



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Genderkonstellationen in approbierten
Italienischlehrwerken“

Verfasserin

Heike Podgorschek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 350 456

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt UF Italienisch

UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

ERKLÄRUNG

Hiermit bestätige ich, diese vorliegende Arbeit nach bestem Wissen und Gewissen selbständig verfasst zu haben, und dass dabei die Regeln der wissenschaftlichen Praxis eingehalten wurden.

DANKSAGUNG

In erster Linie möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mich in allen Bereichen bedingungslos unterstützt haben und mir immer mit Rat und Tat zur Seite standen, sowohl in guten als auch in schlechten Zeiten. Ohne sie wäre ich nie so weit gekommen und zu dem Menschen geworden, der ich nun bin.

Zudem gilt mein Dank meiner Freundin Helga und meinen Geomädels Magda, Theresa, Simone, Gerlinde und Kathi, die mich immer angetrieben, aufgebaut und seelisch unterstützt haben. Obwohl sie selbst genug gestresst waren und jede Menge zu tun hatten, haben sie es trotzdem geschafft mir immer wieder Feedback zu geben und meine Arbeit zu korrigieren. Außerdem haben sie mir die langen Tage in der Bibliothek erheitert und erträglicher gemacht.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung	1
1.1	<i>Aufbau der Arbeit</i>	4
1.2	<i>Begriffserklärungen</i>	6
1.2.1	Sex – Gender	6
1.2.2	Geschlechterrollenstereotype	7
1.2.3	Heteronormativität	8
2.	Theorie.....	9
2.1	<i>Geschlechterrollenkritischer Unterricht und seine Zielsetzungen</i>	9
2.1.1	Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip	10
2.1.2	Koedukation und geschlechterspezifische Sozialisation	12
2.2	<i>Die geschlechterpolitische Situation in Italien</i>	18
2.3	<i>Geschlechterspezifische Divergenzen</i>	22
2.3.1	Interessensunterschiede, Selbstwahrnehmung/ –einschätzung	22
2.3.2	Leistungsunterschiede	26
2.3.3	Unterschiede im Fremdsprachenerwerb/Lernstrategien	28
2.4	<i>Sprache und Geschlecht</i>	31
2.4.1	Das generische Maskulinum	32
2.4.2	Das <i>maschile generico</i> in der italienischen Sprache.....	35
2.4.3	Vorschläge für einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch	39
3.	Methodik	47
3.1	<i>Schulbuchanalyse</i>	48
3.1.1	Bedeutung des Schulbuches.....	48
3.1.2	Schulbuchforschung.....	50
3.1.3	Schulbuchwahl	52
3.2	<i>Inhaltsanalyse</i>	55
3.2.1	Begriffsdefinition.....	55
3.2.2	Qualitative vs. quantitative Analyse	56

3.3	<i>Darstellung der angewendeten Methode</i>	58
3.3.1	Kontextanalyse	58
3.3.2	Quantitative Analyse	60
3.3.3	Qualitative Analyse	64
4.	Schulbuchanalyseergebnisse	67
4.1	<i>Detto Fatto 3</i>	68
4.1.1	Kontextanalyse	68
4.1.2	Quantitative Analyse	70
4.1.3	Qualitative Analyse	73
4.2	<i>Allegro B1</i>	77
4.2.1	Kontextanalyse	77
4.2.2	Quantitative Analyse	79
4.2.3	Qualitative Analyse	83
4.3	<i>Linea diretta 2</i>	85
4.3.1	Kontextanalyse	85
4.3.2	Quantitative Analyse	87
4.3.3	Qualitative Analyse	90
5.	Conclusio	93
6.	Bibliographie	97
7.	Anhang	104
	I. Analysebögen	105
	II. Abstract.....	111
	III. Riassunto in italiano	112
	IV. Lebenslauf	122

1. EINLEITUNG

„Das Thema ‚Geschlechterrollenstereotype im Schulbuch‘ greift einen Aspekt auf, dem Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler tagtäglich im Unterricht begegnen der jedoch nur selten explizit zum Diskussionsgegenstand wird.“¹

Die Gesellschaft, in der wir heute leben, arbeiten und lernen, richtet sich nach einem heteronormativen System, das Heterosexualität als soziale Norm propagiert und auf einem binären Geschlechtssystem basiert. Als Jugendliche bzw. Erwachsene sind wir einer ständigen Konfrontation durch Reklamen und diversen Printmedien diesem zweigeschlechtlichen Gesellschaftssystem ausgesetzt. Zudem ist die Verwendung des generischen Maskulinums in sprachlichen Repräsentationen vorherrschend.

Unsere Gesellschaft steht zudem dafür, dass alle in ihr lebenden Individuen gleichberechtigt sind und auf diese Weise selbst über ihre Lebensformen oder Lebenskonzepte bestimmen können. Dass eine solche Gleichberechtigung angestrebt wird, ist absolut lobenswert und mag bei einer oberflächlicheren Betrachtung auch durchaus zutreffen. Vor allem auf jene Personen, die sich problemlos in dem vorgegebenen System einfügen können und den aktuellen Werten und Normen entsprechen, scheint diese Selbstbestimmtheit auch zuzutreffen. Bei einem genaueren Blick hinter die Fassaden sind aber noch immer viele Ungerechtigkeiten und Disparitäten zwischen den Geschlechtern festzustellen. Dies äußert sich hauptsächlich durch einen sexistischen Sprachgebrauch, aber auch durch vordefinierte Rollenbilder, die vorgeben, wie Frauen/Mädchen und Männer/Burschen sein sollen.

¹ Lindner 1994, S. 13

Aufgrund der schon sehr früh beginnenden Sozialisation werden Kinder und Jugendliche in Stereotype gedrängt: Sie wachsen in einer Gesellschaft auf, in der die Zweiteilung in typisch „männliche“ bzw. „weibliche“ Geschlechterrollen vorherrschend sind. Für jene Individuen, die sich nicht eindeutig einem Geschlecht zugehörig fühlen (Transgender, Intersexuelle, Transsexuelle) stellt diese Dichotomie der Geschlechter eine große Herausforderung dar. Konsequenz dieser Zweiteilung der Gesellschaft ist zudem, dass Rollenbilder und Stereotype, die dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden, im Gegensatz zu jenen der Männer noch immer mit einer geringeren Wertschätzung behaftet sind und niedriger bewertet werden. Dies geschieht nicht nur durch den schon erwähnten diskriminierenden Sprachgebrauch mit der Verwendung des generischen Maskulinums², sondern äußert sich zudem durch schlechtere Jobchancen und eine ungleiche Entlohnung für die gleiche Arbeit und Qualifikation. Weiters stellt für Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine große Last dar, die viele Frauen dazu bringt, sich entweder für das eine oder das andere zu entscheiden.

