



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

Neue Bildungsstandards – alte Geschlechterwerte
Eine Analyse des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“ in neuen
Online-Aufgaben für den Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der
Sekundarstufe 1

Verfasserin

Doris Pichler

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt: Gender Studies

Betreuerin: Univ.-Prof.in Dr.in Sigrid Schmitz

Danksagung

Ich bedanke mich an dieser Stelle bei all jenen, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben.

Frau Prof.in Sigrid Schmitz danke ich herzlichst für ihre umsichtige Betreuung. Ihre Kommentare und ihre Anregungen halfen mir dabei, den „roten Faden“ zu finden und ihn nicht zu verlieren.

Besonders bedanken möchte ich mich bei meiner Freundin Irene, für ihre unendliche Geduld, ihr Verständnis und fürs Korrekturlesen.

Auch gilt mein Dank meiner Kollegin Mag.a Maria Berghammer, die mich immer wieder nach dem „Stand der Dinge“ fragte, mir ermunternde Worte zusprach und mich bei formalen und auch inhaltlichen Fragen beriet.

Hier sei auch ein Dank an meine Eltern ausgesprochen, deren Förderungen den Grundstein für meine Aus- und Weiterbildung gelegt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	3
	THEORIETEIL I	7
2	Die soziale Konstruktion der Geschlechter	7
2.1	Zweigeschlechtlichkeit – ein soziales Ordnungssystem	10
2.2	Geschlecht als „doing gender“ Prozess	12
2.3	Geschlecht als prozessualisierte Strukturkategorie	13
2.3.1	„Doing gender“ bei der Care-Arbeit	16
2.3.2	„Doing gender“ und bewegte Körper	17
2.4	Geschlecht als sprachlich-diskursive Norm	19
2.4.1	Geschlechternormen nach Butler	21
2.4.2	Heteronormativitätskritik	21
	THEORIETEIL II	25
3	Geschlechterkonstruktionen im schulischen Kontext	25
3.1	„Heimlicher Lehrplan“	26
3.2	Die Koedukationsdebatte	27
3.2.1	Reflexive Koedukation	29
3.2.1.1	Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht	31
3.2.2	Pädagogik vielfältiger Lebensweisen	32
3.3	Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern – ein Unterrichtsprinzip	34
3.3.1	Leitfaden: Geschlechtergerechtes Formulieren	35
3.3.2	Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien	36
	EMPIRIE	37
4	Forschungsfrage	37
5	Methodenkapitel	39
5.1	Begriffsklärung	40
5.1.1	Bildungsstandards	40
5.1.2	BIFIE	40
5.1.3	Bezeichnungspraxis des Test- und Übungsmaterials	41
5.1.4	Informelle Kompetenzmessung	41
5.1.5	Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe	42
5.2	Vorüberlegungen und Vorarbeiten	42
5.3	Qualitative Forschungsinstrumente	43
5.3.1	Qualitative Inhaltsanalyse	43
5.3.2	Diskursanalytische „Werkzeugkiste“	44
5.3.3	„Kritisches Lesen von Texten“ nach Arndt und Hornscheidt	45
5.4	Analytisches Vorgehen	46
5.4.1	Schritt 1 – Der erste Eindruck	46
5.4.2	Schritt 2 – Auswahl der Sequenzen	47

5.4.3	Schritt 3 – Kontextanalyse	48
5.4.3.1	Kontextanalyse – konkrete Vorgehensweise	49
5.4.4	Schritt 4 – Exemplarische Feinanalyse	51
5.4.4.1	Feinanalyse – konkrete Vorgehensweise	51
6	Datenanalyse	54
6.1	Kontextanalyse 1 – Diskursposition	54
6.1.1	Der Produktionsort BIFIE	54
6.1.2	Herstellungsprozess des Expert_innenstatus	59
6.1.3	Argumentationslogiken	61
6.1.4	Der Sprachgebrauch	62
6.2	Kontextanalyse 2 – Datenmaterial	64
6.2.1	Materialverfügbarkeit im digitalen Modus	64
6.2.2	Zielgruppe	65
6.2.3	Verwendetes Text-, Bild- und Tabellenmaterial	66
6.2.4	Aktualität der Quellen	70
6.2.5	Enthaltene Diskursfragmente	73
6.2.6	Autor_innenschaft	74
6.2.7	Die Verwendung der Sprache	76
6.3	Feinanalyse	78
6.3.1	Gesundheit	78
6.3.1.1	„Fit durch den Winter“	78
6.3.1.2	„Ernährungsquiz“	83
6.3.1.3	„Jausenbrotzeit“	86
6.3.2	Freizeit	90
6.3.2.1	„[...] die häufigsten Freizeitaktivitäten der 13-Jährigen einer Schule“	90
6.3.2.2	„Heißer Sommer für coole Kids“	95
6.3.2.3	„Die laufenden Vögel vom Buchberg“	98
7	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	102
	Quellenverzeichnis	109
	Anhang	121
I	Analyseraster für die Kontextanalyse 2 – Datenmaterial	121
II	Fragenkatalog für die Feinanalyse	122
III	Abstract	124
IV	Lebenslauf	126

1 Einleitung

„Der Einführung der Bildungsstandards liegt der Leitgedanke zugrunde, im österreichischen Schulsystem mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen. Ihre Entwicklung folgt einem im gesamten deutschsprachigen Raum eingeleiteten Paradigmenwechsel, der Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung stellt.“ (BIFIE o.J.: Themen. Bildungsstandards)

Bildung, definiert über einheitliche Bildungsstandards, ist in einer global organisierten Bildungslandschaft zum Leitbild geworden, in der die Verwertung von Humankapital zentral ist. Das Abfragen von Bildungszielen mit zahlreichen Testverfahren, wie PISA und TIMSS, um nur zwei davon zu nennen, ist das gängige Messinstrument, das den Bildungswettbewerb und die internationale Vereinheitlichung von Bildung vorantreibt. „Das alte Paradigma, in dem Bildung als Kulturgut und Fachwissen verstanden wurde, wird nun vollständig durch ein neues, ökonomisches Leitbild abgelöst.“ (Münch 2009: 30) Diese Veränderungsprozesse haben Konsequenzen für die österreichische Bildungspolitik. Auch hier kann das Etablieren einer Testkultur und das Einführen und Überprüfen verbindlicher Bildungsstandards beobachtet werden, was nicht zuletzt auch als Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Testreihe verstanden werden kann.

„[...] nationale Regierungen sind daran interessiert, ihrer Bildungspolitik – wie auch immer diese aussehen mag – wissenschaftliche Legitimität zu verschaffen. All dies wäre nicht möglich ohne Forscher [sic!], denen es anscheinend gelungen ist >Bildung< mit quasi naturwissenschaftlicher Methodik messbar zu machen.“ (Münch 2009: 37)

Die Absicht, mich in meiner Diplomarbeit mit den vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK)¹ seit 2009 gesetzlich verordneten nationalen Bildungsstandards, konkret mit dem in diesem Kontext neu entwickelten Unterrichtsmaterial, auseinanderzusetzen, ergab sich aus meiner beruflichen Konfrontation mit dieser Thematik.

¹ Seit März 2014 heißt das BM:UKK Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), dem die Aufgaben des Unterrichtsministeriums und die Agenden für Frauenangelegenheiten übertragen wurde. Ich werde in meiner Arbeit die Veränderung nicht übernehmen, da die meiner Arbeit zu Grunde liegenden Materialien noch vom BM:UKK herausgegeben wurden.

Am 2. April 2014² hätte zum ersten Mal³ österreichweit die Überprüfung der Bildungsstandards für den Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der 8. Schulstufe durchgeführt werden sollen (vgl. BGBl. II Nr. 1/2009). Da ich selbst eine Klasse unterrichte, die von der Überprüfung betroffen gewesen wäre, hatte ich mich mit der Thematik intensiv auseinanderzusetzen, um die Schüler_innen entsprechend vorzubereiten. In zahlreichen zu besuchenden Fortbildungsveranstaltungen wurde uns Deutschlehrkräften die Umstellung auf einen kompetenzorientierten Unterricht vermittelt und empfohlen, ein dafür neu entwickeltes kompetenzbasiertes Unterrichtsmaterial im Unterricht einzusetzen. Das aus zahlreichen Aufgabenbeispielen bestehende neue Unterrichtsmaterial wird, getrennt nach Unterrichtsgegenständen, online zur Verfügung gestellt. Als Vorbereitung auf die Überprüfung der Bildungsstandards wurde uns außerdem die Durchführung der Informellen Kompetenzmessung (IKM) nahegelegt, um den Kompetenzstand der Schüler_innen zu überprüfen.

Mein Forschungsinteresse gilt diesen neu erstellten Aufgabenbeispielen, die ich unter Anleitung (de)konstruktivistischer Geschlechtertheorien mit einem Mix aus qualitativen Forschungsmethoden auf ihre Geschlechterannahmen hin untersuche. Ziel dieser Arbeit ist es, einerseits die in den Aufgabenbeispielen enthaltenen Mechanismen der Geschlechterherstellung sichtbar zu machen, und andererseits zu klären, ob die enthaltenen Geschlechterannahmen den im Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern festgelegten Zielen entsprechen (vgl. Rundschreiben Nr. 77/1995). Um es in der Sprache der feministischen Schulforschung auszudrücken, besteht mein Forschungsvorhaben darin, den in den Aufgabenbeispielen enthaltenen „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplan“ aufzudecken. Die beiden Forschungsfragen, auf die ich im Kapitel 4 ausführlich eingehen werde, lauten daher:

² Am 11.03.2014 wurden wir Lehrpersonen per Mail verständigt, dass die Standardüberprüfungen D4 und D8 auf das nächste Jahr verschoben sind. Der Grund dafür ist ein Datenleck, wodurch eine große Menge an Schüler_innen- und auch Lehrer_innendaten aus den Informellen Kompetenzmessungen (IKM), die zur Vorbereitung auf die Überprüfung der Bildungsstandards durchgeführt worden waren, unverschlüsselt eingesehen werden konnten.

³ Die Überprüfung der Bildungsstandards für Mathematik erfolgte bereits 2012 und die Überprüfung für Englisch fand im April 2013 statt.

- Welche Geschlechterannahmen enthalten die neu entwickelten und online angebotenen Aufgabenbeispiele, die im Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1 verwendet werden?
- Entsprechen die in den Aufgabenbeispielen vermittelten Geschlechterdarstellungen den Gleichstellungsforderungen, die im Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern und in den darauf basierenden Leitfäden zur geschlechtergerechten Darstellung von Unterrichtsmaterialien und zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch festgelegt sind?

Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, und zwar in den zweiteiligen Theorieteil und in den Empirieteil. Im *Theorieteil I* gebe ich einen Überblick über die konstruktivistische Geschlechterforschung, in deren Mittelpunkt die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit steht. Dazu erkläre ich die auf struktureller, interaktiver und symbolischer Ebene ansetzenden theoretischen Zugänge. Der *Theorieteil II* widmet sich der Geschlechterkonstruktion im Handlungsfeld Schule. Dabei handelt es sich um jenen Ort, an dem die Aufgabenbeispiele, die meine empirischen Daten bilden, eingesetzt werden. An dieser Stelle erkläre ich die auf den Erkenntnissen der konstruktivistischen Geschlechterforschung basierenden bildungspolitischen Strategien und pädagogischen Konzepte.

Der *empirische Teil* der Arbeit, in dessen Mittelpunkt die Analyse der neuen Aufgabenbeispiele steht, setzt sich zusammen aus einem Kapitel zur Ableitung der Forschungsfragen und Hypothesen, dem Methodenkapitel und dem Kapitel der Datenanalyse. Im Methodenkapitel gebe ich eine kurze Begriffserklärung, um das Datenmaterial verständlich zu machen und beschreibe meinen aus qualitativen Forschungsmethoden bestehenden Methodenmix, der sich aus einer zweiteiligen Kontext- und einer Feinanalyse zusammensetzt. Im Kapitel Datenanalyse stelle ich die Ergebnisse aufgeschlüsselt nach den Untersuchungsfragen dar und führe ausgewählte Beispiele an. In einem abschließenden Kapitel fasse ich die Resultate zusammen und diskutiere sie in Bezug auf die theoretischen Konzepte und das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern.

Mein Anspruch an diese Arbeit ist die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs. Ich vermeide das unpersönliche Pronomen „man“ und wende die

Strategie der Umschreibung an, um dort, wo es sinnvoll ist, keine Auskunft über das Geschlecht zu geben. Mit der Strategie des Unterstrichs beabsichtige ich, bestehende Geschlechtergrenzen zu verwischen. Im empirischen Teil der Arbeit, in dem es darum geht, das Geschlechterverhältnis und die Mechanismen der Geschlechterdifferenzierung sichtbar zu machen, greife ich allerdings auf die explizit männliche beziehungsweise weibliche Form zurück und spreche von Männern und Frauen. Ich weise Personen dann als weibliche beziehungsweise männliche Personen aus, wenn durch die Nennung des Vornamens eine eindeutige Geschlechtszuweisung vorliegt.

THEORIETEIL I

Im Zentrum des ersten Theorieteils stehen die theoretischen Perspektiven der konstruktivistischen Geschlechterforschung. Zu Beginn gebe ich einen Überblick zu den theoretischen Erkenntnissen der Zweigeschlechtlichkeit als soziales Ordnungssystem. Anschließend stelle ich das für die konstruktivistische Geschlechterperspektive zentrale Konzept „doing gender“ vor. Das nächste Kapitel dient dazu, Geschlecht als prozessualisierte Strukturkategorie zu beschreiben. Hier beleuchte ich die historisch gewachsene Geschlechtertrennung und die daraus resultierende Arbeitsteilung. Außerdem erkläre ich die sich aus dem „doing gender“ Konzept ergebende Umstellung, durch die Geschlecht von einer Struktur- in eine Prozesskategorie überführt wird. In den beiden folgenden Unterkapiteln erkläre ich die für meine Analyse wesentlichen „doing gender“ Prozesse bei der Care-Arbeit und am bewegten Körper. Das letzte Kapitel widmet sich der Geschlechterherstellung als *sprachlich-diskursive Norm*. In den beiden Unterkapiteln beschreibe ich Judith Butlers Ausführungen zur Geschlechternormierung und die aus der Queer Theory stammende Heteronormativitätskritik. Die konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Theorien bilden die Grundlage für den empirischen Teil meiner Arbeit, um die im Datenmaterial enthaltenen Geschlechterkonstruktionsprozesse zu re- beziehungsweise zu dekonstruieren. Dabei werden die Mechanismen der Geschlechternormierung, in Bezug auf die dargebotenen Handlungsfelder, die Verteilung von Produktions- und Reproduktionsarbeiten, die Geschlechterdarstellungen der handelnden Personen und die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs untersucht.

2 Die soziale Konstruktion der Geschlechter

Die Gemachtheit des Geschlechts, die Simone de Beauvoir bereits 1949 in ihrem Buch „Das andere Geschlecht“ hervorgehoben hat, ist wegweisend für die Theoriebildung der konstruktivistischen Geschlechterforschung. Beauvoirs Feststellung, dass Frauen nicht als Frauen zur Welt kommen, sondern dazu gemacht werden, „[...] enthält die Kernidee sämtlicher (de)konstruktivistischer Positionen feministischen und geschlechtersoziologischen Denkens.“ (Villa 2008c: 201)

Von einer einheitlichen Theoriebildung kann allerdings nicht gesprochen werden und auch die Einordnung der verschiedenen Richtungen erweist sich als schwierig (vgl. Becker-Schmidt, Knapp 2007). Es lassen sich „drei grundlegende Strömungen“ (Degele 2008: 14) unterscheiden, die von unterschiedlichen Perspektiven ausgehen und auf verschiedenen Untersuchungsebenen ansetzen. Diese drei Strömungen, die ich hier kurz skizziere, werden in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt. Innerhalb der sozialkonstruktivistischen Zugänge unterscheiden Regina Becker-Schmidt und Gudrun-Axeli Knapp, inhaltlich zunächst zwei Perspektiven. Beiträge der ersten Perspektive folgen dem ethnomethodologisch orientierten Verständnis von Geschlecht. Sie zielen auf die Mikroebene und beschränken sich auf die interaktiv erzeugten Geschlechterdarstellungen (Kapitel 2.2), dem „doing gender“ als Zuschreibungen an und Leistungen von Individuen. Forschungsvorhaben der zweiten Perspektive, die Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie (Kapitel 2.3) verstehen, analysieren die „sozialstrukturellen Auswirkungen“ (Becker-Schmidt, Knapp 2007: 78) von „doing gender“ Prozessen auf der Makro- und Mesoebene. Die Fragen konzentrieren sich auf das Verhältnis zwischen den Geschlechtern und ihre ungleiche Position innerhalb des Zweigeschlechtersystems (vgl. ebda). Dazu kommt die dekonstruktivistische Perspektive (Kapitel 2.4), deren Fokus auf der Ebene symbolischer Repräsentationen liegt. Ihre Diskursanalysen zielen auf die durch Sprache und in Diskursen produzierten Geschlechtereffekte. Trotz der unterschiedlichen Ausrichtung der drei Zugänge, teilen sie die Auffassung, dass Geschlecht eine „gemachte Struktur“ (Villa 2008c: 202) sei, die in komplexen sozialen Konstruktionsprozessen hergestellt werde. Zweigeschlechtlichkeit als sozial erzeugtes Ordnungssystem auszuweisen, bildet dabei ihren gemeinsamen zentralen Fokus (Kapitel 2.1).

Die ersten Arbeiten, die Geschlecht als sozial konstruiert ausweisen, stammen aus der Transsexuellenforschung. Harold Garfinkels ethnomethodologische Fallstudie „Agnes“ (1967) und Suzanne Kesslers und Wendy McKennas Beitrag „Gender: An Ethnomethodological Approach“ (1978) zeigen am Beispiel von transsexuellen Personen, dass die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht eine interaktive Leistung ist, die immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss. Garfinkel beschreibt ausführlich, welche Praktiken die transsexuelle Person Agnes erlernen musste, um als Frau erkennbar zu sein. In seinem 1977 (dt. 1994) erschienenen Artikel „The Arrangement between the Sexes“, erklärt Erving Goffman, wie ein Set aus institutionell arrangierten Rahmenbedingungen

die Einordnung in Geschlechterklassen erzwingt. Er macht deutlich, wie die Geschlechterunterscheidung „[...] als Garant für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden (und werden) und, mehr noch, wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, daß [sic] uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen.“ (Goffman, zit. nach Friebertshäuser 2004: 224) Mit dem Begriff „Genderism“ beschreibt Goffman die Einteilung nach Geschlechterklassen, die auf Geschlechterannahmen basieren. Sie sind in kulturelle und gesellschaftliche Strukturen eingeschrieben. Als Beispiel führt er das nach Geschlechtern getrennte Bilden von Gruppen im schulischen Kontext an.

Auf Goffmans Ansätzen aufbauend entwickeln Candace West und Don Zimmermann 1978 das der interaktionistischen Soziologie zuzurechnende Konzept „doing gender“, und zwar in einer „expliziten und programmatischen Abgrenzung“ (Gildemeister 2008a: 137) zur bis dahin gängigen Unterscheidung von Sex und Gender. Diese ursprünglich aus der Sexualwissenschaft stammende Trennung von Sex, dem biologisches Geschlecht, und Gender, dem sozialen Geschlecht, wurde in den 1970er Jahren von der Frauenforschung übernommen, um die ungleiche gesellschaftliche Positionierung der Geschlechter aufzuzeigen. Allerdings blieb Sex, das biologische Geschlecht, als scheinbar „natürlicher“ Unterschied, ein „außerkultureller Tatbestand“ (Gildemeister 2008b: 168), ohne Einfluss auf das soziale Schicksal von Personen (vgl. Becker-Schmidt, Knapp 2007: 72). Anders als bei der Sex/Gender Unterscheidung wird in der konstruktivistischen Perspektive unter der Annahme, dass es kein Außerhalb des sozialen Raumes gibt, auch der Geschlechtskörper zum Effekt sozialer, kultureller und historischer Entwicklungen und Bedeutungszuschreibungen. In diesem Verständnis erscheinen Sex und Gender als Produkt sich gegenseitig konstituierender Praktiken (vgl. Wetterer 2008: 126). Es wird dabei klar, dass es nicht die am Körper befindlichen Genitalien sind, die die Geschlechterordnung hervorbringen, „[...] aber aus einer Geschlechterordnung heraus können Genitalien mit Bedeutung aufgeladen, zu ‚Geschlechterzeichen‘ werden.“ (Gildemeister 2008b: 171) Daraus ergibt sich die zentrale Frage: „Wie kommt es zu der binären, wechselseitig exklusiven Klassifikation von zwei Geschlechtern, und wie funktioniert die alltägliche Aufrechterhaltung dieser Exklusivität?“ (Becker-Schmidt, Knapp 2007: 76) Durch die Verschiebung der Fragestellung, die auf die Herstellungsmodi der Geschlechterdifferenz zielt, kommt es zu einer „Prozessualisierung des

Geschlechtsbegriffs“ (ebda). Geschlecht erscheint damit nicht mehr als individuelles Merkmal, sondern als „interaktive und situationsspezifische Konstruktionspraxis“ (Becker-Schmidt, Knapp 2007: 76; Degele 2008: 79).

2.1 Zweigeschlechtlichkeit – ein soziales Ordnungssystem

Die Einteilung der Menschen in ein Zwei-Geschlechter-System begann im 18. Jahrhundert mit der Herausbildung der Biologie zur Wissenschaft, die von da an die „Definitionsmacht“ (Palm 2008: 851) über den Geschlechtskörper und die sexuellen Vorgänge hat. Dieser Wandel, der die Geschlechter klar voneinander abgrenzt, basiert auf einem „wissenschaftlichem Wissen“ (Wetterer 2008: 130), das „als Medium der Geschlechterkonstruktion“ (ebda) dient. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und die Einteilung in genau zwei Geschlechter gehört zum unhinterfragten Alltagswissen, das den Individuen Zweigeschlechtlichkeit unterstellt (vgl. Degele 2008). Es basiert auf einer scheinbar ahistorisch und somit gegebenen Geschlechtervorstellung und einer als natürlich vorausgesetzten Zweigeschlechtlichkeit. Gemeinsam bilden sie jene „Basisregeln“ (Wetterer 2008: 126), die unsere alltägliche Handlungen und Praktiken bestimmen. Gegen diese als ahistorisch angenommene dichotome Geschlechtervorstellung richtet sich die konstruktivistische Geschlechterforschung. Sie weist Zweigeschlechtlichkeit als eine durch die Geschichte und durch soziokulturelle Strukturen gewordene, in sozialen Interaktionen gemachte und durch Sprache und Diskurse hervorgebrachte Konstruktion aus.

Einer der ersten Beiträge, der die „Verzweigeschlechtlichung der Natur“ (Wetterer 2008: 130) und damit die historische Einbettung der Zweigeschlechtlichkeit zeigt, stammt von Thomas Laqueur (1990, dt. 1992). Er beschreibt den im 18. Jahrhundert erfolgten Wandel vom „Ein-Geschlechter-Modell“ zum „Zwei-Geschlechter-Modell“⁴. Als Kriterien der Unterscheidung werden die Geschlechtsmerkmale herangezogen, die von da an als Kennzeichen zweier grundsätzlich verschiedener Geschlechter fungierten. Londa Schiebinger zeigt in ihren Fallstudien (1993, dt. 1995), wie das Zweigeschlechtersystem auf das Tier- und Pflanzenreich übertragen wurde, indem Pflanzen männliche und

⁴ Hier muss angemerkt werden, dass der von Laqueur beschriebene Übergang vom „Ein-Geschlechter-Modell“ zum „Zwei-Geschlechter-Modell“ nicht so stringent erfolgt ist, denn es wurden davor schon „Zwei-Geschlechter-Modelle“ diskutiert und beschrieben (vgl. Voß 2010)

weibliche Geschlechtsorgane erhielten. Zeitgleich mit der Einteilung der Geschlechter in zwei getrennte Gruppen findet durch die Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft eine Arbeitsteilung nach der Logik der Geschlechtertrennung statt. Geschlecht und Arbeit werden „ver-zwei-geschlechtlicht“ (Wetterer 2008: 131). Durch diesen Prozess wird der Frau der Arbeitsplatz im Haus zugeteilt. Ihr Aufgabenbereich ist die Haus- und Familienarbeit, mit anderen Worten, die Reproduktionsarbeit. Der Mann wird für die Erwerbsarbeit, also die Produktionsarbeit, verantwortlich gemacht, die außerhalb des Hauses zu erbringen ist. Damit war der Grundstein für die bis heute vorherrschende Geschlechterdifferenz und die damit verknüpfte vergeschlechtlichte Zuordnung der Arbeitssphären gelegt.

In konstruktivistischer Denktradition ist Zweigeschlechtlichkeit „[...] eine soziale Konstruktion, eine kulturelle Performanz oder eine interaktive Leistung; noch deutlicher formuliert: ein Zwangssystem [...]“ (Degele 2008: 81). Individuen werden auf die Darstellung einer Geschlechtszugehörigkeit fixiert. Der Körper, in der Darstellung eines Geschlechts trainiert, fungiert als „Darstellungsmedium“ (Hirschauer 2004: 16). Kulturelle Verhaltensvorschriften und damit auch Geschlechterdarstellungen prägen sich ihm ein, werden zu „körperlichen Routinen“ (ebda), die im Prozess des „doing gender“ automatisch, ohne nachzudenken funktionieren. Geschlecht wird nicht nur durch interaktive Praktiken, im „doing gender“, hergestellt. Als gesellschaftliche Strukturkategorie ist Geschlecht in einer ganzen „Infrastruktur institutionalisiert“ (Hirschauer 2004: 17). Das prominenteste Beispiel dafür ist die weiter oben erwähnte geschlechtliche Arbeitsteilung. Stefan Hirschauer führt die Namensgebung und die Modewelt als grundlegend für die Markierung der Geschlechter und weichenstellend bei der interaktiven Herstellung von Geschlechterdifferenz (vgl. ebda) an. Bekleidung, Sportgeräte, Urinierbecken, Bügelbretter, Pilotensitze versteht Hirschauer als „*materielle Artefakte*“ (Hirschauer: 2004: 18, Hervorhebung i. O.), die einen Geschlechterunterschied erzeugen. Ihre technischen Normen, die sich an der Durchschnittsgröße eines männlichen oder weiblichen Körpers orientieren, fungieren als „geschlechtliche Positionszuweisungen“ (ebda: 19). Auch Regine Gildemeister betont, dass Geschlecht als Klassifikationsschema in unser Wissenssystem und in institutionelle Arrangements eingelagert ist, die den Klassifikationsprozess ständig aktualisieren (vgl. Gildemeister 2008a: 138). Auf der symbolischen Ebene sind es die normative Funktion der Sprache und

wissenschaftliche Diskurse, die die Geschlechter in einen binären Rahmen zwingen (vgl. Butler 1991). In diesem Sinn verstanden ist Zweigeschlechtlichkeit „[...] ein Produkt von Normierungen und Wahrnehmungsformen und stellt eine symbolische Ordnung dar.“ (Degele 2008: 106)

2.2 Geschlecht als „doing gender“ Prozess

West und Zimmermann unterscheiden in ihrer Abgrenzung zur Sex/Gender-Unterscheidung drei Kategorien, die sie analytisch klar trennen. Mit „sex“ bezeichnen sie das körperliche Geschlecht, das gesellschaftlich festgelegte biologische Kriterien beinhaltet. „Sex category“ meint die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht, die im Alltag immer wieder erkennbar gemacht werden muss. Die alltäglichen Praktiken, die auf Übereinstimmung mit der festgelegten Zuordnung zielen, definieren West und Zimmermann als „gender“ (vgl. Faulstich-Wieland 2004: 177; Gildemeister, Wetterer 1992: 212). Erst durch die analytische Trennung der drei Kategorien wird erkennbar, wie durch die tägliche Praxis die Verbindung zwischen den drei Merkmalen hergestellt wird (vgl. Faulstich-Wieland 2004: 177). Durch die Bestimmung der Beziehungen, hergestellt in Interaktionsprozessen, wird die Wechselwirkung zwischen den drei Kategorien deutlich (vgl. Gildemeister, Wetterer 1992: 212). Das ermöglicht „[...] Natur *als kulturell gedeutete* in die Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen.“ (Gildemeister 2008a: 138, Hervorhebung i. O.) Die Geschlechtszugehörigkeit erscheint dadurch als Produkt „komplexer sozialer Prozesse“ (Gildemeister 2008b: 172), die erst im „doing gender“ ihren Ausdruck findet. Die Sichtweise der Sex/Gender Unterscheidung wird damit umgedreht. „Nicht ‚der Unterschied‘ konstituiert die Bedeutung, sondern die Bedeutung die Differenz.“ (Gildemeister 2008a:137)

Interaktionistische Analysen zielen darauf, „[...] dem dynamisch-prozesshaften Charakter der sozialen Wirklichkeit auf die Spur zu kommen, eben jenem Umstand, dass soziale Wirklichkeit nicht einfach ‚da‘ ist, sondern erzeugt wird [...].“ (Gildemeister 2008b: 172f) Zentraler Aspekt interaktionistischer Geschlechterforschung bildet daher die Konstruktion beziehungsweise Rekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Degele 2008: 81). Ziel ist die „Entselbstverständlichung“ (Degele 2008: 81) des als selbstverständlich angenommen Alltagswissens in Bezug auf Geschlecht, das auf einem zweigeschlechtlich geprägten

Alltagswissen basiert. Geschlecht bildet den Ausgangspunkt interaktionistischer Analysen und wird selbst zum Untersuchungsgegenstand (vgl. Degele 2008: 77).

Ertragreiche „doing gender“ Analyseergebnisse liegen zu den Themenfeldern Beruf, Arbeit, Sport, Körper vor (vgl. ebda: 81). Gildemeister merkt an, dass der „doing gender“ Ansatz häufig als Instrument zur Untersuchung der Arbeitsteilung eingesetzt wird. „Dabei zeigt sich, dass die Vergeschlechtlichung (gendering) von Berufarbeit auf das Engste mit der differentiellen Wertung der Geschlechter verbunden ist und Benachteiligung von Frauen zur Folge hat.“ (Gildemeister 2008a: 142) Auch im schulischen Bereich wird das Konzept zur Analyse von „doing gender“ Prozessen eingesetzt. Zu nennen sind hier die Beiträge der Erziehungswissenschaftlerin Hannelore Faulstich-Wieland, auf die ich im Kapitel 3.2 noch genauer eingehen werde. Unter dem Titel „(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz“ erschienen die Ergebnisse eines Sparkling Science Schulforschungsprojekts, das an drei Wiener Schulen der Sekundarstufe durchgeführt wurde. Im Zentrum der Untersuchung standen die Interaktionsprozesse zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen und zwischen den Schülern und Schülerinnen (vgl. Bidwell-Steiner, Krammer 2010). „Roberta trifft Robert, oder: Wie Mädchen und Buben selbsttätig technische Aufgaben lösen“ lautet der Titel eines in der Zeitschrift Erziehung und Unterricht erschienenen Artikels über ein Projekt, welches im Rahmen von IMST⁵ an einer Kooperativen Mittelschule in Wien durchgeführt wurde. Untersucht wurde, wie sich Schüler und Schülerinnen beim Bauen und Programmieren eines Roboters/einer Roberta verhalten und ob die Gruppenzusammensetzung – sie erfolgte sowohl geschlechtshomogen, als auch geschlechtsheterogen – eine Rolle spielt (vgl. Berghammer, Pichler 2009).

2.3 Geschlecht als prozessualisierte Strukturkategorie

Beiträge, die Geschlecht als soziale Strukturkategorie verstehen, gehen von der strukturierenden Wirkung der Kategorie Geschlecht aus und fragen nach den innerhalb einer Gesellschaft vorherrschenden Geschlechterverhältnissen. Brigitte Aulenbacher erklärt, „[...] dass die soziale Kategorie Geschlecht – und das macht sie zur Strukturkategorie – in den inneren Zusammenhang dieser Gesellschaftsformation(en)

⁵ IMST steht für: Innovationen machen Schulen Top. Es handelt sich dabei um ein vom BM:UKK gefördertes Projekt zur Entwicklung des Unterrichts.

eingelassen ist.“ (Aulenbacher 2008: 162) Demzufolge sind gesellschaftliche Strukturen geschlechtlich geprägt (vgl. Degele 2008). Es sind die Strukturen, die von einer sozial erzeugten Geschlechterdifferenz, die Ungleichheit impliziert, ausgehen. Ausgangspunkt dieser geschlechtlich geprägten Strukturierung ist die „moderne Erfindung der Geschlechterdichotomie“ (Degele 2008: 62), die, wie oben beschrieben, im 18. Jahrhundert ihren Ausgang fand. Mit der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft erfolgt eine Trennung in die Erwerbs- und Hausarbeit und eine daraus resultierende Neubewertung der beiden Bereiche. Die bezahlte Produktionsarbeit wird an die Männer gebunden und aufgewertet. Die nicht bezahlte Reproduktionsarbeit wird den Frauen zugeschrieben und der kapitalistischen Marktlogik folgend, in der nur bezahlte Arbeit als Arbeit gerechnet werden kann, abgewertet (vgl. Degele 2008: 63). Mit der kapitalistischen Industrialisierung kommt es zu einem sozioökonomischen Wandel, der alle sozialen Bereiche betrifft, und zwar „[...] die Sphäre des Erwerbs, familiäre Lebensformen, die Alltagskulturen, das Erziehungswesen, den Arbeitsmarkt.“ (Becker-Schmidt, Knapp 2007: 25). Zur familiären Existenzsicherung ist die Arbeitskraft beider Geschlechter gefragt und damit steigt die Frauenerwerbstätigkeit. Da Frauen nun in beiden Arbeitssphären tätig sind, setzen sie ihre Arbeitskraft doppelt ein. Mit ihrem Ende der 1990er Jahren entwickelten Begriff der „doppelten Vergesellschaftung“ (Becker-Schmidt 1997) macht Regina Becker-Schmidt auf das Problem der Doppelorientierung von Frauen aufmerksam. Sie verwendet dazu den in der Soziologie zentralen Begriff der Vergesellschaftung und macht ihn für die feministische Perspektive nutzbar, um die ungleiche Position von Frauen und Männern im Geschlechterverhältnis in den Blick zu nehmen. „Unter einem ‚Geschlechterverhältnis‘ ist das Ensemble von Arrangements zu verstehen, in denen Frauen und Männer durch Formen der Arbeitsteilung, soziale Abhängigkeitsverhältnisse und Austauschprozesse aufeinander bezogen sind.“ (Becker-Schmidt 2008: 69) Die doppelte Vergesellschaftung von Frauen entsteht durch die Wechselwirkung von Relationen im Geschlechterverhältnis und Relationen, die den Stellenwert der einzelnen sozialen Sphären anzeigen. Durch die Abwertung der Hausarbeit zählt die mehrheitlich von Frauen in diesem Bereich geleistete Arbeit weniger. Dazu verringert die Doppelorientierung von Frauen deren Chancen am Arbeitsmarkt. Seine geschlechtersegregierten Berufsfelder und die damit einhergehenden Tatsachen, dass die mehrheitlich von Männern dominierten Sektoren mehr Prestige erhalten und

sich Frauen mehrheitlich auf den unteren Positionen befinden, leisten einen weiteren Beitrag zur Hierarchisierung des Geschlechterverhältnisses und zur Abwertung der von Frauen eingesetzten Arbeitskraft (vgl. Becker-Schmidt, Knapp 2007).

Durch die der „doing gender“ Perspektive folgenden Fragestellungen wird Geschlecht prozessualisiert und damit von einer individuell-interaktionistischen in eine Struktur- und dann in eine Prozesskategorie überführt (vgl. Degele 2008: 82). Es wird danach gefragt, „[...] wie Prozesse der Geschlechterdifferenzierung ablaufen.“ (Wilz 2008: 8). Das hat zur Folge, dass nicht die Geschlechterunterschiede, sondern die Mechanismen der Geschlechterunterscheidung, also die Geschlechterklassifikationen selbst, im Fokus der Untersuchung stehen (vgl. Degele 2008: 82; Wilz 2008: 8). Denn es ist nicht per se die Geschlechterdifferenz, sondern es sind die in die gesellschaftlichen Bereiche eingeschriebenen „Benachteiligungsstrukturen“ (Becker-Schmidt, Knapp 2007: 49), die Geschlechterdifferenzen produzieren.