Jugendliche sind gerade im Teenageralter stark beeinflussbar, bekommen aber kaum die Möglichkeit, sich außerhalb des von der Gesellschaft vorgegebenen Systems zu definieren. So werden sie gezwungen, sich in die ihnen gebotenen Geschlechtsrollen zu schlüpfen und sich daran auch zu halten. Um ihnen jedoch auch alternative Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, die nicht an den traditionellen Stereotypen festhalten, sollten eben diese aufgebrochen und alternative Lebensformen und –konzepte angeboten werden. Schon die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache ist ein wichtiger Auslöser für den Abbau von Geschlechtsrollenbildern. Eine große Verantwortung in diesem Zusammenhang tragen nicht nur die Familie und das persönliche Umfeld, sondern Medien aller Art.

Für diese Arbeit soll das Medium Schulbuch besonders von Bedeutung sein und es soll festgestellt werden, inwieweit Schulbücher für den Italienischunterricht dazu beitragen, dass SchülerInnen die Möglichkeit geboten wird, statt stereotyper Rollenbilder alternative Lebenskonzepte zu finden. Zudem wird versucht zu konstatieren, ob die Lehrwerke klassische Geschlechtsrollenstereotype vermitteln.

² siehe dazu Kapitel 2.4

Ein weiterer wichtiger Punkt der Untersuchung wird auf die Verwendung einer nicht-sexistischen, geschlechtersensiblen Sprache gelegt und ob diese auch in den einzelnen untersuchten Schulbüchern zur Anwendung kommt. In diesem Sinne ergeben sich zwei grundlegende Hypothesen:

1. Eine männliche Dominanz ist sowohl durch eine quantitative überproportionale Vertretung, als auch eine qualitativ höhere Bewertung noch immer in den Schulbüchern vorherrschend.
2. Personen außerhalb des heteronormativen Systems werden nicht dargestellt.

Das gewählte Thema schien mir persönlich deshalb von Bedeutung, da ich als zukünftige Lehrerin für das Unterrichtsfach Italienisch tagtäglich mit dem Medium Schulbuch konfrontiert sein werde und dieses in meinem Unterricht zum Einsatz kommen wird. Durch die Befassung mit dem Thema zur Geschlechterrollenkritik und im Besonderen mit den einzelnen Lehrwerken, bekomme ich in meinem Berufsleben die Möglichkeit, zwischen den mir zur Verfügung stehenden Unterrichtsmitteln zu wählen und das für mein Empfinden „richtige“ im Unterricht einzusetzen.

1.1 AUFBAU DER ARBEIT

Die gesamte Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile, beginnend mit einem Theorieteil, der das Thema dieser Diplomarbeit in einen aktuellen wissenschaftlichen Diskurs einbetten soll. Im zweiten Teil der Arbeit wird die bei dieser Untersuchung angewandte Methode vorgestellt, bevor im dritten Abschnitt die Ergebnisse der Schulbuchanalyse präsentiert werden.

Der Theorieteil befasst sich mit vier unterschiedlichen Unterthemen. Das erste ist dem geschlechterrollenkritischen Unterricht gewidmet und seinen Zielsetzungen, sprich wofür brauchen wir überhaupt einen Unterricht, der geschlechtersensibel ist und worauf zielt ein solcher Unterricht ab. Näher wird hier noch auf den vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verfassten Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ eingegangen und welche Anliegen dieses Prinzip verfolgt. Weiters wird unter diesem Punkt die Thematik der Koedukation und die historische Entwicklung der bildungspolitischen Situation in Österreich behandelt. FISCHER-KOWALSKI (1986) unterscheidet hier drei Typen der Bildungspolitik in Österreich, auf die näher eingegangen wird.

In einem nächsten Unterpunkt wird im Vergleich zu Österreich auch noch die geschlechterpolitische Situation im Allgemeinen in Italien präsentiert, kurz die wichtigsten Phasen der Entwicklung angerissen und die derzeitige Rechtslage dargestellt.

Im dritten Unterpunkt sollen mögliche geschlechterspezifische Divergenzen betrachtet werden. Es wird herausgearbeitet inwiefern sich Mädchen und Burschen in ihren Interessen und ihrer eigenen Selbstwahrnehmung oder Selbsteinschätzung unterscheiden und mit Hilfe der letzten PISA-Studie die Leistungsunterschiede von Mädchen und Burschen aufgezeigt. Weiters wird erörtert, ob und weshalb Divergenzen im Fremdsprachenerwerb und in den Lernstrategien der Mädchen und Burschen feststellbar sind.

Der letzte Unterpunkt des Theoriekapitels widmet sich der Thematik „Sprache und Geschlecht“. Besondere Aufmerksamkeit wird hier auf das generische Maskulinum, sowohl in der deutschen als auch in der italienischen Sprache, gelegt. SABATINI (1993) liefert hier zudem Vorschläge für einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch in der italienischen Sprache, der zusätzlich erarbeitet wurde.

Im zweiten Hauptteil wird dann die Methodik für die Schulbuchanalyse vorgestellt. Zu Beginn werden jedoch die Bedeutung des Schulbuches sowie Gründe für eine Schulbuchuntersuchung und die Grundsätze einer solchen Analyse erarbeitet. Es erfolgt außerdem eine Präsentation der analysierten Lehrwerke.

Im weiteren Verlauf wird der Begriff der Inhaltsanalyse beschrieben und die für die Analyse angewendete Methode, aufgeteilt in die Kontextanalyse, die quantitative und qualitative Analyse, beschrieben.

Der dritte und letzte Hauptteil präsentiert die Analyseergebnisse der ausgewählten Schulbücher und eine Gegenüberstellung der Lehrwerke.

1.2 BEGRIFFSERKLÄRUNGEN

1.2.1 Sex - Gender

„Geschlecht ist eine soziale Kategorie, die an biologischen Merkmalen festgemacht wird und deren normative Kraft im Alltag, aber auch in der Wissenschaft, äußerst wirkungsmächtig ist.“³

Schon seit den siebziger Jahren wird im Englischen sprachlich zwischen „sex“ und „gender“ unterschieden. „Sex“ beschreibt dabei das biologische Geschlecht, das grundsätzlich zwischen weiblichen und männlichen Körpermerkmalen und körperlichen Funktionen unterscheidet und aufgrund dieser Unterscheidung Lebewesen in zwei Kategorien teilt.

Der Begriff „Gender“ bezieht sich hingegen auf soziale Zuschreibungen. Es sind also Geschlechtsrollen gemeint, die von der Gesellschaft vorgegeben werden und durch soziale und kulturelle Voraussetzungen entstehen. „Gender“ benennt all jene Dinge, die von der Gesellschaft typisch für das weibliche oder männliche Geschlecht gesehen wird, egal ob Kleidung, Beruf oder auch bestimmte Verhaltensweisen.⁴

Das Wortpaar „gender“ und „sex“ wurde deshalb aus der englischen Sprache in die deutsche adaptiert, da das deutsche Wort „Geschlecht“ sowohl den biologischen als auch den sozialen Aspekt der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht beinhaltet und somit oft für Verwirrung sorgt.

Der Großteil der Menschen vereinbart sowohl „sex“ als auch „gender“ in ihrer Person. Diese Menschen verhalten sich so, wie es abhängig von der jeweiligen Kultur für das Geschlecht, das ihnen aufgrund ihrer körperlichen Merkmale zugeschrieben wird, auch vorgesehen ist. Findet jedoch kein Zusammenfallen des biologischen und sozialen Geschlechts vor, wird von „Transgender“ gesprochen.

³ Wastl-Walter 2010, S. 9

⁴ Vgl.: Markom/Weinhäupl 2007, S. 199

1.2.2 Geschlechtsrollenstereotype

„Geschlechtsrollenstereotypen sind keine Beschreibungen konkreten Verhaltens, sondern abstrakte, allgemein akzeptierte und somit nicht hinterfragte Merkmalszuschreibungen für beide Geschlechter. Sie sind die Beurteilungsgrundlage für Geschlechtadäquatheit hinsichtlich Aussehen, Verhalten, Tätigkeit, Ausdrucksweise und anderes mehr.“⁵

Generell kann gesagt werden, dass jegliche Art von Stereotypisierung eine *positive Entlastungsfunktion*⁶ besitzt, da sie dem Individuum erleichtert, sich in die Gesellschaft zu integrieren und sich einer Gruppe zugehörig zu fühlen. Gerade Geschlechtsrollenstereotype setzen also die Norm von Vorstellungen was „typisch Frau“ und was „typisch Mann“ zu sein hat. Personen einer Stereotypengruppe entwickeln somit eine Übereinstimmung mit diesen Normen, ohne diese zu hinterfragen. Diese Normen bzw. Vorstellungen von Stereotypen werden schon im Kinder- und Jugendalter verankert und spielen somit eine tragende Rolle im Sozialisationsprozess. Sie bieten die Grundlage für Verhaltenserwartungen und sind für die Erstellung von Selbst- und Fremdkonzepten bedeutend.⁷

Obwohl diese „Regeln“ der Gesellschaft eine Art Sicherheit geben und Erleichterung schaffen, engen sie die Individuen in diesen vorgefertigten Gruppen bzw. Kategorien ein. Bilder des unabhängigen, aktiven, ehrgeizigen und selbstbewussten Mannes sowie der ruhigen, passiven und emotionalen Frau werden in unseren Köpfen festgesetzt und für wahr befunden.

Laut LINDNER sind Stereotype *„in der Kultur verankert, d. h. das Individuum selbst kann keinen Einfluß (sic!) auf sie nehmen. Sie werden von Gruppen und ganzen Gesellschaften geteilt und spiegeln sich in Sitte, Moral, Religion etc. wieder“⁸*. Obwohl sich die soziale Realität, gerade was Geschlechtsrollenstereotype betrifft, bereits einen Wandel durchlebt, bleiben die Stereotype bestehen und verändern sich selbst kaum.

⁵ Postl 1991, S. 31

⁶ Lindner 1994, S. 26

⁷ Postl 1991, S. 31

⁸ Lindner 1994, S. 29

1.2.3 Heteronormativität

„Der Begriff der Heteronormativität beschreibt Heterosexualität als ein zentrales Machtverhältnis, das alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche, ja die Subjekte selbst durchzieht.“⁹

Heterosexualität wird also als Norm des Verhältnisses der Geschlechter zueinander gesehen, die die Gesellschaft strukturiert und organisiert. Heteronormativität hebt hervor, *„dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind“¹⁰.*

Der Begriff selbst stammt aus den Queer Studies und der Queer Theorie und wurde vorerst als Kritik an dem binären Geschlechtssystem verwendet. Dieses akzeptiert nur zwei völlig voneinander unterscheidbare Geschlechter und sieht Homosexualität als „unnatürlich“ und „krankhaft“ an. Im Laufe der Entwicklung der Problematik des Begriffs „gender“ wurde Heteronormativität auch darauf bezogen.

⁹ Hartmann 2007, S. 9

¹⁰ Hartmann/Klesse 2007, S. 9

2. THEORIE

2.1 GESCHLECHTERROLLENKRITISCHER UNTERRICHT UND SEINE ZIELSETZUNGEN

Grundvoraussetzung für einen geschlechterrollenkritischen Unterricht ist das pädagogische und didaktische Selbstverständnis, dass ein gleichberechtigtes Miteinander herzustellen ist, und eine auf Gegenseitigkeit beruhende Toleranz und Akzeptanz der Geschlechter stattfinden muss. Denn seine Hauptaufgabe ist das Bewusstsein der SchülerInnen dafür zu schärfen, dass vorherrschende Rollenbilder von Weiblichkeit und Männlichkeit keineswegs angeboren, sondern Ergebnis der Erziehung sind.

Ein geschlechterrollenkritischer Unterricht orientiert sich an den Stärken und Schwächen beider Geschlechter und unternimmt den Versuch die Geschlechterhierarchien im Schulalltag abzubauen. Außerdem versucht er für Akzeptanz der Differenz und der Gleichwertigkeit männlicher und weiblicher Identitäten zu sorgen. Es soll erlernt werden, die Unterschiede im Geschlechterverhältnis zu respektieren und ein Raum geschaffen werden, in dem auch die Möglichkeiten zu Gegenerfahrungen gegeben sind. Die Differenz, die hier angesprochen wird, stellt also eine positive Differenz dar. Keineswegs soll eine Form des „Unisex“ angestrebt werden, da nun mal Unterschiede zwischen dem weiblichen und männlichen Geschlecht vorhanden sind, trotz denen eine gleiche Stellung und Wertschätzung angestrebt werden soll. Er zielt zudem auf eine Sichtbarmachung von kulturellen und gesellschaftlichen Leistungen von Frauen und Mädchen und deren gleichwertige Einbeziehung ab.