Untersuchungen zur Arbeitsteilung aus der Genderperspektive kehren den Zusammenhang von Geschlechterklassifizierung und Arbeitsteilung um. Nina Degele beschreibt Arbeit und Arbeitsteilung als folgenreichen Ausdruck von Geschlechterklassifikation und betont, dass konstruktivistische Ansätze Zusammenhänge umzukehren vermögen. Mit dem Kapiteltitel „doing gender bei der Arbeit und am Körper“ (Degele 2008: 78.) betont sie die unterschiedlichen Handlungsfelder von „doing gender“ Prozessen. Gildemeister unterstreicht die Verbindung von „doing gender“ Untersuchungen mit jenen der Arbeitsteilung. Dabei ist nicht von geschlechtsspezifischer, sondern von „geschlechterdifferenzierender“ (Gildemeister, Robert 1999, zit. nach Gildemeister 2008a: 142), häufig auch von „geschlechterkonstituierender“ (Wetterer 1995, zit. nach Gildemeister 2008a: 142) Arbeitsteilung die Rede. Die veränderte Begriffssetzung geschlechterdifferenzierend statt geschlechtsspezifisch verdeutlicht die Umkehrung, dass nämlich nicht die Geschlechtszugehörigkeit per se die Arbeitsteilung bestimmt, sondern dass die Arbeitsteilung selbst als geschlechterdifferenzierender beziehungsweise -konstituierender Mechanismus fungiert. Es ist daher die Arbeitsteilung, die zwei Geschlechter hervorbringt und nicht andersrum (vgl. Degele 2008; Gildemeister 2008a). In den beiden folgenden Unterkapiteln beschränke ich mich auf die Beschreibung der „doing gender“ Prozesse jener beiden Bereiche, die den Fokus meiner Feinanalyse bilden.

2.3.1 „Doing gender“ bei der Care-Arbeit

Diese theoretische Fundierung ist notwendig, um feinanalytisch die mit der Care-Arbeit verbundenen „doing gender“ Prozesse zu untersuchen. Versorgungsarbeit, Care-Arbeit, Reproduktionsarbeit sind Begriffe, mit denen Tätigkeiten, wie die Erledigung der Hausarbeit, die Versorgung von Kindern, die Pflege von Angehörigen beschrieben werden. Es handelt sich um täglich zu erbringende Leistungen, die unbezahlt meist von Frauen verrichtet werden. Care-Arbeit meint alle im Haushalt verrichteten unbezahlten Arbeiten und alle bezahlten und unbezahlten Arbeiten im Betreuungs- und Pflegesektor (vgl. Madörin 2007: 142). Fürsorge- und Erwerbsarbeit sind für Gabriele Winker Unterscheidungsmerkmale der zweigeschlechtlich gedachten Strukturkategorie Geschlecht (vgl. Winker 2007: 42f).

Für die Betreuung von Kindern und älteren, gebrechlichen Menschen schlägt Mascha Madörin den Begriff „personenbezogene Dienstleistung“ (Madörin 2010) vor. Die Problematik besteht darin, die „andere ökonomische Logik“ (ebda: 85), die die personenbezogene Dienstleistung ausmacht, zu beschreiben, um ihren Wert und folglich ihre finanzielle Abgeltung nach marktlogischen Gesetzen bestimmen zu können. Doch die zu erbringenden Leistungen folgen einer Logik, die zunächst dem marktwirtschaftlichen Denken fremd ist und daher unbezahlt bleiben. Feministische Ökonominnen fordern die Sichtbarmachung dieser Arbeiten, um die volkswirtschaftliche Größenordnung der vorwiegend von Frauen geleisteten Arbeiten bewerten zu können. Dass es sich dabei, wie Madörin betont, um „*sehr viel Arbeit*“ handelt“ (ebda: 93, Hervorhebung i. O.), verdeutlicht eine im Jahr 2004 in der Schweiz durchgeführte Analyse sämtlicher bezahlter und unbezahlter Arbeiten. Viele unbezahlte Arbeit entfällt, wie die Studie zeigen konnte, auf die Versorgung und Betreuung von Kindern. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die überwiegend von Frauen geleisteten unbezahlten Arbeiten ein großer volkswirtschaftlicher Faktor sind. „Allein das Zubereiten von Mahlzeiten zu Hause ist, was das Arbeitsvolumen anbelangt, die größte Wirtschaftsbranche [...]“ (ebda: 93). Neben der Tatsache, dass die hier angeführten Tätigkeiten unbezahlt geleistet werden, führen sie zu einer Doppelbelastung von Frauen. Ingrid Kurz-Scherf spricht in diesem Zusammenhang von einem „Vereinbarkeitsproblem“ (Kurz-Scherf 2007) von Familie und Beruf und verortet diese Problematik, in „[...] der strukturellen Inkompatibilität der aktuellen Organisation von ‚Arbeit‘ und ‚Leben‘ [...]“ (ebda: 270). Die Zuschreibung von unbezahlt

geleisteter Haus- und Versorgungsarbeit an Frauen „macht“ das Vereinbarkeitsproblem zu einem Problem, das vor allem Frauen trifft, da es vorwiegend Frauen sind, die Care-Arbeiten leisten und führt zur Fortschreibung ungleicher Geschlechterverhältnisse.

2.3.2 „Doing gender“ und bewegte Körper

Wie die im vorangegangenen Kapitel beschriebene Versorgungsarbeit, bildet auch die Körperkultur in Verbindung mit der Bewegungs- und Sportkultur einen zentralen Aspekt vor allem der Feinanalyse, um die enthaltenen Geschlechterkonstruktionsprozesse sichtbar zu machen. Als Repräsentant kultureller Zeichen ist der Körper selbst ein kulturelles Konstrukt und keine natürlich vorgegebene Tatsache (Degele 2006: 143). „Dabei kann die Betrachtung von Bewegungs- und Sportkultur nicht ohne ihre Einbettung in kulturelle Geschlechterkonzeptionen gesehen werden.“ (Diketmüller 2008: 53) Die Aufforderung zur Bewegung, um den Körper fit, gesund und attraktiv zu erhalten, gerät zum Ausdruck von Modernisierungsprozessen, deren neuer Leitwert Sportivität ist (vgl. Degele 2006: 141; Diketmüller 2008: 53). „Dressierte und kontrollierte Körper“ (Diketmüller 2008: 54) erscheinen nicht mehr nur als bewegungsausführend, sondern als „extrovertiert, stilisiert und aufgeführt“ (Gebauer, zit. nach Degele 2006: 143). Die Zurschaustellung des durch Wellness und Sport geformten Körpers bereitet Vergnügen, weil er den „sozialen Aufstieg“ (Greco 2004: 297) anzeigt. Der inszenierte Körper wird zum „Medium sozialen Handelns“ (Gugutzer 2006: 19), „[...] der Selbststilisierung und zum Träger von Identität und Leistung.“ (Degele 2006: 141)

Die Bewegungsangebote an den Körper sind breit gefächert und reichen von Wellness- und Fitnessprogrammen bis hin zur Herausbildung ständig neuer sportiver Freizeitaktivitäten. Der Begriff Wellness, als gesund leben übersetzt, basiert, wie Monica Greco ausführt, auf den beiden älteren Konzepten Gesundheit und Vergnügen und bezeichnet ein „aktives Sichwohlfühlen“ (Greco 2004: 294). Gesundheit wird dabei nicht als gegeben hingenommen, sondern wird als aktiv erzeugt präsentiert. Empfohlene Bewegungs- und Ernährungsprogramme sollen nicht nur aus gesundheitserhaltenden Gründen absolviert werden, sie sollen auch Vergnügen bereiten (vgl. ebda). Anerkennung, Spaß und Fun versprechen auch die neuen Extrem-, Abenteuer-, Erlebnis-, Fun- und Trendsportarten, wie Canyoning, Snowboarden, Paragleiten, Mountainbiken, Kitesurfen, Parkour, Bouldern, Waveboarden – um nur einige zu nennen.

Ob Freizeitsport oder Wellness, gemeinsam ist ihnen die Arbeit mit und am Körper, um ihn zu optimieren. Hinter dem „Optimierungsmotiv“ (Maasen 2008: 103) steht die Aufgabe, sich um sich selbst und das eigene Wohlbefinden zu sorgen. Durch fitte, gesunde und attraktive Körper sollen die Chancen auf dem Arbeits- und Beziehungsmarkt erhöht werden. In Selbstverantwortung sind Maßnahmen zu ergreifen, um körperliche Mängel zu beheben. Die dabei anfallenden Kosten, sei es für Sportbekleidung und Sportgeräte, für die zu leistenden Mitgliedsbeiträge der Fitnesscenter und Wellnessoasen, oder für chirurgische Körperkorrekturen, sind selbst zu tragen, um den Staat zu entlasten (vgl. ebda).

Ilse Hartmann-Tews betont, dass Geschlecht im Sport nach wie vor ein „soziales Ordnungsmuster“ (Hartmann-Tews 2006: 41) darstellt. Der Körper ist im Sport von zentraler Bedeutung. Er fungiert als Einteilungskriterium, indem er auf seine geschlechtlichen Merkmale reduziert und als biologische Tatsache vorausgesetzt wird. Die nach Geschlechtern getrennten Wettkämpfe und Sportdisziplinen bilden jene institutionellen Arrangements, die als Mechanismen der Geschlechterdifferenzierung fungieren (vgl. Hartmann-Tews 2006: 41f). Im Sport zählen nicht nur die nach Geschlechtern getrennte Leistung, sondern auch ihre nach Geschlechtern getrennten medialen Inszenierungen. „Sport, der qua Institutionalisierung geschlechtergetrennt betrieben wird, evoziert geradezu eine auf den Körper bezogene symbolische Darstellung von Geschlechterstereotypen.“ (Hartmann-Tews 2006: 50)

Die Bereitschaft zum Risiko, das Erfahren der körperlichen Grenzen, das damit verbundene Schmerzempfinden zeichnen die neuen Freizeitsportarten aus. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur „Re-Maskulinisierung“ (Kreisky 2008: 44) der Gesellschaft. Eva Kreisky nennt in diesem Zusammenhang explizit „Abenteurer- und Extremsportler“ (ebda), die sie als „neo-machistische Sozialfiguren“ (ebda) ausweist. Auf Grund ihrer im Sport erworbenen Eigenschaften, wie Willensstärke, Wagemut, Risikomanagement, Durchhaltevermögen und enormer Selbstdisziplin, sind sie ideale Protagonisten für „neoliberale Existenz- und Aufstiegskämpfe“ (ebda). Rosa Diketmüller unterstreicht ebenfalls den Zusammenhang von sportiven und marktlogischen Prozessen, deren zentrale Begriffe Konkurrenz, Wettkampf, Leistungsbereitschaft und Leistungssteigerung darstellen. Der durch sportives Agieren disziplinierte Körper wird dabei zum „Garant für die Leistungserbringung“ (Diketmüller 2008: 54) und „gnadenlosen Normen“ (Villa 2008b:

8) unterworfen. Männliche Körper und deren Leistungsvermögen fungieren als „Normgeber“ (Diketmüller 2008: 54). Dabei wird der vom männlichen Körper zu unterscheidende Frauenkörper dem Männerkörper angeglichen und erscheint im „Ideal des sportiv-vermännlichten Frauenkörpers“ (Rose 1997, zit. nach Kreisky 2008: 49).

2.4 Geschlecht als sprachlich-diskursive Norm

Geschlechtertheoretische Ansätze, die sich auf die Ebene symbolischer Repräsentationen konzentrieren, gehen davon aus, dass Sprache und Diskurse die Wirklichkeit nicht abbilden, sondern Wirklichkeit erst hervorbringen, indem sie benennen, normieren, ordnen und klassifizieren. Eine Wirklichkeit, die außerhalb der Sprache existiert, ist in dieser Denkrichtung nicht vorstellbar. Abhängig vom historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext, werden Sprache und Diskurse verstanden „[...] als Ort und Modus von Geschlechtwerdung bzw. seiner Erzeugung.“ (Villa 2008c: 203) Geschlecht ist demnach „[...] ein durch Repräsentationsstrukturen erzeugter Sinneffekt.“ (Hark 2001: 357) Es sind „Bezeichnungspraxen“ (Hark 2001: 354, Hervorhebung i. O.), „[...] die in einem buchstäblichen Sinne Männer, Frauen, Sexualität und Geschlecht erst produzieren“ (ebda). Die Zuschreibung von Bedeutung erfolgt durch „sprachliche Interaktionsprozesse“ (Hornscheidt 2007: 70). Erst im Prozess der Benennung werden Personen, Gegenstände und Dinge wahrnehmbar. Durch die sprachliche Praxis der Benennung und Nicht-Benennung werden Menschen „[...] aufgewertet, oder diskriminiert, zur Norm gesetzt oder ausgegrenzt [...]“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 7). Im deutschen Sprachraum gilt die Sprachwissenschaftlerin Luise Pusch als Pionierin eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs. In ihrem Mitte der 1980er Jahre erschienen Buch kritisiert sie unter dem gleichnamigen Buchtitel „Das Deutsche als Männersprache“ (Pusch 1984). Ihr Hauptkritikpunkt gilt der Verwendung des generischen Maskulinums für beide Geschlechter bei Personen- und Berufsbezeichnungen, denn dadurch werden Frauen lediglich mitgemeint, bleiben unsichtbar und werden als zweitrangig abgewertet. Pusch fordert daher eine Feminisierung der deutschen Sprache. Der Gebrauch der feministischen Kongruenzregeln, deren bedeutendste Regel besagt, dass Frau sich selbst nie mit einem Maskulinum bezeichne, ist laut Pusch jene feministische Sprachpolitik, die zur „Entpatrifizierung“ (ebda: S.76) der deutschen Sprache führe und die beiden Geschlechtern gerecht werde. Das als Indefinitpronomen verwendete Wort *frau* würdigt

Pusch als die wichtigste „Erfindung“ (ebda: S.86) des Feminisierungsprozesses der deutschen Sprache. An Hand der Pronomina, wie *jedermann, jemand, wer, jeder*, zeigt Pusch weitere Anwendungsmöglichkeiten der sprachlichen Feminisierung auf. Die Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs ist seit dem Jahr 2002 an Österreichs Schulen verpflichtend (ausführlicher dazu im Kapitel 3.3.1).

Diskurstheoretische Ansätze, die sich auf Foucault beziehen, verstehen Diskurse als wirklichkeitserzeugende Machtpraktiken, die „[...] systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault, zit. nach Bublitz 2001: 231). Wirkmacht entsteht, indem sich im Diskurs Macht und Wissen verschränken, aufeinander beziehen und „Zwangswirkungen“ (Bublitz 2001: 230) und damit Ausschlüsse erzeugen. Es sind die diskursiven Praktiken, die eine ganz bestimmte Wirklichkeit hervorbringen und deren sinngebende Wirkung sich auch daraus ergibt, [...] dass das, was nicht gesagt bzw. geschrieben wird, konstitutiv für den explizit formulierten Sinn ist.“ (Villa 2008a: 148) Dadurch wird der Raum des „Denk- und Lebbar“ (ebda: 149) eingegrenzt und andere Optionen bleiben als „nicht denk- oder lebbar“ (ebda) ausgeschlossen. Hier setzt die Dekonstruktion an. Mit der Methode der Diskursanalyse, die auch zu meinem Methodenmix gehört, wird die scheinbar eindeutige Bedeutung von Begriffen hinterfragt, und zwar mit dem Ziel, eine „neue Sinnkonstruktion“ (Degele 2008: 104) zu bewirken. Damit soll „[...] das Ausgeschlossene, bislang nicht zur Sprache gekommene [...] gesellschaftliche Wirklichkeit werden.“ (ebda)

Geschlecht und Sexualität bilden in diesem Verständnis ein „diskursives Regime“ (Hark 2001: 359). Wie Butler ausführt, ist nicht nur Gender, sondern auch die „Materialisierung“ (Butler 1997: 21) des Körpers ein Effekt diskursiv erzeugter Zwänge und Normen und Butler zufolge daher eine „kulturelle Performanz“⁶ (Butler 1991: 9). Die Unterscheidung von Sex und Gender ist somit keine Unterscheidung (vgl. Butler 1991: 24). Mit ihrem Konzept der Performativität, ein Begriff, der aus der Sprechakttheorie stammt, erklärt Butler, wie die Geschlechtszugehörigkeit durch den Diskurs konstruiert wird. Hier nur in aller Kürze zusammengefasst, versteht Butler Performativität „[...] als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch den der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt.“ (Butler 1997: 22) Ziel der Performanz ist es, die Geschlechter binär und heterosexuell begehrend zu normieren. In den beiden nachfolgenden Unterkapiteln wird

⁶ vgl. dazu Kapitel 2.3.2

die Wirkung der Norm, die als Normalisierungsprozess Geschlecht und Sexualität reguliert, ausgeführt.

2.4.1 Geschlechternormen nach Butler

Dieser theoretische Bezug ist notwendig, um die in den Aufgabenbeispielen enthaltenen Werte und Geschlechternormen, die den latenten Sinngehalt bilden, herauszuarbeiten. Norm kann, wie Butler ausführt, explizit oder implizit sein. Regulieren Normen die sozialen Praktiken, sind sie implizit und daher schwer zu erkennen. Sichtbar werden sie durch die Effekte, die sie hervorbringen. Norm versteht Butler als „Standard der *Normalisierung*“ (Butler 2011: 73, Hervorhebung i. O.). Butler stellt fest, dass die Norm eine doppelte Funktion hat: einen Status und einen Effekt. Nach Butler ist Gender eine regulatorische Norm, durch die das Soziale lesbar oder, um mit einem Begriff Butlers zu sprechen, „intelligibel“ wird. Davon ausgehend, dass Gender als das verstanden wird, was wir tun, ist Gender performativ, das sich im Butlerschen Sinn versteht als eine ständig wiederholte „[...] Praxis der Improvisation im Rahmen des Zwangs.“ (ebda: 9) Gender ist Butler zufolge der Apparat, der die Geschlechtsdualität hervorbringt und „[...] durch den die Produktion und Normalisierung des Männlichen und Weiblichen vonstatten geht [...].“ (ebda: 74) Dabei funktioniert Gender als Mechanismus, der die Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit erzeugt und naturalisiert. Gender könnte aber auch, so Butlers Überlegungen, der Apparat sein, „[...] durch den solche Vorstellungen dekonstruiert und denaturalisiert werden.“ (ebda) Butler schlägt vor, das regulatorische Prinzip Gender durch die Abweichung von der Norm zu durchbrechen, und zwar mit dem Ziel, neue Vorstellungen zu ermöglichen und Handlungsoptionen zu erweitern, um [...] das Leben lebenswerter zu machen.“ (ebda: 9)

2.4.2 Heteronormativitätskritik

Der Begriff „heteronormativity“, erstmals 1991 von Michael Warner verwendet, bildet den zentralen Begriff der Queer Studies. Verstanden als „Verunsicherungswissenschaft“ (Degele 2008), will sie „[...] die etablierte gesellschaftliche Ordnung als zweigeschlechtlich und heterosexuell organisierte Zwangsveranstaltung auf den Kopf stellen – mit wissenschaftlichen Mitteln.“ (ebda: 41) Trotz der unterschiedlichen Erklärungsmodelle

des Begriffs Heteronormativität bildet die unhinterfragte Annahme von genau zwei klar getrennten Geschlechtern, die sich „natürlich“ in ihrem heterosexuellen Begehren aufeinander beziehen, den zentralen Ausgangspunkt.

Meinrad Ziegler beschreibt Heteronormativität als ein „strukturierendes Prinzip“ (Ziegler 2008: 13), das auf zwei Ebenen wirkt. Das System der Zweigeschlechtlichkeit „drängt“, wie Ziegler es formuliert, Personen in zwei, und nur in zwei Geschlechtsgruppen, ordnet sie nach Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung. Das gesellschaftlich vereinbarte Konzept der Heterosexualität reguliert die Beziehungen zwischen den Menschen. Dabei werden jene, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen und sich nicht in das System der Zweigeschlechtlichkeit einordnen lassen, ausgeschlossen. Sie stehen außerhalb der Norm (ebda). In ähnlicher Weise argumentiert Peter Wagenknecht. Er beschreibt Heteronormativität als eine Norm, die Druck auf die Subjekte ausübt und sie anweist, „[...] sich selbst über eine geschlechtliche und sexuell bestimmte Identität zu verstehen, [...]“ (Wagenknecht 2007: 17). Auch er betont die strukturierende Funktion der Heteronormativität, die die gesellschaftliche Ordnung, die Diskurse, die Wissensproduktion und die Verteilung der Ressourcen reguliert und sich bei der Arbeitsteilung als „Zuweisungsmodus“ (ebda) erweist. Jutta Hartmann und Christian Klesse unterstreichen in ihrer Konzeption von Heteronormativität „Heterosexualität als ein zentrales Machtverhältnis“ (Hartmann, Klesse 2007: 9). Das „Regime hegemonialer Heterosexualität“ (ebda) organisiert die Subjekte heterosexuell, normiert ihre nach Geschlechtern getrennten Lebensentwürfe und reguliert gesellschaftliche Prozesse (ebda).

Degele nennt bei ihrer Definition von Heteronormativität vier zentrale Punkte. Erstens werden Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität naturalisiert, indem sie als unhinterfragte Tatsachen zur Norm werden. Zweitens finden die „heteronormativen Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschemata“ (Degele 2008: 89) unbewusst als verinnerlichte Praxis statt. Heteronormativität wirkt drittens nicht nur auf die Individuen normalisierend, sondern ist in die Institutionen, wie Familien, Ehe, Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Schule eingelassen. Viertens fungiert Heteronormativität als „Reduktion von Komplexität“ (Degele 2008: 89), indem sie Systeme schafft, um Handlungen in Bezug auf Geschlecht und Sexualität zu kanalisieren (vgl. ebda). Zur Verdeutlichung gibt Degele

ein Beispiel: „Die Herren machen Geschäfte und Politik, die Gattinnen nehmen am Kulturprogramm teil.“ (ebda)

Machtkritische Forschungskonzepte konzentrieren sich darauf, Heteronormativität als eine zweigeschlechtlich und heterosexuell organisierte Gesellschaftsordnung auszuweisen und ihre normierende Funktion herauszustreichen, um „ihren vermeintlich natürlichen Charakter“ (Hartmann 2004: 255) zu widerlegen. Kritisch hinterfragt werden dabei die herrschende Normen und die ihnen zu Grunde liegenden normalisierenden Mechanismen, die Hierarchien und Ausschlüsse erzeugen.

THEORIETEIL II

Im zweiten Theorieteil skizziere ich die bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Beiträge zur Konstruktion der Geschlechter und die bildungspolitischen Strategien, die an die Erkenntnisse der Geschlechterforschung anknüpfen. Dazu erkläre ich den für die feministische Schulforschung zentralen Begriff des „heimlichen Lehrplans“. Um den historischen Verlauf der Geschlechterfrage im Handlungsfeld Schule zu skizzieren, gebe ich einen Überblick über die Koedukationsdebatte und erkläre in den darauf folgenden Unterkapiteln die gegenwärtigen pädagogischen Konzepte eines geschlechtergerechten und heteronormativitätskritischen koedukativen Unterrichts. Im Anschluss daran erfolgt die Beschreibung jenes gesellschaftlich vereinbarten Unterrichtsprinzips, das die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern im schulischen Kontext regelt. Die auf der rechtlichen Grundlage des Unterrichtsprinzips entwickelten Leitfäden zum geschlechtergerechten Formulieren und zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien führe ich in zwei Unterkapiteln aus.

3 Geschlechterkonstruktionen im schulischen Kontext

Die im Theorieteil I beschriebenen Mechanismen der Geschlechterkonstruktion entfalten ihre Wirkmächtigkeit auch im historisch gewachsenen Handlungsfeld Schule. Auch hier zeigt sich, dass Geschlecht in den komplexen Prozessen des Handlungsfelds Schule eingelassen ist und das macht Schule zu einer „gendered institution“ (BM:UKK 2011: 39). Als solche trägt sie wesentlich zur „Bildung der Geschlechter“ (Rendtorff 2011: 7) bei. Welche Bildungsinhalte und -optionen Schule für Mädchen und Burschen bereithält, korreliert mit dem gesellschaftlich vereinbarten Bildungsauftrag und den darin eingelassenen vorherrschenden Geschlechterverhältnissen.

3.1 „Heimlicher Lehrplan“

„Erziehung ist immer dafür gedacht, Kinder und Heranwachsende mit den Übereinkünften der Familie, Gemeinschaft und Gesellschaft vertraut zu machen, der sie angehören – und das heißt natürlich auch: sie zu gewöhnen an die Denkgewohnheiten und Denkbegrenzungen, die in der jeweiligen Gesellschaft als angemessen gelten.“ (Rendtdorff 2011: 49)

Der aus dem Amerikanischen stammende Begriff „Hidden Curriculum“ besagt, dass die Institution Schule neben offiziellen Lehrplänen gesellschaftliche und kulturelle Normen⁷ reproduziert. Durch die schulischen Rahmenbedingungen werden „bestimmte Gewohnheiten“ (Rendtdorff 2011: 111) erzeugt, die nicht zu den gesetzlich festgelegten Lehraufgaben zählen. Dazu gehören beispielsweise „die Gewöhnung an Hierarchien und Konkurrenz“ (ebda), das Einhalten bestimmter Rituale, die einen geregelten Unterrichtsablauf gewährleisten sollen und die „Normierung der Sprache“ (ebda). Sozusagen versteckt in den offiziellen Lehrplänen werden diese Gewöhnungseffekte als „heimlicher Lehrplan“ in und mit den Bildungsinhalten mittransportiert. Diese Erkenntnis wurde von der koedukationskritischen Schulforschung übernommen und für die Geschlechterfrage nutzbar gemacht. Dabei wird davon ausgegangen, dass neben den offiziell auf Gleichstellung ausgerichteten Lehrplänen, unbewusste, also „heimliche“ Mechanismen wirken, die in der Institution Schule ungleiche Geschlechterverhältnisse erzeugen (vgl. Nyssen 2004: 391; Lehmann 2003: 45). Barbara Rendtdorff versteht den „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplan“ als einen „Prozess der Gewöhnung“ (Rendtdorff 2011: 111), und zwar „[...] die Gewöhnung an eine zweigeschlechtliche asymmetrische Ordnung.“ (ebda) Die mit dem „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplan“ vermittelten Werte und Normen finden sich auf organisatorischer, methodischer, didaktischer Ebene, auf der Ebene der Interaktionen und auf der symbolischen Ebene wieder. Analysen, die zur Aufdeckung des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“ im Unterricht beitragen, konzentrieren sich auf die Unterrichtsorganisation, die Methodenwahl, die Interaktionsprozesse im Klassenzimmer, die Verwendung der Sprache im Unterricht und die Inhalte der verwendeten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien (vgl. Lehmann 2003: 45; Schneider 2010: 25). Bei der Analyse des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“

⁷ Mit dem Begriff „Hidden Curriculum“ wurde ursprünglich kritisiert, dass mit den Lehrplänen ausschließlich Werte und Normen der Mittelschicht transportiert werden.

stehen die Schulbücher und Unterrichtsmaterialien im Fokus. „Sie stellen ein wichtiges Medium schulischer Sozialisation dar“ (Schneider 2010: 25), daher darf „[...] die Mitwirkung von Schulbüchern und Schulmaterialien nicht unterschätzt werden.“ (Rendtorff 2011: 92) Auch diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur Analyse des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“.

„Durch das fachliche Wissen, das sie präsentieren, vermitteln sie, was als gesellschaftlich relevant erachtet wird. Sie stellen bestimmte Realitätsbereiche in der Schule dar (und andere nicht) und konstruieren somit Wirklichkeit. Darüber hinaus transportieren sie Werte und Normen. Durch die Bildungsinhalte, die nach den Erfahrungen der Mehrheitsgesellschaft geprägt sind, werden explizit oder implizit Aussagen über die Geschlechter getroffen.“ (Schneider 2010: 25)

Vor allem die auf den Sekundarstufen benutzten Schulbücher verwenden „[...] noch viele stereotypische Darstellungen (explizite und als Subtext).“ (Rendtorff 2011: 92) Auch Elke Nyssen übt Kritik an der Geschlechterdarstellung in den Schulbüchern. Gesellschaftliche Leistungen von Frauen bleiben unberücksichtigt und Schülerinnen finden „[...] weit weniger Identifikationsmöglichkeiten [...]“ (Nyssen 2004: 396). Die Kritik an den Schulbüchern, die in die 1980er Jahre ein zentrales Anliegen der feministischen Schulforschung war, ist in den letzten Jahren wieder in den Fokus gerückt. Geprüft werden soll, welche Identifikationsangebote die Schulbücher für Mädchen und Burschen beinhalten (vgl. ebda), da Schulbücher nach wie vor ungleiche und hierarchisch strukturierte Geschlechterdarstellungen beinhalten. Auch bei den Materialien, die durch den neuen Medieneinsatz im Unterricht Verwendung finden, fällt auf, dass Aspekte, die Gleichheit zwischen den Geschlechtern vermitteln sollen, „[...] keineswegs selbstverständlich berücksichtigt werden.“ (Faulstich-Wieland 2006: 136)

3.2 Die Koedukationsdebatte⁸

Die Debatte um die gemeinsame schulische Bildung der Geschlechter lässt sich in drei Phasen unterteilen. Dabei basieren die Fragen nach dem Verhältnis von Geschlecht und Bildung auf dem jeweiligen Erkenntnisstand der Geschlechterforschung. Die erste

⁸ Für die Benennung des Koedukationsverlaufes und für die Bezeichnung der einzelnen Phasen des Koedukationsverlaufes sind im bildungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Bezeichnungen und auch unterschiedliche Gliederungen in Verwendung. Ich halte mich an die Einteilung in drei Stufen und an die Bezeichnung „Koedukationsdebatte“.

Koedukationsdebatte wird durch die erste Frauenbewegung ausgelöst. Den Hauptkritikpunkt bilden die ungleichen Bildungskonzepte der reinen Burschen- und Mädchenschulen und die daraus resultierenden ungleichen Bildungschancen. Gefordert wird daher die gemeinsame Schule für Mädchen und Burschen, da davon ausgegangen wurde, dass gleiche Bildungsinhalte in koedukativ geführten Schulen auch gleiche Bildungschancen ermöglichen würden (vgl. Kreienbaum 2008: 690; Lehmann 2003: 40).

Kurz nach der Einführung der Koedukation setzt Ende der 1970er Jahre die zweite Debatte ein, denn die Koedukation war zwar auf organisatorischer und formaler Ebene durchgeführt worden, nicht aber in Bezug auf das unterrichtliche Geschehen. Die didaktische, methodische und pädagogische Ebene war nicht auf den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Burschen hin konzipiert worden. Mit der zweiten Koedukationsdebatte setzt die bis zum heutigen Tag andauernde Aufdeckung des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“ ein. Dazu werden die Ursachen für die scheinbar unterschiedliche Interessensentwicklung von Burschen und Mädchen in Bezug auf naturwissenschaftliche Fächer befragt und Schulbuchanalysen durchgeführt, die sexistische Inhalte in den Schulbüchern nachweisen. Unterrichtsbeobachtungen zu Interaktionsprozessen und zur Aufmerksamkeitsverteilung im Unterricht zeigen, dass Mädchen weniger Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (vgl. Kreienbaum 2008: 691; Rendtorff 2011: 113). Die Ergebnisse, die in zahlreichen Sammelbänden dokumentiert sind, machen deutlich, dass im koedukativen Unterricht, trotz offiziell geforderter Gleichstellung, die bestehende ungleiche Geschlechterordnung fortgeschrieben werde (vgl. Kreienbaum 2008: 690; Kahlert: 1997: 205). Um dieser Ungleichbehandlung entgegenzuwirken, werden in den darauffolgenden Jahren spezielle Angebote und Fördermaßnahmen für Mädchen entwickelt und ein mädchenparteiliches pädagogisches Handeln wird gefordert (vgl. Lehmann 2003: 48; Kreienbaum: 2008: 690). Überlegungen zum monoedukativen Unterricht werden angestellt und führen, dort wo es pädagogisch sinnvoll scheint, zum phasenweise geschlechtergetrennten Unterricht.

Ausgelöst durch die aus der Geschlechterforschung bekannt gewordene Annahme der sozialen Konstruktion von Geschlecht, kommt es zu Beginn der 1990er Jahre auch im schulischen Bereich zu einem Umdenken. Das führt zu neuen Fragestellungen in der Koedukationsforschung, wodurch auch die Burschen in den Fokus der Koedukationsdebatte geraten. Dieser Schritt leitet die aktuelle tertiäre

Koedukationsdebatte ein. Sie basiert auf der Erkenntnis, dass die „[...] Geschlechterproblematik grundsätzlich ein Verhältnisproblem ist, das beide Geschlechter betrifft [...]“ (Lehmann 2003: 48). In der aktuellen Koedukationsdebatte sind die bei PISA erzielten schlechten Leseleistungen der Burschen, die schwachen Ergebnisse der Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich und die nach wie vor geschlechterstereotype Berufs- und Studienwahl zentrale Themen bei der Analyse des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans. Um die Ursachen für die Herausbildung der unterschiedlichen Interessen von Schülern und Schülerinnen herauszufinden, werden der Unterricht selbst und die darin handelnden Personen beforscht (vgl. Faulstich-Wieland 2006: 136). Die in den folgenden Unterkapiteln ausgeführten pädagogischen Konzepte basieren auf den Erkenntnissen der Koedukationsdebatte und der Geschlechterforschung und werden unter dem Begriff „gendersensible Pädagogik“ (BM:Ukk 2011: 22ff) in der Broschüre zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern vorgestellt.

3.2.1 Reflexive Koedukation

Der Begriff stammt von Faulstich-Wieland und bezeichnet den pädagogischen Ansatz, der auf den konstruktivistischen Erkenntnissen der Geschlechterforschung aufbaut. Reflexiv bedeutet in diesem Zusammenhang, die pädagogische Praxis dahin gehend zu befragen, welches Geschlechterverhältnis sie vermittelt und, falls erforderlich, zu verändern (vgl. Rendtorff 2011: 118). Das Konzept des „doing gender“, das Zweigeschlechtlichkeit als soziale Praxis ausweist, bildet die Basis einer reflexiven Koedukation (vg. Rendtdorff 2011: 114). Der Unterricht selbst und seine darin wirkenden „doing gender“ Mechanismen rücken in den Fokus der kritischen Koedukationsforschung.

Um Klarheit zu gewinnen, wie koedukativer Unterricht zu gestalten ist, der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen fördert, wurden die Betroffenen selbst befragt. In dieser Schüler_innenbefragung, die 1995 unter dem Titel „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ (Faulstich-Wieland, Horstkemper 1995) veröffentlicht wurde, sprachen sich die Befragten für die Beibehaltung eines koedukativen Unterrichts aus. Die Ergebnisse flossen in die Koedukationsdebatte ein und gaben Impulse für die Ausgestaltung einer reflexiven Koedukation. Außerdem wurden Modellversuche zur Berufsorientierung und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durchgeführt (vgl. Faulstich-Wieland

2006: 136). Die Ergebnisse zeigen, dass Unterricht ein komplexer Prozess ist, bei dem mehrere Faktoren zusammenspielen. Als zentralen Faktor nennt Faulstich-Wieland die Einstellung der Lehrperson, die für die Interessensentwicklung der Mädchen und Burschen von wesentlicher Bedeutung ist. Es braucht daher sensible Lehrpersonen, die ihre eigene Geschlechterrolle und ihren Unterricht in Hinblick auf eine geschlechtergerechte Förderung reflektieren. Als weitere Faktoren für die Organisation eines geschlechtergerechten Unterrichts nennt Faulstich-Wieland die Entwicklung von Curricula, die Veränderung der Unterrichtsorganisation und Schulbuchinhalte, die an den Interessen der Mädchen und Burschen gleichermaßen ansetzen (vgl. Faulstich-Wieland 2006: 136). Geschlechtshomogene Lern- und Arbeitsgruppen, die bewusst eingerichtet werden, sind ebenfalls Teil einer reflexiven Koedukation. Allerdings wird dies sehr kontrovers diskutiert. Einigkeit herrscht darüber, dass auch hier die Einstellung der Lehrperson eine wesentliche Rolle spielt (vgl. BM:UKK 2011: 34), um die Lebens- und Berufspläne der Kinder und Jugendlichen auszuweiten.

Reflexive Koedukation zeichnet sich daher durch die Gestaltung und Organisation eines Unterrichts aus, der die „bestmöglichen Entfaltungsspielräume“ (vgl. Rendtorff 2011: 114) für beide Geschlechter anbietet. Ziel eines derart gestalteten Unterrichts ist es, mehr Gestaltungs-, Handlungs- und Verhaltenspotenzial durch das „Offenhalten von Entwicklungsmöglichkeiten“ (Kreienbaum 2008: 694) und das Ausweiten von Geschlechtergrenzen zu erlangen (vgl. Kreienbaum 2008: 691; Lehmann 2003: 49). Den Lehrpersonen kommt dabei die schwierige Aufgabe zu, eine Balance zwischen dem Thematisieren und dem Vergessen von Geschlecht zu finden, ohne Geschlecht dabei zu dramatisieren (vgl. Rendtorff 2011: 124; Frohn: 2011: 57). Mit anderen Worten geht es darum, nicht in die „Falle der Reifizierung“ (Degele 2008: 133) zu tappen. Mit dem Begriff Reifizierung wird zum Ausdruck gebracht, dass die Unterscheidung zweier Geschlechter die Differenz zwischen den Geschlechtern bestätigt und weiter festschreibt.

Für die in dieser Denkrichtung entwickelten pädagogischen Ansätze sind Bezeichnungen, wie geschlechtssensible Pädagogik, reflexive Pädagogik, geschlechtergerechter Unterricht, geschlechterbewusste Koedukation, Pädagogik der vielfältigen Lebensweisen⁹ und Pädagogik der Vielfalt in Verwendung (vgl. Lehmann 2003: 48; BM:UKK 2011: 23).

⁹ vgl. dazu Kapitel 3.2.2

3.2.1.1 Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht

„Wie man [sic!] die Geschlechter begreift, ist von erheblicher pädagogischer Relevanz.“ (Kreienbaum 2008: 692) Die zentrale Frage reflexiver Koedukation richtet sich daher auf den Umgang mit der Kategorie Geschlecht im Unterricht. Faulstich-Wieland macht Goffmans Ausarbeitung zur institutionellen Reflexivität für die Ausarbeitung einer reflexiven Koedukation nutzbar. Schule stellt auch innerhalb koedukativer Rahmenbedingungen Arrangements her, die die Trennung nach Geschlechtern erzwingt und damit, trotz koedukativer Rahmenbedingungen, zur Dramatisierung der Geschlechter beiträgt (vgl. Faulstich-Wieland 2004: 182; Frohn 2011: 52). Ein typisches Beispiel dafür stellt die gesetzlich vorgeschriebene (erzwungene) Geschlechtertrennung im Bewegungs- und Sportunterricht ab der Sekundarstufe 1 dar (vgl. Faulstich-Wieland 2011). Durch den monoedukativ statt koedukativ geführten Bewegungs- und Sportunterricht kommt es, wie Faulstich-Wieland betont, zu einer Dramatisierung der Geschlechter. Die Geschlechterdramatisierung findet auch im unterrichtlichen Setting statt, und zwar durch die explizite Thematisierung von Geschlechterfragen im Unterricht und in Interaktionsprozessen, durch die „Anerkennung geschlechtsbezogener Interessen und Bedürfnisse“ (Frohn 2011: 53). Maria Anna Kreienbaum spricht von einem bewussten und unbewussten Dramatisieren, wenn es auf Grund einer Benachteiligung zu einer Bevorzugung eines Geschlechts kommt oder wenn ein expliziter Verweis auf die eigene Geschlechtszugehörigkeit erfolgt (vgl. Kreienbaum 2008: 692). Beispiele für Geschlechterdramatisierungen beziehungsweise „Reifizierungsfallen“ sind die im Unterricht oft getroffenen pauschalierenden Aussagen über „die Mädchen“ beziehungsweise „die Burschen“, die Zusammenstellungen für Gruppenarbeiten, die häufig nach Geschlechtern getrennt vorgenommen werden, und die anfallende Arbeiten (Klasse aufräumen, technische Geräte bedienen), die geschlechtsspezifisch verteilt werden. Die Geschlechterdramatisierung, anders ausgedrückt, die „[...] stattfindende Sortierung zweier Geschlechter bestätigt und verfestigt die Verschiedenheit von Frauen und Männern immer wieder aufs Neue, statt sie zu hinterfragen.“ (Degele 2008: 133) Die bestehenden Unterschiede innerhalb eines Geschlechts werden verdeckt. Faulstich-Wieland betont, dass mit der Strategie der Entdramatisierung dichotome Geschlechterzuschreibungen vermieden werden, um „[...] Vielfalt sichtbar werden zu lassen.“ (Faulstich-Wieland 2011: 12). Im Konkreten bedeutet Entdramatisierung für die

unterrichtliche Praxis, Geschlecht als Unterscheidungs- und Einteilungskriterium zu vermeiden und stattdessen andere Kriterien (Leistungsvermögen, individuelle Interessen, Begabungen, körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten) heranzuziehen.

3.2.2 Pädagogik vielfältiger Lebensweisen

Der Begriff „Pädagogik vielfältiger Lebensweisen“ wurde von der Erziehungswissenschaftlerin und Pädagogin Hartmann in die pädagogische Diskussion eingebracht und benennt einen heteronormativitäts- und machtkritischen Entwurf, der sich aus queertheoretischen Überlegungen speist. Ihren Entwurf zur Pädagogik vielfältiger Lebensweisen bezeichnet Hartmann als eine „pädagogische Haltung“ (Hartmann 2004: 266), die darum bemüht ist, „[...] vorherrschende Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen produktiv zu irritieren, die Dualitäten von Geschlecht und Sexualität zu verflüssigen sowie deren Konstruktionsmechanismen zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung zu machen.“ (Hartmann 2004: 266)

Hartmann selbst verwendet bei der Ausarbeitung ihres Ansatzes auch die Begriffe „Qu(e)ere Pädagogik“ (Hartmann 2004: 264) und „dekonstruktive Pädagogik“ (ebda: 265) und verortet ihre Überlegungen in der kritischen Pädagogik. Ihr Anspruch ist es, gesellschaftliche Normen als Ausdruck von Macht zu begreifen, Machtverhältnisse zu hinterfragen und Gegenstrategien als pädagogische Konsequenz zu entwickeln. „Eine ‚Pädagogik vielfältiger Lebensweisen‘ intendiert, geschlechtliche und sexuelle Grenzen als beweglich anzuerkennen und optativ eine Vielzahl von Lebensweisen zu entfalten.“ (Hartmann 2004: 266) Auch Hartmann hebt, wie im weiter oben beschriebenen „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplan“, die wertevermittelnde Funktion der Pädagogik hervor. Sie betont, dass die Pädagogik ein „Bedingungsfaktor“ (Hartmann 2007: 112) dafür ist, wie gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse und damit auch Geschlechterverhältnisse vermittelt und weitergegeben werden. In ihrer Verantwortung liegt es daher auch, welche Optionen Pädagogik in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Lebensweisen anbietet (vgl. Hartmann 2007: 95).

Anliegen eines diesem Ansatz verpflichtenden pädagogischen Handelns ist es, vorherrschende Geschlechtergrenzen durch „Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform“ (Hartmann 2004: 265) zu erweitern. Durch das Hinterfragen „binär codierter Kategorien“ (Hartmann 2004: 260) von Geschlecht und Sexualität und

das Aufzeigen vielfältiger Lebensformen werden Handlungsspielräume erweitert. Für die pädagogische Praxis schlägt Hartmann methodische Vorgehensweisen vor, deren Ziel die Entselbstverständlichung von Selbstverständlichkeiten und die Veruneindeutigung von Eindeutigkeiten ist, um eine „Vielfalt an Lebensmodellen“ (Hartmann 2007: 108) sichtbar werden zu lassen (vgl. Hartmann 2010). Die Methode der Irritation stellt für Hartmann ein geeignetes Instrument dar, um Selbstverständlichkeiten zu irritieren, zu entselbstverständlichen. Als konkretes Beispiel schlägt sie den Einsatz eines Bildes vor, das sechs Personen zeigt. Auf dem Bild ist folgender Satz zu lesen: „Zwei auf diesem Bild sind anders.“ (Hartmann 2010: 20) Ein zweiter Satz, er bleibt abgedeckt, bis das Bild eingehend betrachtet und kommentiert worden ist, enthält die Antwort: „Sie sind heterosexuell.“ (ebda) Mit dem zweiten Satz, der die Antwort gibt, kommt es, so Hartmann, zur Irritation von Gewissheiten, Seh- und Denkgewohnheiten und es entsteht eine Auseinandersetzung mit „Normalitätsvorstellungen“ (ebda).

Die Methode der Grenzverwischung bietet laut Hartmann, die Möglichkeit, „[...] für das Verschwimmen der vorherrschenden Geschlechtergrenzen zu sensibilisieren.“ (Hartmann 2010: 18). Auch für diese Methode schlägt Hartmann vor, mit einer Bildersammlung von Portraits zu arbeiten, die eine Vielfalt „geschlechtlicher Inszenierungen“ (ebda) aufweist. Die gezeigten Portraits sollen nach dem Geschlecht der gezeigten Personen geordnet werden. Ziel ist es vor allem jene Inszenierungen aufzugreifen, bei denen eine Zuordnung schwierig scheint, da sie die Vorstellungen von vorherrschenden Frauen- und Männerbildern unterwandern. Mit dieser Methode wird beabsichtigt, binäre Zuschreibungen aufzubrechen, Geschlechtergrenzen brüchig zu machen und sie zu verschieben. Als weitere Methode empfiehlt Hartmann das Entwickeln einer kritischen Haltung gegenüber gesellschaftspolitischen Vorgängen. Sie betont, es gehe um das Erkennen wirkmächtiger Mechanismen, die Differenzen hierarchisieren und zu Ein- und Ausschlüssen führen (vgl. Hartmann 2010: 18ff). Hartmann weist aber auch auf die Gefahren hin, die Verunsicherungsstrategien bei Jugendlichen bewirken können. Statt Handlungsoptionen in Bezug auf Geschlecht, Sexualität und Lebensperspektiven zu erweitern, können fehlende „Orientierungsmuster“ (Hartmann 2004: 266) genau das Gegenteil bewirken. Die Ablehnung dessen, was nicht der Norm entspricht und das Festhalten an fixen und tradierten Vorstellungen zu Geschlecht, Sexualität und Lebensformen (vgl. Hartmann 2004: 266) könnten die Folge sein.

3.3 Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern – ein Unterrichtsprinzip

Die Institution Schule hat, wie oben bereits erwähnt, neben der wissensvermittelnden Aufgabe, die durch Fachlehrpläne geregelt ist, auch erzieherische Aufgaben zu erfüllen. Als Unterrichtsprinzip formuliert, sind die erzieherischen Aufgaben in den Lehrplänen, und zwar im Bereich der allgemeinen Bildungsziele verankert. Unterrichtsprinzipien liegen für alle Schularten vor. Die Lehrpersonen haben bei der Planung ihres Unterrichts darauf zu achten, dass die festgelegten Unterrichtsprinzipien in ihren Unterricht einfließen. Im Lehrplan der Neuen Mittelschule (vormals Hauptschule) und der AHS Unterstufe sind folgende Bildungsziele als Unterrichtsprinzipien ausgewiesen: Gesundheitserziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, (digitale) Medienerziehung, Musische Erziehung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen, Sexualerziehung, Lese- und Sprecherziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Wirtschafts- und Konsumentenerziehung, Erziehung zur Anwendung neuer Technologien, Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt (vgl. BGBl. II Nr. 185/2012: 3). Das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern ist seit 1995 per Grundsatzterlass in Kraft und enthält sechs inhaltliche Ziele, die als Maßnahmen zur Verhinderung des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“ verstanden werden. Zu den genannten Zielen zählt erstens das Bewusstmachen von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule und Medien und deren Auswirkung auf die Lebens- und Berufsplanung. Ein weiteres Ziel ist das Wahrnehmen der Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im privaten wie im beruflichen Bereich, die in der Vergangenheit und in der Gegenwart zu ungleichen Arbeitschancen und unterschiedlichen Berufsentscheidungen von Frauen und Männern führt. Als drittes Ziel wird das Erkennen von Beiträgen (Lerninhalte, Unterrichtsmaterialien, Verhalten der handelnden Personen), die zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees im schulischen Bereich führen, formuliert. Mit dem vierten Ziel sind die Lehrpersonen selbst angesprochen. Sie sind angehalten zur Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen und der eigenen Geschlechterrollenvorstellung. Das fünfte Ziel beinhaltet das Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien, sowie das Aufzeigen und Setzen von Präventionsmaßnahmen. Als sechstes Ziel werden die Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen

Vorurteilen und die Förderung eines partnerschaftlichen Umgangs von Mädchen und Burschen festgelegt (vgl. Rundschreiben Nr. 77/1995). Zur Konkretisierung des Unterrichtsprinzips liegt für jede Schulart eine vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) herausgegebene Broschüre sowohl in gedruckter als auch in digitaler Form auf (vgl.: BM:UKK o.J.: Publikationen-Shop). Für die Sekundarstufe 1 ist die Broschüre 2011 in der 3. Auflage erschienen. Sie enthält „Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe“ (BM:UKK 2011). Neben dem Kapitel zur Geschichte der Koedukation findet sich ein Kapitel, das in die „Gendersensible Pädagogik“ (BM:UKK 2011: 23) einführt. Dazu werden die theoretischen Erkenntnisse der konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Geschlechterforschung skizziert und ihre pädagogischen Umsetzungsmöglichkeiten kurz vorgestellt. In weiteren Kapiteln finden sich Hinweise zur Auswahl von Inhalten und Unterrichtsmaterialien, Kriterien zur Durchführung von Schulbuchanalysen, Erläuterungen zu Kommunikations- und Interaktionsprozessen, Vorschläge zur Verwendung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs, Informationen zur Berufsorientierung und Lebensplanung und Empfehlungen zur Gewaltprävention (vgl.: BM:UKK 2011).

Da bei meiner Datenanalyse das Hauptaugenmerk auf der Sprachverwendung und den Geschlechterdarstellungen liegt, werden die entsprechenden Leitfäden in den folgenden Unterkapiteln ausführlich erläutert.

3.3.1 Leitfaden: Geschlechtergerechtes Formulieren

Die Einführung des geschlechtergerechten Sprachgebrauchs erfolgte im Jahr 2002 als weiterführende Ergänzung zum Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Mit einem Rundschreiben wurde die sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern verordnet und ein Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren herausgegeben (vgl. Rundschreiben Nr. 22/2002). Der Leitfaden basiert auf der Erkenntnis, dass Sprache gesellschaftliche Strukturen abbildet und folglich deren Werte und Normen zum Ausdruck bringt. Die verbindlichen Empfehlungen richten sich an alle Personen und Institutionen, die im schulischen Bereich agieren. Sie haben auch bei der Erstellung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien verbindlichen Charakter. Der Leitfaden, der seit 2012 in der 3. aktualisierten Auflage vorliegt, macht klar, dass geschlechtergerechtes Formulieren eine wichtige Grundlage für ein gleichberechtigtes

Handeln darstellt. Da durch die häufige Verwendung des generischen Maskulinums Frauen und ihre Leistungen unsichtbar bleiben, enthält der Leitfaden Anleitung zur sprachlichen Sichtbarmachung von Frauen, und zwar durch die explizite Geschlechterkennzeichnung. Eine weitere Strategie bildet die Herstellung einer sprachlichen Symmetrie durch die gleichwertige Benennung von Frauen und Männern. Für den schriftlichen Sprachgebrauch wird neben der vollständigen Nennung beider Geschlechter, der Schreibweise mit Schrägstrich oder mit großem *Binnen-I* die Strategie des Umformulierens empfohlen. Als „radikale“ Alternative wird die Verwendung des generischen Femininums angeboten (vgl. BM:UKK 2012a: o.S.).

3.3.2 Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien

Der Leitfaden richtet sich explizit an Lehrpersonen und Autor_innen von Schulbüchern, audio-visuellen Medien und Neuen Medien (vgl. BM:UKK 2012b). Er basiert auf der Grundlage des Unterrichtsprinzips Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern und ist gleichzeitig ein entscheidender Baustein desselbigen, denn Unterrichtsmittel „[...] sind ein wichtiges Medium schulischer Sozialisation, transportieren Werte und Normen und treffen explizit oder implizit Aussagen über Geschlechterverhältnisse.“ (ebda: 10) Um die Kinder und Jugendlichen zu einem, wie es das Unterrichtsprinzip vorsieht, geschlechtergerechten Verhalten zu erziehen, sind geeignete Unterrichtsmittel zu erstellen. Der Leitfaden dient dabei als Orientierungshilfe. Die Anregungen zielen darauf, die Materialien mit einem vielfältigen Angebot an Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Burschen auszustatten. Die Inhalte und die Darstellungsweisen sind dabei so zu wählen und zu gestalten, dass sie die Handlungsspielräume der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihr Verhalten, ihre Interessen, ihre Lebensweise und ihre Berufswahl erweitern.

EMPIRIE

Dieser Teil der Arbeit beinhaltet die Darstellung meiner Forschungsfragen und Hypothesen, das Methodenkapitel und die Datenanalyse.

4 Forschungsfrage

Die Ergebnisse der konstruktivistischen Geschlechtertheorie zeigen deutlich, dass die Kategorie Geschlecht ein Effekt komplexer sozialer Prozesse ist, die auf die Aufrechterhaltung und Absicherung einer heteronormativen Zweigeschlechterordnung zielen. Diese wird hergestellt durch die Mechanismen der Geschlechterunterscheidung, die auf unterschiedlichen Ebenen ihre Wirkmächtigkeit entfalten. Geschlecht wirkt dabei als strukturierendes Prinzip, als eine im „doing gender“ interaktiv erzeugte Leistung und als eine durch Sprache und Diskurse hervorgebrachte Norm. Die Herstellungsmechanismen der Geschlechterdifferenz machen, wie im Theorieteil 2 beschrieben, auch das Handlungsfeld Schule zu einer „gendered institution“. Den Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern kommt dabei eine zentrale Rolle zu, denn sie leisten im schulischen Alltag einen wesentlichen Beitrag zur Wissensbildung der Heranwachsenden. Die feministische Schulbuchforschung übt seit dem Beginn der zweiten Koedukationsdebatte immer wieder Kritik an den Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern. Sie enthalten nicht nur Fachwissen, das in den offiziellen Lehrplänen festgelegt ist, sondern auch implizites Wissen über die vorherrschende Gesellschafts- und die damit verbundene Geschlechterordnung, welches mit den Fachinhalten als „heimlicher (Geschlechter-)Lehrplan“ vermittelt wird.

Es liegen zahlreiche Befunde zur Analyse des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“ vor (vgl. Schneider 2010; Markom, Weinhäupl 2007; Nyssen 2004; Fichera 1995). Auch die hier angeführten neueren Untersuchungen haben Diskriminierungen in Bezug auf den Sprachgebrauch und die Geschlechterdarstellungen nachgewiesen und das, obwohl seit 1995 das gesetzlich verordnete Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Kraft ist. Darin ist festgelegt, dass den Heranwachsenden Geschlechterverhältnisse zu vermitteln sind, die auf Gleichheit basieren (vgl. Rundschreiben Nr. 77/1995).

Diese Tatsachen veranlassten mich, das im Rahmen der Einführung der nationalen Bildungsstandards neu entwickelte Unterrichtsmaterial auf seine darin enthaltenen Geschlechterannahmen hin zu untersuchen. Da es sich bei dem aus zahlreichen Aufgabenbeispielen bestehenden Unterrichtsmaterial um eine große Datenmenge handelt, nehme ich nur die Aufgabenbeispiele für den Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1 in mein Datenarchiv auf. Meine Beweggründe erkläre ich im Kapitel *Vorüberlegungen und Vorarbeiten*. Es ergeben sich für mich zwei Forschungsfragen.

Die erste Forschungsfrage lautet:

- Welche Geschlechterannahmen enthalten die neu entwickelten und online angebotenen Aufgabenbeispiele, die im Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1 verwendet werden?

Ich gehe von der Hypothese aus, dass die neu entwickelten Aufgabenbeispiele nicht nur fachspezifisches Wissen, sondern auch gesellschaftlich vereinbarte Werte und damit auch Geschlechterwerte beinhalten. Den Heranwachsenden wird folglich neben dem Fachwissen auch ein heteronormativ geprägtes Geschlechterwissen vermittelt, das durch die sprachlich diskursiven Bedeutungszuschreibungen, durch die Geschlechterdarstellung der handelnden Personen und durch die Handlungsfelder, in denen die Geschlechter präsentiert werden, hergestellt wird.

Der Umstand, dass das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowohl für die „Verordnung der Bildungsstandards“ (BGBl. II Nr. 1/2009) als auch für den „Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Rundschreiben Nr. 77/1995) verantwortlich ist, veranlasst mich zu der zweiten Forschungsfrage:

- Entsprechen die in den Aufgabenbeispielen vermittelten Geschlechterdarstellungen den Gleichstellungsforderungen, die im Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern und in den darauf basierenden Leitfäden zur geschlechtergerechten Darstellung in Unterrichtsmaterialien und zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch festgelegt sind?

Dahinter steht die Hypothese, dass sozusagen „heimlich“ mit den Fachinhalten ein auf Ungleichheit basierendes Geschlechterverhältnis transportiert wird, das dem „heimlichen

(Geschlechter-)Lehrplan“ geschuldet ist und im Widerspruch zum Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern steht.

5 Methodenkapitel

Um Methoden für die Gender Studies nutzbar zu machen, bedarf es, wie es Degele formuliert, einer „bestimmten Methodologie“ (Degele 2008: 121). Sie meint damit „[...]eine im Hintergrund stehende (feministische und/oder geschlechtertheoretische) Methodologie, die die entsprechende Kategorienwahl anleitet und eine [...] Geschlechtertheorie, die die (empirische) Forschung begründet.“ (ebda) Die auf der Grundlage dieser Methodologie entwickelten Instrumente zielen auf die Analyse von Geschlechterungleichheiten, die in gesellschaftlichen Wert- und Normsystemen eingeschrieben sind. Auch bei meiner Datenanalyse leitet eine im Hintergrund stehende geschlechtertheoretische Methodologie das methodische Vorgehen an, um die auf unterschiedlichen Ebenen erzeugten Prozesse der Geschlechterkonstruktion zu rekonstruieren.

Das Methodenkapitel enthält die Darstellung meines methodischen Vorgehens bei der Untersuchung und Auswertung des Datenmaterials. Im Abschnitt *Begriffsklärung* stelle ich das vorliegende Datenmaterial, das Personen außerhalb der Schule nicht bekannt ist, vor und kläre Fachbegriffe. Danach folgt der Abschnitt, in dem ich meine *Vorüberlegungen und Vorarbeiten*, das Datenmaterial betreffend, ausführe. Im Abschnitt *Qualitative Forschungsinstrumente* erkläre ich jene drei Analyseinstrumente, aus denen mein an Christa Markom und Heidi Weinhäupl (2007) angelehnter „Methodenmix“ besteht. Es handelt sich um wissenschaftliche Verfahren zur Analyse von Texten, die in der qualitativen Forschung verortet sind. Der Methodenmix setzt sich zusammen aus der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010), der Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2009) und dem kritischen Lesen von Texten nach Susan Arndt und Antje Hornscheidt (2004). Der Abschnitt *Analytisches Vorgehen* bildet den Abschluss des Methodenteils. Hier beschreibe ich meine vorgenommene Adaptierung in Bezug auf Markom und Weinhäupls „Methodenmix“ zur Schulbuchanalyse. Dieser Schritt war notwendig, da es sich bei meinem zu untersuchenden Unterrichtsmaterial nicht um Schulbücher, sondern um Aufgabenbeispiele aus dem Internet handelt. In den

anschließenden Unterabschnitten (5.4.1 – 5.4.4) erkläre ich meinen *Analyseablauf in vier Schritten*. Neben dem Gewinnen eines *ersten Eindrucks* und der *Auswahl der Sequenzen* beschreibe ich hier mein aus einer zweiteiligen *Kontext-* und einer *Feinanalyse* bestehendes Analyseverfahren mit konkretem Bezug auf meine Arbeit. Außerdem stelle ich die für die beiden Kontextanalysen festgelegten Kriterien und den komplexen Fragenkatalog der Feinanalyse vor.

5.1 Begriffsklärung

5.1.1 Bildungsstandards

Als „ein Instrument der Qualitätsentwicklung“ (Rundschreiben Nr. 06/2012) werden Bildungsstandards verstanden. Per Bundesgesetz wurde die Festlegung von Bildungsstandards für die Gegenstände Deutsch und Mathematik in der Volksschule, sie umfasst die Schulstufen 1 bis 4, und Deutsch, Mathematik und Englisch für die Sekundarstufe 1, das betrifft die Schulstufen 5 bis 8, verordnet. Mit 1. Jänner 2009 trat die Verordnung über die Einführung der Bildungsstandards, kurz *BIST* genannt, in Kraft. Bildungsstandards sind, laut Bundesgesetzblatt, „konkret formulierte Lernergebnisse“ (BGBl. II Nr. 1/2009), die, basierend auf den jeweiligen Fachlehrplänen, „grundlegende Kompetenzen“ (ebda) darstellen. Durch periodisch wiederkehrende Standardüberprüfungen auf der 4. Schulstufe der Volksschule und der 8. Schulstufe der Sekundarstufe 1 wird der Erwerb dieser Kompetenzen in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen festgestellt. Die Ergebnisse dienen der Qualitätsentwicklung an Schulen und „[...]sollen Aufschlüsse über den Erfolg des Unterrichts und über das Entwicklungspotenzial des österreichischen Schulwesens liefern“ (ebda).

5.1.2 BIFIE

BIFIE steht als Abkürzung für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulsystems. Es handelt sich um ein Bundesinstitut des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, das zur Vermittlung zwischen Schulverwaltung, Forschung und schulischer Praxis eingerichtet worden ist. (vgl. BIFIE o.J.: Startseite). In seinen Aufgabenbereich fallen auch die Implementierung und Überprüfung

der Bildungsstandards und das Setzen der dafür notwendigen Maßnahmen, zu denen die hier untersuchten Online-Aufgabenbeispiele gehören.

5.1.3 Bezeichnungspraxis des Test- und Übungsmaterials

Für die Aufgaben, die nun im Rahmen der Einführung der Bildungsstandards erstellt wurden, gibt es je nach Einsatzgebiet unterschiedliche Bezeichnungen. Als *Testitems* werden die Aufgaben, die als Diagnoseinstrument bei der Standardüberprüfung eingesetzt werden, bezeichnet. *Tasks* sind jene Aufgaben, die bei der Informellen Kompetenzmessung zum Einsatz kommen. Die Aufgaben, die auf der Homepage als Übungsmaterial angeboten werden, heißen *Aufgabenbeispiele*. Sie sind für den „konkreten Einsatz“ (BIFIE o.J.: Materialien für den Unterricht) im Unterricht vorgesehen. Zu den *Aufgabenbeispielen*, gehören auch *freigegebene alte Testitems*, *Tasks* und *Best-Practice-Beispiele*. Gemeinsam bilden sie mein Datenmaterial. Im weiteren Verlauf werde ich zum besseren Verständnis von Aufgabenbeispielen sprechen, wenn ich mich auf das gesamte Übungsmaterial beziehe. Das hat den Grund, dass die Aufgabenbeispiele die weitaus größte Menge des Datenmaterials darstellen. Dort, wo ich mich konkret auf ein Best-Practice-Beispiel, ein freigegebenes Testitem oder einen freigegebenen Task beziehe, weise ich das explizit aus.

5.1.4 Informelle Kompetenzmessung

Bei der *Informellen Kompetenzmessung*, kurz *IKM* genannt, handelt es sich um ein Diagnoseinstrument, das von den Lehrpersonen auf der 3., 6. und 7. Schulstufe zur Überprüfung des momentanen Kompetenzstandes ihrer Schüler_innen eingesetzt werden kann¹⁰, „[...] sodass bis zu den Übergängen der 4. bzw. 8. Schulstufe ausreichend Zeit bleibt, um an erkannten Defiziten gezielt zu arbeiten.“ (BIFIE o.J.: Diagnoseinstrument zur Informellen Kompetenzmessung) Um das Diagnoseinstrument nutzen zu können, müssen die teilnehmenden Lehrpersonen über ihre Vorgesetzten, in den meist Fällen die Direktionen, beim BIFIE angemeldet werden und erhalten danach einen Zugangscode.

¹⁰ Der Einsatz der informellen Kompetenzmessung war im Bundesland Wien bis zum Bekanntwerden des Datenlecks Ende Februar 2014 verpflichtend. Seither steht uns Lehrpersonen die Plattform zur IKM nicht zur Verfügung. (Stand 11. April 2014)

Dieser berechtigt zur Einsicht in die Aufgabenbeispiele, zur Erstellung der Durchführungsmodalitäten, zur Freischaltung der Schüler_innen und zur Einsicht in die ausgewerteten Ergebnisse. Für die *IKM* werden eigene Tasks, die nach Schulstufen differenziert sind, entwickelt.

5.1.5 Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe

Durch die Umstellung des Unterrichts auf Bildungsstandards wurden für die einzelnen Unterrichtsgegenstände Kompetenzen definiert, die Schüler_innen benötigen, „[...] um persönliche und berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. Dadurch werden auch die Grundlagen für lebenslanges Weiterlernen geschaffen.“ (BIFIE o.J.: Bildungsstandards – Kompetenzen und Modelle) Für den Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1, liegt das „Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe“ (BIFIE o.J.: Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe) vor. Es basiert auf der Grundlage des Lehrplans und weist die vier Kompetenzbereiche *Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein* aus. Für die einzelnen Bereiche sind dann jeweils mehrere Kompetenzen formuliert. Insgesamt ergibt das für den Gegenstand Deutsch 52 Kompetenzen, auch Deskriptoren genannt, die die Schüler_innen bis zum Ende der 8. Schulstufe erreicht haben sollen und die bei der periodisch stattfindenden Überprüfung der Bildungsstandards auf der 8. Schulstufe mit Hilfe von Testitems gemessen werden.

5.2 Vorüberlegungen und Vorarbeiten

Ursprünglich wollte ich für die Analyse die Aufgabenbeispiele, die für den Gegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1 vorliegen, verwenden. Das Datenmaterial, befindet sich auf einer CD, die vom BIFIE herausgegeben worden ist. Auf dem Dienstweg wurden diese CDs, nach Fächern getrennt, den Schulen übermittelt.

Da ich, wie bereits erklärt, von der Überprüfung der Bildungsstandards betroffen gewesen wäre, „trainierte“ ich vier Jahre lang intensiv mit meinen Schüler_innen, und zwar bis zur Absage, die am 13. März 2014 erfolgte. Daher sind mir die Aufgabenbeispiele für Deutsch bekannt. Seit dem Sommer 2011 stehen sie als Übungsmaterial auf der Homepage des BIFIEs zum Download zur Verfügung. Um zu klären, ob die Aufgabenbeispiele verändert worden waren, oder ob neue dazugekommen waren, nahm ich einen Vergleich vor. Zu

diesem Zweck lud ich alle Aufgabenbeispiele im paper & pencil Modus als PDF-Version herunter. Ich stellte fest, dass die Beispiele, bis auf einige wenige neu dazugekommene Ausnahmen, unverändert waren. Es gibt allerdings in Bezug auf den Nachweis der Autor_innenschaft eine Änderung, auf die ich in der Kontextanalyse 2 (6.2.6) näher eingehen werde. Die Neuzugänge, bestehend aus acht sogenannten *Best-Practice-Beispielen*, aus drei *freigegebenen Testitems* aus der Pilotphase und sechs *freigegebenen Tasks* aus der *IKM*, nahm ich in mein Datenarchiv auf. Dadurch, dass das Übungsmaterial nun frei zugänglich ist, verschaffte ich mir einen Überblick über das Übungsmaterial der Gegenstände Deutsch und Mathematik für die Volksschule, Deutsch, Mathematik und, was mir neu war, über Biologie, Physik und Chemie für die Sekundarstufe 1. Die Beispiele für Englisch, die auf der Sekundarstufe 1 verwendet werden, musste ich auslassen, da meine Englischkenntnisse für eine kompetente Analyse nicht ausreichen. Ich entschied, wie es mein ursprüngliches Vorhaben war, nur die Aufgabenbeispiele für Deutsch auf der Sekundarstufe 1 für meine Analyse heranzuziehen. Die Beweggründe werde ich im Kapitel 5.4.2 ausführlicher erläutern.

5.3 Qualitative Forschungsinstrumente

Es handelt sich bei dem vorliegenden Datenmaterial um ein neues Unterrichtsmaterial und – in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit – um ein neues, noch nicht erforschtes Material. Bei meinem analytischen Vorgehen orientierte ich mich an dem „Methodenmix“ von Markom und Weinhäupl (2007), den sie in ihrem Buch „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ (2007) vorstellen. Für den „Methodenmix“ zog ich, wie Markom und Weinhäupl vorschlugen, drei Analyseverfahren heran. Da ich mich an der Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse orientierte, mich der „Werkzeugkiste“ der Diskursanalyse bediente und textkritische Fragen im Sinne von Arndt und Hornscheidt entwickelte, werden die Verfahren an dieser Stelle kurz erläutert.

5.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Für die qualitative Inhaltsanalyse sind neben dem Inhaltlichen formale Aspekte und das Herausarbeiten des latenten Sinngehalts wichtige Kriterien (vgl. Mayring 2010: 469).

Qualitative Inhaltsanalysen sind ein geeignetes Mittel, um soziale und kulturelle Werte und Normen sichtbar zu machen (vgl. Diekmann 2007: 584). „Welche Werte fließen in den Text ein, welche Werte repräsentiert der Sender?“ (ebda: 583) Um die Werteabhängigkeit von Texten sichtbar zu machen, ist das Einbeziehen des Kontextes ein entscheidendes Merkmal. Siegfried Lamnek stellt fest, dass Inhaltsanalysen auch ein geeignetes Instrument zur Analyse schulischer Unterrichtsmaterialien sind (vgl. Lamnek 1995: 181).

„Den pädagogisch orientierten Forscher [sic!] interessieren verschiedene Gesichtspunkte dieser Materialien: die Verwendbarkeit der Unterrichtsmaterialien für eine bestimmte Zielgruppe [...] oder die ideologischen Positionen, die in den Materialien vertreten werden.“ (Lamnek 1995: 181)

Zentral für die qualitative Forschungsarbeit ist eine Systematik, die sich an eigenen Kriterien orientiert. Dazu zählen ein theorie- und regelgeleitetes Vorgehen, die Einbettung des Datenmaterials in einen, wie Mayring es nennt, „Kommunikationszusammenhang“ und das Messen an Gütekriterien, um die Aussagekraft qualitativer Methoden abzusichern (vgl. Mayring 2010: 471). Durch die Dokumentation des Forschungsprozesses, der den Forschungsablauf, das Vorverständnis der Forschenden und die Darstellung der Methode offenlegt, wird die Nachvollziehbarkeit qualitativer Forschung garantiert (vgl. Steinke 2010: 324). Da das Herausfiltern von Werten und Normen aus Texten oder anders ausgedrückt, das Herausarbeiten des latenten Sinngehalts in Bezug auf das Geschlecht Ziel meiner Analyse war, hielt ich mich an die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse.

5.3.2 Diskursanalytische „Werkzeugkiste“

Die Diskursanalyse geht davon aus, dass die Inhalte von Texten nicht vorrangig als individuelles, sondern als ein historisch gewachsenes, gesellschaftliches Wissen zu verstehen sind. Bei diskursanalytischen Methoden geht es „[...] um die Funktion von Diskursen als herrschaftslegitimierenden und -sichernden Techniken in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft.“ (Jäger, S. 2009: 127) Um die Strukturmerkmale von Diskursen herauszuarbeiten, braucht es analytische Kategorien, für die Siegfried Jäger eine spezielle Terminologie einführt. Er spricht nicht von Texten sondern von

„Diskursfragmenten“. „Als Diskursfragment bezeichne ich einen Text oder Textteil, der ein bestimmtes *Thema* behandelt [...].“ (Jäger, S. 2009: 159) Texte werden diskursanalytisch als Bestandteile von Diskursen verstanden, da die in den Texten vorkommenden Themen immer auch gesellschaftlich relevante Diskurse transportieren. Dabei können in einem Text mehrere Themen sichtbar werden, die sich miteinander verschränken. Es handelt sich dabei, laut Siegfried Jäger, um „Diskursverschränkungen“ (vgl. Jäger, S. 2009: 159 als Fußnote 164). Margarete Jäger legt die „Diskursposition“ als eine weitere diskursanalytische Kategorie fest, um die „Violdimensionalität“ und „Relativität von Machtbeziehungen“ zu erfassen. Als Diskursposition versteht sie den Ort „[...] von dem aus *Einzelne oder Gruppen und Institutionen* Diskurse produzieren.“ (Jäger, M. 2004: 339) Da ich mich in meiner Datenanalyse auf die diskursanalytischen Kriterien Diskursfragmente, Diskursverschränkung und Diskursposition beschränkte, gehe ich hier nicht näher auf weitere diskursanalytische Kriterien ein. Das diskursanalytische Verfahren bot ein geeignetes Instrument, um den Produktionsort der Aufgabenbeispiele zu untersuchen und um die in und durch die Diskursfragmente und ihre Verschränkungen erzeugten Geschlechtereffekte zu dekonstruieren.

5.3.3 „Kritisches Lesen von Texten“ nach Arndt und Hornscheidt

Susan Arndt und Antje Hornscheidt gehen von der Annahme aus, dass Texte nicht neutral sind. Daher sind sie immer im Kontext von historischen und gesellschaftlichen Prozessen zu lesen (vgl. Arndt, Hornscheidt 2009: 245). „Alle Personen, die Texte schreiben und lesen, sind Teil bestimmter Gesellschaften und verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, und agieren und reagieren in diesem Rahmen.“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 245) Das kritische Hinterfragen von Texten, sowohl für die Kontext- als auch für die Feinanalyse, ist für Arndt und Hornscheidt eine Methode, um die gesellschaftliche Einbettung und die damit verbundenen Normen von Texten zu erfassen. Die beiden Autorinnen schlagen daher vor, Fragen an den Text zu stellen, um „[...] die potentielle Autorität von Texten und Äußerungen in Frage zu stellen, indem sie im Kontext ihrer Veröffentlichung und Autorisierung kritisch hinterfragt werden.“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 250) Bei der Kontextanalyse sind daher alle Elemente im Umfeld des Textes zu erfassen. Mit der Feinanalyse gilt es zu klären, wie Bedeutungszusammenhänge entstehen. Durch gezieltes Fragen werden die Herstellungsprozesse von ausschließenden und diskriminierenden

Textinhalten herausgearbeitet. Auch meine Absicht war es, einerseits die Autorität der Aufgabenbeispiele im Kontext ihrer Herstellung kritisch zu hinterfragen. Andererseits bot Arndt und Hornscheidts Strategie des gezielten Fragestellens ein geeignetes Verfahren, Auf- und Abwertungen und Ausschlüsse herauszuarbeiten, um die Geschlechter- und Sexualitätsnormierung rekonstruieren zu können.