Dies sind die grundlegenden Ziele, auf die ein geschlechterrollenkritischer Unterricht fokussiert sein sollte. Außerdem soll ein geschlechtersensibler Unterricht zu einer Bewusstmachung von differenten Verhaltensweisen von Mädchen und Burschen sowie Lehrerinnen und Lehrern beitragen. Es muss verdeutlicht werden, dass immer noch ungleiche Chancen bezüglich der Lebensplanung im beruflichen und im privaten Bereich für Mädchen und Burschen bestehen. Dafür ist die Schaffung einer Verständnisbasis für derartige Differenzen von Bedeutung und deshalb auch im Schulwesen zu integrieren.

Ein erster Ansatz erfolgte bereits im Jahre 1995 durch den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ der damaligen Bundesministerin Elisabeth Gehrler.¹¹ Eine detaillierte Beschreibung und Auseinandersetzung mit diesem Grundsatzterlass befindet sich im nachstehenden Kapitel.

2.1.1 Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern"

*„Die Einführung des Unterrichtsprinzips "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" ist als vorübergehende Sondermaßnahme im Sinne von Artikel 4 der **"Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau"** (BGBl. 443/1982) zu verstehen, die Österreich 1982 ratifiziert hat.“¹²*

Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde vom Bundesministerium – Grundsatzterlass im Jahr 1995 der damaligen Bundesministerin Elisabeth Gehrler, Zl. 15.510/60-Präs.3/95) – bereits in den Lehrplänen fast aller Schularten festgesetzt. Laut der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (www.bmukk.gv.at) wurde ab 1995 das Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen verankert. Unterrichtsprinzipien sind nichts anderes als Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Sie werden nicht

¹¹ Eine vollständige Version des Erlasses auf:
http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (15.11.10)

¹² http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (15.11.10)

einem bestimmtem Unterrichtsgegenstand zugeordnet, sondern sind interdisziplinär anzuwenden. Gerade das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ sollte von Lehrpersonen, die diesem Thema ein gewisses Interesse entgegenbringen, in die Lerninhalte miteinbezogen und in Diskussion an den Schulen eingebracht werden.¹³

Folgende Anliegen verfolgt das Unterrichtsprinzip der ehemaligen Bundesministerin:

- **„Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation** durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt sowie von Auswirkungen dieser Sozialisation auf die Ausbildungs- und Berufswahl, Lebensplanung, Freizeitgestaltung und das eigene Denken und Verhalten (wie Körpersprache, Kommunikation, Rollenvorstellungen usw.) in jeweils altersadäquater Form.
- **Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung** im Privatbereich und in der Arbeitswelt, der damit verbundenen Berufschancen und Arbeitsbedingungen sowie der unterschiedlichen Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen (wie Politik, Bildungswesen, Kunst, Wissenschaft, Handwerk, Technik) in der Vergangenheit und Gegenwart.
- **Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees** im Lebensfeld Schule (und anderer Lebensfelder) durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner.
- **Reflexion des eigenen Verhaltens**, der Interaktionen im Unterricht, des täglichen Umgangs miteinander, der eigenen Geschlechtsrollenvorstellungen.
- **Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus** in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien; Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention sowie von Schritten zum partnerschaftlichen Umgang miteinander
- **Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen** und Benachteiligungen, Förderung bzw. Ausgleich von Defiziten in Bezug auf sozialkooperative Verhaltensweisen und Selbstvertrauen sowie Förderung des partnerschaftlichen Verhaltens von Buben und Mädchen.“¹⁴

¹³ Vgl.: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (15.11.10)

¹⁴ http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (15.11.10)

Das Stichwort für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ ist das der „Alltagserfahrung“. Sowohl die Alltagserfahrungen der SchülerInnen als auch der Erfahrungsaustausch mit der Lehrperson und den Erziehungsberechtigten sollen Ausgangspunkt für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips sein. Eine weitere Grundlage für die Ausführung ist ein interdisziplinärer oder fächerübergreifender Einsatz des Objekts im Unterricht und dessen Verknüpfung mit anderen Unterrichtsprinzipien wie der Politischen Bildung, Sexualerziehung, Medienerziehung und der Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt.¹⁵

2.1.2 Koedukation und geschlechterspezifische Sozialisation: Bildungspolitik zur Gleichstellung bzw. für und wider Frauen

Prinzipiell stellt sich die Frage, wie geschlechterspezifische Unterschiede überhaupt im Bildungsverhalten entstehen. Der Hauptgrund für diese Entstehung ist die geschlechterspezifische Sozialisation. Sie wird definiert als *„ein Prozess, in dem die Menschen eine Geschlechtsidentität entwickeln und als ‚weibliche‘ und ‚männliche‘ Personen zu handeln lernen.“*¹⁶ Eine solche Sozialisation gilt dann als gelungen, wenn psychische Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen überhaupt erst aufweisbar sind.

Schon seit vier Jahrzehnten ist die geschlechterspezifische Sozialisation Thema wissenschaftlicher Forschung. Neu jedoch ist, dass in diesem Zusammenhang auch das Phänomen der Koedukation untersucht wird.

Mädchen und Frauen waren lange Zeit vom Bildungswesen ausgeschlossen und das in zweierlei Hinsicht. Zum einen auf politischer und gesellschaftlicher Ebene, indem ihnen der Zugang zu höherer Bildung erschwert wurden. Zum anderen auf symbolischer Ebene, da oftmals die Leistungen von Frauen nur wenig thematisiert und totgeschwiegen wurden. Sie waren dazu bestimmt, lediglich als Erzieherinnen

¹⁵ Vgl.: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (15.11.10)

¹⁶ Jungwirth 1997, S. 64

für die eigenen Kinder zu dienen und solange in der Obhut ihrer Familie zu verweilen, bis ein Mann sie zu seiner Lebensgefährtin machte. Bildungspolitische Maßnahmen bevorzugten sozusagen immer eine gewisse Bevölkerungsgruppe (z.B. Männer) und benachteiligen gleichzeitig eine andere (z.B. Frauen).

FISCHER-KOWALSKI (1986) unterscheidet drei Typen der Bildungspolitik in Österreich für und wider Frauen, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

Typ 1: Bildung als Entfaltung weiblicher Tugend

„Frauen sind von Natur aus dazu bestimmt, Ehefrauen und Mütter zu sein [...]. Mädchenbildung soll dazu dienen, diese weibliche Bestimmung weitgehend zu entfalten.“¹⁷

Ziel dieses Typus ist es, Bildungseinrichtungen zu schaffen, die Mädchen auf die Rolle der Hausfrau und Mutter vorbereiten. Mit den Anfängen der bürgerlichen Gesellschaft scheint auch die Diskriminierung der Frau zu konvergieren.