5.4 Analytisches Vorgehen

Das zu analysierende Datenmaterial der vorliegenden Arbeit stammt, wie schon erwähnt, nicht aus Schulbüchern, wird aber, wie die Schulbücher auch, als Unterrichtsmaterial eingesetzt. Daher wurde die von Markom und Weinhäupl empfohlene Vorgehensweise an das Material angepasst, um die Text- und Bildebene auf ihre, wie in der Forschungsfrage formuliert, Geschlechterannahmen hin überprüfen zu können. Dabei geht es, wie die beiden Autorinnen betonen, nicht darum, alle in den Texten auffindbaren Diskriminierungen zu finden, sondern nach Texten, Bildern und Abschnitten zu suchen, die sich zur Darstellung von Diskriminierungen am besten eignen (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 232). Auch in meiner Arbeit wurde das Material nicht quantitativ erhoben. Zur Klärung der Forschungsfrage wählte ich daher nur jene Inhalte aus, an denen die Darstellungen von gesellschaftlichen Werten und Normen in Bezug auf Geschlecht am deutlichsten sichtbar wurden. Markom und Weinhäupls Vorgehensweise basiert auf 4 Schritten, die auch ich angewendet habe und die ich im Folgenden mit konkretem Bezug auf meine Analyse beschreibe.

5.4.1 Schritt 1 – Der erste Eindruck

Das Material „durchblättern“, wie Markom und Weinhäupl vorschlagen, gestaltete sich bei meinem Material etwas anders als bei herkömmlichen Schulbüchern. Das „Durchblättern“ fand bei diesem Material durch „Durchklicken“ und „Downloaden“ statt. In dieser Phase wurden bereits, so die Empfehlung der beiden Autorinnen, Notizen angefertigt (vgl. ebda: 231).

Um einen ersten Eindruck zu erhalten, verschaffte ich mir zunächst einen groben Überblick über die Aufgabenbeispiele. Dabei hielt ich bei allen Aufgaben den Titel der Aufgabe, die verwendeten Texte und stichwortartig den Inhalt fest. Außerdem notierte

ich Auffälligkeiten in Bezug auf meine Forschungsfrage. Ich entschied mich, Aufgaben, die für meine Analyse unbrauchbar waren, auszuschneiden. Um zwei Beispiele zu geben: Bei den Mathematikbeispielen werden oft Rechenoperationen abgefragt, ohne dass diese in eine Textaufgabe eingebunden sind. In den Deutschaufgaben finden sich Sach- und Gebrauchstexte, die ebenfalls keine handelnden Personen beinhalten und daher für die Beantwortung meiner Forschungsfrage ungeeignet waren.

5.4.2 Schritt 2 – Auswahl der Sequenzen

Bei der Auswahl der Sequenzen legte ich zunächst fest, die Aufgabenbeispiele der Gegenstände Biologie, Physik und Chemie wegzulassen, denn diese Gegenstände sind noch nicht von der Bildungsstandardüberprüfung betroffen. Sie befinden sich noch in der Pilotphase und daher nehme ich an, dass diese Beispiele kaum im Unterricht verwendet werden. Dann entschied ich, mich auf das Übungsmaterial für Deutsch, das für die Sekundarstufe 1 online als Download zur Verfügung steht, zu beschränken. Das hatte den Grund, dass die Aufgabenbeispiele für Deutsch aus komplexeren Texten bestehen. Außerdem werden literarische Texte und Gebrauchstexte aus unterschiedlichsten Medien verwendet, die auf gesellschaftlich aktuelle Themen verweisen. Da immer wieder neues Übungsmaterial auf die Homepage gestellt wird, musste ich einen Zeitpunkt wählen, um mein zu analysierendes Material zu fixieren. Das erfolgte, indem ich ein letztes Zugriffsdatum festlegte. Ich entschied mich für den 24. Juli 2012. Beispiele, die zu einem späteren Zeitpunkt online gestellt wurden beziehungsweise noch werden, blieben, bis auf eine Ausnahme, die ich für die Feinanalyse (Kapitel 6.3.2.1) heranzog, bei der Datenauswertung unberücksichtigt. Durch diese Entscheidung umfasste das Datenarchiv *Übungsbeispiele* (81), *Best-Practice-Beispiele* (8), freigegebene Testitems (3), *freigegebene Tasks aus der Informellen Kompetenzmessung* (6) und *nicht freigegebene Tasks aus der Informellen Kompetenzmessung* (1). Er bildet die Ausnahme. Hier möchte ich anmerken, dass ich bei der Kontrolle der Hyperlinks am 18. August 2014 festgestellt habe, dass das Übungsmaterial für Deutsch auf der Sekundarstufe 1, bis auf zwei neue Best-Practice-Beispiele, nicht erweitert worden ist. Da das Material nur online abrufbar ist, habe ich das Datenarchiv auf einer CD gesichert, um zu gewährleisten, dass meine Untersuchungsergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt noch nachvollziehbar sind. Die CD lege ich der Arbeit bei. Bei meinen Überlegungen zur Text- und Bildauswahl orientierte

ich mich an der Vorgehensweise von Markom und Weinhäupl und wählte, wie zu Beginn meines analytischen Vorgehens (5.4) beschrieben, gezielt jene Text- und Bildpassagen aus, an denen Geschlechterdiskriminierungen und -stereotypisierungen am besten sichtbar wurden.

Ein weiteres Ziel von Markom und Weinhäupl bestand darin, „[...]auf Defizite im Bereich der Umsetzung von Forschungswissen der Sozialwissenschaften in die Bildungsmaterialien hinzuweisen.“ (Markom, Weinhäupl 2007: 232) Meine in den beiden Forschungsfragen formulierte Absicht war es, Diskrepanzen oder sogar Übereinstimmungen zwischen dem hier vorliegenden Unterrichtsmaterial und den Erkenntnissen aus der Geschlechterforschung sowie den Forderungen nach Gleichstellung zwischen den Geschlechtern, wie es das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern vorsieht, herauszufinden.

Bei einer weiteren Sichtung des festgelegten Datenmaterials fertigte ich Notizen in Bezug auf die in den Texten vorkommenden Themen, handelnden Personen und die Verwendung der Sprache an. In dieser Phase markierte ich bereits, wie es die beiden Autorinnen Markom und Weinhäupl vorschlugen, im Sinne der Forschungsfrage passende Textstellen, die meiner Einschätzung nach für die Fein- und Grobanalyse geeignet schienen (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 232). „Damit prägten die Forschungs- bzw. Untersuchungsfragen und theoretischen Konzepte auch die Auswahl der Abschnitte und Texte.“ (ebda)

5.4.3 Schritt 3 – Kontextanalyse

Meine Kontextanalyse wurde einerseits angelehnt an Siegfried Jägers Vorschlag zur Materialaufbereitung für die Durchführung einer Strukturanalyse, die er in seiner „kleinen Werkzeugkiste“ ausführt (vgl. Jäger, S. 2000: o. S.). Andererseits orientierte ich mich an Arndt und Hornscheidts Methode zum „kritischen Lesen von Texten“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 250), um den Expert_innestatus zu hinterfragen und damit die Autorität der zu analysierenden Texte zu relativieren. Es wird davon ausgegangen, dass Texte Produkte der sie verfassenden Personen sind. Ihre Haltungen, Werte und damit auch ihre Geschlechterannahmen fließen in den Text ein und sind folglich nicht neutral. Die Kontextanalyse untersucht die Einbettung des Textes in seinen institutionellen Rahmen,

da der Text immer im Kontext dazu steht (vgl. Jäger, S. 2009: 176). Ziel ist es daher, alle im Umfeld des Textes erscheinenden Aspekte zu erfassen.

5.4.3.1 Kontextanalyse – konkrete Vorgehensweise

Da es sich bei der Erstellung der Aufgabenbeispiele um eine komplexe und vielschichtige Prozedur handelt, führte ich eine Kontextanalyse, bestehend aus zwei Teilen, durch.

In der **Kontextanalyse 1** untersuchte ich – diskursanalytisch ausgedrückt – die Diskursposition, und zwar nach folgenden drei Kriterien:

- Beschreibung des **Produktionsortes** – in dem Fall des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, kurz BIFIE genannt und dessen Vermarktungsstrategien mittels neuer Technologien.
- Untersuchung des Herstellungsprozesses eines **Expert_innenstatus**, der zur Erstellung der Testitems und der Tasks berechtigt. Obwohl die Testitems und die Tasks, mit Ausnahme jener, die zum Üben freigegeben sind, nicht zu meinem Datenmaterial zählten, war dieser Schritt notwendig, da einige der mit Expert_innenstatus ausgestatteten Personen auch zu der Autor_innenschaft (6.2.6) gehören, die an der Erstellung der Aufgabenbeispiele beteiligt sind.
- Frage nach den **Argumentationslogiken**, die zur Einführung der Bildungsstandards und infolgedessen zur Erstellung der Aufgabenbeispiele führten.

Die für die Darstellung der Diskursposition erforderlichen Daten entnahm ich dem Internetauftritt des BIFIEs, denn das ist der Ort, über den die Bildungsstandards und damit auch die Aufgabenbeispiele kommuniziert werden und auf den Lehrpersonen zugreifen. Der letzte Zugriff meinerseits fand am 18. August 2014 statt

Die Kontextanalyse 2 fokussiert auf die Aufgabenbeispiele, die ich mit einem Kontextanalyseraster (detailliert im Anhang), mich an Arndt und Hornscheidts und Siegfried Jägers Überlegungen zur Kontextanalyse orientierend, nach folgenden Kriterien untersuchte:

- **Materialverfügbarkeit:** Ich zeichnete das kommunikationstechnische Verfahren oder anders gesagt, den Downloadprozess nach. Das hielt ich für notwendig, da diese Methode eine neue Art der Materialgewinnung für den Unterricht darstellt, die sich wesentlich vom Schulbucheinsatz unterscheidet.
- **Zielgruppen und Schulstufeneignung:** Hier fragte ich nach der Altersgemäßheit in Bezug auf die verwendeten Texte.
- **Verwendete Texte:** Mein Interesse galt der Frage, welche Texte aus welchen Medien für die Erstellung der Aufgabenbeispiele verwendet werden. Außerdem untersuchte ich, ob die Aufgabenbeispiele auch Arbeitsaufträge zur kritischen Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Texten enthalten.
- **Aktualität:** An dieser Stelle klärte ich, wie aktuell die in den Aufgabenbeispielen verwendeten Texte sind und seit wann die Aufgabenbeispiele online zur Verfügung gestellt werden.
- **Enthaltene Diskursfragmente:** Wie es das diskursanalytische Werkzeug vorsieht, und angeleitet durch die Forschungsfrage, versuchte ich herauszufiltern, welche Diskursfragmente die verwendeten Texte beinhalten, welche fehlen und ob weiterführende Informationsquellen angeboten werden.
- **Autor_innenschaft:** An dieser Stelle untersuchte ich, wie im Abschnitt Vorüberlegungen und Vorarbeiten (5.2) angedeutet, wer für die Erstellung der Aufgabenbeispiele Verantwortung übernimmt. Außerdem arbeitete ich den Zusammenhang heraus zwischen der Autor_innenschaft und dem in der Kontextanalyse 1 untersuchten Herstellungsprozess eines Expert_innenstatus. Dazu fragte ich nach personellen Überschneidungen bei der Erstellung der Aufgabenbeispiele und der Testitems und Tasks.

Bei beiden Teilen der Kontextanalyse kontrollierte ich, ob die Forderung nach **geschlechtergerechtem Formulieren** eingehalten wird. Im Konkreten untersuchte ich dazu die Homepage des BIFIEs und, in Bezug auf den zweiten Teil der Kontextanalyse, die Aufgabenbeispiele.

5.4.4 Schritt 4 – Exemplarische Feinanalyse

Bei diesem Schritt orientierte ich mich an Siegfried Jägers diskursanalytischen und Arndt und Hornscheidts textkritischen Vorgehensweisen, die sie für feinanalytische Untersuchung vorschlagen (vgl. Jäger, S. 2009; Arndt, Hornscheidt 2009).

Siegfried Jäger empfiehlt, für die Feinanalyse eine genaue Inhaltsangabe des Textes zu erstellen. Dabei sollen die Diskursverschränkungen festgestellt und alle Haupt- und Unterthemen erfasst werden (vgl. Jäger, S. 2009). Auf sprachlicher Ebene ist für Siegfried Jäger die Frage nach dem Vorwissen ein zentraler Bestandteil der Feinanalyse. Er geht davon aus, dass „[...] sprachliche Elemente [...] auf ein Vorwissen oder auch auf Normen und Werte oder sogar auf bestimmte Einstellungen anspielen [...]“ (Jäger, S. 2009: 180) Daher empfiehlt er, bei der Feinanalyse danach zu fragen, auf welches Vorwissen die verwendeten Substantive anspielen und bei welcher Gruppe das Vorwissen zu erwarten ist (ebda).

Auch Arndt und Hornscheidt gehen davon aus, dass jeder Text Vorannahmen und Vorurteile enthält. „Sie werden beim Lesen jedes Textes automatisch aktiviert und ergänzt, damit der Text überhaupt verständlich wird.“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 229) Die in den Texten enthaltenen und nicht explizit gemachten Annahmen basieren auf gesellschaftlich vereinbarten Norm- und Wertevorstellungen. Arndt und Hornscheidt fragen daher nach dem Wissen, das vorausgesetzt und daher nicht explizit im Text angesprochen, aber beim Lesen ergänzt wird. Durch das nicht explizite Nennen der in den Texten enthaltenen Annahmen wirken diese „[...] umso machtvoller, umso unsichtbarer sie sind.“ (Arndt, Hornscheidt 2009: 229)

5.4.4.1 Feinanalyse – konkrete Vorgehensweise

Die in den Texten der Aufgabenbeispiele vorgefundenen Diskursfragmente bildeten den Rahmen der Feinanalyse. Beim Durchklicken der Aufgabenbeispiele war mir aufgefallen, dass Geschlechterverhältnisse in den Diskursfragmenten nicht explizit zum Thema gemacht werden, aber dennoch präsent sind. Auch für meine Untersuchung traf zu „[...] dass sich Begriffe wie ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ als gänzlich ungeeignet erweisen können, wenn es darum geht, die Bedeutung von Geschlecht und Sexualität in Themenfeldern wie Arbeit, Beziehung, Sport oder Wirtschaft zu erfassen.“ (Degele 2007, zit. n. Degele 2008:

19) Daher beschloss ich, für die Feinanalyse zwei Themenfelder auszusuchen. Ich entschied mich für die beiden Themenfelder Freizeit und Gesundheit. Sie waren mir bereits beim Durchklicken und bei der Kontextanalyse 2 aufgefallen und ich hielt sie daher für geeignet, um an ihnen den Herstellungsprozess, also die Art und Weise, wie Geschlechterverhältnisse produziert werden, am besten sichtbar zu machen. Für beide Themenfelder wählte ich je drei Aufgabenbeispiele aus, in denen Gesundheit respektive Freizeit das Hauptthema bildet. Meine Absicht war es zu klären, wie sich die Kategorie Geschlecht mit dem festgelegten Thema Gesundheit beziehungsweise Freizeit verschränkt und wie die beiden Themen geschlechtlich markiert werden. Entsprechend der Forschungsfrage arbeitete ich das *Wie* der Geschlechterherstellung heraus, um die den beiden Themen eingeschriebenen Geschlechterannahmen sichtbar zu machen.

Bei der Untersuchung der Textebene orientierte ich mich an Siegfried Jägers Vorgehensweise zur „Analyse von Diskursfragmenten“ (Jäger, S. 2009: 172-187). Außerdem stellte ich, wie Arndt und Hornscheidt empfehlen, entsprechend meinem Forschungsinteresse, gezielt Fragen an den Text (vgl. Arndt, Hornscheidt 2009). „Diese ermöglichen es, genauer die Intention oder den Gehalt von Texten und Aussagen zu erfassen.“ (Markom, Weinhäupl 2007: 236) Dazu fertigte ich einen Fragenkatalog (detailliert im Anhang) an, der auf einer im Hintergrund stehenden feministisch/queeren Methodologie und auf den in meiner Arbeit verwendeten theoretischen Grundlagen basiert (vgl. Degele 2008: 121).

Den Fragenkatalog unterteilte ich in vier Blöcke. Der erste Fragenblock diente dazu, den *Textaufbau* der Aufgabenbeispiele zu analysieren. Mit dem zweiten Fragenblock untersuchte ich die *Inhaltsebene*. Dabei arbeitete ich die enthaltenen Diskursfragmente, die Haupt- und Unterthemen und ihre Verschränkungen heraus. Die Fragen des dritten Fragenblocks, die auf den theoretischen Grundlagen der Geschlechterforschung und der feministischen Schulforschung basieren, arbeitete ich die in den Texten *enthaltenen Geschlechterverhältnisse* heraus. Konkret fragte ich dabei nach einer geschlechtergerechten Sprachverwendung, dem Handlungspotenzial, den Tätigkeitsfeldern, den Eigenschaften, den Bewegungsräumen, den Beziehungsformen und der sexuellen Orientierung. Die queer/feministischen Leitfragen bildeten den vierten Fragenblock. Ihn legte ich als eine Art Folie über den zur Analyse der enthaltenen Geschlechterverhältnisse verwendeten dritten Fragenblock. Mit dieser Methode erfasste

ich das im Text *nicht explizit Geäußerte*, das aber den latenten Sinngehalt bildet. Meine Absicht war es, zu klären, auf welches (Geschlechter)Vorwissen die Textinhalte anspielen (vgl. Jäger, S. 2009). Um mit Arndt und Hornscheidt zu sprechen, ging ich der Frage nach den in den Texten vorhandenen (Geschlechter)Vorannahmen nach, die ein (Geschlechter)Wissen voraussetzen, das beim Lesen aktiviert wird (vgl. Arndt, Hornscheidt 2009: 229).

Für die Bildanalyse verwendete ich Markom und Weinhäupls Vorgehensweise, die sie für die Untersuchung der Bildebene vorschlagen. Dabei werden zuerst das Bild, seine Position innerhalb des Textes und die Bildunterschriften möglichst genau beschrieben. Anschließend werden jene Fragen gestellt, die auch bei der Textanalyse angewendet werden (vgl. Markom, Weinhäupl 2007: 238). Ich verwendete für diesen Analyseschritt ebenfalls den Fragenblock der Textanalyse, den ich für die Untersuchung der enthaltenen Geschlechterverhältnisse ausgearbeitet hatte.

6 Datenanalyse

In diesem Kapitel stelle ich die Ergebnisse der zweiteiligen Kontextanalyse und der Feinanalyse dar. In der Kontextanalyse 1 beschreibe ich die *Diskursposition*. Die dazu notwendigen Fakten entnahm ich der Homepage des BIFIEs. Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse der Kontextanalyse 2 erfolgt aufgeschlüsselt nach den im Kontextanalyseraster festgelegten *Kriterien*. Hier verwende ich zur Verdeutlichung exemplarische Beispiele, und zwar jene, an denen die Geschlechterherstellung am besten sichtbar wird. Im Anschluss daran präsentiere ich die Ergebnisse der sechs feinanalytisch untersuchten Aufgabenbeispiele. Zum Abschluss fasse ich die Analyseergebnisse zusammen und diskutiere sie in Bezug auf das Unterrichtsprinzip und die theoretischen Konzepte.

6.1 Kontextanalyse 1 – Diskursposition

Im ersten Teil der Kontextanalyse beschreibe ich den Ort, der für die Produktion der Aufgabenbeispiele verantwortlich ist und die dafür verwendete neue Technologie des Internetauftritts, die zur Verbreitung eingesetzt wird. Ich zeichne den Herstellungsprozess eines Expert_innenstatus nach, der als Berechtigung für das Erstellen des neuen Unterrichtsmaterials gilt. Anschließend stelle ich die Argumentationslogiken dar, die zur Einführung der Bildungsstandards in Österreich und folglich zum Entwickeln neuer Unterrichtsmaterialien führten.

6.1.1 Der Produktionsort BIFIE

Das BIFIE ist ein Bundesinstitut, das zur Vermittlung zwischen Schulverwaltung, Forschung und schulischer Praxis eingerichtet worden ist. Seine zentrale Funktion ist es, Schulsysteme zu beobachten, Kompetenzen festzustellen, Entwicklung zu fördern und Qualität zu sichern (vgl. BIFIE o.J.: Startseite). In seine Verantwortung gehören auch die Einführung und Überprüfung von Bildungsstandards. Es ist Aufgabe des BIFIEs, diese unterstützenden Maßnahmen, die zur Implementierung der Bildungsstandards führen sollen, zu setzen (vgl. BIFIE o.J.: Implementierung). Dazu zählen Informations- und Fortbildungsveranstaltungen, das Veröffentlichen neuer Publikationen und das

Entwickeln neuer kompetenzbasierter Unterrichtsmaterialien, zu denen auch die hier untersuchten Aufgabenbeispiele gehören. Durch diese angeführte Sachlage wird die Existenz des BIFIEs legitimiert.

- **Moderne digitale Vermarktungsstrategien – ein Internetauftritt**

Die Startseite der BIFIE-Homepage bietet auf einer im oberen Drittel angeordneten Navigationsleiste fünf thematisch geordnete Links an, und zwar zu: „Themenübersicht“, „Downloads von Materialien und Publikationen“, „Angebote für Lehrer [sic!] und Direktoren [sic!]“, „Angebote für Schüler [sic!] und Eltern“ und „Angebote für die Bildungsforschung“ (BIFIE o.J.: Startseite). Wird der Cursor auf die Rubrik „Themenübersicht“ (ebda) gestellt, öffnet sich ein kleineres Fenster, das detaillierte Ausführungen zu den Bildungsstandards und ihren Überprüfungsmodalitäten enthält. Die Navigationsleiste auf der linken Seite informiert über: „Die Kernaufgaben“, „Die Organisation“, „Die Departments“, „Alle News & Services“, „Alle Termine“, „Stellenangebote“ und „Presse“ (ebda). Flankiert von einer waagrechten oberen und einer senkrechten linken Navigationsleiste, die als Bilderrahmen gedacht werden können, entsteht ein Raum, der mit häufig wechselnden Texten und Bildern gefüllt wird. Eine junge Person, ihr Kopf ist mit einer Blumenwiese bedeckt, ist außerhalb der Umrahmung zu sehen. Sie befindet sich auf allen gedruckten Materialien und Onlineversionen.



Abb. 1: Screenshot der BIFIE Startseite

Quelle: BIFIE o.J.: Homepage

- **Die Organisationsstruktur des BIFIEs**

Organisiert ist das BIFIE über vier Departments mit klar definierten Aufgabenbereichen. Das Department für „Zentrales Management & Services (ZMS)“ (BIFIE o.J.: Die Departments/zms) befindet sich am Standort Salzburg und umfasst die Bereiche „Personal- & Ressourcenmanagement, Recht, Finanz- & Rechnungswesen, IT-Management & Services, Softwareentwicklung & Informationsmanagement, Öffentlichkeits- und Personalarbeit, Finanzwesen, EDV Administration“ (ebda) Ebenfalls in Salzburg angesiedelt ist das Department „Bildungsstandards & Internationale Assessments (BISTA)“ (BIFIE o.J.: Die Departments/BISTA). In seinen Aufgabenbereich fällt die wissenschaftliche und organisatorische Planung und Durchführung der nationalen und internationalen Schüler_innenleistungsstudien, die nationale Umsetzung der internationalen Schulleistungsuntersuchung Pisa und die Planung und Überprüfung der Bildungsstandards D4 und D8. In diesem Department ist ein Team für die Qualitätssicherung bei der Entwicklung und Auswertung der Items verantwortlich. Ein

weiteres Team, das für den Bereich „Pädagogik und formative Diagnostik“ (ebda) zuständig ist, erstellt kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien und Instrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM). Ich gehe davon aus, dass sich hier der Produktionsort meines Datenmaterials befindet. Das Erhebungs- und Datenmanagement ist für die Vorbereitung, Bearbeitung und Auswertung der Daten zuständig. Ein eigenes Team trägt die Verantwortung für die Organisation der Rückmeldung. Das Department „Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP)“ (BIFIE: o.J.: Die Departments/SRDP) hat seinen Sitz in Wien. Drei verschiedene Teams teilen sich fachdidaktische, methodischen und statistischen Aufgaben bei der Organisation und Durchführung der Zentralmatura. Mit Bildungs- und Begleitforschung, Evaluation und Berichterstattung beschäftigt sich das vierte Department mit Sitz in Graz. (In seinen Aufgabenbereich fällt auch die Optimierung der Bildungsstandards und der Reife- und Diplomprüfung (BIFIE o.J.: Die Departments/EBB) Bei allen Departments werden die Namen der Mitarbeiter_innen und ihre jeweiligen Aufgabenbereiche angeführt.

- **Kernaufgaben des BIFIEs**

„Qualitätsentwicklung“, „Bildungsmonitoring“, „neue Reife- und Diplomprüfung“, „angewandte Bildungsforschung“, „nationaler Bildungsbericht“, „Information und Beratung“ (BIFIE o.J.: Die Kernaufgaben) werden auf der Homepage unter dem Navigationspunkt Kernaufgaben aufgelistet. In den Bereich der Qualitätsentwicklung fällt das Erstellen neuer Unterrichtsmaterialien. Ich gehe davon aus, dass das Entwickeln von Aufgabenbeispielen auch dazuzurechnen ist. Die Überprüfung der Bildungsstandards gehört zur Kernaufgabe Bildungsmonitoring, das sich mit der „Beobachtung des österreichischen Schulsystems“ (ebda) befasst.

„Das Bildungssystem wird vor allem hinsichtlich seiner Praxis und der erzielten Ergebnisse kontinuierlich beobachtet. Das BIFIE entwickelt und überprüft die neuen nationalen Bildungsstandards in der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie in der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch und ist für die Durchführung großer internationaler Schülerleistungsstudien (z. B. PISA, PIRLS, TIMSS) verantwortlich.“ (BIFIE o.J.: Die Kernaufgaben)

- **Unterrichtsmaterialangebote online zum Downloaden**

Die Homepage stellt neben Informationsmaterial für alle an schulischen Prozessen beteiligten Personen auch Unterrichtsmaterial für die Lehrkräfte zur Verfügung.

Unter dem Link „Materialien für den Unterricht“ (BIFIE o.J.: Implementierung) erfolgt eine kurze Beschreibung der frei zugänglichen Materialien. Zum Downloaden werden folgende Unterrichtsmaterialien angeboten:

Praxishandbücher stehen, nach Unterrichtsfächern getrennt, als PDF-Version zur Verfügung. Sie geben einen Überblick über den Kompetenzbegriff im Allgemeinen und die fachbezogenen Kompetenzen. Den Lehrpersonen bieten die Praxishandbücher außerdem eine didaktische Hilfestellung in Bezug auf die Arbeit mit den Bildungsstandards.

Themenhefte werden angeboten. Sie enthalten Aufgabenbeispiele, die jeweils auf die Ausbildung nur einer Kompetenz fokussieren.

Aufgabenbeispiele von der Volksschule über die Sekundarstufe 1 bis zur Sekundarstufe 2 sind in verschiedenen Dateiversionen abrufbar, und zwar für die Gegenstände Deutsch, Mathematik, Englisch und Naturwissenschaft. Die für meine Datenanalyse verwendeten Aufgabenbeispiele befinden sich an diesem Ort.

Interaktive Beispiele können auf Festplatten gespeichert werden oder sie können unter Einsatz eines interaktiven Whiteboards oder eines Beamers gemeinsam im Unterricht bearbeitet werden.

Best-Practice-Beispiele, die von Lehrpersonen im Rahmen ihres Unterrichts erstellt worden sind, werden für die Veröffentlichung auf der Homepage des BIFIEs zur Verfügung gestellt. In einem vierteljährlich erscheinenden Newsletter werden diese Beispiele präsentiert (vgl. BIFIE o.J.: Materialien für den Unterricht). Die hier angebotenen Best-Practice-Beispiele für Deutsch sind Teil meines Datenarchivs.

Diagnoseinstrumente der IKM werden den Lehrpersonen zur Verfügung gestellt, um eine Rückmeldung über den eigenen Unterricht in Hinblick auf den Kompetenzstand der Lernenden zu erhalten. Um dieses Instrument für den Einsatz im Unterricht nutzen zu können, braucht es, wie im Kapitel 5.1.4 bereits beschrieben, einen Zugangscode der Lehrperson.

Der Internetauftritt macht deutlich, dass das BIFIE ein hochkomplex organisiertes Bundesinstitut ist, das aus vier Departments mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen besteht. Vom BM:UKK mit Handlungs- und Definitionsmacht ausgestattet, ist das BIFIE, wie in der Langform deutlich wird, beauftragt, durch **Bildungsforschung (BIF)**, Erneuerung (Innovation) und Entwicklung die Qualität des österreichischen Schulsystems sicherzustellen. *Bildung erscheint dabei als ein durch definierte Fachkompetenzen standardisiertes Konstrukt, das neuerdings in Form von mess- und vergleichbaren Bildungsstandards in Erscheinung tritt.* Dieser Effekt entsteht durch die Verschränkung des Bildungsdiskurses mit dem Kompetenz-, dem Leistungs-, dem Optimierungs- und dem Evaluierungsdiskurs. „Kompetenzen sind eben messbar, Bildung nicht.“ (Münch 2009: 57). Für die Implementierung und Überprüfung der Bildungsstandards nützt das BIFIE moderne digitale Informations- und Kommunikationstechnologien. Die online zur Verfügung gestellten Aufgabenbeispiele, auf die kostenlos, schnell und ohne Einschränkung zugegriffen werden kann, sollen die Lehrpersonen bei der Umstellung auf einen kompetenzvermittelnden Unterricht unterstützen und zum Erreichen der nationalen und internationalen Bildungsstandards beitragen.

6.1.2 Herstellungsprozess des Expert_innenstatus

Wie unter den Punkten Kernaufgaben und Organisationsstruktur beschrieben, ist das BIFIE für die Erstellung von neuen Unterrichtsmaterialien, darunter fällt auch mein Datenmaterial, verantwortlich. Dem BIFIE kommt dabei eine koordinierende Tätigkeit zu. Zur Überprüfung der Bildungsstandards werden speziell dafür entwickelte Testitems eingesetzt, die von eigenen externen Entwicklungsteams erstellt werden. Das neue Testmaterial soll zur Qualitätsentwicklung an den österreichischen Schulen beitragen. Um eine hohe Qualität der Items zu gewährleisten, die an Gütekriterien zu messen sind, kooperiert das BIFIE bei der Entwicklung der Testitems und der Tasks mit Personen der Pädagogischen Hochschulen (PH) und Universitäten, die über eine „fachdidaktische Expertise“ (BIFIE o.J.: Itementwicklung und Pilotierung) verfügen. Auch Lehrer und Lehrerinnen sind an der Entwicklung beteiligt, da die Erstellung ein komplexer Prozess ist. „Dabei müssen pädagogische Konstrukte, psychologische Kompetenzmodelle und Messverfahren miteinander verbunden werden.“ (ebda) Bevor die Aufgaben für die Standardüberprüfung eingesetzt werden, werden sie „Review-Prozessen“ (ebda)

unterzogen und in einer Pilotierungsphase mit Schülern und Schülerinnen auf ihre Eignung hin getestet.

Unter „Kooperationspartner[sic!]/Projektleitung“ werden die „Experten und Expertinnen“ (BIFIE o.J.: Itementwicklung und Pilotierung) der Itementwicklung, getrennt nach Schulstufen, Unterrichtsfächern und Kompetenzbereichen, auf der Homepage des BIFIEs genannt. Neben dem Namen und dem akademischen Grad werden die Institution, an der die Person tätig ist, und der jeweilige fachspezifische Kompetenzbereich ausgewiesen. Was den Unterrichtsgegenstand Deutsch betrifft, sind zwei Mitarbeiter der PH Oberösterreich für die Kompetenzbereiche *Verfassen von Texten*, *Hören* und *Sprachbewusstsein* verantwortlich. Sie gehören der Gruppe an, die am Kompetenzzentrum D8¹¹ arbeitet. Ein Mitarbeiter ist Hauptschullehrer und ich gehe davon aus, dass er Deutschlehrer ist. Der andere ist promovierter Erziehungswissenschaftler und AHS Lehrer für Deutsch und Englisch. Die Zuständigkeit für die Kompetenzbereiche *Lesen* und *Rechtschreiben* liegt bei der Karl-Franzens-Universität Graz, und zwar bei einer habilitierten Mitarbeiterin für Entwicklungspsychologie, deren Forschungsschwerpunkt auf der Entwicklung des Lesens und Rechtschreibens liegt. Für den Kompetenzbereich *Sprechen* sind die Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) Wien und die Universität Salzburg verantwortlich. Die Mitarbeiterin der KPH Wien ist AHS Lehrerin und der Mitarbeiter der Uni Salzburg lehrt Linguistik (BIFIE o.J.: Itementwicklung und Pilotierung).

Mit dem auf der Homepage präsentierten Expert_innenstatus wird den Testitems und Tasks Qualität zugesprochen. Es handelt sich hier explizit um Angaben zum Herstellungsprozess jener Items, die für die Überprüfung der Bildungsstandards und für die *Informelle Kompetenzmessung* entwickelt werden. Durch die Präsentation des beruflichen Handlungsfeldes wird ein Expert_innenstatus¹² erzeugt, der eine wissenschaftlich fundierte Absicherung garantieren soll. *Ob sich die wissenschaftlich ausgewiesene Qualität auch auf Genderkompetenz bezieht, die ebenfalls ein Kriterium für Schul- und Unterrichtsqualität darstellt, wird nicht angeführt. Über den Status jener Personen, die für die Erstellung der zum Üben gedachten kompetenzbasierten Aufgabenbeispiele verantwortlich zeichnen, werden keine Angaben gemacht.* Es gibt

¹¹ Das Kompetenzzentrum D8 besteht aus neun Mitarbeiter_innen.

¹² vgl. zur Herstellung eines Expert_innenstatus Kapitel 6.3.1.3

allerdings Überschneidungen zwischen den mit Expert_innenstatus ausgestatteten Personen und jenen, die zur Autor_innenschaft der Aufgabenerstellung gehören. Darauf gehe ich ausführlicher im Kapitel 6.2.6 ein.

6.1.3 Argumentationslogiken

Die Gründe für die Einführung der nationalen Bildungsstandards finden sich in den nationalen Bildungsberichterstattungen, mit deren Erstellung und Veröffentlichung das BIFIE betraut worden ist. Sie stehen als PDF-Dateien auf der Homepage zur Verfügung. Als Grund für die Einführung der verbindlichen Bildungsstandards wird in der Bildungsberichterstattung das Etablieren einer neuen Unterrichtskultur genannt, die von einem inputorientierten zu einem outputorientierten Verständnis von Lehren und Lernen führt.

„Vielmehr wird die Schaffung einer effizienten Anreizstruktur mit klaren Zieldefinitionen in Verbindung mit einem regelmäßigen Monitoring der Input-Output-Relationen als wesentliche Bedingungen für die Qualitätssteigerung hervorgehoben.“ (Specht 2009: 33)

Der Unterricht soll dabei auf die Ausbildung fachspezifischer Kompetenzen zielen. Diese Neuausrichtung des österreichischen Schulwesens steht in engem Zusammenhang mit den von Österreich bei PISA erreichten Ergebnissen. Die Überprüfung der Bildungsstandards stellt dabei als nationales Diagnoseinstrument ein Äquivalent zu dem internationalen Messinstrument Pisa dar.

„Seit geraumer Zeit vollzieht sich in Österreich ein Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens. Standen lange Zeit Mechanismen und Strategien reiner Input-Steuerung (v. a. durch Ressourcen, Gesetze, Lehrpläne, Aus- und Weiterbildungsvorgaben ...) im Mittelpunkt, so liegt der Fokus nun auch stärker auf dem Output des Bildungssystems, also auf Leistungen und Kompetenzen, die im Bildungswesen erzeugt werden.“ (Grillitsch 2010: 5)

Ich möchte hier festhalten, dass Maria Grillitsch und Werner Specht Mitarbeiter_innen des BIFIEs sind. Frau Grillitsch ist Researcherin im Bereich Bildungsstandards und Herr Specht ist Leiter des Evaluationsteams, das mit der Analyse der Neuen Mittelschule betraut ist.

Das Vokabular zur Beschreibung von Bildungsprozessen stammt aus der Wirtschaftssprache. Das zeigen Begriffe wie Controlling, Monitoring, Outputorientierung, um nur ein paar zu nennen. Mit der neuen Technik der Überprüfung von Fähigkeiten, die im Duktus der Wirtschaftssprache nun als Kompetenzen erscheinen, soll einerseits die Effizienz, also der Kosten-Nutzenfaktor des Unterrichts überprüft werden. Andererseits sollen die Ergebnisse Auskunft über die Qualität des österreichischen Schulsystems geben, das eng verknüpft ist mit der Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Österreich, und zwar gemessen an den österreichischen Ergebnissen bei PISA. Nicht nur das aus der Wirtschaft übernommene Vokabular, sondern auch wirtschaftliches Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken steuern schulische Entwicklungsprozesse. *Es zeigt sich, dass bildungspolitisch argumentierte Maßnahmen, wie die Festlegung und Überprüfung von Bildungsstandards, der damit verbundene Umbau des Unterrichts und die Entwicklung neuer kompetenzbasierter Aufgabenbeispiele Effekte einer Ökonomisierung der Bildung sind.*

6.1.4 Der Sprachgebrauch

Bereits auf der Startseite des BIFIE deutlich erkennbar, verweisen weiterführende Links auf „Angebote für Lehrer und Direktoren“ (BIFIE o.J.: Startseite) und auf „Angebote für Schüler und Eltern“ (ebda). Auch auf den verlinkten Seiten der BIFIE Homepage dominiert das generische Maskulinum. Bei der Beschreibung der Itementwicklung werden „Kooperationspartner“ (BIFIE o.J.: Itementwicklung und Pilotierung) genannt. Auf der Seite der Kernaufgaben wird im Kontext der Qualitätsentwicklung von „Lehrerbildung“ (BIFIE o.J.: Die Kernaufgaben) gesprochen. Die „Durchführung großer internationaler Schülerleistungsstudien“ (BIFIE o.J.: Die Kernaufgaben) wird unter dem Bereich Bildungsmonitoring angeführt. Unter der Rubrik Bildungsstandards wird über die „Schülerrückmeldung“ (BIFIE o.J.: Bildungsstandards) der bereits durchgeführten Standardüberprüfungen informiert.

Die Befunde zeigen deutlich, dass dem im Rundschreiben zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern explizit geforderten „[...] Abgehen von der Verwendung männlicher Sprachformen [...]“ (Rundschreiben Nr. 22/2002) nicht entsprochen wird. *Schülerinnen und Lehrerinnen werden durch die Verwendung des generischen Maskulinums unsichtbar gemacht.* Neben der Verwendung des generischen

Maskulinums kommen auch zwei unterschiedliche Strategien geschlechtergerechten Sprachgebrauchs zur Anwendung. „Die Wissenschaftler/innen sowie Pädagoginnen und Pädagogen des BIFIE beschäftigen sich in ihren Projekten mit dem gesamten Schulwesen.“ (BIFIE o.J.: Die Kernaufgaben). Die nicht einheitliche Verwendung eines durchgängig geschlechtergerechten Formulierens und der Einsatz des generischen Maskulinums ergeben einen uneinheitlichen Sprachgebrauch. *Der Internetauftritt des BIFIEs entspricht nicht den Kriterien eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs, und das obwohl das vom BM:UKK verordnete Rundschreiben zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern für alle dem BM:UKK unterstellten Bediensteten Gültigkeit hat, und somit das Rundschreiben auch für die am BIFIE tätigen Personen verpflichtend ist.*

6.2 Kontextanalyse 2 – Datenmaterial

Im zweiten Teil der Kontextanalyse wird das Datenmaterial nach dem im Methodenkapitel (5.4.3.1) ausführlich beschriebenen Kontextanalyseraster untersucht. Da es sich bei dem Datenmaterial um Texte handelt, die keinen einheitlichen thematischen Aufbau aufweisen und sich die Inhalte der einzelnen Aufgabenbeispiele nicht aufeinander beziehen, anders, als es bei den Schulbüchern für die Fachgegenstände üblich ist, ist es schwierig eine Gesamtaussage zu treffen. Daher werde ich bei jenen Analysekriterien, bei denen ich es für notwendig hielt, Beispiele anführen. Für das Zitieren aus den Beispielen ändere ich die Zitierweise. Ich nenne den Titel des Aufgabenbeispiels und die Jahreszahl der Veröffentlichung im Internet. Zur besseren Lesbarkeit hebe ich die Titel der Aufgaben kursiv hervor. Ich verwende für die Analyse die PDF-Version. Nur dort, wo es für die Untersuchung erforderlich ist, ziehe ich die Word Version, die ich deutlich ausweise, hinzu. Am Ende jedes Kapitels, mit Ausnahme des nächsten, ziehe ich in Hinblick auf meine Forschungsfrage eine Schlussfolgerung.

6.2.1 Materialverfügbarkeit im digitalen Modus

Wie schon in der Kontextanalyse 1 beschrieben, ist das Datenmaterial auf der Homepage des BIFIEs unter dem Link „Download von Materialien und Publikationen“ (BIFIE o.J.: Startseite) frei zugänglich.

Über Filterfunktionen werden die Schulstufe und der Schwierigkeitsgrad ausgewählt und festgelegt, ob die Beispiele in der Version „paper & pencil“ oder im interaktiven Modus geöffnet werden sollen. Ein Titel gibt Auskunft über das Thema der Aufgabe. Vor dem Download gibt es Hinweise zum Datum der Veröffentlichung im Internet, zum Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, zum Kompetenzbereich und den in den Aufgaben enthaltenen Kompetenzen.

Aufgabenbeispiele für den Gegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1 stehen auch in einer interaktiven Fassung zur Verfügung. Sie sind technisch so aufbereitet, dass sie online von den Schüler_innen bearbeitet werden können. Nach jeder Eingabe gibt es eine Rückmeldung über die Richtigkeit der Antwort. Am Ende macht das Ergebnis klar, wie viele Punkte von den insgesamt zu erreichenden Punkten erzielt worden sind.

Best-Practice-Beispiel wird vor dem Titel angemerkt, um die betreffenden Aufgaben als solche zu kennzeichnen. Bei den *Best-Practice-Beispielen* enthält die PDF-Datei ein Deckblatt, das das Logo des BIFIEs, den Titel der Aufgabe und die Schulstufeneignung enthält und Auskunft über die AutorInnenschaft des Aufgabenbeispiels gibt.

Abb. 2: Screenshot des Auswahlverfahrens zum *Downloaden des Datenmaterials*
Quelle: BIFIE o.J.: Material und Publikationen

6.2.2 Zielgruppe

Die Aufgabenbeispiele sind konzipiert für den Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1, das umfasst die Schulstufen fünf bis acht. Die Texte richten sich daher an Schüler_innen im Alter von zehn bis vierzehn Jahren. Über den jeweiligen Auswahlfilter können die Aufgaben nach Schulstufe und Schwierigkeitsgrad ausgewählt werden. Die in den Aufgabenbeispielen verwendeten Texte stammen, wie im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt, aus unterschiedlichen Medien und richten sich vorrangig an Erwachsene. Es liegt, was den Inhalt der verwendeten Texte betrifft, in der Verantwortung und der Einschätzung der Lehrpersonen, auf welcher Schulstufe und damit ab welchem Alter Texte, die für Erwachsene verfasst worden sind, eingesetzt werden.

Zehn- bis Vierzehnjährige werden durch den Einsatz von Texten, die für Erwachsene gedacht sind, mit Themen, anders gesagt mit Diskursfragmenten konfrontiert, die nicht altersadäquat aufbereitet sind. *Dadurch werden sie an die gesellschaftlich vorherrschenden Diskurse und an die durch die Diskurse erzeugten Normen und damit auch an die Geschlechternormen der Erwachsenenwelt gewöhnt.*

6.2.3 Verwendetes Text-, Bild- und Tabellenmaterial

Da es sich um Aufgabenbeispiele für den Unterrichtsgegenstand Deutsch handelt und der Umgang mit Texten ein zentraler Faktor des fachspezifischen Kompetenzerwerbes ist, kommen Texte aller Textgattungen aus unterschiedlichsten Medien zum Einsatz. Zu diesen Texten gibt es, abhängig davon, welche Kompetenzen geübt werden sollen, fachdidaktisch formulierte Arbeitsaufträge. Es werden Gedichte, Balladen, Erzählungen und Kurzgeschichten, vorwiegend deutschsprachiger, bekannter Autor_innen¹³, verwendet. Sagen und Märchen werden ebenso eingesetzt wie Gebrauchsanweisungen, Produktbeschreibungen, Beipacktexte und Spielanleitungen. Sachtexte aus Fachbüchern und Lexika, Werbetexte aus regionalen Werbebroschüren, so wie Informationstexte und Diagramme aus diversen österreichischen Tageszeitungen kommen in den Aufgabenbeispielen zum Einsatz. Um die darin enthaltenen Geschlechtereinschreibungen sichtbar zu machen, analysiere ich hier den Inhalt einiger Texte. Dafür verwende ich den Fragenkatalog der Feinanalyse.

- **Textanalyse**

Im Aufgabenbeispiel *Handyfreie Zone* wird mit zwei Texten, die aus dem **Kundenmagazin mobil&more** stammen, gearbeitet. Es wird der Frage – „Brauchen wir eine handyfreie Zone?“ – nachgegangen. Die Schüler_innen erhalten, je nachdem ob sie für oder gegen eine handyfreie Zone sind, einen der beiden Texte, der zu lesen ist. Als Antwort soll ein „Leserbrief [sic!]“ (Handyfreie Zone 2011) verfasst werden. In einem dieser Texte kommt folgender Satz vor: „Wie also die Flegel und Trutschen dazu bringen, mit ihrem voll tönenden Geschwätz nicht den ganzen Saal zu stören oder die Freundin brüsk stehen zu lassen, sobald das Handy fiept?“ (ebda)

¹³ Auch wenn ich das Datenmaterial nicht explizit danach befragt habe, war es unübersehbar, dass es sich bei den meisten der angebotenen literarischen Texte um Werke von Männern handelt.

Abgesehen davon, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund diese geschlechtlich markierten abwertenden Bezeichnungen nicht verstehen, gibt es weder eine Arbeitsanweisung zur Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen, noch einen didaktischen Hinweis für die Lehrpersonen.

Durch den Einsatz von Texten aus den **Tageszeitungen** fließen jene für die Zeitung typischen Intentionen in die Übungsbeispiele ein. *Da bei kaum einem der untersuchten Beispiele eine kritische Auseinandersetzung mit den aus den Zeitungen verwendeten Texten vorgesehen ist, bleiben die dargebotenen Werte und Normen unhinterfragt und werden implizit mit den Fachwissen vermittelnden Inhalten mittransportiert.* Ein ähnliches Bild ergibt sich bei den **Sagen- und Märchentexten**. Das Best-Practice-Beispiel *Dornröschen* bleibt bei der Erzählung vom Prinzen, der Dornröschen aus dem hundertjährigen Schlaf küsst und sie heiratet, stehen. Außerdem finden sich in diesem Aufgabenbeispiel noch einige Märchenfragmente mit ähnlichen heteronormativen Geschlechterklischees. In einem Märchen, das Teil der Übungsaufgabe *Textschemata* ist, wird der Heiratswunsch eines Prinzen, der „seinen Vater um eine Frau“ (Dornröschen 2012) bittet, thematisiert.

Die Arbeitsaufträge beziehen sich ausschließlich auf das Erlernen von Fachkompetenzen. Arbeitsaufträge, die zur kritischen Auseinandersetzung anleiten sollen, fehlen. Die in den Märchen und Sagen enthaltenen Klischees bleiben daher unhinterfragt. *Dadurch erscheint die Hochzeit beziehungsweise die Ehe als ein anzustrebendes und wünschenswertes Ziel, das legitimiert und normalisiert wird durch die heteronormative Setzung.*

- **Bildanalyse**

Das Ermitteln von **Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern** ist eine der für den Unterrichtsgegenstand Deutsch definierten 52 Kompetenzen (vgl. BIFIE 2010: 54). Auf die Wichtigkeit, diese Kompetenz im Unterricht zu vermitteln, wurden Deutschlehrer_innen im Rahmen eines Workshops, der im September 2012 beim *Bildungsstandards-Tag* auf der Pädagogischen Hochschule in Wien angeboten worden war, dezidiert hingewiesen.

Um den Schüler_innen das richtige Interpretieren von Grafiken nahezubringen, finden sich unter den Aufgabenbeispielen entsprechende Übungen. Die einzige Intention gilt der

Überprüfung und Leistungsfeststellung. Dabei gilt es zu klären, ob die Jugendlichen bereits die nötige Kompetenz erworben haben, um Tabellen und Diagramme richtig lesen und interpretieren können. Der Inhalt ist nebensächlich, doch er transportiert Geschlechterannahmen.

Bei der Informellen Kompetenzmessung (genauer beschrieben im Kapitel Begriffsklärung unter 5.1.4), die von September bis Jänner 2013 stattfand, gab es zwei von 28 Aufgabenstellungen, mittels derer die Kompetenz des Herauslesens von Informationen aus Grafiken überprüft wurde. Beide Aufgaben enthalten nach Geschlechtern getrennte Balkendiagramme zu den Themen Freizeitaktivitäten und Unterrichtsgegenstände. In der Feinanalyse gehe ich auf das Aufgabenbeispiel [...] *die häufigsten Freizeitaktivitäten der 13-Jährigen einer Schule* (6.3.2.1) noch näher ein. Hier bearbeite ich das Aufgabenbeispiel *Lieblingsfächer*, das seit Februar 2011 unter „Freigegebene Tasks IKM D7 Lesen“ zum Üben auf der 7. Schulstufe angeboten wird. Bei der im Jänner 2013 stattgefundenen Informellen Kompetenzmessung ist dieses Beispiel unter dem geänderten Titel *Welche Gegenstände machen dir Spaß?* eingesetzt worden.

IKM D7 Lesen

Antwortformat: 2 aus 5

Kompetenzfeld: Explizite Informationen ermitteln

Kompetenz/Deskriptor: 20. Schüler/innen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln

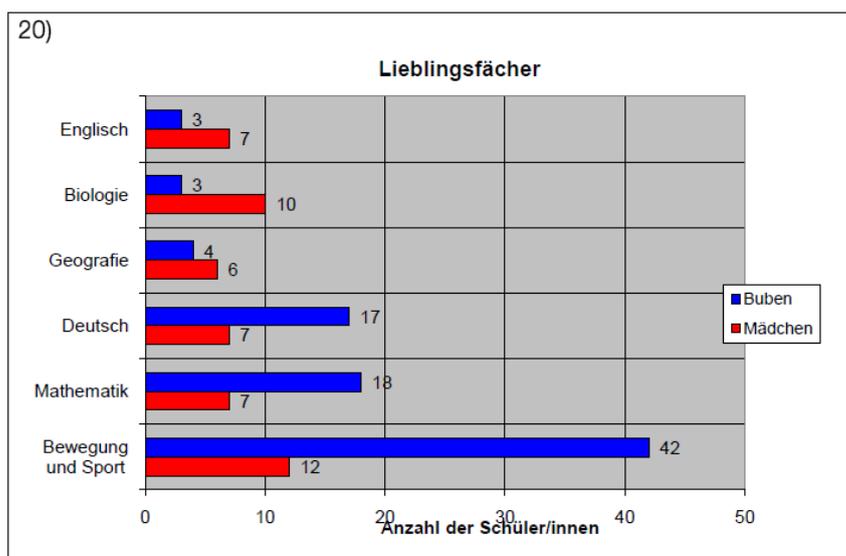


Abb. 3: Screenshot des Aufgabenbeispiels *Lieblingsfächer*
Quelle: Datenarchiv

Die Grafik wirkt nicht wissenschaftlich fundiert. Durch die Legende wird die geschlechtliche Markierung der „Buben“ (Lieblingsfächer 2011) mit der Farbe Blau und die der „Mädchen“ (ebda) mit Rot ausgewiesen. Es gibt es keine Verweise zu den Quellen und zum Erstellungszeitpunkt. Auftrag war es, anhand der dargestellten Grafik, aus fünf vorgegebenen Aussagen jene zwei anzukreuzen, die falsch waren. „Buben lieben besonders Bewegung und Sport“ (ebda) war eine der fünf richtigen Aussagen. Dass die Grafik zeigt, dass der Gegenstand auch bei den Mädchen der beliebteste Gegenstand ist, wird nicht als Aussage angeboten. *Die explizite Nennung nur eines Geschlechts, das Spaß an „Bewegung und Sport“ (ebda) und damit an Aktivität hat, folgt jener stereotypen Geschlechterordnung, die männlich mit aktiv und weiblich mit passiv gleichsetzt. Damit wird eine einzementierte Behauptung bestätigt.* Die zur Verfügung gestellten fünf Aussagen geben außerdem nur einen kleinen Teil des Interpretationspotenzials wieder, und zwar jenen, der sich bei einem oberflächlichen Blick auf das Balkendiagramm aufdrängt.

Auf Grund meiner eigenen Arbeit als Lehrerin vermute ich, dass die Befragung von einer Lehrperson selbst durchgeführt worden ist. Daher ist die Grafik nicht repräsentativ und daher nicht aussagekräftig. Die angebotenen Aussagen basieren auf den Geschlechterannahmen der Aufgabenentwickler_innen. In diesem Fall sind es jene vom BIFIE als Expert_innen ausgewiesenen Personen, die verantwortlich sind für die Erstellung der Testitems und Tasks und damit für die Produktion der geschlechtsstereotyp ausgerichteten Grafik, die im Rahmen der IKM eingesetzt und als freigegebener Task zum Üben verwendet wird. *Es liegt in der Autorität der Aufgabenersteller_innen, welche Grafiken mit welchen Inhalten wie verwendet werden und welche in den Grafiken enthaltenen Aussagen den Schüler_innen angeboten werden. Ihre (Geschlechter)Vorstellungen werden in den Aufgabenbeispielen mittransportiert, und zwar untermauert mit grafisch dargestellten Zahlen, deren Quellen unbekannt bleiben.* Geschlecht erscheint damit als etwas Natürliches und nicht als ein kulturell Gemachtes. Es sind Zahlen, deren Aussagekraft verstanden und von den Schüler_innen richtig gelesen werden sollen. Zwischen dem fachspezifischen Lernziel, kompetentes Umgehen mit Umfragen zu erlernen und der Präsentation genau jener Aussagen, durch die ungleiche Geschlechterverhältnisse transportiert und aufs Neue verfestigt werden, besteht eine massive Kluft. Sie entsteht, da die sogenannten Expert_innen, die für das Entwickeln von

kompetenzbasierten Testitems und Tasks zuständig sind, nicht über die nötige Kompetenz verfügen, um die Aufgabenstellungen auch geschlechtergerecht zu gestalten.

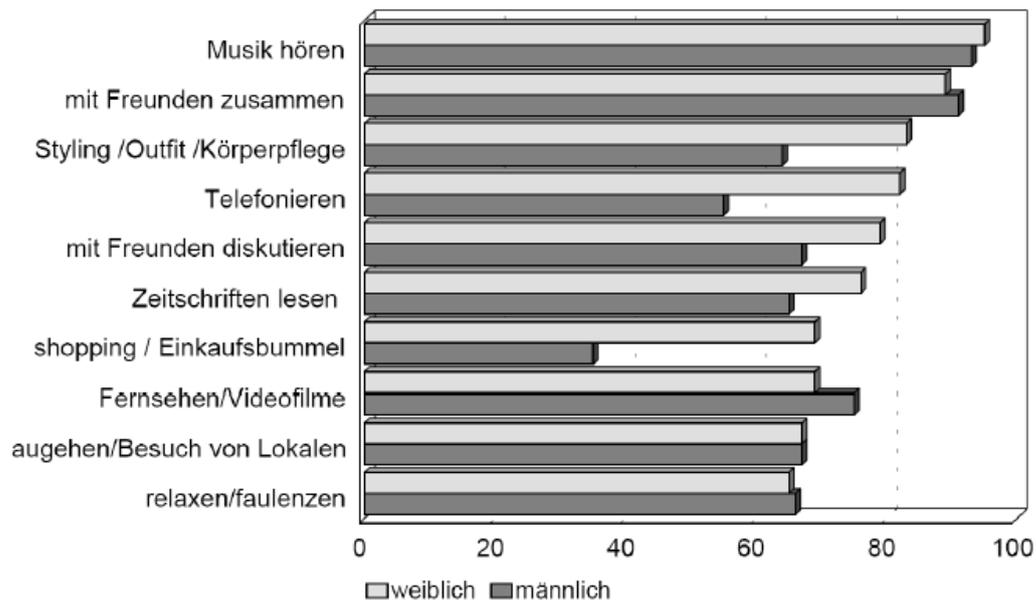
6.2.4 Aktualität der Quellen

Hier muss zwischen der Veröffentlichung der Übungsbeispiele und den dafür verwendeten Texten unterschieden werden, denn das Datum der Veröffentlichung und der in den Aufgabenbeispielen verwendeten Textaufgaben ist nicht ident. Die ersten Aufgabenbeispiele wurden im Februar 2011 online gestellt und kontinuierlich erweitert. Die in den Aufgabenbeispielen verwendeten Texte enthalten Inhalte aus unterschiedlichsten Medien. Ein Vermerk, meist an den Anfang der Aufgabe gestellt, gibt Auskunft über die Quelle des Textes, das Erscheinungsjahr und informiert darüber, ob der Text im Original oder in veränderter Form verwendet wird.

Seit Juli 2011 ist das Übungsbeispiel *Jugendfreizeit* online. Bei der Aufgabe wird eine vom Marktinstitut Fessler+GfK erstellte Umfrage zum Freizeitverhalten von Jugendlichen aus dem Jahre 1997 herangezogen. In einer Tabelle mit Prozentangaben werden die Freizeitaktivitäten nach Alter differenziert dargestellt und interpretiert. Unter der Überschrift „C. Geschlechtsspezifisches Freizeitverhalten“ (Jugendfreizeit 2011) ist zu lesen: „Weiters muss die geschlechtsspezifische Komponente genau untersucht werden.“ (ebda) Es folgt ein Balkendiagramm, das Freizeitaktivitäten nach Geschlechtern getrennt aufschlüsselt.

Die beliebtesten Freizeitaktivitäten im Vergleich

Angaben in Prozent



Fessel+GfK 1997; Alter: 14 bis 24 Jahre, n= 2000

Abb. 4: Screenshot des Aufgabenbeispiels *Jugendfreizeit*

Quelle: BIFIE o.J.: Material und Publikationen

Dazu werden einige Aufgaben gestellt. Bei einer Aufgabe wird eine Antwort bereits vorgegeben, nämlich der größte Unterschied im Freizeitverhalten von Mädchen und Burschen. Es ist das „Shopping“ (ebda). Im weiteren Verlauf wird auch erklärt, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Während Mädchen in einem gewissen Alter Tagebuch schreiben, lesen Burschen Comics. Mit zunehmenden Alter, so wird erklärt, werden die Unterschiede geringer, „[...] was durch die Abschwächung des ‚typisch Männlichen‘ in den vorherrschenden Aktivitäten der Burschen zu erklären ist.“ (ebda)

Gleich darunter ist zu lesen:

„Für Jungen steigt die Bedeutung der Motorisierung, des Sporttreibens und des Computers, für junge Frauen hingegen bildungsbezogene Aktivitäten, wie ins Theater gehen, Museen besuchen, Kurse und Vorträge besuchen.“ (Jugendfreizeit 2011)

Wie die Aussagen zu erklären sind, bleibt unklar, da es dazu keine Tabelle und keine Fragestellung gibt. Da mir das Übungsbeispiel auch in der Wordversion vorliegt, die erstens den Ersteller ausweist und zweitens genauere Informationen zu den Quellen

angibt, hat es den Anschein, dass die 1997 vom Marktinstitut Fessler+GfK erhobenen Daten 1999 im Jugendbericht zur Lage der Jugend in Österreich veröffentlicht worden sind. In der Word Version wird auch vermerkt, dass der Text „stellenweise verändert“ (Jugendfreizeit Word Version o.J.) worden ist. Welche Stellen das sind, bleibt unklar. Wie bereits oben erwähnt, gibt es einige Interpretationen zu Tabellen, die aber nicht vorhanden und daher auch nicht nachvollziehbar sind. Dass sich das geschlechtsspezifische Verhalten im Laufe der Jugendzeit verändert, wird zwar erklärt, doch es gibt dazu keine Belege in Form von Zahlen oder Diagrammen. Die für dieses Beispiel verwendete Studie ist zum jetzigen Zeitpunkt 17 Jahre alt und daher nicht mehr anwendbar. Die Jugendlichen, die damit konfrontiert werden, fühlen sich nicht angesprochen, denn sie waren zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Studie noch gar nicht geboren. Sie gehören zu einer anderen Generation mit möglicherweise einem anderen Freizeitverhalten, anderen Geschlechtervorstellungen und anderen Vorstellungen vom Leben. Neue Kommunikationstechnologien scheinen bei den aufgelisteten Freizeitaktivitäten nicht auf. Diese sind aber für die gegenwärtige Jugend ein wesentlicher Faktor des Freizeitverhaltens.

Mit dem verwendeten Material werden geschlechterstereotype Verhaltensweisen wiederholt und weiter festgeschrieben. Es wird die Differenz und nicht die Gemeinsamkeit gesucht. Geschlechterannahmen, die noch dazu sehr alt sind, derart in Aufgabenbeispiele zu verpacken, ohne Raum für eine kritische Auseinandersetzung zu geben, ist im Hinblick auf die Zielgruppe fatal. Es handelt sich dabei um Jugendliche auf der Suche nach eigenen Lebensentwürfen und Identifikationsmodellen. Die Aktualität der verwendeten Texte ist ein wichtiger Faktor, der beim Erstellen der Aufgabenbeispiele mitgedacht werden muss. Vor allem bei Texten aus Tageszeitungen und bei Daten und Fakten, die sich rasch ändern, müssen die Quellen erneuert werden, denn es besteht die Gefahr, dass alte Normen und Werte in neues Unterrichtsmaterial einfließen und unhinterfragt übernommen werden, wie es bei dem zuletzt angeführten Beispiel offensichtlich wird. Es ist die Entscheidung der Person, die die Aufgabe erstellt, aus welchem Jahr welches Diagramm, zu welchem Thema, aus welchem Medium für die Aufgabenerstellung verwendet wird. Auffällig ist, dass die Geschlechterfrage in den Aufgabenbeispielen vorwiegend mit statistischen Instrumenten explizit zum Thema gemacht wird. *Zahlen und Fakten – Messinstrumente der Naturwissenschaft – werden*

eingesetzt, um die Differenz zwischen den Geschlechtern als gegeben und unveränderbar zu präsentieren. Es scheint für die Ersteller_innen der Aufgabenbeispiele unerheblich, aus welchem Jahr die statistischen Werte stammen, da von einer natürlichen und nicht von einer sozial erzeugten Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen wird.

6.2.5 Enthaltene Diskursfragmente

Um mit Siegfried Jäger zu sprechen, herrscht in den Aufgabenbeispielen ein „*diskursives Gewimmel*“ (vgl. Jäger 2009: 90), das auf den gesellschaftlichen Gesamtdiskurs verweist. Die Aufgabenbeispiele beinhalten, wie unter dem Kapitel *verwendete Texte* bereits beschrieben, bis auf wenige Ausnahmen zusammenhängende Texte, die unterschiedliche Hauptthemen zum Inhalt haben. Daher habe ich, wie Siegfried Jäger vorschlägt, die Hauptthemen erfasst. Im Konkreten sind das:

„Haustiere“, „Gesundheit“, „Ernährung“, „Freizeit“, „Migration“, „Feste und Bräuche“, „Berufs- und Arbeitswelt“, „Werbung“, „Berufsorientierung“, „Kinderrechte und Jugendschutzgesetze“, „Klassenunterschiede“, „Straßenverkehr“, „digitale Medien“ und „Tourismus“. Das sind im diskursanalytischen Sinn Diskursfragmente, die sich wie ein roter Faden durch den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 ziehen und sich am gesellschaftlichen Gesamtdiskurs orientieren. Die vorgefunden Hauptthemen finden sich, das kann ich als Deutschlehrerin erkennen, auch in den Schulbüchern der Sekundarstufe 1, die im Deutschunterricht zum Einsatz kommen. Außerdem kann ein Bezug zwischen den Hauptthemen und den allgemeinen Bildungszielen, formuliert als Unterrichtsprinzipien¹⁴, hergestellt werden. Die Diskursfragmente leisten daher auch einen Beitrag zur Erreichung der allgemeinen Bildungsziele. Da die Personen, die die Aufgabenbeispiele erstellen, ebenfalls Deutsch unterrichten, kann davon ausgegangen werden, dass ihnen die Unterrichtsprinzipien vertraut sind und sie diese daher bei der Aufgabenerstellung mitdenken. „Die Sexualerziehung“, die ebenfalls ein Unterrichtsprinzip darstellt, bildet in keiner Übungsaufgabe explizit das Hauptthema. Im Beispiel *Rechte und Pflichten ab 14* werden „Liebesbeziehungen/Sexualität“ (Rechte und

¹⁴ Das Herstellen einer Verbindung der Diskursfragmente mit den Unterrichtsprinzipien ist der Effekt meines situierten pädagogischen und fachdidaktischen Wissens als Deutschlehrerin. Das Mitdenken der Unterrichtsprinzipien beim Planen und Organisieren der Unterrichtsinhalte, wie es im Lehrplan gefordert wird, ist Teil pädagogischer Handlungsprozesse. Ich gehe davon aus, dass dieser Umstand für alle unterrichtenden Lehrpersonen Gültigkeit hat.

Pflichten 2011) als Unterthemen zur Sprache gebracht. Sexualität und Liebesbeziehungen erscheinen in diesem Kontext als gesetzlich geregelte Diskurse.

Das Aufgabenbeispiel *Stellenbewerbung* ist ein Beispiel, das nicht in der „paper & pencil“ Version vorliegt, obwohl es auf der CD als Worddatei angeboten wird. Zum Download steht es nur als interaktives Hörbeispiel zur Verfügung. Daher gehört es nicht zu meinem Datenmaterial. Ich möchte es aber an der Stelle auswerten, da es das einzige Beispiel ist, in dem „Sexuelle Neigungen“ (Stellenbewerbung 2011) als Unterthema angesprochen werden. Die Schüler_innen sollen erkennen, welche Fragen im Bewerbungsgespräch nicht gestellt werden dürfen. Dabei wird der Bewerberin auch die Frage gestellt: „Könnten Sie sich vorstellen, statt einer Ehe eine Lebensgemeinschaft mit einer Frau einzugehen?“ (ebda). Abgesehen von der Ungleichheit erzeugenden Benennung Ehe versus Lebensgemeinschaft, ist das das einzige Aufgabenbeispiel, das explizit eine Lebensform zum Thema macht, die nicht der Norm der heterosexuellen Beziehung entspricht. Es stellt sich nun die Frage, warum gerade dieses Aufgabenbeispiel nur in der interaktiven Version angeboten wird, obwohl es in der ursprünglichen Fassung als Word Datei vorliegt und problemlos als PDF-Datei und daher als „paper & pencil“ Version online gestellt werden könnte. Ich gehe davon aus, dass die PDF-Versionen im Unterricht einfacher einzusetzen sind, da die Unterrichtsräume im Regelfall nicht in Klassenstärke mit Computern und Internet ausgestattet sind.

Die für die Aufgabenbeispiele verwendeten Texte stammen aus unterschiedlichsten Medien. Sie enthalten eine Vielfalt an Diskursfragmenten, die einen Bezug zu den Unterrichtsprinzipien erkennen lassen. Texte, die sich auf das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern und auf das Unterrichtsprinzip zur Sexualerziehung beziehen, sind ausgeschlossen. *Geschlecht und Heterosexualität als strukturierende Ordnungsprinzipien werden in keinem der Aufgabenbeispiele explizit zum Thema gemacht, sind aber implizit in den Aufgabenbeispielen enthalten.*

6.2.6 Autor_innenschaft

Wie schon im Methodenkapitel angedeutet, liegen mir die Daten in zwei Formaten vor, und zwar in einer älteren Worddatei und in der aktuellen PDF-Datei von der Homepage des BIFIEs. In der letztgenannten Version erscheinen die fachspezifischen Hinweise in einem Kontextmenü unter dem Titel. Die PDF-Dateien enthalten keine Hinweise zur

Person. Als Fußzeile erscheint Name, Anschrift, Telefonnummer und Mailadresse des BIFIEs, das damit als Ort erscheint, an dem die Aufgabenbeispiele erstellt und veröffentlicht werden. *Die Personen, die die Aufgaben tatsächlich erstellen, werden unsichtbar gemacht, sie verschwinden in und hinter der Institution. Durch das Verschleiern der Ersteller_innen werden die Übungsbeispiele entpersonifiziert und gleichzeitig institutionalisiert.* Damit sind sie den Urheber_innen nicht mehr zuzuordnen. Diskursanalytisch ist es von Bedeutung zu wissen, von welcher Diskursposition aus Diskurse, in dem Fall Aufgabenbeispiele, produziert werden (vgl. Jäger, M. 2004: 339), um die Relationen der Macht zu erkennen.

In der älteren Wordversion – die *Best-Practice-Beispiele* sind darin nicht enthalten, da sie erst zu einem späteren Zeitpunkt erstellt wurden – gibt es einheitlich auf der ersten Seite neben fachspezifischen Hinweisen Informationen zur Person, die die Aufgabe erstellt hat. Außerdem wird auch die Institution, an der diese Lehrperson tätig ist, ausgewiesen. Zwei der an der Erstellung der Aufgabenbeispiele beteiligten Personen gehören dem Kompetenzzentrum D8, das an der PH Graz installiert ist, an. Sie sind als Kooperationspartner¹⁵ und Experten des BIFIEs auch an der Herstellung der Testitems beteiligt. Da diesen Personen vom BIFIE ein, wie ich im Kapitel 6.1.2 herausgearbeitet habe, Expertenstatus zuerkannt wird, nehme ich an, dass durch ihr Mitwirken bei der zum Üben produzierten Aufgabenbeispiele die Qualität dieser gewährleistet werden soll.

Insgesamt sind an der Erstellung der Aufgabenbeispiele, die *Best-Practice-Beispiele* ausgenommen, sieben Personen, davon sechs männliche, beteiligt. Drei erstellen die Aufgaben im Team. Davon unterrichten zwei in einer Hauptschule und eine Person an der PH. Die anderen vier, eine davon ist weiblich, unterrichten in der AHS. *Das heißt, die Werte, die in den Aufgabenbeispielen vermittelt werden, sind vorwiegend Werte weißer, westeuropäischer Mittelschichtmänner¹⁶, drei von ihnen orientieren sich an den Leistungsanforderungen der AHS.*

¹⁵ Ich verwende hier das generische Maskulinum, da ich davon ausgehe, dass es sich auf Grund der Vornamen um männliche Personen handelt.

¹⁶ Es sind auch die Werte jener Männer, deren literarische Texte für die Entwicklung der Aufgabenbeispiele verwendet werden (vgl. dazu Kapitel 6.2.3 Fußnote 13).

6.2.7 Die Verwendung der Sprache

Hier, wie auch schon in der Kontextanalyse 1 (6.1.4), zeigt sich, dass der gesetzlich geregelten Forderung nach geschlechtergerechtem Formulieren nur teilweise und, salopp gesagt, nur halbherzig entsprochen wird. Beim Erstellen der Beispiele und beim Formulieren der Aufgaben wird zwar versucht, dem Gesetz zu entsprechen. *Eine tatsächlich bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtergerechten Formulierungen, beziehungsweise das Suchen nach alternativen geschlechtsneutralen Benennungen fehlen.* In den Aufgabenstellungen, die an die Schüler_innen adressiert sind, werden diese häufig mit einem geschlechtsneutralen „Du“ angesprochen. Es finden sich aber auch Formulierungen im generischen Maskulinum, wenn von einem „aufmerksamen Sprachdetektiv“ (Aufgabenbeispiel: Rhetorische Figuren) die Rede ist. In den Aufgabenbeispielen *Ganztagsschule* und *Handyfreie Zonen* soll, so lautet der Arbeitsauftrag an die Schüler_innen, ein „Leserbrief“ (Ganztagsschule 2011, Handyfreie Zone 2011) verfasst werden. *Bei der Auswahl der Texte aus anderen Medien fehlt ebenfalls der geschlechterkritische Scan der verwendeten Sprache. Der in den Texten verwendete Sprachgebrauch in Bezug auf Geschlecht wird unverändert und kommentarlos übernommen. Es finden sich keine didaktischen Hinweise oder Aufgabenstellungen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem vor allem in Magazinen und Zeitungen vorherrschenden generischen Maskulinum.* Mit „Verweigerer“, „Österreicher“ und „Nutzer“ (Geliebter Computer – unverzichtbares Internet? 2012) wird die österreichische Bevölkerung in einem Zeitungsartikel beschrieben, um die steigende Zahl der Internetnutzung darzustellen. Der Artikel ist Teil eines Best-Practice-Beispiels. Auch wenn in den Arbeitsaufträgen geschlechtergerecht formuliert, von „Österreicher/innen“ (ebda) die Rede ist, wird das im Zeitungsartikel durchgängig verwendete generische Maskulinum nicht entkräftet. „Wie die Österreicher zu Halloween stehen:“ (Halloween 2011) wird in einem Zeitungsartikel ausgeführt, der für das Aufgabenbeispiel *Halloween* herangezogen wurde. Sätze, die im Übungsbeispiel *Feststehende Wendungen* bearbeitet werden sollen, wurden, so meiner Einschätzung nach, von der aufgabenerstellenden Person selbst entwickelt. Unter Missachtung des geschlechtergerechten Formulierens werden Berufe und politische Funktionen durch die Kennzeichnung „Sanitäter“, „Finanzminister“, „Mitarbeiter“ und „Politiker“ (feststehende Wendungen 2011) vergeschlechtlicht dargestellt. Durch Satzkonstruktionen mit dem Pronomen „man“ werden Handlungen,

wie „[...] sollte man Sport betreiben“ (ebda) und „[...] sollte man ein ernsthaftes Gespräch führen“ (ebda) geschlechtlich markiert, indem das Pronomen „man“ die Nähe zu einem Geschlecht suggeriert. Das Pronomen „man“ stellt „[...] wegen seiner lautlichen Übereinstimmung [...]“ (Universitätsleitung der Universität Zürich 2006: 8) mit Mann keine geschlechtsneutrale Verallgemeinerung dar.