Erst zur Zeit Maria Theresias und Joseph II. wurde die Basis für eine Volksbildung beider Geschlechter geschaffen, indem die Verantwortung für das Bildungswesen in staatliche Hände fiel und 1805 die Mädchen erstmals zu Hauptschulen zugelassen wurden.¹⁸ Weiterführende Realschulen waren jedoch nur Burschen zugänglich.

Flächendeckender koedukativer Unterricht wurde jedoch nicht angestrebt obwohl teilweise gemeinsamer Unterricht verrichtet wurde. Dieser diente jedoch lediglich einer disziplinären Beaufsichtigung von Mädchen und Buben, die sich in demselben Raum befanden. Eine Trennung der Geschlechter wurde weiterhin forciert. So gab es in Wien 1898 nur mehr zehn gemischte städtische Schulen (von insgesamt 286).

Höhere Bildung für Mädchen war bis ins 20. Jahrhundert von Seiten des Staates unwillkommen (mit Ausnahme der weiterführenden Schulen für Mädchen, wie das Offizierstöchter-Erziehungsinstitut und das Zivil-Mädchen-Pensionat in Wien).

¹⁷ Fischer-Kowalski 1986, S. 5

¹⁸ Allerdings nur dann, wenn die Anzahl der Knaben dort nicht zu hoch war.

Aufgrund einer großen Ablehnungshaltung der Gemeinde Wien und der Regierung gegenüber Parallelklassen für Mädchen oder der Errichtung eines Mädchengymnasiums, gründete der Wiener Frauen-Erwerbs-Verein 1871 die „höhere Bildungsschule für Mädchen“ und 1873 in Graz eine sechsjährige höhere Mädchenschule, die den Namen Lyzeum trug und zu einem Prototypen wurde.¹⁹

Was die Reifeprüfung betrifft, so durften Mädchen ab 1872 als Privatistinnen diese ablegen. Prinzipiell legten Mädchen ihre Reifeprüfung/Matura unter den gleichen Voraussetzungen wie ihre männlichen Kollegen ab. Den Zeugnissen wurde jedoch nicht die Klausel „Reif zu Besuch höherer Schulen“ beigefügt. Erst 1901 wurde der Verweis, „Reif zum Besuch einer Universität“ auch den Mädchen zugesprochen.

Nach Ende des 1. Weltkriegs wurde die Zulassung von Mädchen als ordentliche Schülerinnen an Knabenmittelschulen, mit dem Erlass vom Juli 1919 durch den sozialdemokratischen Staatssekretär Otto Glöckel, gestattet. Schulbildung sollte vom Einkommen der Eltern unabhängig und Lyzeen abgeschafft werden. Die Politik von Glöckel zur Gleichberechtigung von Mädchen löste eine Gegenbewegung aus, die die üblichen Argumente als Grundlage heranzog: Die Frau habe bestimmte weibliche Aufgaben zu erfüllen, da es die Natur der Frau sei, sich um Familie und Kinder anstatt sich um Ausbildung und Beruf, etc. zu kümmern.²⁰

Nach 1938 wurde das vollständige Schul- und Hochschulwesen Österreichs mit jenem Deutschlands gleichgestellt. Die Bildung der Frau zielte noch vermehrt auf die Erziehung zur werdenden Mutter und Ehefrau ab. Alle Schulen wurden verstaatlicht und es erfolgte eine strikte Trennung der Oberschulen nach Geschlecht. Diese Differenzierung erfolgte sowohl institutionell als auch pädagogisch durch unterschiedliche Zweige und Lehrpläne.²¹

¹⁹ Vgl.: Broschüre zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männer“: Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, S. 1ff

²⁰ Vgl.: Broschüre zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männer“: Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, S. 4f

²¹ Vgl.: Broschüre zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männer“: Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, S. 6

Typ 2: Chancengleichheit für Frauen – Zulassung der Frauen in die männliche Sphäre

Diesem Typ liegt die Vorstellung zu Grunde, dass Frauen in ihrem Wesen anders beschaffen sind als Männer. Die Aufmerksamkeit, die der Weiblichkeit zukommt, dient aber lediglich der Unterordnung der Frauen unter die Männer, um diese vor der femininen Konkurrenz zu schützen und dennoch einen Nutzen aus der Tätigkeit der Frauen zu ziehen. Bildung wird als Chance zur Erreichung eines Status gesehen, von der niemand aufgrund seines Geschlechts oder Herkunft ausgeschlossen werden soll. Der bildungspolitische Ausdruck hierfür ist die Koedukation. Ziel ist es, die Position des Einzelnen in der bildungsmäßigen und gesellschaftlichen Hierarchie nicht von Geschlecht, gesellschaftlichen Status und materiellem Vermögen abhängig zu machen, sondern von der individuellen Leistungsfähigkeit und –bereitschaft.²²

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wurde vorerst an das Schulgesetz von 1927 angeknüpft. Mädchen und Frauen hatten somit Zugang zu allen mittleren und höheren Schulformen, mit frauenbezogenen Bildungsformen. Es wurde also eine Angleichung der Bildungsniveaus der Mädchen an jenes der Buben angestrebt, jedoch über Mädchenspezifische Ausbildungsgänge. Auch das Schulgesetz von 1962 blieb dieser Linie treu. In der Praxis wurden Schulen und Klassen hier schon vermehrt koedukativ geführt (mehr aus organisatorischen als aus ideologischen Gründen).

Ein Programm der Chancengleichheit im Bildungswesen fand in den frühen sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts in Österreich relativ großen Zuspruch. Die ökonomische Situation, in der der rasche technologische Fortschritt mit einem Mangel an Arbeitskräften den Zusammenhang Wirtschaftswachstum und Bildung entstehen ließ, stand im Hintergrund dieser Entwicklung. Klassenbarrieren sollten beseitigt werden, jedoch nicht die Bildungsdefizite der Mädchen und Frauen. Im Schuljahr 1974/75 wurden bereits 84,9% der VolksschülerInnen, in den allgemein bildenden höheren Schulen 24,1% der SchülerInnen koedukativ unterrichtet.²³

²² Vgl.: Fischer-Kowalski 1986, S. 7

²³ Vgl.: Broschüre zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männer“: Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, S. 6

Die Aufhebung einer Trennung der Geschlechter und somit die Institutionalisierung der Koedukation erfolgte erst mit der 5. Schulorganisationsnovelle von 1975. Es kam zu einer Änderung der Schulbezeichnungen und Bildungszielen, sowie zu zahlreichen Lehrplanänderungen. Hoffnungen, verbunden mit der Forderung nach Koedukation, waren:

- eine Verminderung des Geschlechterrollenklischees durch den gemeinsamen Unterricht
- die Öffnung der traditionell männlichen Bildungsbereiche für Frauen
- die Überwindung der geschlechtsspezifischen Aufteilung des Arbeitsmarktes²⁴

Zusammengefasst hat sich das Bildungsniveau der Frauen jenem der Männer angenähert. Je höher das Bildungsniveau der Frauen ist, desto größer ist auch das Streben nach beruflichem Erfolg, auch neben Haushalt und Kindern.