Eine geschlechtergerechte Verwendung der Sprache ist Gradmesser für eine in Bezug auf Geschlecht reflektierte Haltung. Das lässt für meine Analyse den Schluss zu, dass die mit der Erstellung der Beispiele betrauten Personen zwar über fachliche Kompetenz verfügen, nicht aber über Genderkompetenz, die eine Schlüsselkompetenz für Schulqualität darstellt.

6.3 Feinanalyse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der feinanalytisch ausgewerteten Ergebnisse. Es handelt sich, wie im Methodenkapitel beschrieben, um sechs ausgewählte Beispiele aus den beiden Handlungsfeldern Gesundheit und Freizeit. Ich beginne mit den Untersuchungsergebnissen der drei für das Thema Gesundheit festgelegten Aufgabenbeispiele. Daran anschließend erfolgt die Auswertung der drei Aufgabenbeispiele aus dem Themenfeld Freizeit. Wie es das diskursanalytische Werkzeug anleitet, beschreibe ich die Beispiele zuerst möglichst genau, um im nächsten Schritt die mit dem für die Feinanalyse entwickelten Fragenkatalog gewonnenen Resultate darzustellen. Die Betitelungen der Beispiele entsprechen jenen, unter denen sie als Übungsbeispiele auf der Homepage des BIFIEs zum Download zur Verfügung gestellt werden. Bei direkten Zitaten, die sich ausschließlich auf das zu analysierende Beispiel beziehen, setze ich Anführungszeichen, unterlasse aber die Referenzierung, da sich das Lesen als umständlich erwiesen hat.

6.3.1 Gesundheit

In diesem Kapitel untersuche ich drei ausgewählte Beispiele aus dem Themenfeld Gesundheit, und stelle jeweils unter analogen, aber auch themenspezifischen Perspektiven die Auswertungen zusammen, mit welchen Geschlechterannahmen die zum Gesundheitsdiskurs zählenden Diskursfragmente ausgestattet sind.

6.3.1.1 „Fit durch den Winter“

Die Übungsaufgabe, die seit 6. Juli 2011 online ist, besteht aus einem Zeitungsartikel und aus 3 Aufgaben, die sich auf den Artikel beziehen. Zuerst erscheint die unveränderte Kopie eines Zeitungsartikels, der unter dem gleichen Titel im November 2005 im Weekend Magazin veröffentlicht worden ist. Die Zeitung selbst präsentiert sich als 14-tägig erscheinende Wochenendzeitung mit den Themenschwerpunkten Wirtschaft, Lifestyle, Reisen, Autos, Promis, Wohnen (vgl. Weekend Magazin o.J.: Redaktionelles Konzept). Mit dem Magazin sollen „einkommensstarke Haushalte“ (Weekend Magazin o.J.: Geomarketing) angesprochen werden. *Fit durch den Winter* ist unter der Rubrik „lebensart“, die dem Themenschwerpunkt Lifestyle zuzurechnen ist, erschienen.

Der Sachtext, der Tipps enthält, um „Fit durch den Winter“ zu kommen, ist in vier Spalten gegliedert und wird durch vier mit Untertiteln versehenen Kapitel und einem kurzen Einleitungstext strukturiert. In diesem wird kurz umrissen, dass in der kalten Jahreszeit das Immunsystem geschwächt und der Körper anfälliger für Erkältungen sei. Daher müssen die Abwehrkräfte gestärkt werden. Wie das funktioniert, wird in den vier Kapiteln Bewegung, Vitamin-Power, Erholung und Naturheilmittel erklärt. Im ersten Kapitel wird Bewegung in Form von Ausdauersport, Wechselbädern und Saunagängen als Unterstützung für das Immunsystem empfohlen. Obst und Südfrüchte, die vor Krankheitserregern schützen, werden im zweiten Kapitel, übertitelt als Vitamin-Power, vorgestellt. Unter dem Untertitel Erholung wird zu ausreichend Schlaf geraten. Um Erkältungen vorzubeugen, werden unter dem Untertitel Naturheilmittel „natürliche Mittel“ wie Enzian und schwarzer Holunder präsentiert. Im Text selbst gibt es keine handelnden Personen, wenn es darum geht, Tipps zur Stärkung des Immunsystems zu geben.

Zwei Bilder sind in den Text eingepasst. Mit einem Bild wird für ein Medikament, das als „pflanzliche Antwort auf Erkältungen“ repräsentiert wird, geworben. Zu sehen ist eine Medikamentenschachtel, die, als Anspielung auf einen grippalen Infekt, zu zwei Dritteln mit einer Decke zugedeckt in einem Bett liegt und eine Wollhaube trägt. Zwischen den beiden Überschriften Vitamin-Power und Naturheilmittel ist ein Bild platziert, das einen kleinen Salbeistrauß zeigt, der gegen leichtes Halskratzen hilft. Das dritte Bild befindet sich oberhalb des Titels auf gleicher Höhe wie der Rubrikname „lebensart“. Zu sehen sind zwei Personenportraits, ein Mann und eine Frau im Halbprofil bis zu den Schultern sichtbar. Sie tragen beide einen grauen Pullover und sie haben Körperkontakt. Er, größer als sie, steht hinter ihr. Er scheint seine Arme um ihre Körpermitte zu legen. Der Gesichtsausdruck beider Personen wirkt fröhlich. Während sie auf ihn hinaufschaut, blickt er in die Ferne und zwar direkt in den Schriftzug „lebensart“. Der Begriff lässt zwei Deutungen zu, und zwar „lebensart“ gelesen als Art zu leben oder als Kunst zu leben. Verstärkt wird die Zweideutigkeit, indem „leben“ in schwarzer und „art“ in roter Schriftfarbe gesetzt ist. „Mit guten Abwehrkräften lässt sich auch die kalte Jahreszeit genießen“, ist rechts neben den beiden Köpfen zu lesen. Links neben dem Bild, auf der Höhe des Rubrikthemas, wird darauf hingewiesen, dass das Magazin Ratschläge gibt, „wie Sie Ihr Immunsystem stärken können.“

Nach dem Artikel wird in der Fußzeile¹⁷ das „**BIFIE Wien** | Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung“ [Hervorheb. i. O.] als Autor_in des Übungsbeispiels genannt und ein Link angegeben, der auf die Homepage des in dem Artikel abgebildeten Medikaments verweist. Im Anschluss daran folgen Aufgabenstellungen, die auf den Zeitungsartikel Bezug nehmen und zur Erhöhung der Lesekompetenz beitragen sollen.

- **Ausschließender Sprachgebrauch**

Die Aufgabenstellungen zielen einerseits auf das Erhöhen des Leseverständnisses, andererseits enthalten sie Fragen, die Schüler_innen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem gelesenen Zeitungsartikel anleiten sollen. Mit der im generischen Maskulinum formulierten Fragestellung „Welches Urteil über das Medikament soll dem Leser damit nahe gelegt werden?“ wird das Lesen von Zeitungen einem Geschlecht unterstellt. „Dem Leser“ wird dadurch eine Beteiligung an gesellschaftlichen Vorgängen zugesprochen, alle anderen Personen werden durch die geschlechtsspezifische Formulierung von der Teilnahme an gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen, vermittelt durch Zeitungen, ausgeschlossen. Wenn beim „Laufen an der frischen Luft“ empfohlen wird, dass „man durch die Nase einatmen“ soll, wird dem Laufen durch die Formulierung mit dem Pronomen „man“ die Nähe zu einem Geschlecht unterstellt. Mit der Empfehlung „Vorbeugend sollte man seine Abwehrkräfte stärken.“ werden die Eigenschaften Stärke und Kraft geschlechtlich markiert, da das Pronomen „man“, wie bereits in der Kontextanalyse 2 (6.2.7) ausgeführt, keine geschlechtsneutrale Verallgemeinerung darstellt (vgl. Universitätsleitung der Universität Zürich 2006: 8).

- **Fitte Körper**

Der Gesundheitsdiskurs und der Körperdiskurs, die die Hauptthemen darstellen, verschränken sich mit dem Fitness- und Sportdiskurs, dem medizinischen Diskurs und dem Ernährungsdiskurs. Die auf der Textebene beschriebenen Inhalte sind Empfehlungen von Körperpraktiken, die der Erhaltung der Gesundheit dienen. Zum Schutz vor Erkältung wird zu „Laufen an der frischen Luft“, zu einem „15-minütigen Spaziergang“, zu

¹⁷ Da in allen Beispielen, mit Ausnahme des IKM Beispiels, das BIFIE als verantwortliche Institution in der Fußzeile ausgewiesen wird, verzichte ich bei der Beschreibung der weiteren Beispiele auf die Nennung der Autor_innenschaft.

„Saunagängen“ und zu „Wechselduschen“ geraten, um das Immunsystem zu stärken und Abwehrkräfte aufzubauen. Zur Erhöhung der Widerstandskraft wird eine Ernährung mit „Vitamin-Power“ und „ausreichend Schlaf“ empfohlen“. Die genannten Prozeduren sollen den Körper nicht nur „Fit durch den Winter“ bringen, sondern ihn, das ist mein Schluss, fit für die Produktions- und Reproduktionsarbeit halten. Die präsentierten Inhalte verweisen auf Körpertechnologien, die, oberflächlich betrachtet, geschlechtlich nicht markiert sind. Eine weitere geschlechtliche Anspielung entsteht durch das Bildportrait. Es zeigt sich eine geschlechterhierarchische Darstellung. Der Mann ist größer, er wird als Beschützer präsentiert. Sein lächelnder Blick verlässt die Zweisamkeit, das Private, er ist in die Ferne gerichtet, möglicherweise in die Zukunft, die es zu erforschen und zu verändern gilt. Der Frau, die kleiner ist, wird der Status der zu ihm Aufblickenden zugewiesen. Sie bleibt mit ihrem lächelnden Blick in der Zweisamkeit, im Privaten. Das Bild dient nicht direkt der Illustration der beschriebenen Körperpraktiken. Der lachende Gesichtsausdruck der beiden Personen verweist allerdings auf eine „lebensart“, eine Art oder Kunst zu leben, für die ein durch bestimmte Körperpraktiken geformter fitter Körper zentral ist. Da es der Blick des Mannes ist, der nicht nur in die Ferne, sondern auch auf den Rubrikenamen „lebensart“ gerichtet ist, wird ihm die Kunst oder Art zu leben, mit anderen Worten die Entwicklung und Gestaltung seines Lebens zugesprochen.

Mit der Bilddarstellung und der sprachlichen Formulierung wird die Kategorie Geschlecht in den Text montiert. Auch wenn die dargestellten Körperpraktiken nicht explizit einem Geschlecht zugeordnet sind, entsteht durch das Zusammenwirken der Bild-, Sprach- und Textebene ein Geschlechterkontext. Es bleibt den Schüler_innen und deren Vorwissen überlassen, welche empfohlene Körperpraktik mit welcher der beiden Personen und folglich mit welchem Geschlecht zusammengedacht wird.

Wie weiter oben bereits erwähnt, richtet sich das Magazin aus dem der Artikel entnommen worden ist, an „einkommensstarke Haushalte“. *Die empfohlenen Körpertechniken repräsentieren eine „lebensart“, die der westeuropäischen Mittelschicht geschuldet ist. Ihre Werte und Normen und somit auch ihre Geschlechternormen entfalten als latente Sinnstruktur ihre Wirkmächtigkeit in dem Aufgabenbeispiel.* Indem das Wertesystem nicht explizit angesprochen wird, bleibt es unsichtbar und ist daher umso machtvoller (vgl. Arndt, Hornscheidt 2009: 229). Abgesehen davon, dass der Artikel an

Erwachsene adressiert ist, wird den Schüler_innen ein Wertesystem vermittelt, das die Lebens- und Geschlechterrealität nur einer bestimmten Schüler_innenschicht abbildet.

- **Heteronormative „lebensart“**

Von Vorannahmen sprechen Arndt und Hornscheidt, wenn das im Text nicht explizit Vorkommende beim Lesen aktiviert wird (ebda). In dem vorliegenden Beispiel wird durch das Betrachten des Bildes bei den lesenden Personen, in dem Fall den Jugendlichen, die Vorannahme der Heteronormativität, in Form eines heterosexuell zu lesenden Paares, aktiviert. Der die Rubrik bezeichnende Begriff „lebensart“ befindet sich auf Augenhöhe des Mannes. Sein Lächeln scheint dem Wort „lebensart“ zu gelten und zu bestätigen, dass die heterosexuelle Lebensform die (richtige) Art zu leben sei. Die Aussage „Mit guten Abwehrkräften lässt sich auch die kalte Jahreszeit genießen.“ wird den beiden dargestellten Personen sozusagen in den Mund gelegt, indem sie zwischen den beiden Köpfen platziert ist. Das verwendete Verb „genießen“ bezieht sich dabei meiner Meinung nach weniger auf den Satzgegenstand, den Winter, sondern spielt auf den Bildgegenstand, das Paar und sein heterosexuelles Begehren an. Die Art zu leben wird inszeniert durch die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, die nur zwei Geschlechter zulässt, die sich in ihrem sexuellen Begehren aufeinander beziehen. Das auf der Bildebene inszenierte Paar, das als heterosexuell zu lesen ist, wird mit den auf der Textebene präsentierten Inhalten in Zusammenhang gebracht oder anders ausgedrückt, zusammengedacht. Dadurch erscheint das abgebildete offensichtlich heterosexuelle Paar als Identifikationsangebot, als Norm, wenn es darum geht, sich vor „grippalen Infekten“, übertragen durch „Tröpfchenbildung“ zu schützen. Die heterosexuelle Beziehungsform wird, so meine kritische Lesart, nicht nur eingesetzt, um Tipps zum „Schutz des Immunsystems“ zu geben, sondern ist ein Garant, um „Abwehrkräfte in Schwung“ zu bringen und um sich „vor dem Eindringen von Krankheitserregern“ zu schützen. Ein starkes Immunsystem wird gleichgesetzt mit einer heterosexuell organisierten „lebensart“, die für eine angemessene Lebensführung im Sinne von gesund steht. Das lässt den Schluss zu, dass ein fitter und damit gesunder Körper mit einem gut funktionierenden Immunsystem explizit heterosexuell gedacht wird.

In diesem Aufgabenbeispiel wird das sich im heterosexuellen Begehren aufeinander beziehende System der Zweigeschlechtlichkeit bestätigt, weiter als Norm, als „lebensart“

festgeschrieben und so den Schüler_innen als allgemeingültiges Wissen, um mit Siegfried Jäger zu sprechen, als „Fluss von ‚Wissen‘ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger, S. 1993 und 1999, zit. n. Jäger, S. 2000) präsentiert.

6.3.1.2 „Ernährungsquiz“

Seit 6. Juli 2011 steht die Übungsaufgabe online zum Download zur Verfügung. Gleich zu Beginn der Aufgabe werden in aller Kürze Hinweise zum Arbeitsauftrag gegeben. Als Quellenangabe wird angemerkt, dass ein Artikel aus einer Tageszeitung „geändert und gekürzt“ eingesetzt werde. Am Schluss des verwendeten Artikels wird noch einmal darauf hingewiesen, dass der Text „Angelehnt an: Karin Rohrer“ verfasst worden sei. „Mit Vitaminen die Nase vorn“ lautet der Titel des Artikels. Der Inhalt informiert über richtiges Ernährungsverhalten und erklärt die Wirkung von Vitaminen und Mineralstoffen, die die Konzentration und die Abwehrkraft steigern. Die Bedeutung des Jausenbrotts und des Frühstücks wird angesprochen, die von Eltern oft vernachlässigt wird. Dieses Verhalten werde von den Kindern übernommen. Um jedoch in der Schule konzentriert arbeiten zu können, braucht es, so der Artikel weiter, eine gesunde Jause. Außerdem wird zu ausreichender Flüssigkeitszufuhr, in Form von milden Mineralwässern statt Säften, geraten. Es wird über die Auswirkungen falscher Nahrungszufuhr berichtet, die zu Mangelerscheinungen führe. Karies und Osteoporose seien die Folgen. Im Folgenden wird auf eine Studie verwiesen, laut der 85 Prozent der Kindergarten- und Schulkinder an Mangelerscheinungen, hervorgerufen durch falsche Ernährung, leiden.

Der Ernährungsdiskurs bildet hier das Hauptthema, das sich im Kontext von Schule mit dem Gesundheits-, dem Körper-, dem Leistungs- und dem Erziehungsdiskurs verschränkt. Der Artikel erscheint als Fließtext. Nur durch die Quellennennung wird klar, dass es sich um einen Zeitungsartikel handelt. Nach dem Artikel folgen Arbeitsaufträge, die sich auf den Artikelinhalt beziehen und die die Lesekompetenz der Schüler_innen erweitern sollen. Die Arbeitsaufträge sind mit einer kurzen Rahmenhandlung unterlegt. Sie handelt von „zwei Schülerinnen“, die Quizfragen zu dem Artikel erstellt hatten. Da einige der Quizkärtchen am nächsten Tag verschwunden waren, fehlten einige Fragen und einige Antworten. Ziel des Arbeitsauftrages ist es, das Ernährungsquiz wieder zu vervollständigen.

- **Geschlechtsspezifischer Sprachgebrauch**

Die Verordnung nach einer geschlechtergerechten Formulierung wird bei dem am Beginn formulierten Arbeitsauftrag, bei dem die „Schüler“ in „Partnerarbeit“ Quizaufgaben zu erstellen hatten, missachtet. Im generischen Maskulinum werden fachdidaktische Erklärungen vermittelt. Frage- und Antwortkärtchen werden unter der Verwendung des Pronomens „man“, das, wie schon weiter oben ausgeführt, nicht geschlechtsneutral ist, formuliert. „Außer essen muss man auch ausreichend trinken“, wird empfohlen. „Was muss man noch tun, außer ausreichend zu essen?“, ist auf einem Fragekärtchen zu lesen. Durch die Formulierung „Partnerarbeit“ werden Schülerinnen unter Schüler mitgemeint und ihre Arbeit wird unsichtbar gemacht.

Da der geschlechtergerechte Sprachgebrauch nicht eingehalten wird, scheint es umso fataler, in der kurzen Rahmenhandlung „Zwei Schülerinnen“ mit einem Ernährungsquiz in Zusammenhang zu bringen. *Es ist auffällig einerseits im generischen Maskulinum von „Partnerarbeit“ zu sprechen, wenn Schüler und Schülerinnen gleichermaßen gemeint sind und andererseits explizit dann von „Schülerinnen“ zu reden, wenn Ernährungsfragen, gekoppelt mit Kindererziehung und schulischen Leistungen zum Thema gemacht werden.* Damit wird Versorgungsarbeit, dazu zählen die drei angesprochenen Diskursfragmente, geschlechtsstereotyp präsentiert und weiter festgeschrieben. Außerdem bestätigt die den „Schülerinnen“ bei der Erstellung der Quizfragen zugewiesene schreibende Tätigkeit jene in zahlreichen Unterrichtsbeobachtungen festgestellte geschlechterstereotype Handlungsstrategie, bei der vorwiegend Schülerinnen in heterogenen und arbeitsteilig organisierten Gruppen das Schreiben übernehmen.

Es ist daher davon auszugehen, dass die Personen, die bei der Erstellung des Aufgabenbeispiels beteiligt waren, keine Kompetenz in Bezug auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch besitzen und diesen daher auch nicht anwenden können. Mir ist, wie schon erwähnt, durch den Besitz der älteren CD Version die Autor_innenschaft bekannt. Es handelt sich bei der Erstellung dieses Aufgabenbeispiels um jene drei Personen, die im Team arbeiten und dem Kompetenzzentrum D8 angehören. Zwei von ihnen arbeiten auch als Experten an der Erstellung der Testitems mit.

- **Geschlechtsspezifischer Ernährungsdiskurs**

Da der Text verändert und gekürzt wurde, möchte ich hier auf die Problematik verweisen, dass unklar ist, welche Teile von der genannten Autorin stammen und welche verändert respektive weggelassen wurden. Die Autorin des ursprünglichen Artikels ist, wie meine Recherchen ergeben haben, Journalistin des Gesundheitsmagazins der Kronenzeitung mit Spezialgebiet Ernährung und, wie es in diesem Artikel dargestellt wird, ist sie auch Spezialistin für die gesunde Ernährung von Schulkindern. Der Artikel vermittelt die Botschaft: „Wer sich richtig ernährt, ist somit den anderen eine Nasenlänge voraus.“ Dazu finden sich Ratschläge zur richtigen Ernährung von Kindern. Es wird der Zusammenhang eines gesunden Frühstücks und einer vitaminreichen Jause mit schulischen Leistungen erklärt. „Ausreichende Vitamin- und Mineralstoffzufuhr macht konzentriert, abwehrstark und geschickt.“ Im Text werden Eltern genannt, in deren Zuständigkeit die gesunde Ernährung der Kinder fällt. Es stellt sich die Frage, ob im Originaltext auch eine Verschränkung von gesunder Ernährung, Kindererziehung und schulischen Leistungen vorliegt oder ob die Diskursverschränkung bei der Veränderung und Kürzung erfolgt ist.

Die Nennung der Autorin aktiviert bei den Schülerinnen das Wissen, dass Frauen zuständig seien, wenn das Wissen über Ernährung, verschränkt mit der Sorge um gesunde Ernährung von Kindern und deren schulischen Leistungen zentrale Aspekte sind. Die Auseinandersetzung mit Ernährungs- und Erziehungsfragen fällt in den Tätigkeitsbereich der Versorgungsarbeit. Durch die Nennung der Autorin erhält die im Text angesprochene Versorgungsarbeit einen Geschlechterhinweis. Auffällig ist, dass in den Aufgabenbeispielen bei der Quellenangabe von Texten aus anderen Medien – mit Ausnahme literarischer Texte – der explizite Namensverweis die Ausnahme darstellt. Dass dieses Vorgehen ausgerechnet dann eingesetzt wird, wenn es um die Beschäftigung mit Ernährungs- und Erziehungsfragen, also um Versorgungsarbeit, geht, lässt den Schluss zu, dass das Übungsbeispiel geschlechtsspezifisch determiniert ist. Es braucht ein „angelehnt an“ eine Frau (Karin Rohrer), um Versorgungsaufgaben zu vermitteln. Unklar bleibt, ob bereits im Originaltext der Ernährungsdiskurs mit dem Erziehungsdiskurs verknüpft worden ist oder ob die Nennung von handelnden Personen, in dem Fall der Eltern und Kinder, durch die Anlehnung an den Text von Karin Rohrer erfolgt ist und damit der Autorin die Zuständigkeit für Erziehungsfragen und die Sorge um andere unterstellt wird.

- **Eltern – eine heteronormative „Anspielung“**

Im Artikel werden, wie bereits oben beschrieben, Eltern und ihre Kinder als handelnde Personen genannt. Die Begriffe Ernährung, Gesundheit, Erziehung werden mit dem Begriff Eltern verkoppelt.

„Viele Eltern verzichten aus zeitlichen Gründen auf ein ausgewogenes Frühstück: Sie essen im Stehen oder gar nicht. Ihre Kinder, die morgens noch verschlafen und oft ohnehin nicht hungrig sind, lernen dieses Verhalten und gehen ebenfalls ohne Frühstück und nicht selten auch ohne Pausenbrot in die Schule.“ (Ernährungsquiz 2011)

Es wird im Artikel nicht darauf eingegangen, welche Gründe dazu führen, dass Eltern unter Zeitdruck stehen und die Versorgungarbeit vernachlässigen. Obwohl es keinen Hinweis über die an der Elternschaft beteiligten Personen gibt, gehe ich davon aus, dass der Begriff Eltern, wie Siegfried Jäger es formuliert, auf ein Vorwissen und damit auf Normen anspielt, die sich „[...]sozusagen im Hintergrundwissen (Wissenshorizont) der Leser/Hörer [sic!] einnisten [...]“ (Jäger, S. 2009: 181). Bei den Schüler_innen wird durch den Begriff Eltern ein kulturell festgeschriebenes heteronormatives Wissen aktiviert. Das System der Zweigeschlechtlichkeit und der Norm der heterosexuellen Paarbeziehung wird beim Lesen des Begriffs Eltern ergänzt und nistet sich als Norm in den Wissenshorizont der Schüler_innen ein. *Die geschlechtlichen und sexuellen Konstellationen der Personen, die als Eltern präsentiert werden, werden nicht explizit erwähnt. Sie bleiben unausgesprochen und wirken in ihrer Unsichtbarkeit umso machtvoller.*

6.3.1.3 „Jausenbrotzeit“

„Jausenbrotzeit“ ist ein Übungsbeispiel, das seit 20. Juli 2011 als Unterrichtsmaterial online ist. Das Beispiel beginnt mit der Kopie eines Zeitungsartikels, der unter der Rubrik Gesundheit am 19. September 2005 in der Tageszeitung Kurier erschienen ist. Im Anschluss daran folgen fachdidaktisch aufbereitete Fragen, die sich auf den Text des Zeitungsartikels beziehen.

Der Zeitungsartikel beginnt mit einem Satz, der die Kernaussage des Artikels skizziert. Betont wird dabei die zeitgerechte und richtige Energiezufuhr von Kindern und in dem Zusammenhang die Wichtigkeit des Frühstücks und der Schuljause. Darunter steht in hervorgehobenen Blockbuchstaben der Titel „JAUSENBROT-ZEIT“. Danach gliedert sich

der Text in fünf Spalten und wird durch Überschriften, vier Bilder unterschiedlichen Formats, eine Tabelle und zwei Informationskästen strukturiert. Die Überschriften wurden aus fachdidaktischen Gründen entfernt und durch weiße Kästchen ersetzt. Sie werden in einem Arbeitsauftrag an späterer Stelle genannt. In die drei rechten Spalten ist ein Bild montiert, das nach unten hin bis zur Hälfte reicht. Unterhalb des Bildes werden in einem Informationskasten zwei Bücher vorgestellt. Neben den Titeln der beiden Bücher „Coole Rezepte für Jausen, Pausen und Feste“ und „Powerfrühstück – Energie für den ganzen Tag“ werden die Autorinnen genannt. Eine der genannten Autorinnen ist die interviewte Person. Die zweite Spalte von links besteht zu zwei Dritteln aus einer einspaltigen Tabelle mit sieben Zeilen, die „7 Tipps für eine gesunde Schuljause“, adressiert an die Eltern, enthalten. Vier kleine Bildergrafiken unterstützen den Text. Ein Bild zeigt eine Fruchtsaft Tetra-Box und ein mit Saft gefülltes Glas. Das zweite Bild beinhaltet einen roten Apfel mit einer herausgeschnittenen Apfelspalte und ein Radieschen. Am dritten Bild ist ein Vollkornbrot, eine Scheibe ist abgetrennt, zu erkennen. Eine Milchpackung, ein zu einem Drittel mit Milch gefülltes Glas und ein Stück Käse werden im vierten Bild sichtbar. Unterhalb der Tabelle gibt es einen kleinen Informationskasten mit Informationen zur richtigen Verteilung der Nahrungszufuhr bei Kindern. In der ersten Spalte wird das Portrait einer Frau präsentiert.

Der Artikel gibt den Inhalt eines Interviews wieder. Gleich zu Beginn der ersten Spalte wird der Name des Autors genannt, der ein Interview mit einer namentlich genannten „Ernährungswissenschaftlerin“, die „auf das Thema Kinder und Essen spezialisiert ist“, geführt hat. Ihr Portrait erscheint in der ersten Spalte nach der Beantwortung der ersten Frage. Fragen und Antworten wechseln einander ab. Die Fragen konzentrieren sich auf die Zusammensetzung einer gesunden Schuljause. Die Ernährungswissenschaftlerin informiert über die Bestandteile einer gesunden Jause und gibt Empfehlungen ab, welche Getränke für Kinder geeignet sind, wie oft Kinder Mahlzeiten zu sich nehmen sollen und aus welchen Bestandteilen sich die Mahlzeiten zusammensetzen sollen. Es wird auf eine Studie verwiesen, die zeigt, dass sich durch die Einnahme eines Frühstücks und einer Vormittagsjause die Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit deutlich verbessern. Mit Obst, Gemüse, Brot, Schinken, Milchprodukten sollen abwechslungsreiche Mahlzeiten zubereitet werden. Im letzten Teil des Artikels wird der Frage „nach einer gemeinsamen Initiative von Eltern und Lehrern für eine gesunde Jause“ nachgegangen.

Das Hauptthema des Artikels ist der Ernährungsdiskurs, der verschränkt ist mit dem Gesundheitsdiskurs, dem Bildungs- und Leistungsdiskurs und der Versorgungverantwortung der Eltern, hier explizit gemacht durch die Begriffe Frühstück und Schuljause.

- **Ambivalenter Sprachgebrauch – „Ernährungswissenschaftlerin“ contra „Lehrer“**

Der Sprachgebrauch in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit ist uneindeutig. Einerseits stellt der Autor des Artikels die interviewte Person als Ernährungswissenschaftlerin vor. Er hält sich durch die Verwendung der weiblichen Personenbezeichnung an die Forderung nach geschlechtergerechtem Formulieren. Andererseits benützt er das generische Maskulinum, wenn er nach Beispielen „für gemeinsame Initiativen von Eltern und Lehrern für eine gesunde Jause“ fragt. Damit werden alle Lehrerinnen nur „mitgemeint“ (BM:UJK 2012a) und unsichtbar. Auch dann noch von Lehrern zu sprechen, wenn laut Statistik Austria 90,6 % der Volksschullehrkräfte Frauen sind, zeigt, dass der Autor des Artikels Berufsbezeichnungen nicht geschlechtergerecht formuliert (vgl. Statistik Austria o.J.: Bildung und Kultur). Für mich lässt das den Schluss zu, dass der Autor nur ausnahmsweise eine geschlechtergerechte Formulierung verwendet hat, und zwar ganz gezielt, um die Zuständigkeit für Ernährungsfragen geschlechtlich zu markieren. *Ich spreche daher in diesem Zusammenhang nicht vom Gebrauch einer geschlechtergerechten Sprache, sondern von einem geschlechtsspezifischen Sprachgebrauch, verwendet mit der Absicht, ganz bestimmte Aufgaben, nämlich die der Ernährung und der Versorgung der Kinder, kurz gesagt die Versorgungsarbeit explizit Frauen zuzuweisen.* Es sei hier angemerkt, dass in den Aufgabenbeispielen meines Datenarchivs Wissenschaftlerinnen, also Expertinnen, nur in Zusammenhang mit Erziehungs- und Ernährungsdiskursen zu Wort kommen.

- **Ernährung – zweigeschlechtlich und heteronormativ determiniert**

Die mit Ernährungsfragen in Zusammenhang gebrachten Personen sind auf der sprachlichen Ebene, abgesehen vom Interviewer, die Ernährungswissenschaftlerin, die Eltern, die Kinder und die „Lehrer“ [sic!]. Die Kinder, die auf der sprachlichen Ebene geschlechtslos erscheinen, werden durch ein Bild, das ein Viertel des Raumes, den der Zeitungsartikel einnimmt, vergeschlechtlicht. Zu sehen ist ein Klassenzimmer. Im Vordergrund befindet sich eine vom Kopf bis zu den Hüften abgebildete ungefähr

zehnjährige Schülerin. Mit ihrem kurzärmeligen, rosaroten T-Shirt lächelt sie in die Kamera und präsentiert eine (wahrscheinlich ihre) Pausenjause. Mit den Fingern beider Hände, die durch ein starkes Weitwinkelobjektiv im Vergleich zum Körper sehr groß erscheinen, umfasst sie die beiden Enden eines Spießes, auf den das in vier kleine Teile geteilte Jausenbrot samt kleinen Paprikastücken drapiert ist. Vor der Schülerin steht ein Tisch, worauf sich eine (wahrscheinlich ihre) Jausenbox in Rosa, gefüllt mit Obststücken, befindet. Links im Hintergrund ist etwas verschwommen ein Schüler mit kurzen blonden Haaren in einem kurzärmeligen, weißen T-Shirt, darüber trägt er ein dunkles giletartiges Teil, zu sehen. Unklar bleibt, was sein weit geöffneter Mund zu bedeuten hat. Ist es ein Lachen? Eine lautstarke Äußerung? Ein Brüllen? Will er sich Aufmerksamkeit verschaffen? Am rechten Bildrand verschwindet ein Kind. Es sind nur mehr ein Teil der schulterlangen Haare auszumachen und Teile eines kurzärmeligen, zartrosa T-Shirts.

Durch das Bild werden die im Text als Kinder bezeichneten handelnden Personen geschlechtlich markiert. Es ist eine Schülerin, die, ausgestattet mit ernährungstechnischen Materialien, als Werbeträgerin für eine gesunde Jause ins Bild gebracht wird. Indem eine Schülerin mit Ernährung zusammengedacht wird, während der Schüler von der Ernährungsdebatte ausgeschlossen bleibt, wird das Interesse an Ernährungsfragen vergeschlechtlicht zugeschrieben. Durch die sprachliche und bildhafte Präsentation der interviewten Wissenschaftlerin für Ernährung, die „auf das Thema Kinder und Essen spezialisiert“ ist, wird nicht nur die vergeschlechtlichte Zuschreibung von Ernährungsfragen untermauert. Es wird dadurch den Frauen auch die Versorgung von Kindern zugewiesen. Die Verantwortung für die (gesunde) Ernährung von Kindern ist Teil von Versorgungsarbeit, und zwar ein großer, wie die feministische Ökonomin Madörin in ihrem Artikel „Care Ökonomie – eine Herausforderung für die Wirtschaftswissenschaft“ (Madörin 2010) detailliert beschreibt. *Durch die auf der Bildebene eine gesunde Jause präsentierende Schülerin einerseits und die Ernährungswissenschaftlerin als Akteurin andererseits, wird das Vorurteil der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Bezug auf Reproduktionsarbeit weiter festgeschrieben.* Bei den Schüler_innen wird damit auf ein Vorwissen angespielt, und zwar auf jenes, dass die Verantwortung für Ernährung, im Speziellen von Kindern, vergeschlechtlicht organisiert ist.

Der Frage, welches Wissen der Begriff Eltern bei den Schüler_innen aktiviert, bin ich bereits im Aufgabenbeispiel *Ernährungsquiz* (6.3.1.2) nachgegangen. Da der Kontext, in

dem der Begriff Eltern in den beiden Beispielen erscheint, vergleichbar ist, treffen die Analyseergebnisse in Bezug auf den Begriff Eltern auch auf dieses Beispiel zu.

6.3.2 Freizeit

In diesem Kapitel werden, analog zum feinanalytischen Vorgehen beim Hauptthema Gesundheit, drei Beispiele, deren Hauptthemen dem Freizeitdiskurs zuzurechnen sind, auf ihre in ihnen enthaltenen Geschlechterannahmen hin untersucht.

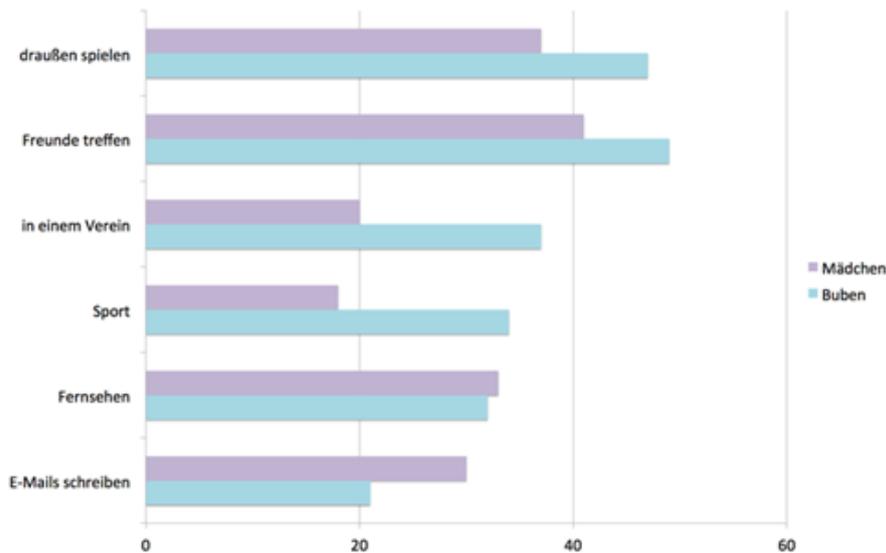
6.3.2.1 „[...] die häufigsten Freizeitaktivitäten der 13-Jährigen einer Schule“

Bei diesem Aufgabenbeispiel handelt es sich, wie im Kapitel 5.4.2 bereits erwähnt, um jenen nicht zum Üben freigegebenen Task, den ich erst zu einem späteren Zeitpunkt in mein Datenarchiv aufnahm und der daher die Ausnahme darstellt. Ich wählte speziell dieses Aufgabenbeispiel für die exemplarische Feinanalyse aus, da es sich dabei um einen Task der Informellen Kompetenzmessung handelt und daher, wie die Kontextanalyse 1 (6.1.2) gezeigt hat, von einer Person erstellt worden ist, die zur Gruppe der „Experten und Expertinnen“ (BIFIE o.J.: Itementwicklung und Pilotierung) gehört. Mir ging es bei der Untersuchung dieses Aufgabenbeispiels zusätzlich darum, festzustellen, ob der Expert_innenstatus, aus queer/feministischer Perspektive betrachtet, auch in Bezug auf die in diesem Aufgabenbeispiel enthaltenen Geschlechterdarstellungen gerechtfertigt ist. Der Task, der bei der vom 17. September bis 31. Jänner 2013 stattgefundenen Informellen Kompetenzmessung zum Einsatz kam, ist nicht zum Üben freigegeben und liegt daher nur als Screenshot vor. Mit diesem und 27 weiteren Tasks, die in 40 Minuten online zu lösen waren, wurde der Lesekompetenzstand der Schüler_innen auf der 7. Schulstufe überprüft. Die einzelnen Tasks sind so aufbereitet, dass sie in kurzer Zeit gelöst werden können.

Das Thema dieser Aufgabenstellung ist grafisch dargestellt.

Das folgende Diagramm informiert über die häufigsten Freizeitaktivitäten der 13-Jährigen einer Schule.

Welche zwei Aussagen sind aus dem Diagramm abzulesen?



Klicke die Kästchen neben den zwei richtigen Antworten an.

Aus dem Diagramm ist abzulesen, dass ...

- mehr Burschen als Mädchen ihre Freizeit in einem Verein verbringen.
- für Burschen und Mädchen Fernsehen die häufigste Freizeitaktivität ist.
- Burschen häufiger fernsehen als Mädchen.
- mehr Mädchen als Burschen in ihrer Freizeit E-Mails schreiben.
- Mädchen mehr Zeit für Sport aufbringen als Burschen.

Abb. 5: Screenshot des Tasks [...] die häufigsten Freizeitaktivitäten der 13-Jährigen einer Schule
Quelle: Datenarchiv

Auch diese Grafik zeigt, wie jene zu den *Lieblingsfächern* (Abb. 3), ein nach Geschlechtern getrenntes Balkendiagramm. Auf der y-Achse sind die Freizeitaktivitäten *E-Mails schreiben*, *Fernsehen*, *Sport*, *in einem Verein*, *Freunde treffen*, *draußen spielen* dargestellt. Rechts neben der Grafik wird erklärt, dass die „Mädchen“ mit violett und die „Buben“ hellblau gekennzeichnet sind. Unterhalb der Grafik ist die Aufgabenstellung formuliert. „Das Diagramm informiert über die häufigsten Freizeitaktivitäten einer Schule.“ Darunter werden fünf Aussagen angeboten. Ziel ist es, jene richtigen Aussagen herauszufinden und anzukreuzen, die aus dem Diagramm abzulesen sind. Es werden auch falsche Aussagen präsentiert.

Zur Quelle liegen keine Angaben vor. Auf Grund der in der Überschrift enthaltenen Information, dass es sich um „[...] die häufigsten Aktivitäten der 13-Jährigen einer Schule.“ handelt, nehme ich an, dass das Diagramm möglicherweise im Rahmen des

Unterrichts, als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit dem Thema Freizeit entstanden ist. Diese Annahme basiert, wie bereits im Kapitel 6.2.3 angemerkt, auf meinen eigenen Erfahrungen als Deutschlehrerin. In den Deutschlehrbüchern der Sekundarstufe 1 findet sich häufig die Auseinandersetzung mit dem Thema Freizeit und der Vorschlag zur Durchführung einer Umfrage in der Klasse. Das Aufgabenbeispiel enthält keine Angaben dazu, wie die Befragung durchgeführt worden ist, wie die Freizeitkategorien gebildet worden sind, wie aktuell die Daten sind und wie viele „Mädchen“ und „Buben“ genau befragt worden sind. Die angebotenen Freizeitkategorien lassen vermuten, dass die Grafik älteren Datums ist, da die Bereiche fehlen, die sich auf die Verwendung moderner Kommunikationstechnologien beziehen, die für die heute „13-Jährigen“, so meine Beobachtung als Lehrerin, einen wesentlichen Bereich ihrer Freizeitgestaltung darstellen.

- **Verwendung der Sprache – Freundinnen mitgemeint**

Die Kennzeichnung der Kategorie „Freunde treffen“ durch das generische Maskulinum ist problematisch, denn 13-jährige Schülerinnen, so meine Erfahrung, treffen sich in ihrer Freizeit vorwiegend mit Freundinnen und nicht mit Freunden. Schülerinnen sind durch den Gebrauch des generischen Maskulinums, durch den die Kategorie Freundschaft vergeschlechtlicht erscheint, nicht angesprochen. Es lässt sich nicht mehr nachvollziehen, ob die Kategorien vorgegeben oder aus den gewonnenen Antworten gebildet worden sind und im Nachhinein das Treffen von Freundinnen unsichtbar gemacht worden ist.

- **Herstellung von Geschlechterdifferenz**

Alle fünf Aussagen, die für die Aufgabenstellung aus der Grafik herausgelesen wurden, zielen auf die Herstellung von Geschlechterdifferenz, indem das Freizeitverhalten zwischen den beiden Geschlechtern verglichen wird. Die Kategorien *Fernsehen*, *Sport*, *E-Mails schreiben* und *Freizeit in einem Verein verbringen* werden mit der Kategorie Geschlecht verknüpft, um mit den getroffenen Aussagen in Bezug auf Freizeitaktivitäten Unterschiede zwischen den Geschlechtern herzustellen. Im Fragenteil werden zwei Aussagen in Bezug auf die Bereiche *Sport* und *Fernsehen* angeboten, die „falsch“ sind. Wenn die angebotene Aussage, dass „mehr Mädchen Zeit für Sport aufbringen als Burschen“ in Bezug auf die dargestellte Grafik falsch ist, da das Balkendiagramm das Gegenteil zeigt, wird Sport eindeutig dem männlichen Geschlecht zugeordnet. Ähnlich

verhält es sich mit der Aussage, „dass Burschen häufiger fernsehen als Mädchen“. Die Aussage, die laut der dargestellten Grafik ebenfalls nicht richtig ist, spielt gleichzeitig auf eine nicht explizit gemachte Aussage an, die Fernsehen als geschlechtsspezifisches Freizeitverhalten von Mädchen festschreibt.

- **Gegensätze aktiv/passiv – öffentlich/privat**

Die Freizeitaktivitäten *Sport* als Ausdruck von Aktivität und *Fernsehen* als Zeichen von Passivität werden benutzt, um Gegensätze zwischen den Geschlechtern zu konstruieren. Die getroffenen Aussagen folgen der Tradition, aktiv mit männlich und passiv mit weiblich zu verknüpfen. *Es ist die Strategie der ständigen Wiederholung, die die vergeschlechtlichte Zuschreibung von Aktivität und Passivität als etwas Natürliches und nicht als ein kulturell Gemachtes erscheinen lässt.* Die Grafik zeigt, was die Aussage unterschlägt, dass Sport bei beiden Geschlechtern nicht zu den drei häufigsten Freizeitaktivitäten zählt. Die als richtig angebotene Aussage, dass „mehr Mädchen in ihrer Freizeit E-Mails schreiben“ und „mehr Burschen als Mädchen ihre Freizeit in einem Verein verbringen“, bedient ebenfalls das zur Herstellung von Geschlechterdifferenz verwendete Gegensatzpaar öffentlich/privat. Hier möchte ich, wie weiter oben erklärt, darauf hinweisen, dass die Umfrage zu einem Zeitpunkt stattgefunden haben dürfte, zu dem E-Mail schreiben noch auf Standortgeräten, also vorwiegend zu Hause und damit im privaten Bereich praktiziert worden ist.

- **Unterlassene Aussagen**

Es werden fünf Aussagen aus der Grafik herausgelesen, die Gegensätze sichtbar machen und damit ungleiche Geschlechterverhältnisse erzeugen. Die Interpretationen zielen darauf, das Trennende und nicht das Gemeinsame, das die Grafik ebenfalls enthält, sichtbar zu machen. „Freunde treffen“, gefolgt von „draußen spielen“, wird in der befragten Altersgruppe von beiden Geschlechtern als häufigste Freizeitaktivität genannt. Die Tatsache, dass die Kategorie „Freunde treffen“ für beide Geschlechter die häufigste Freizeitaktivität darstellt, findet sich in den fünf angebotenen Aussagen nicht wieder. Für das Überprüfen der Lesekompetenz „[...] Informationen aus Grafiken [...] ermitteln“ (BIFIE o.J.: Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe) wird der Geschlechterdiskurs, verschränkt mit dem Freizeitdiskurs und den damit verbundenen Unterthemen Spielen,

Sport, Freundschaft, Vereinszugehörigkeit, Medienkonsum benutzt, um Aussagen über Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzumachen. Bei den Schüler_innen wird auf ein Vorwissen über Geschlechterverhältnisse angespielt, das durch die angebotenen Aussagen bestätigt wird. Aussagen, die dem Vorwissen zuwider laufen, werden ausgelassen. Anders gesagt: Es werden Vorurteile bestätigt, indem der Unterschied der Geschlechter explizit gemacht wird, anstatt Vorurteile zu entkräften, indem Aussagen über das Gemeinsame im Freizeitverhalten angeboten werden.

Welche Interpretation angeboten, welche ausgelassen und wie die Daten präsentiert werden, liegt in der Definitionsmacht jener mit Expert_innenstatus ausgestatteten Personen, die für die Entwicklung der IKM Tasks verantwortlich sind. Ihr situiertes (Geschlechter)Wissen, das auf einem unhinterfragten zweigeschlechtlich geprägten Alltagswissen basiert, fließt in die Aussagen ein. Es zeigt sich, dass der „Expert_innenstatus“, der Fachkompetenz garantieren soll, kein Garant für die genderkompetente Entwicklung der Tasks und Testitems ist. Durch das sorglose Umgehen mit Zahlen und Daten und durch eine tendenziöse Interpretationslogik, die bestimmte Informationen hervorhebt und andere unterschlägt, wird die Ungleichheit im Geschlechterverhältnis aufs Neue festgeschrieben und vorherrschende Geschlechternormen werden durch ihre ständige Wiederholung bestätigt. Es ist nicht die Geschlechterdifferenz, die ein unterschiedliches Freizeitverhalten bewirkt. Es sind die unterlassenen Aussagen, durch die Geschlechterdifferenz erst erzeugt wird.

Wie schon in der Kontextanalyse 2 beschrieben, werden für das Üben und Überprüfen der Lesekompetenz, zu dem das Interpretieren von Grafiken gehört, vorwiegend Diagramme verwendet, durch die ungleiche Geschlechterverhältnisse vermittelt werden. Die Bezeichnungen „männliche“ und „weibliche“ Jugendliche beziehungsweise „Mädchen“ und „Burschen“ sind essentialistisch und dichotom gefasste Geschlechterkennzeichnungen, „[...] die die Subjektperspektive vernachlässigen und Homogenität für in sich divergente Gruppen suggerieren [...]“ (Hochreiter, Klingeböck 2011: 95) Die dabei getroffenen Aussagen zielen darauf, geschlechtsspezifisches Verhalten aus den Grafiken herauszulesen. Um mit Siegfried Jäger zu sprechen, „nistet“ sich bei den Schüler_innen durch die wiederholte Konfrontation mit Grafiken, die auf die Darstellung von Geschlechterdifferenz in unterschiedlichen Handlungsfeldern zielen, ein tradierter stereotyper (Geschlechter)Wissenshorizont ein (vgl. Jäger, S. 2009).

Schüler_innen erlernen anhand derart angebotener Aufgabenstellungen nicht nur die Kompetenz im Lesen von Grafiken, sondern erwerben auch die „Kompetenz“, aus Grafiken Unterschiede und nicht Gemeinsamkeiten der Geschlechter herauszulesen.

6.3.2.2 „Heißer Sommer für coole Kids“

Das Aufgabenbeispiel wird seit 6. Juli 2011 online zum Download auf der Homepage des BIFIEs zur Verfügung gestellt. Am Beginn der Aufgabe wird die Quelle genannt. Es handelt sich um den Inhalt einer Broschüre des Tourismusverbandes „Steyrtal“, der aus dem Jahr 2005/06 stammt. Unter dem Aufgabentitel erscheint der ursprünglich als Doppelseite präsentierte Inhalt. Er wird auf Grund des Formates auf zwei Seiten, ansonsten unverändert, als Kopie dargestellt. Im Anschluss an die Broschüre folgen sechs fachspezifische Aufgaben aus den Bereichen Lesen und Sprachbetrachtung, die sich auf die Tourismusbroschüre beziehen. Die Kopie enthält ein wellenförmig zugeschnittenes Bild, das sich im oberen Viertel über die gesamte Breite der Doppelseite erstreckt. Es zeigt sechs Personen, die auf Pferden sitzend durch einen von Mais- und Sonnenblumenfeldern gesäumten Weg reiten. Darunter verweist je ein Titel auf den Inhalt der jeweiligen Seite, die in je drei Spalten organisiert ist. Der zweispaltig gesetzte Text, in Unterkapitel gegliedert, ist unterlegt mit einem hellgelben Hintergrund und enthält eine Abbildung. Sie zeigt zwei Mädchen, vermutlich im Volksschulalter. Sie befinden sich auf einer Wiese und sitzen, ein Tüteneis schleckend, auf einer Decke. Beide tragen einen hellblauen Badeanzug mit einem dreiecksförmigen rosa Einsatz. In den beiden äußeren Spalten der Doppelseite werden, bis auf einen kurzen Text, Bilder auf einem von hell bis dunkelorange gestuften Hintergrund präsentiert, die auf die Inhalte verweisen.

Unter den Titeln „Heißer Sommer für coole Kids“ und „Freizeit im Steyrtal“ werden Informationen zu regionalen Freizeitmöglichkeiten gegeben. Sie werden durch Untertitel hervorgehoben und in Unterkapiteln genauer beschrieben. Öffentliche Sommerbäder, Spiel- und Sportmöglichkeiten, Wander- und Besichtigungsziele, Reitmöglichkeiten werden dabei vorgestellt. Die Bilder der beiden äußeren Spalten zeigen, wie die Bildunterschriften verdeutlichen, den „Badespaß“ im Erlebnisbad und einen „Spielpark“, der aus einer Tennisanlage, kombiniert mit zwei Basketballkörben und einer etwas abseits befindlichen Spielwiese mit Rutsche besteht. Auf der rechten äußeren Seite gibt ein kurzer Text Auskunft über die Möglichkeit des Paragleitens. Darunter erscheint ein Bild

aus der Perspektive einer im Bild nicht sichtbaren paragleitenden Person. Die weiteren drei Abbildungen, ebenfalls mit Bildunterschriften versehen, zeigen eine historische Lokomotive der „Steyrtalbahn“, eine Ansicht der Stadt „Steyr“ und mehrere Personen bei einer „Pferdekutschenfahrt“. Es sind die Aktivitäten, die auf den Bildern der beiden äußeren Bildspalten im Vordergrund stehen, die Personen sind nur undeutlich zu erkennen.

Die im Jahr 2005 veröffentlichte Broschüre richtet sich an Erwachsene mit Kindern, die als Gäste für die Region gewonnen werden sollen. Es wird daher ein auf die Zielgruppe ausgerichtetes Freizeitangebot präsentiert. Der Freizeitdiskurs mit seinen Unterthemen Sport, Spiel, Spaß, Erlebnis, Unterhaltung, Natur verschränkt sich dabei mit dem Tourismusdiskurs und dem damit verbundenen Unterthema Familie.

- **Vergeschlechtlichte Freizeitaktivitäten**

Die im Text genannten Freizeitaktivitäten sollen „coole Kids“ ansprechen. Vorgestellt wird eine „Beach-Arena“ mit zwei Beachvolleyballplätzen, die das „Herz jedes Beachvolleyballers höher schlagen“ lassen. Ein Skatebereich bietet „viel Spaß für Anfänger und Profis“. Durch die Verwendung des generischen Maskulinums werden die Freizeitaktivitäten Beachvolleyball spielen, Inlineskaten und Skateboard fahren geschlechtlich markiert. Das bei den Kindern und Jugendlichen als positiv bewertete Attribut „cool“ wird damit einem Geschlecht zugeschrieben und verleiht gleichzeitig den genannten Freizeitaktivitäten das Attribut „cool“.

„Wanderreiten“ wird unter der Überschrift „Freizeit im Steyrtal“ durch das oben beschriebene wellenförmig zugeschnittene Bild beworben. Zu sehen sind fünf Reiterinnen und ein Reiter, die in der Gangart „Schritt“ durch „naturbelassene Täler und über die Berge der Nationalparkregion“ reiten. Da sich das Bild über die Doppelseite erstreckt, ist es sehr auffällig. Durch die Bildaussage, die ein eindeutig ungleiches Geschlechterverhältnis zeigt, wird das Interesse am „Wanderreiten“ einem Geschlecht zugeschrieben. Damit wird auf ein Vorwissen der Schüler_innen angespielt und eine Vorannahme bestätigt, die die Freizeitaktivität Reiten eher Mädchen und Frauen zuschreibt. Wanderreiten bietet, im Unterscheid zum Dressur- und Sprungreiten, das dem Bereich Sport zuzurechnen ist, die Möglichkeit reitend die „Natur“ zu erleben. Damit

steht weniger das Sporterlebnis als das Naturerlebnis im Vordergrund. Es stellt sich damit noch die Frage, ob „Wanderreiten“ als „cool“ bezeichnet werden kann.

Die Frage der „Coolness“ lässt sich auch bei dem bereits weiter oben genauer beschriebenen Bild stellen. Das Bild, das zwei Mädchen auf einer Decke sitzend zeigt, ist so in den Text gesetzt, dass es mit dem oberhalb und rechts neben dem Bild befindlichen Freizeitangeboten zusammengedacht werden kann. Es handelt sich bei den Angeboten einerseits um die Beschreibung eines als „besonders für Kleinkinder“ geeigneten Freibades und andererseits um die Fahrt mit einem „Bummelzug“. Die Nähe des Bildes mit dem Begriff Kleinkind unterstellt den beiden Mädchen intensive Betreuungsbedürftigkeit und Unselbstständigkeit. Die Fahrt mit dem Bummelzug ist eine von fünf richtigen Antworten der fachspezifischen „Aufgabe 6“, bei der es darum geht, aus dem Angebot passende Freizeitaktivitäten für die „herz- und kreislaufkranke Oma“ zu finden.

Das ungleiche Geschlechterverhältnis in Bezug auf die angepriesenen Freizeitangebote wird einerseits erzeugt, indem Freizeitangebote, die dem Sport zuzurechnen sind, durch das generische Maskulinum geschlechtlich markiert werden. Andererseits werden Freizeitmöglichkeiten, die nicht zum Bereich des Sportes gehören, durch entsprechende Bildaussagen weiblich gekennzeichnet. Damit wird bei den Schüler_innen ein gängiges Vorurteil aktiviert, das einer Logik folgt, nach der sportlich mit cool und männlich gleichgesetzt wird. Während für die Aktivität Wanderreiten der Natur zugeschriebene Pferde benutzt werden, um „naturbelassene Täler“ zu erleben, sind die technisch hergestellten Beachvolleybälle, Inlineskater und Skateboards und die dafür speziell konstruierte „Arena“ ein Kulturprodukt. *Das vergeschlechtlichte Freizeitverhalten wird nach der stereotypen Logik konstruiert, nach der Männlichkeit mit Technik und damit mit Kultur gleichgesetzt wird und Weiblichkeit mit Natur.* Durch das Zusammenwirken der Text-, Sprach und Bildaussagen entsteht ein latenter Sinngehalt, der ungleiche Geschlechtereffekte erzeugt.

- **Institution Familie – heteronormativ und arbeitsteilig organisiert**

Die Broschüre richtet sich an Personen, die Kinder zu versorgen haben. Das Angebot wirbt daher mit „familienfreundlichen“ Freizeitmöglichkeiten. Ein als „Highlight“ präsentiertes Angebot des Erlebnisbades ist der „großzügige Mutter-Kind Bereich“. Mutter-Kind wird

hier als Einheit gedacht. Durch die Verklammerung der beiden Begriffe wird Versorgungsarbeit explizit einem Geschlecht zugeschrieben und die Aufgabenverteilung innerhalb der Familie klar festgelegt. Wegen vieler schattenspendender Sträucher wird ein Freibad als „besonders für Kleinkinder geeignet“ beworben. Ein weiteres Angebot wirbt mit einem Spielplatz, dort „haben die Kinder ihren Spaß und die Eltern genießen den herrlichen Ausblick auf den See“.

Der Begriff Familie verschränkt sich mit den Begriffen Eltern, Mutter, Kinder, Kleinkinder. Dass bei dem familienfreundlichen Angebot Väter nicht explizit genannt werden, bestätigt die Annahme, dass die Versorgungsarbeit von Kindern unentgeltlich von Müttern geleistet wird, die sich auch im Urlaub um die Betreuung und Beaufsichtigung der Kinder sorgen. *Die ursprünglich an Erwachsene adressierte Broschüre spielt bei den Schüler_innen auf ein Vorwissen an, dass Familie, in der Gestalt von Eltern, Mutter-Kind und Kleinkinder eine heteronormativ organisierte Institution sei. Die dabei unentgeltlich zu leistende Reproduktionsarbeit, zu der Versorgung und Betreuung von Kindern zählt, wird durch die explizite Nennung von Mutter und die Unsichtbarkeit von Vater eindeutig den Frauen zugeteilt.* Unklar bleibt noch, wie das Freizeitangebot, das „ideale Flugmöglichkeit für Parashirmflieger“ verspricht, in das Tourismuskonzept „familienfreundlich“ passen soll? Werden hier Väter als Zielpublikum angesprochen, während sich Mütter im Mutter-Kind Bereich des Erlebnisbades um die Kinder sorgen?

6.3.2.3 „Die laufenden Vögel vom Buchberg“

Das Übungsbeispiel, das seit 6. Juli 2011 online ist, beginnt mit einem Zeitungsartikel. Im Anschluss daran folgen fünf Aufgaben mit den dazu passenden Lösungsvorschlägen. Der Zeitungstext mit dem Titel „Die laufenden Vögel vom Buchberg“ stammt, wie in der Quellenangabe ausgewiesen, vom 30.08.2004 und ist in der Tageszeitung Salzburger Nachrichten erschienen. Wer den Text verfasst hat, bleibt unerwähnt. Für meine Analyse dieses Beispiels schien es mir in Bezug auf die Geschlechterfrage wichtig zu klären, von wem der Text verfasst worden war. In der ersten Aufgabenstellung wird von einem „Autor“ gesprochen. Da ich mir nicht sicher war, ob die geschlechtliche Zuordnung nicht durch die Verwendung des generischen Maskulinums hervorgebracht werde, fragte ich bei den Salzburger Nachrichten nach und es wurde mir Christian Resch als Autor genannt.

Unter dem Titel des Zeitungsartikels erscheint ein zweispaltiger Text. Der Untertitel „Paragleiten: Auch eine sanfte Landung will gelernt sein.“ verweist auf den Inhalt. In der Ich-Form berichtet der Autor des Artikels von seinen ersten Erfahrungen im Paragleiten und der damit verbundenen Angst. Er erzählt davon, wie er gemeinsam mit weiteren „Teilnehmern“ mit angelegtem Gleitschirm auf einem Trainingshügel steht, während ein Fluglehrer allgemeine Informationen zu der Sportart und zu der Unfallstatistik gibt. Nach einer Einführung in die richtige Handhabung des Gleitschirmes und einer Erklärung des genauen Bewegungsablaufes durch den Fluglehrer laufen die teilnehmenden Personen los. Der Autor des Artikels läuft nicht, wie der Fluglehrer angewiesen hat, weiter, sondern er stößt sich ab und landet unsanft, und zwar mit dem Kopf voraus im Erdreich. Der Sportdiskurs mit dem Hauptthema Paragleiten verschränkt sich mit den Themen Extremsport und Unfallstatistik.

Ein Bild, das die Hälfte der zweiten Seite füllt, zeigt drei Personen auf einer Anhöhe. Das Bildmaterial wird als ein freigegebenes Bild aus dem Internet ausgewiesen. Es handelt sich um eine Nahaufnahme eines Tandemsprunges. Die beiden Männer sind in der Seitenansicht bis zu den Knien abgebildet. Ein weiterer Mann, in der Seitenansicht bis zu den Schultern dargestellt, deutet mit seinem rechten Arm in die Flugrichtung der Tandemspringer. Beim ersten oberflächlichen Lesen entstand bei mir der Eindruck, dass das Bild den Autor des Artikels zeigt. Ich dachte den Text mit dem Bild zusammen. Erst bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Text und dem Bild wurde klar, dass das Bild aus dem Internet stammt. Das dargestellte Bild hat mit den vom Autor geschilderten ersten Erfahrungen im Paragleiten nichts zu tun. Seine ersten Flugversuche, sein „erster Schreckensschrei (oder ist es schon der Schmerzensschrei)“ und seine unsanfte Landung im Erdreich – „in das ich spektakulär köpfe“ – werden nicht sichtbar gemacht. Durch die Bildunterschrift „Loslaufen, Vollgas und keine Angst: Fliegen wie ein Adler oder doch nur eine Bruchlandung?“ wird eine Nähe zum Inhalt hergestellt. Der Autor bringt damit seine Ambivalenz, seine Skepsis und seine Befürchtungen zum Ausdruck.

- **Paragleiten – eine geschlechtlich markierte Sportart**

Die im Text in der Gestalt des Autors und des Fluglehrers vorkommenden handelnden Personen und die auf der Bildebene präsentierten Personen beim Tandemflug gehören ausschließlich einem Geschlecht an. Es ist ein Autor, der sein erstes Erlebnis und seine

„nicht zu leugnende Angst“ beim Paragleiten beschreibt. Instruktionen zur Handhabung des Gleitschirms und zum richtigen Verhalten beim Loslaufen erhält er dabei von einem Fluglehrer für Paragleiten. Das Interesse am Erlernen des Paragleitens und das nötige fachkundige Wissen werden einem Geschlecht unterstellt.

Durch die Verwendung des generischen Maskulinums werden die „1500 in Salzburg registrierten Gleitschirm-Flieger“ vergeschlechtlicht ausgewiesen. Durch die Formulierung „Teilnehmer“ und „Extremsportler“ wird die Sportart Paragleiten und das Ausüben von Extremsport geschlechtlich markiert. Die Annahmen und Eigenschaften, die mit dem Paragleiten in Verbindung gebracht werden, werden durch die Aussagen des Fluglehrers und des Autors sichtbar gemacht. Paragleiten, das vom Fluglehrer als ein „relativ ungefährlicher Sport“ beschrieben wird, wird durch genau diese Feststellung mit Gefahr in Zusammenhang gebracht. Trotz der Verneinung, dass Paragleiten heute „kein Extremsport mehr“ sei, wird Paragleiten durch die Aussagen des Fluglehrers und des Autors in der Nähe von Extremsport positioniert. „Loslaufen, Vollgas, keine Angst“ sind Begriffe, mit denen der Autor den ersten Teil des Handlungsablaufes beim Paragleiten beschreibt. Vollgas, eine obere Grenze oder anders gesagt, ein Limit markierend, verknüpft mit der Aufforderung, „keine Angst“ zu haben, erscheinen dabei als Eigenschaften, die beim Paragleiten vorausgesetzt werden. „Keine Angst“ zu haben, wird für die Ausübung der Sportart vorausgesetzt. Die Begriffe „keine Angst“, „Vollgas“ „Extremsport“, „relativ ungefährlich“ werden in dem Text der Sportart Paragleiten zugeschrieben und damit gleichzeitig dem Geschlecht, das in diesem Aufgabenbeispiel diese Sportart ausübt. *Die beschriebenen Eigenschaften werden auf ein Geschlecht übertragen und erzeugen den latenten männlich kodierte Sinngehalt des Zeitungsartikels.*

- **Extremsport Paragleiten – Hierarchie unter Männern**

Durch das Fehlen eines Geschlechts als Differenzfaktor wird Ungleichheit innerhalb eines Geschlechts hergestellt. Innerhalb der Genusgruppe wird eine Hierarchie durch wertende und abwertende Äußerungen erzeugt. Durch die aufwertende umgangssprachliche Bezeichnung „gestandener“ Paragleiter und die gleichzeitig abwertende Aussage „Idiotenhügel“ für den Trainings-Hang, auf dem die ersten Flugversuche der „Teilnehmer“ stattfinden, wird eine klare Rangordnung in Bezug auf die Könnensstufe zum Ausdruck

gebracht. Die Hierarchie innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe wird durch den Fluglehrer und den Autor des Artikels, der als Schüler angenommen werden kann, erzeugt. Das Gefühl der Angst, das in Verbindung mit dem Erlernen einer Sportart erscheint, wird kontrastiert durch die fachliche Kompetenz des Fluglehrers. Die Sportart Paragleiten, mit den Begriffen „Draufgänger“ und „Extremsportler“ verknüpft, erscheint als exklusives männliches Geschlechterarrangement. Mit der Strategie der Abwertung grenzt sich der Fluglehrer klar von „kopfloren Draufgängern“ und „Möchtegern-Extremsportlern“ ab. Die Vorgehensweise ist ab- und aufwertend zu gleich. Es wird eine Differenz hergestellt, indem eine Gruppe von Paragleitern mit den Attributen „kopflor“ und „Möchtegern“ abgewertet wird. Der Fluglehrer wird aufgewertet, indem er als nicht kopflorer Draufgänger und als tatsächlicher Extremsportler erscheint. Gleichzeitig positioniert der Fluglehrer das Paragleiten als „relativ ungefährlichen Sport“. Die Behauptung wird unterstützt durch die Aussage, dass Unfälle „auf das Konto von „Möchtegern-Extremsportlern gehen“. Es entsteht ein hierarchisches Gefälle zwischen jenen, die das Kalkulieren der Gefahr beherrschen und jenen, die die Gefahr falsch einschätzen. Dadurch wird innerhalb der geschlechtshomogenen Gruppe eine hierarchische Ordnung sichtbar. *Durch das Zusammenwirken der im Text und im Bild dargestellten handelnden Personen und die Verwendung des generischen Maskulinums wird die Sportart Paragleiten und das Ausüben von Extremsportarten zum exklusiven Schauplatz einer Inszenierung von Männlichkeit.*

7 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse der zweiteiligen Kontextanalyse und der Feinanalyse zusammen. Im Anschluss daran ordne ich die Untersuchungsergebnisse, entsprechend den beiden Forschungsfragen, in die theoretischen Konzepte ein und vergleiche die Resultate mit den Richtlinien des Unterrichtsprinzips zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern.

Die in **der Kontextanalyse 1** durchgeführte Bestimmung der Diskursposition hat ergeben, dass das für den Umbau des österreichischen Bildungssystems errichtete Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) auch der Produktions- und Verbreitungsort der hier untersuchten Online- Aufgabenbeispiele ist. Diese sind ein Effekt der Umbaumaßnahmen auf ein durch Bildungsstandards genormtes Bildungswesen, das auf den Erwerb von Fachkompetenzen ausgerichtet ist. Um die Lehrpersonen bei der Umstellung auf einen kompetenzorientierten Unterricht zu unterstützen, werden die neu entwickelten Aufgabenbeispiele auf der Homepage des BIFIEs zur Verfügung gestellt.

Die Ergebnisse der **Kontextanalyse 2** zeigen, dass für die Aufgabenerstellung häufig Texte aus anderen Medien eingesetzt werden, die für Erwachsene gedacht sind. Die darin enthaltenen Grafiken, Sach- und Gebrauchstexte enthalten Informationen, die älteren Datums sind. Das ist in Hinblick auf die darin explizit und implizit enthaltenen Geschlechter- und Lebensentwürfe problematisch, mit denen die Heranwachsenden konfrontiert werden. Im Laufe der Untersuchung ist deutlich geworden, dass die Aufgabenbeispiele jene gesellschaftlich relevanten Diskursfragmente enthalten, die auf schulischer Ebene als Unterrichtsprinzipien bezeichnet werden. Auffällig ist, dass die Aufgabenbeispiele keine Diskursfragmente anbieten, die auf die Unterrichtsprinzipien „Sexualerziehung“ und „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ verweisen. Aufgabenstellungen, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den angebotenen Diskursfragmenten führen, fehlen. Der latente Sinngehalt, der durch die nicht explizit geäußerten, aber implizit enthaltenen Geschlechternormen erzeugt wird, bleibt daher unbearbeitet. Es ist die Entscheidung der mit der Aufgabenerstellung betrauten Personen, welche Themen angesprochen, welche ausgelassen, welche Texte aus welchen Medien verwendet und welche Geschlechterdarstellungen präsentiert werden. Diesen Personen wurde vom BIFIE für die Erstellung der Aufgabenbeispiele Handlungsmacht übertragen. Neben ihrem fachlichen Wissen prägen ihre Werte,

Interessen, Haltungen und damit auch ihre Geschlechterannahmen den Herstellungsprozess der Aufgabenbeispiele. Bell hooks sagt dazu: „[...] our pedagogical process is often shaped by middle-class norms.“ (hooks 1994: 185) Dem schließe ich mich an und füge hinzu, dass es in diesem Fall die Geschlechterannahmen vorwiegend westeuropäischer Mittelschichtmänner sind, die die latente Sinnstruktur der Aufgabenbeispiele formen.

Was die Ergebnisse der **Feinanalyse** betrifft, möchte ich an dieser Stelle noch einmal festhalten, dass ich ausschließlich jene Aufgabenbeispiele ausgewählt habe, in denen die beiden festgelegten Themenfelder Freizeit und Gesundheit die Hauptthemen bilden. Diese Entscheidung habe ich getroffen, um exemplarisch die in den Aufgabenbeispielen enthaltenen Geschlechterherstellungsprozesse feinanalytisch zu untersuchen. Dass es sich hier nicht um Einzelfälle handelt, macht die anfänglich durchgeführte Querschau (5.4.1) deutlich.

In den feinanalytisch untersuchten Aufgabenbeispielen zeigt sich, dass die beiden Hauptthemen Freizeit und Gesundheit mit einer Vielzahl von Unterthemen verschränkt sind und in ihrem Zusammenwirken als „diskursives Gewimmel“ (Jäger, S. 2009: 90) auf den vorherrschenden Gesamtdiskurs verweisen. Der Freizeitdiskurs ist in den Aufgabenbeispielen mit dem Sportdiskurs und dem Diskurs über die Versorgung von Kleinkindern verwoben. Der Gesundheitsdiskurs verschränkt sich mit dem Ernährungsdiskurs und dem Versorgungsdiskurs. Sowohl beim Thema Freizeit als auch beim Thema Gesundheit ist der Körperdiskurs Dreh- und Angelpunkt. Die Sorge um den Körper, ihn fit und gesund zu erhalten, bildet dabei den zentralen Aspekt. Das Handlungsfeld Sport erweist sich als Zuweisungsort für die Inszenierung von Männlichkeit. Es sind männliche Akteure, die in ihrer Freizeit Sport betreiben. Sie werden bei Bewegungsaktivitäten in unterschiedlichen Sportarten, auch Extremsportarten, präsentiert. Die Bereitschaft zum Risiko beim Paragleiten, der Spaß an der Bewegung, das Cool-Sein beim Ausüben bestimmter Sportarten erscheinen in den Aufgabenbeispielen als männliche Attribute. In einer Wechselwirkung werden Eigenschaften der Sportebene auf die Geschlechterebene übertragen, die das Handlungsfeld Sport im Umkehrschluss männlich erscheinen lassen. Versorgungsarbeit und die Zuständigkeit für Ernährungsfragen, die, wie Madörin betont, ein großer Teil der Versorgungsarbeit ist, stellen jene Handlungsfelder dar, die den Frauen zugewiesen werden. Ihnen wird die

Verantwortung für die gesunde Ernährung und die Betreuung von Kleinkindern übertragen. Das fachlich fundierte Wissen über gesunde Ernährung wird explizit mit einem Geschlecht, nämlich mit Frauen, zusammengedacht. Die Zuteilung von unbezahlter Versorgungsarbeit an Frauen wird, untermauert durch das regulierende Prinzip der Heteronormativität, zur unhinterfragten Normalität. Es sind die Themenfelder Freizeit und Gesundheit und ihre Unterthemen Sport, Betreuung und Ernährung, die die Körper durch die Zuschreibungen von Tätigkeiten und Handlungen zweigeschlechtlich und heterosexuell markieren. Nicht die Geschlechter „machen“, wie Degele es ausdrückt, Berufe, Tätigkeiten und Praxen, sondern umgekehrt: Die beiden untersuchten Themenfelder Freizeit und Gesundheit mit ihren Unterthemen „machen“ Geschlecht (vgl. Degele 2008: 141).