Nach der Einführung der Koedukation, also der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Burschen 1975, werden heute nur mehr 1,6 % aller Schulen Österreichs eingeschlechtlich geführt. Von diesen 1,6 % sind ca. 10 % Privatschulen, die als reine Mädchenschulen und 10 % Privatschulen, die als reine Bubenschulen geführt werden. Der Rest befindet sich im öffentlichen Schulsystembereich. Der Anteil der Mädchen bei MaturantInnen liegt bei beachtlichen 57%. Es zeigt sich aber noch immer eine Geschlechtertrennung bezüglich des Schultyps in Richtung Berufsausbildung. Noch immer gibt es einen höheren Mädchenanteil in den HBLWs und den geisteswissenschaftlichen Studienrichtungen und einen höheren Anteil der Burschen in HTLs und technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen. Koedukation führte also nicht zu einer Beseitigung geschlechter-spezifischen Ausbildungswegen, aber lenkte sie in Form einer „freiwilligen Entscheidung“.

Aktuelle bildungspolitische Maßnahmen gehen in Richtung einer Reform der Koedukation, bei einer Beibehaltung des gemeinsamen Unterrichts, die durch das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ unterstützt werden soll. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Geschlechterdifferenzen, ihrer Berücksichtigung und ihre Thematisierung im Unterricht stellen somit neue Aufgabenbereiche der Koedukation dar.

²⁴ Vgl.: Broschüre zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“: Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, S. 8

Typ 3: Veränderung der „männlichen“ Charakteristika des Bildungswesens durch „weibliche“ Erfahrungs- und Lebensformen

Weibliche Geschichte und weiblicher Lebenszusammenhang sollten allgemein menschlich eruiert werden. Frauen werden, anders als bei Typ 2, als besonders begabt gesehen, Leistungen zu bringen und ein soziales Zusammenleben zu fördern.

Der wesentliche bildungspolitische Punkt ist hierbei die Erschließung der traditionellen weiblichen Tätigungsfelder für die Männer. So soll sich auch der Mann Fähigkeiten im Umgang mit Haushalt und Kindern aneignen können.

Es geht also um den „*geschlechtsspezifischen Charakter der Inhalte*“²⁵, welche mittels Lehrplänen und Schulbüchern im Schulsystem beigebracht werden sollen. Gerade dieser bildungspolitische Typus ist für diese Ausarbeitung von großer Bedeutung, da bei der Analyse dieser Diplomarbeit die Darstellung der Mädchen und Frauen in Italienischlehrwerken untersucht werden soll. In den meisten Schulbüchern ist eine durchgängige Verwendung des Maskulinums zu finden, sowie ein gut ersichtlicher Unterschied in der Qualität und Quantität der Darstellung. Die Mädchen und Frauen sind aufgrund der Verwendung des Maskulinums nicht explizit als Frau bzw. Mädchen angesprochen und kommen in Texten und Bildern wesentlich seltener vor als Burschen und Männer. Außerdem erfolgt die Darstellung beider Geschlechter in Geschlechterrollenstereotypen.

²⁵ Fischer-Kowalski 1986, S. 165

2.2 DIE GESCHLECHTERPOLITISCHE SITUATION IN ITALIEN

„La parità dei diritti tra <uomo e donna> è dichiarata dalla Costituzione della Repubblica Italiana, è specificata nelle nostre leggi ed è riconosciuta da tutte le forze politiche del paese. Malgrado tutto ciò, la parità rimane in moltissimi casi un principio giuridico e morale non ancora realizzato nella prassi della vita quotidiana.“²⁶

Da die italienische Literatur nur wenige Informationen zu diesem Thema bietet, kann eine Einschätzung der aktuellen geschlechterpolitischen Situation in Italien nur vage getroffen werden. Von großer Bedeutung für das Voranschreiten der italienischen Gleichstellungspolitik waren feministischen Frauenbewegungen und Gewerkschaften und ihre problematische Beziehung zur Regierungspolitik in den siebziger Jahren.

Diese Frauenbewegungen gingen aktiv gegen eine geschlechterblinde Politik vor und beschäftigten sich ausgiebig mit der Gleichstellung und den Frauenrechten in der Ehe, Familie sowie der reproduktiven Rechte. Überblicksmäßig lassen sich drei Hauptphasen der italienischen Gleichstellungspolitik bestimmen:

1. 1960/70er: Gleichstellung als Verfassungsprinzip und Schutz der Frauen als Mütter und Arbeiterinnen
2. 1980er: Chancengleichheit am Arbeitsmarkt und politische Repräsentation durch die Frauenförderung
3. seit 1990er: ein erkennbar breiter gefächertes sozialpolitisch und kulturelles Verständnis der Gleichstellungspolitik²⁷

Für die dritte Phase stellten einerseits die Umsetzung von EU-Direktiven in nationalen Gesetzen wichtige Prozesse dar, sowie die internationalen Verpflichtungen, denen Italien mit der Gleichstellungspolitik beipflichtete.