Bezugnehmend auf meine **erste Forschungsfrage** nach den enthaltenen Geschlechterwerten, ist klar geworden, dass die Aufgabenbeispiele von Angehörigen der westeuropäischen Mittelschicht produziert werden. Ihr zweigeschlechtlich und heteronormativ geprägtes Alltagswissen fließt in die Aufgabenerstellung mit ein und erzeugt ein Netzwerk aus Differenzierungsmechanismen. Diese entfalten ihre geschlechterkonstruierende Wirkmacht auf struktureller, individueller und symbolischer Ebene. Auf der Strukturebene wirken die Handlungsfelder geschlechterdifferenzierend. Sport, Shoppen, Kinderbetreuung, Ernährung, um nur einige der enthaltenen Handlungsfelder zu nennen, werden als vergeschlechtlichte Orte präsentiert, die eine nach Geschlechtern getrennte Zuordnung erzwingen. Als institutionalisierte Geschlechterarrangements garantieren die Handlungsfelder die Geschlechterunterscheidung, oder anders gesagt, die Aufrechterhaltung der „exklusiven Klassifikation“ (Becker-Schmidt, Knapp 2007: 76) von zwei Geschlechtern. Die nach Geschlechtern getrennte Zuteilung der Handlungsfelder führt zu einer ungleichen Verteilung der Aufgabenbereiche. Durch die explizite Zuschreibung der unbezahlt geleisteten Reproduktionsarbeiten an Frauen werden diese zur Doppelbelastung und zum Vereinbarkeitsproblem von Frauen gemacht. Das daraus resultierende ungleiche Verhältnis zwischen den Geschlechtern wird dadurch weiter festgeschrieben. Die in den Aufgabenbeispielen präsentierten vergeschlechtlichten Handlungsfelder werden als Handlungsoptionen auf die individuelle Ebene übertragen. Dabei fungieren die

handelnden Personen als eine Art „role models“ der Geschlechterdarstellung. Durch ihre zweigeschlechtlich und heterosexuell inszenierte „doing gender“ Performanz werden die Kinder und Jugendlichen an die zwingende Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit gewöhnt und damit zur Einhaltung kulturell fixierter Geschlechternormen erzogen. Den Burschen wird durch die präsentierten Identifikationsfiguren das Interesse an Sport, auch an Extremsportarten, und den damit verbundenen Eigenschaften aufgezwungen, den Mädchen die Verantwortung für die Betreuung und die gesunde Ernährung der Kinder. Auf der symbolischen Ebene wirken die Diskursfragmente und die sprachlichen Äußerungen geschlechternormierend. Die auf den hegemonialen Geschlechterdiskurs verweisenden Diskursfragmente enthalten implizite Normen, die die Geschlechter- und Sexualitätspraktiken regulieren. Es sind die Diskursfragmente, die zwei eindeutig zu unterscheidende Geschlechter, die sich in ihrem sexuellen Begehren aufeinander beziehen, hervorbringen. Die Diskursfragmente erzeugen die Wirkung der Geschlechterdifferenz, durch die wiederholte Benennung der Differenz in Tabellen, Diagrammen, Märchen-, Sach- und Informationstexten. Geschlechterdarstellungen und sexuelle Beziehungen, die der vorherrschenden Geschlechternorm und der Norm des heterosexuellen Begehrens nicht entsprechen, werden in keinem der Beispiele explizit zum Thema gemacht, sie werden ausgeschlossen. Ausschlüsse entstehen auch durch die sprachliche Praxis der Benennung und Nichtbenennung. Durch die Bezeichnungspraxis im generischen Maskulinum werden Extremsportler und Beachvolleyballer wahrnehmbar. Extremsportlerinnen und Beachvolleyballerinnen bleiben unsichtbar. Ein heteronormativer Bedeutungsgehalt entsteht durch Begriffe wie „Eltern“ oder „familienfreundlich“. Dadurch wird der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsbereich der Kinder und Jugendlichen in einem heterosexuell und zweigeschlechtlich eingegrenzten Rahmen gehalten.

Die Befunde bestätigen somit meine erste Hypothese. Die neu entwickelten Aufgabenbeispiele enthalten nicht nur ein auf Kompetenzen ausgerichtetes Fachwissen. Sie vermitteln den jungen Heranwachsenden auch kulturell vereinbarte ungleiche Geschlechterwerte, die auf zweigeschlechtlich und heterosexuell geprägten Geschlechterannahmen basieren. Das zeigen die vergeschlechtlicht strukturierten Handlungsfelder, die Geschlechterdarstellungen der handelnden Personen und die sprachlich-diskursive Bedeutungszuschreibungen.

Was die Beantwortung der **zweiten Forschungsfrage** betrifft, zeigen die Analyseergebnisse, dass die Aufgabenbeispiele Geschlechterwerte transportieren, die im Widerspruch zum Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern stehen. Hier wird dezidiert verlangt, dass Unterrichtsmaterialien ein vielfältiges Geschlechterangebot zu enthalten haben, das die Kinder und Jugendlichen dazu ermächtigt, ihre Lebens-, Beziehungs- und Berufspläne zu erweitern. Denn neben dem Erwerb von Fachkompetenz ist die Vermittlung von Genderkompetenz ein wesentlicher Teil von Schul- und Unterrichtsqualität. Das Unterrichtsprinzip fordert ein positives Identifikationsmaterial für beide Geschlechter, um die vorherrschenden Geschlechternormen und die damit einhergehende ungleiche Geschlechterordnung zu durchbrechen. Die analysierten Aufgabenbeispiele kommen diesen Forderungen nicht nach, sondern bestätigen die Zweigeschlechterordnung. Ziel einer reflexiven Koedukation, die im Unterrichtsprinzip eingefordert wird, ist es, durch entsprechende Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsmaterialien an einer Entdramatisierung der Geschlechter zu arbeiten. Die hier untersuchten Aufgabenbeispiele tragen aber zu einer Dramatisierung der Geschlechter bei. Ihre Inhalte erzwingen geradezu die unhinterfragte Annahme einer Geschlechterdifferenz bei den Kindern und Jugendlichen und aktivieren ihr bereits erlerntes Alltagswissen über die ungleiche Geschlechterordnung. Das untersuchte Unterrichtsmaterial enthält keine Angebote, die die Geschlechtergrenzen verwischen und Denk- und Wahrnehmungstraditionen irritieren, wie es das ebenfalls im Unterrichtsprinzip verankerte pädagogische Konzept der vielfältigen Lebensweisen nahelegt. Im Gegenteil: Die Ergebnisse machen deutlich, dass die bestehende ungleiche Geschlechterordnung und die vorherrschenden Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Sexualität im neu erstellten Unterrichtsmaterial erhalten bleiben.

Der im Unterrichtsprinzip festgelegten Forderung nach einer geschlechtergerechten Sprache wird nicht entsprochen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass trotz der bereits seit 2002 sich in Kraft befindlichen Verordnung zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern (vgl. Rundschreiben Nr. 22/2002) das generische Maskulinum vorherrscht. Die ausnahmslos im generischen Maskulinum verfassten Texte aus anderen Medien werden unhinterfragt übernommen. Ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch in den von den erstellenden Personen selbst formulierten Textteilen funktioniert bei oft verwendeten Begriffen. Dabei wird bei der Bezeichnung von Lehrpersonen, Kindern und

Jugendlichen auf die Methode der Nennung zweier Geschlechter zurückgegriffen. Der Forderung nach geschlechtergerechter Kennzeichnung von Berufen wird, bis auf wenige Ausnahmen, nicht entsprochen. Die Strategie der Umformulierung, die darauf zielt, ohne Geschlechterkennzeichnung auszukommen, findet ebenfalls keine Beachtung. Dass auf der Homepage des BIFIEs bereits auf der Startseite von Lehrpersonen und Lernenden im generischen Maskulinum gesprochen wird, ist fatal, denn das BIFIE ist dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur unterstellt. Es handelt sich dabei um jenes Ministerium, das auch für die Einführung und Umsetzung des Unterrichtsprinzips zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern verantwortlich ist und Leitfäden für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch, beziehungsweise Hinweise zur geschlechtergerechten Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien herausgebracht hat.

Damit bestätigt sich meine zweite Hypothese. Die Aufgabenbeispiele enthalten Geschlechterannahmen, die statt der geforderten Gleichstellung ein ungleiches Geschlechterverhältnis repräsentieren. Unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur fließen daher ungleiche Geschlechterwerte hinter dem Rücken des Unterrichtsprinzips zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern in die Aufgabenbeispiele mit ein und schreiben so den „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplan“ weiter fort.

Ich komme zu dem Schluss, dass die im Kontext der Bildungsstandards entwickelten neuen Aufgabenbeispiele alte Geschlechterwerte transportieren. Die Normierung der Bildung durch festgelegte kompetenzorientierte Bildungsstandards verschränkt sich mit der Normierung der Geschlechter, die durch ein ständig wiederholtes Zitieren der Norm zur Normalität wird.

Da ich mich bei der Zusammenstellung meines Datenarchivs auf die Online-Aufgabenbeispiele für Deutsch auf der Sekundarstufe 1 beschränkt habe, bleibt noch viel Raum für weitere Untersuchungen zur Aufdeckung des „heimlichen (Geschlechter-)Lehrplans“. Viel zu tun gibt es noch, um die Ungleichheit erzeugenden Geschlechterannahmen aufzubrechen, und zwar mit dem Ziel, die Aufgabenbeispiele von ihren in ihnen enthaltenen heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Zwängen zu befreien. Dazu bedarf es einer Überarbeitung und einer laufenden Kontrolle der

Aufgabenbeispiele durch Expert_innen, die nicht nur über Fachkompetenz, sondern auch über Genderkompetenz verfügen.

Es braucht, um mich hier exemplarisch auf ein paar Aufgabenbeispiele zu beziehen, „coole“ Paragleiterinnen, Skateboarderinnen, Bikerinnen, die bei der Ausübung dieser sportlichen Tätigkeiten auf der Text- und Bildebene präsentiert werden, um das Handlungsfeld Sport auch als Inszenierungsort für Schülerinnen wahrnehm- und lebbar zu machen (Bezug zu den Aufgabenbeispielen: „Heißer Sommer für coole Kids“, „Die laufenden Vögel vom Buchberg“). Diese Vorgehensweise ist auch für die Care-Arbeit vorzuschlagen. Männliche „role models“, die auf Ernährungsfragen in Bezug auf Kinder spezialisiert sind und die sich um die Zubereitung einer gesunden Schuljause sorgen, sind zu benennen und abzubilden (Bezug zu den Aufgabenbeispielen: „Jausenbrotzeit“, „Ernährungsquiz“). Das Anbieten von Aussagen, die die Gemeinsamkeiten von Mädchen und Burschen zeigen und die Verwendung von Grafiken, die die Verschiedenheit unter den Mädchen- beziehungsweise Burschen verdeutlichen, ist ein weiterer Vorschlag, wenn zum Herauslesen von Informationen aus Grafiken die Kategorie Geschlecht benutzt wird (Bezug zu den Tasks: „Welche Gegenstände machen dir Spaß?“, „[...] die häufigsten Freizeitaktivitäten der 13-Jährigen einer Schule“). Schließlich sei noch angemerkt, dass auch gleichgeschlechtliche Paare als Option ins Bild zu bringen sind, wenn es darum geht, eine „Lebensart“ zu vermitteln. Auch sie wollen „fit durch den Winter“ kommen (Bezug zu dem Aufgabenbeispiel: „Fit durch den Winter“).

Quellenverzeichnis

Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje (2009) (Hrsg.): Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. 2. Auflage. Münster: Unrast-Verlag.

Aulenbacher, Brigitte (2008): Geschlecht als Strukturkategorie: Über den inneren Zusammenhang von moderner Gesellschaft und Geschlechterverhältnis. In: Wilz, Sylvia (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-166.

Beauvoir, Simone de (2009): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. [Original: Paris 1949].

Becker-Schmidt, Regina 1987: Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkirchner, Lilo; Wagner, Ina (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien: Österreichischer Gewerkschaftsbund, S. 10-25.

Becker-Schmidt, Regina; Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Feministische Theorien zur Einführung. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Hamburg: Junius Verlag.

Becker-Schmidt, Regina (2008): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-74.

Berghammer, Maria; Pichler, Doris (2009): Roberta trifft Robert, oder: Wie Mädchen und Buben selbstständig und selbsttätig technische Aufgaben lösen. In: Erziehung und Unterricht, 159. Jg., Heft 7-8, S. 834-844.

Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (2010) (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas.

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (2010): Praxishandbuch für „Deutsch“ 5.-8. Schulstufe. Band 1. Graz: Leykam, und Online in Internet:

URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_praxishandbuch_deutsch_5-8_2009-11-16.pdf (letzter Zugriff am 28.08.2013).

BM:Ukk = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2011): Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. 3. überarbeitete Auflage. [Erstauflage: 1998]. Wien. BM:Ukk, und Online in Internet:

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20987/up_hs.pdf (letzter Zugriff am 24.08.2013).

BM:UKK = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012a): Leitfaden: Geschlechtergerechtes Formulieren. 3. aktualisierte Auflage. [Erstauflage: 2002]. Wien. BM:UKK, und Online in Internet:

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7108/formulieren_folder2012.pdf (letzter Zugriff am 30.11.2012).

BM:UKK = Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2012b): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. 2. aktualisierte Auflage. [Erstauflage: 1999]. Wien. BM:UKK, und Online in Internet:

URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10336/PDFzPubID290.pdf> (letzter Zugriff am 30.12.2012).

Bublitz, Hannelore (2001): Differenz und Integration. Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstruktur sozialer Wirklichkeit. In: Keller, Reiner et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske und Budrich, S. 225-260.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Original: New York 1990].

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Original: New York 1993].

Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Original: New York 2004].

Degele, Nina (2006): Sportives Schmerznormalisieren. Zur Begegnung von Körper- und Sportsoziologie. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript, S. 141-162.

Degele, Nina (2008): Gender/Queer Studies. Eine Einführung. München: Fink (UTB).

Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Diketmüller, Rosa (2008): geschlecht – macht – sport. Macht und Genderdiskurs in Sport und Sportwissenschaft. In: Macht Bewegung. Transformationen des sportlichen Feldes. Unveröffentlichtes Skriptum zur Ringvorlesung WS 2008/09. Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien. Wien: Facultas, S. 53-66.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske und Budrich.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith; Klika Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-190.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Einführung in Genderstudien. 2. durchgesehene Ausgabe. Opladen: Barbara Budrich Verlag (Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Band 12).

Faulstich-Wieland, Hannelore (2011): Reflexive Koedukation – eine Standortbestimmung. In: Bähr, Ingrid et al. (Hrsg.): Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18.-20. November 2010 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus, S. 11-12 (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 218).

Fichera, Ulrike (1995): Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses: Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Friebertshäuser, Barbara (2004): Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215-236.

Frohn, Judith (2011): „Ja, Mädchen gegen Jungen!“ – Zur Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht im Grundschulsport. In: Bähr, Ingrid et al. (Hrsg.): Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18.-20. November 2010 in Hamburg. Hamburg: Feldhaus, S. 52-58 (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 218).

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli; Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore, S. 201-254.

Gildemeister, Regine (2008a): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145.

Gildemeister, Regine (2008b): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, Sylvia (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 167-198.

Goffman, Erving (1994): Das Arrangement der Geschlechter. In: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag, S. 105-158. [Original: 1977].

Greco, Monica (2004): Wellness. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 293-299.

Grillitsch, Maria (2010): Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiter/innen der Sekundarstufe 1 zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation. BIFIE-Report 6. Graz: Leykam.

Gugutzer, Robert (2006): Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript, S. 9-53.

Hark, Sabine (2001): Feministische Theorie – Diskurs - Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen. In: Keller, Reiner et al. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske und Budrich, S. 353-371.

Hartmann, Jutta (2004): Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory. In: Glaser, Edith; Klika Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-271.

Hartmann, Jutta (2007): Intervenieren und Perpetuieren – Konstruktionen kritischer Pädagogik in den Feldern von Geschlecht, Sexualität und Lebensform. In: Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.): Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95-114.

Hartmann, Jutta; Klesse, Christian (2007): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht — eine Einführung. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-15.

Hartmann, Jutta (2010): Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hrsg.): Geschlecht und Didaktik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 13-21 (Allgemeine Wissenschaftliche Reihe, Band 12).

Hartmann-Tews, Ilse (2006): Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport und in den Sportwissenschaften. In: Hartmann-Tews, Ilse; Rulofs, Bettina (Hrsg.): Handbuch Sport und Geschlecht. Schorndorf: Hofmann-Verlag, S. 40-53.

Hirschauer, Stefan (2004): Zwischen ungeschlechtlichen Personen und geschlechtlichen Unpersonen. Geschlechterdifferenz als soziale Praxis. In Richter-Appelt, Hertha; Hill,

Andreas (Hrsg.): Geschlecht zwischen Spiel und Zwang. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 11-39.

Hochreiter, Susanne; Klingeböck, Ursula (2011): Über PISA reden. Zum PISA-Diskurs in österreichischen Printmedien. In: *Femina Politica* 20. Jg., Heft 02, S. 90-100.

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.

Hornscheidt, Antje (2007): Sprachliche Kategorisierung als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. Aspekte sprachlicher Normalisierung und Privilegierung. In: Walgenbach, Katharina et al. (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen; Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag, S.65-105.

Jäger, Margarete (2004): Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 336-341.

Jäger, Siegfried (2009): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 5., gegenüber der 2., überarbeiteten und erweiterten (1999), unveränderte Auflage. Münster: Unrast-Verlag.

Kahlert, Heike (1997): Von schlaun Mädchen und schlechten Chancen. In: Brück, Brigitte et al. (Hrsg.): *Feministische Soziologie. Eine Einführung. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, S.181-208.

Kessler, Suzanne J.; McKenna, Wendy (1978): *Gender. An Ethnomethodological Approach*. Chicago: University of Chicago Press.

Kreienbaum, Maria Anna (2008): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 689-696.

Kreisky, Eva: Arbeitskörper, Sportkörper und Geschlechterkörper. Einflüsse des Geschlechts auf moderne Sportkulturen. In: *Macht Bewegung. Transformationen des sportlichen Feldes. Ein Vorlesungsskriptum zur Ringvorlesung WS 2008/09*. Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien. Wien: Facultas, S. 34-52.

Kurz-Scherf, Ingrid (2007): Soziabilität: Auf der Suche nach neuen Leitbildern der Arbeits- und Geschlechterpolitik. In: Aulenbacher, Brigitte et al. (Hrsg.): *Arbeit und Geschlecht im Umbruch der modernen Gesellschaft. Forschung im Dialog*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 269-284.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 3. korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz.

Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag. [Original: Cambridge 1990].

Lehmann, Helen M. (2003): Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag. (Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung, Band 8).

Maasen, Sabine (2008): Bio-ästhetische Gouvernementalität – Schönheitschirurgie als Biopolitik. In: Villa, Paula (Hrsg.): Schön Normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst. Bielefeld: transcript, S. 99-118.

Madörin, Mascha (2010): Care Ökonomie – eine Herausforderung für die Wirtschaftswissenschaften. In: Bauhardt, Christine; Çağlar, Gülay (Hrsg.): Gender and economics. Feministische Kritik der politischen Ökonomie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-104.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe, Flick; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-475.

Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007)(Hrsg.): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nyssen, Elke (2004): Gender in den Sekundarstufen. In: Glaser, Edith; Klika Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389-409.

Palm, Kerstin (2008): Biologie: Geschlechterforschung zwischen Reflexion und Intervention. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 843-851.

Pusch, Luise F. (1984): Das Deutsche als Männersprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rendtorff, Barbara (2011): Bildung der Geschlechter. Stuttgart: Kohlhammer (Praxiswissen Bildung).

Schiebinger, Londa (1995): Am Busen der Natur: Erkenntnis und Geschlecht in den Anfängen der Wissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. [Original: Boston 1993].

Schneider, Claudia (2010): Vom „heimlichen Lehrplan“ zu genderfairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In: Mörth, Anita P.; Hey, Barbara (Hrsg.): *Geschlecht und Didaktik*. 2. überarbeitete erweiterte Auflage. Graz: Grazer Universitätsverlag, S.23-29 (Allgemeine Wissenschaftliche Reihe, Band 12).

Specht, Werner (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Band 1. Graz: Leykam.

Steinke, Ines (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.

Villa, Paula-Irene (2008a): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 146-158.

Villa, Paula-Irene (2008b): Einleitung – Wider die Rede vom Äußerlichen. In: Villa, Paula-Irene (Hrsg.): *schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld. transcript, S. 7-19.

Villa, Paula-Irene (2008c): Post-Ismen: Geschlecht in Postmoderne und (De)Konstruktion. In: Wilz, Sylvia (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-229.

Voß, Heinz-Jürgen (2010): *Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. Bielefeld: transcript.

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.): *Heteronormativität: Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-34.

West, Candace; Don Zimmermann (1987): „Doing Gender“. In: *Gender and Society*. Vol. 1, No 2, S. 125-151.

Wetterer, Angelika (2008): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126-136.

Wilz, Sylvia (2008): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen*. In: Wilz, Sylvia. (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick*

über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-17.

Winker, Gabriele (2007): Traditionelle Geschlechterordnung unter neoliberalem Druck. Veränderte Verwertungs- und Reproduktionsbedingungen der Arbeitskraft. In: Groß, Melanie; Winker, Gabriele (Hrsg.): Queer- Feministische Kritiken neoliberaler Verhältnisse. Münster: Unrast, S. 15-49.

Ziegler, Meinrad (2008): Einleitung: Heteronormativität und die Verflüssigung des Selbstverständlichen – theoretische Kontexte. In: Bartel, R. et al. (Hrsg.): Heteronormativität und Homosexualitäten. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, S. 13-24.

Internetquellen allgemein

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Bildungsstandards**. URL: <https://www.bifie.at/node/151> (letzter Zugriff am 1.01.2013).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe**. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (letzter Zugriff am 6.10.2013).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Bildungsstandards – Kompetenzen und Modelle**. URL: <https://www.bifie.at/node/49> (letzter Zugriff am 1.01.2013).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Diagnoseinstrument zur Informellen Kompetenzmessung**. URL: <https://www.bifie.at/ikm> (letzter Zugriff am 8.03.2014).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Die Departements/BISTA**. URL: <https://www.bifie.at/department/bista> (letzter Zugriff am 13.03.2014).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Die Departements/EBB**. URL: <https://www.bifie.at/department/ebb> (letzter Zugriff am 13.03.2014).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Die Departements/SRDP**. URL: <https://www.bifie.at/department/srdp> (letzter Zugriff am 13.03.2014).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Die Departments/ZMS**.

URL: [https:// https://www.bifie.at/bifie/zentren](https://www.bifie.at/bifie/zentren) (letzter Zugriff am 13.03.2014).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Die Kernaufgaben**. URL: <https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben> (letzter Zugriff am 6.12.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Implementierung**. URL: <https://www.bifie.at/node/50> (letzter Zugriff am 6.12.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Itementwicklung und Pilotierung**.

URL: <https://www.bifie.at/node/58> (letzter Zugriff am 6.12.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Materialien für den Unterricht**. URL: <https://www.bifie.at/node/51> (letzter Zugriff am 6.12.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Startseite**. URL: <https://www.bifie.at> (letzter Zugriff am 6.12.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): **Themen. Bildungsstandards**.

URL.: <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (letzter Zugriff am 8.03.2014).

BM:UKK=Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o.J.): **Publikationen-Shop**.

URL: <http://pubshop.bmukk.gv.at/ergebnis.aspx?s=Erziehung+zur+Gleichstellung&t=00> (letzter Zugriff am 22. Februar 2014).

Jäger, Siegfried (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse.

URL:

http://www.dissduisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Aspekte_einer_Kritischen_Diskursanalyse.htm (letzter Zugriff am 23.05.2012).

Madörin, Mascha (2007): Neoliberalismus und die Reorganisation der Care-Ökonomie. Eine Forschungsskizze. In: Jahrbuch Denknetz 2007: Zur politischen Ökonomie der Schweiz. Eine Annäherung. URL: <http://www.denknetz-online.ch/IMG/pdf/Madorin.pdf> (letzter Zugriff am 4.06.2013).

Statistik Austria (o.J.): Bildung und Kultur.

URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/042868.html (letzter Zugriff am 5.12.2012).

Universitätsleitung der Universität Zürich (2006) (Hrsg.): Leitfaden zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann. 4. Auflage.

URL: <http://www.avl.uzh.ch/services/download/LeitfadensprachlGleich.2006.pdf> (letzter Zugriff am 20.03.2013).

Weekend Magazin (o.J.): Geomarketing.URL: <http://www.weekendmagazin.at/weekend-magazin/das-magazin/das-geomarketing.html> (letzter Zugriff am 22.12.2012).

Weekend Magazin (o.J.): Redaktionelles Konzept:

URL: <https://www.weekendmagazin.at/weekend-magazin/das-magazin/redaktionelles-konzept.html> (letzter Zugriff am 22.12.2012).

Internetquellen – Gesetzestexte

BGBI. II Nr. 1/2009 der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur vom 2. Jänner 2009. Verordnung über Bildungsstandards im Schulwesen. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_ii_nr_1_2009_17533.pdf?4dzi3h (letzter Zugriff am 18.08.2014).

BGBI. II Nr. 185/2012 der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur vom 30. Mai 2012. Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschule.

URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_22512.pdf?4dzi3h (letzter Zugriff, am 18.08.2014).

Rundschreiben Nr. 77/1995 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 15. November 1995, GZ: 15.510/60-Präs.3/95. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“.

URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html (letzter Zugriff am 18.08.2014).

Rundschreiben Nr. 22/2002 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 8. Mai 2002, GZ: 15.510/17-VII/B/2/02. Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Bereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren.

URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2002_22.html (letzter Zugriff am 18.08.2014).

Rundschreiben Nr. 06/2012 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 19. April 2012, GZ: 36.400/0003-I/Päd.Ang./2012. Richtlinien des BMUKK für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardsüberprüfung.

URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/bildungsstandards_rl_22324.pdf?4e4zxz (letzter Zugriff am 18.08.2014).

Internetquellen – Datenmaterial

Übungsbeispiel für die Volksschule

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens(Hrsg.) (2011a): Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Graz: Leykam.

URL: <https://www.bifie.at/node/369> (letzter Zugriff am 3.05.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (Hrsg.) (2011b): Praxishandbuch für „Mathematik“ 4. Schulstufe. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Graz: Leykam.

URL: <https://www.bifie.at/node/370> (letzter Zugriff am 3.05.2012).

Übungsbeispiele Deutsch Sekundarstufe 1

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Download von Materialien und Publikationen. Aufgabenbeispiele Deutsch – paper and pencil Version.

URL:

<https://www.bifie.at/downloads?schulfach%5B%5D=75&schultyp%5B%5D=127&dokumenttyp%5B%5D=28&=Filter+setzen> (letzter Zugriff am 24.07.2012).

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Download von Materialien und Publikationen. Aufgabenbeispiele Deutsch – interaktive Version.

URL:

<https://www.bifie.at/downloads?schulfach%5B%5D=75&schultyp%5B%5D=127&dokumenttyp%5B%5D=23&=Filter+setzen> (letzter Zugriff am 3.05.2012).

Übungsbeispiele Mathematik Sekundarstufe 1

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Download von Materialien und Publikationen. Aufgabenbeispiele Mathematik.

URL: <http://aufgabenpool.bifie.at> (letzter Zugriff am 3.05.2012).

Übungsbeispiele Naturwissenschaft Sekundarstufe 1

BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Download von Materialien und Publikationen. Aufgabenbeispiele Naturwissenschaften.

URL: <http://aufgabenpool.bifie.at/nawi/index.php?action=14> (letzter Zugriff am 15.05.2012).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Homepage.

URL: <https://www.bifie.at> (letzter Zugriff am 21.07.2012).

Abb. 2: BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Material und Publikationen.

URL:

<https://www.bifie.at/downloads?projekt%5B%5D=50&schulfach%5B%5D=75&schultyp%5B%5D=127&dokumenttyp%5B%5D=28&=Filter+setzen> (letzter Zugriff am 16.09.2012).

Abb. 3: BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Material und Publikationen.

URL:

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d7_lesen_freigegebene_tasks_2010_2011-02-28.pdf (letzter Zugriff am 6.10.2013).

Abb. 4: BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens (o.J.): Material und Publikationen.

URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_jugendfreizeit_2011-07-20.pdf (letzter Zugriff am 6.10.2013).

Abb. 5: Datenarchiv. Diese Abbildung liegt nur als Screenshot im Datenarchiv unter nicht freigegebene Tasks vor.

Alle Hyperlinks wurden am 18. August 2014 kontrolliert. Der Link der Abbildung 3 funktioniert nicht mehr, da es sich um ein Aufgabenbeispiel aus der Informellen Kompetenzmessung (IKM) handelt. Die IKM ist auf Grund eines Datenlecks beim BIFIE im März vom Netz genommen worden.

Anhang

I Analyseraster für die Kontextanalyse 2 – Datenmaterial

Materialverfügbarkeit	
Zielgruppe (Schulstufe)	
Verwendetes Text-, Bild- und Tabellenmaterial (Quellen)	
Aktualität der Quellen	
Enthaltene Diskursfragmente	
Autor_innenschaft	
Verwendung der Sprache	

II Fragenkatalog für die Feinanalyse

Textaufbau

Wie ist das Aufgabenbeispiel gegliedert?

Werden Texte aus anderen Medien verwendet? An welchen Stellen werden sie eingesetzt? Wie werden sie verwendet? (gekürzt, verändert, im Original?)

Werden Bilder verwendet? An welcher Stelle? Wie verhalten sich Bild, Bildunterschrift und Text zueinander?

Werden die Quellen ausgewiesen?

Inhaltsebene

Welche Diskursfragmente sind im Text enthalten?

Welche Hauptthemen und Unterthemen werden angesprochen?

Gibt es Verschränkungen zwischen den einzelnen Diskursfragmenten?

Fragen, basierend auf den theoretischen Grundlagen der Geschlechterforschung und der feministischen Schulforschung

Wird eine geschlechtergerechte Sprache verwendet?

Wer ist Akteur_in? Wie wird der Akteur_innenstatus hergestellt?

Welchen Personen wird, in Bezug auf Geschlecht, ein aktiver beziehungsweise ein passiver Status zugeordnet?

Wer wird in welchen Tätigkeitsfeldern mit welchem Handlungspotential ausgestattet?

Welche Eigenschaften werden welchen Personen zugeschrieben?

Wem werden welche Bewegungsräume angeboten?

Wird das Geschlechterverhältnis explizit zum Thema gemacht?

Welche Beziehungsformen werden benannt? Welche bleiben unbenannt?

Welche Begriffe werden in Zusammenhang mit partner_innenschaftlichen Beziehungsformen verwendet?

Queer/feministische Leitfragen

Welche Geschlechtervorannahmen werden beim Lesen und Bearbeiten der Übungsbeispiele vorausgesetzt? Auf welches Geschlechterwissen wird angespielt?

Welches Wissen über Geschlecht wird dadurch aktiviert/bestätigt? Was wird dadurch nicht explizit gemacht, aber durch das vorausgesetzte Wissen ergänzt?

Auf welches Wissen spielt die Ergänzung an? Was wird damit zur Norm und was wird dadurch ausgeschlossen?

III Abstract

(DEUTSCH)

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur Analyse des „heimlichen (Geschlechter-) Lehrplans“ in Unterrichtsmaterialien. Ziel ist es, das vorliegende Datenmaterial anhand queer/feministischer Fragestellungen auf ihre heteronormativen Geschlechterannahmen und auf Widersprüche in Bezug auf das Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern hin zu überprüfen. Bei dem Datenmaterial handelt es sich um 99 Aufgabenbeispiele für den Unterrichtsgegenstand Deutsch auf der Sekundarstufe 1, die im Kontext der Einführung der Bildungsstandards in Österreich neu entwickelt worden sind. Da das Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowohl für die Einführung der Bildungsstandards, als auch für das sich seit 1995 in Kraft befindliche Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern verantwortlich zeichnet, ist die Überprüfung der Aufgabenbeispiele in Hinblick auf ihre enthaltenen Geschlechterannahmen von besonderer Relevanz. Mit einem aus der qualitativen Forschung stammenden „Methodenmix“, der sich aus der qualitativen Inhaltsanalyse, der Diskursanalyse und dem kritischen Hinterfragen von Texten speist, werden die Aufgabenbeispiele sowohl kontext- als auch feanalytisch auf ihre Geschlechterkonstruktionsprozesse hin untersucht. Heteronormativitätskritische Befunde und die aus der Geschlechterforschung und der feministischen Schulforschung stammenden Beiträge zur sozialen Konstruktion der Geschlechter bilden den theoretischen Rahmen für das analytische Vorgehen im empirischen Teil der Arbeit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufgabenbeispiele auf struktureller, interaktiver und sprachlich-diskursiver Ebene Geschlechterannahmen enthalten, die zweigeschlechtlich und heterosexuell geprägt und ungleich bewertet sind. Dadurch wird deutlich, dass die enthaltenen Geschlechterannahmen, im Widerspruch zu den im Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern festgelegten Gleichstellungsforderungen stehen. Die Arbeit macht klar, dass der „heimliche (Geschlechter-)Lehrplan“ auch in neu entwickelten Unterrichtsmaterialien weiter fortgeschrieben wird.

(ENGLISCH)

The work is a contribution to the analysis of the “hidden” gender curriculum in teaching materials. The goal of this study is to review the present data material under the aspect of queer/feminist questions in order to reveal heteronormative gender assumptions and their contradiction with the teaching principle that promotes the gender equality education. This research draws upon 99 classroom activities (teaching aids) for the subject German (Secondary Education level 1) that have been newly developed in connection with the introduction of the educational standards testing in Austria. The Austrian Federal Ministry of Education (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) is not only responsible for the introduction of the educational standards but also for the promulgated decree (1995) of gender equality as a teaching principle. These obligations emphasize the importance of the checking of the provided teaching aids with reference to the included gender assumptions.

A “mixture of methods” originated from qualitative research methods consisting of qualitative content analysis, discourse analysis, and a critical approach to texts is used as a tool to examine the data material in view of gender construction processes. The tool allows a contextual and detailed analytic exposition of the construction processes. The theoretical framing of the analytic approach in the empirical part of the work consists of heteronormativity-critical findings, contributions coming from the gender studies, and feminist school research findings regarding the social construction of genders.

The results point out that the provided classroom lessons convey on structural, interactive and linguistically discursive levels gender assumptions which are shaped by gender binary and heterosexuality and estimated unequally. It becomes apparent that the included gender assumptions contradict gender mainstreaming claims that are defined in the promulgated decree of gender equality. The findings from the research show clearly that the “hidden gender curriculum” is still reproduced in newly developed teaching materials.

IV Lebenslauf

DORIS PICHLER

PERSÖNLICHE DATEN

Geburtsdatum 29.08.1963
Geburtsort Wr. Neustadt

AUSBILDUNG

seit SoSe 2007 Studium des Masterstudiengangs Gender Studies an der Universität Wien

1998 – 2001 Lehramtsstudium für Hauptschulen in Informatik an der Pädagogischen Akademie in Wien

1995 - 1997 Lehramtsstudium für Hauptschulen in Bildnerische Erziehung an der Pädagogischen Akademie in Wien

1981 - 1984 Lehramtsstudium für Hauptschulen in Deutsch und Leibeserziehung an der Pädagogischen Akademie in Baden

1977 - 1981 Bundesoberstufenrealgymnasium mit sportlichem Schwerpunkt in Wr. Neustadt

BERUFLICHE TÄTIGKEIT

1984 - 1986 Motivationskurse für arbeitslose Jugendliche im Rahmen einer AMS Maßnahme in Wien

seit 1986 Pflichtschullehrerin an einer Neuen Mittelschule in 1120 Wien

ARBEITSSCHWERPUNKTE

Schüler_innenberaterin
Expertin im ReferentInnenpool für Genderarbeit des BM:UJK
Gutachterin für Genderkompetenzschulprojekte
Referentin für Gender und Didaktik im Rahmen von LehrerInnenfortbildungen
IT-Aneignung in der Sekundarstufe (IMST – Projekt)
Gender und Migration
Geschlechtssensible Konzeptentwicklung, Organisation und Durchführung des Meidlinger Mädchen- und Burschentages seit 2007