²⁶ Sabatini 1993, S. 19

²⁷ Vgl.: <http://www.gwi-boell.de/web/eu-laendervergleich-italien-350.html> (4.2.11)

Andererseits waren die Einrichtung des Gleichstellungsministeriums 1996 und die damit verbundene nationale Umsetzung des 4. EU-Aktionsprogramms zur Gleichstellung mit einem nationalen Aktionsplan für Gender Mainstreaming von großer Bedeutung.²⁸

Rechtslage:

Gleichstellungsrecht: Legge n.903 del 9 dicembre 1977:

„Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro“

In den 1970er versuchte Italien internationalen Verbindlichkeiten und EU-Direktiven zu folgen und tat dies in Form von nationalen Gesetzen. Hauptaugenmerk wurde bei dem Gleichstellungsgesetz auf die arbeitsmarktpolitischen Interessen und die geringe politische Teilnahme der Frau gelegt. Die Sichtweise auf die arbeitende Frau wurde grundlegend verändert, da sie nicht mehr nur als Mutter wahrgenommen wurde, die eine schützende Funktion einnahm und unter einer doppelten Belastung litt, sondern als eine am Arbeitsmarkt und im öffentlichen Leben teilnehmende Person, die aktiv auf ihre Arbeitssituation Einfluss nahm. Regelungen zum Mutterschutz, Nachtarbeit, das Heben von schweren Dingen am Arbeitsplatz, Rentenzahlungen und Erziehungszeiten wurden in diesem Gesetz festgelegt.²⁹

Gesetze zu Quoten (im politischen und wirtschaftlichen Bereich):

1993 erfolgte die Einführung von zwei Quotierungsgesetzen, die eine dreißigprozentige Quote von Frauen in politischen und wirtschaftlichen Bereichen forderte. Diese wurden jedoch 1995 als verfassungswidrig erklärt. Seitdem gab es in Italien keine rechtlichen Quotierungsregelungen mehr. 5% der öffentlichen Parteifinanzierung müssen jedoch für „gender equality-Maßnahmen“ vorgesehen sein.³⁰

²⁸ Vgl.: <http://www.gwi-boell.de/web/eu-laendervergleich-italien-350.html> (4.2.11)

²⁹ Vgl.: <http://www.genderkompetenz.info> (8.3.11)

³⁰ Vgl.: <http://www.gwi-boell.de/web/eu-laendervergleich-italien-350.html> (4.2.11)

Weitere rechtliche Regelungen und Regierungsprogramme:

Verfassung:

In der Verfassung finden sich zwei Artikel, die für die Gleichstellung von Frauen und Männern festgesetzt wurden. Zum einen ist dies der Artikel 3 „Prinzip der Gleichheit“ und zum anderen der Artikel 51 „Gleichstellung von Frauen und Männern“.

Ziel beider Artikel ist eine Verbesserung der Lebensbedingungen der Frauen und ihre Unabhängigkeit, sowie eine verstärkte Wahrnehmung der Frau und ihrer Potenziale. Die Einsatzbereiche der Artikel sind außerdem sehr vielfältig und decken einen Großteil der Lebensbereiche ab. Diese Bereiche sind zum Beispiel: Bildung, Beschäftigung, Unternehmertum, Zeitpolitik, Gesundheit, Gewalt, internationale Zusammenarbeit.³¹

Empowerment in public administration project (1999):

Dieses Projekt ist eine Arbeitsgruppe, die aus VertreterInnen aus 16 Ministerien besteht. Es befasst sich mit der gender-Zusammensetzung und der Verbesserung der Repräsentation von Frauen.

Gesetz „Turco“ (marzo 2000):

„Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città.“

Dieses Gesetz bestimmt über die Subventionen der Mutter- und Vaterschaft und das Recht auf Pflege- und Bildungsfreistellung. Es fördert zudem das Gleichgewicht zwischen den Arbeitszeiten, Pflegezeiten und Ausbildungszeiten.

Dies ist ein spezifisch italienisches geschlechterpolitisches Thema.

Die *Zeitpolitik* – „*Tempi della Città*“ ist aufgrund der Doppelbelastung der Frau (zunehmende Erwerbstätigkeit und Familienarbeit) entstanden. Das Turco-Gesetz schreibt allen Gemeinden ab einer gewissen Größe die Ausarbeitung eines Zeitplanes zur Koordination vor, um Frauen eben diese Doppelbelastung abzunehmen (z.B. Zeiten der öffentlichen Verwaltung).

³¹ Vgl.: <http://www.gwi-boell.de/web/eu-laendervergleich-italien-350.html> (4.2.2011)

Aktueller politischer Diskurs:

Der stärkste Fokus der italienischen Gleichstellungspolitik liegt in den Bereichen Arbeitsmarkt, Unternehmerinnentum und Frauen im Management. Gender Mainstreaming an sich ist kein Thema, das im öffentlichen Diskurs in Italien präsent ist, wird aber seit den 1990er Jahren als Operationalisierung staatlicher Gleichstellungspolitik anerkannt und in der Regierungspolitik umgesetzt.³²

³² Vgl.: <http://www.gwi-boell.de/web/eu-laendervergleich-italien-350.html> (4.2.2011)

2.3 GESCHLECHTERSPEZIFISCHE DIVERGENZEN ZWISCHEN MÄDCHEN UND BUBEN

Eine geschlechtersensible Pädagogik hat das Ziel, dass sowohl Mädchen als auch Burschen Identitäten ohne geschlechterrollenstereotype Einschränkungen entwickeln können, und dass ein gleichgestelltes Zusammenleben ermöglicht werden kann. Um geschlechterrollenkritisch unterrichten und sich diesen Zielvorstellungen annähern zu können, sei vor allem zu bedenken, dass Jungen und Mädchen nicht nur „nicht gleich“ sind, sondern „ungleicher“ als gedacht sind. Signifikante Unterschiede können in den verschiedensten Bereichen, wie in jenen der Leistungen, der Lernstrategien oder auch der Interessen festgestellt werden.

2.3.1 Interessensunterschiede, Selbstwahrnehmung und -einschätzung

Mädchen und Burschen zeigen eine Vielzahl von Interessensunterschieden. Sei es in Hinsicht auf die Lebenspläne und Berufswünsche, oder auch bezüglich der Interessen und Einstellungen zu den Schulfächern.

In den 60er Jahren dieses Jahrhunderts stellte der Beruf für die Mädchen nur die sekundäre Lebensperspektive dar. Die Familie und die Erziehung der Kinder standen an erster Stelle und waren Hauptorientierungsziel, wenn es um die zukünftige Lebensplanung ging. Erst in den 1970er wandelte sich der Beruf zu einem wesentlichen Anliegen für die Mädchen und Frauen dieser Generation. Generell ist zu sagen, dass bei den Mädchen die Vereinbarkeit der beruflichen Ambitionen mit Familie und Kindern eine viel größere Rolle spielt als bei Burschen. Was das Interesse an den Schulfächern anbelangt, so orientieren sich

Mädchen eher am sprachlich-künstlerisch-gesellschaftswissenschaftlichen Bereich und Burschen am technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich.³³

Bei PISA 2006 wurden die SchülerInnen, neben den Kompetenzmessungen, erstmals zu ihrer Lernmotivation und zu ihren Überzeugungen über ihre Fähigkeiten befragt. Neu waren außerdem Fragen zu ihren Berufsvorstellungen und Berufserwartungen. Die SchülerInnen wurden demnach gefragt, welchen Beruf sie mit 30 Jahren ausüben wollen.

Eine Klassifikation bei der Auswertung erfolgte in Bezug auf die Naturwissenschaften. Im OECD-Durchschnitt liegt der Anteil jener SchülerInnen, die anstreben in ihren Dreißigern einen Beruf im naturwissenschaftlichen Bereich auszuüben, bei 25,2%.

Die psychischen Merkmale der SchülerInnen, erhoben in den Fragebögen, wurden außerdem genutzt, um Vorhersagen bezüglich der Vorstellungen der Jugendlichen über ihre zukünftigen Berufe zu treffen. Dabei kristallisierten sich zwei Hauptmerkmale heraus, die einen bedeutsamen Anteil zur Vorhersage liefern, bei Betrachtung der besuchten Schulart. Nämlich die soziale Herkunft und die Schulnoten. Diese Merkmale stellen die *intrinsische* und *extrinsische* Motivation dar.³⁴

Um beispielsweise einen Beruf im naturwissenschaftlichen Bereich zu ergreifen, sollten Freude und Interesse der SchülerInnen an den Naturwissenschaften positiv mit der intrinsischen Motivation zusammenhängen. Extrinsische Motivation kann zur Entstehung von größerem Interesse und Freude führen. Werden durch die Beschäftigung mit naturwissenschaftlichen Themen positive Emotionen ausgelöst, so steigen die Freude an einem Wissenszugewinn und das Interesse am Gegenstand. Obwohl sich diese Auswertungen der PISA 2006 lediglich auf den Bereich der Naturwissenschaften beziehen, können die Ergebnisse auch auf andere Bereiche umgemünzt werden. Grundsätzlich gilt, dass jegliche extrinsische Motivation, die positiv auf die SchülerInnen wirkt, ein erhöhtes Interesse für das Fach erzeugt.³⁵

³³ Vgl.: Jungwirth 1997

³⁴ Vgl.: Prenzel 2007, S. 18f

³⁵ Vgl.: Prenzel 2007

Ein weiterer Faktor, der die Berufsabsichten von Mädchen beeinflusst, ist das gesellschaftlich konstruierte Bild von Frauen in naturwissenschaftlichen Berufen. Bis heute sind Naturwissenschaften ein von Männern dominierter Bereich.

Mädchen und Burschen wird so schon von klein auf das Stereotyp suggeriert, dass dieser Bereich Männern vorbehalten ist.³⁶ Diese Konstruktion von „männlichen Naturwissenschaften“ vermittelt gleichzeitig eine Unterlegenheit der Frauen in diesem Bereich.

Was die Selbstwahrnehmung und –einschätzung der SchülerInnen betrifft, kann eine grundlegende Tendenz festgestellt werden: Buben besitzen ein deutlich besseres Selbstwertgefühl als Mädchen.

Die Mädchen halten sich, vor allem in Mathematik, bei gleicher Leistung für weniger begabt und haben schon von vornherein eine niedrigere Leistungserwartung als die Buben. Dies gilt jedoch nur, wenn sie im direkten Vergleich mit den Buben stehen. Was den Erfolg anbelangt, so führen die Buben diese oftmals auf ihre eigene Begabung zurück. Mädchen hingegen eher auf Glück, Anstrengung und Fleiß, was wieder auf ihr geringeres Selbstwertgefühl schließen lässt. Sie besitzen zudem eine größere Leistungsangst und führen ein Misslingen der schulischen Anforderungen auf ihre eigenen Fähigkeiten zurück.³⁷

In der direkten Interaktion im Unterricht zeigt sich, dass Mädchen weniger Kritik bekommen und es generell weniger oft zu Interaktionen mit der Lehrperson kommt. Empirische Studien beweisen, dass Unterricht häufig geschlechterdifferenziert vorgenommen wird, auch wenn dies in der Regel von der Lehrperson nicht so wahrgenommen wird. Obwohl Lehrkräfte beteuern, keinerlei Unterschiede in der Behandlung zwischen Mädchen und Burschen vornehmen, konnte festgestellt werden, dass in etwa zwei Drittel der ihrer Zeit für die Burschen aufgewendet wird.

In einer Teilstudie von THIES und RÖHNER (2000) wurde das Interaktionsverhalten im Unterricht einer Deutschlehrerin (Frau Anders) und eines Deutschlehrers (Herr Meinert) untersucht und miteinander verglichen. Folgendes Ergebnis brachte die Teilstudie zu Tage:

³⁶ Vgl.: Prenzel 2007, S. 128f

³⁷ Vgl.: Prenzel 2007

„Die Anzahl der Interaktionen zwischen der Lehrerin bzw. dem Lehrer und den Jungen überwiegen in den beiden Stunden. [...] Die Interaktionen mit den Mädchen kommen in den beiden Stunden vorwiegend durch deren freiwillige Beiträge zustande. [...] In beiden Stunden sind es also die Mädchen, die den Unterricht durch ihre freiwilligen und qualitativ guten Beiträge voranbringen. Sie erhalten für diese Leistung jedoch keine besondere Rückmeldung, da Frau Anders wie auch Herr Meinert von der Selbstverständlichkeit dieses Leistungspotentials ausgehen. Störungen während des Unterrichts werden vor allem von Jungen initiiert. [...] Insgesamt sind es die Jungen, die ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Förderung durch Herrn Meinert bzw. Frau Anders erfahren. In beiden Unterrichtsstunden sind es einzelne Mädchen, die nicht am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind. Sie werden weder von Herrn Meinert noch von Frau Anders in den Unterricht einbezogen.“³⁸

Mädchen werden zudem häufig als so genannte „Hilfslehrerinnen“ eingesetzt, um eine gewisse Lernatmosphäre zu schaffen. Sind die Buben in ihrem Verhalten auffällig, werden sie einfach zu den Mädchen gesetzt. Wenn Mädchen von der Lehrkraft kritisiert werden, dann eher für Versagen als für Störungen im Unterricht. Für Fleiß und Sauberkeit werden sie, im Gegensatz zu den Burschen, öfters gelobt.

Im Vergleich zu Mädchen erhalten die Burschen im Unterricht mehr Redezeit und werden zudem öfter aufgerufen. Durch Unterbrechungen (stören, rufen, blödeln, etc.) ziehen sie weit häufiger die Aufmerksamkeit auf sich. Sie unterbrechen die Mädchen häufig, nehmen eine Abwertung ihrer Gesprächsbeiträge vor und ziehen diese ins Lächerliche. Burschen nehmen allgemein mehr Raum ein und werden durch ihr Verhalten von der Lehrperson automatisch öfter registriert. Bubennamen werden sich zum Beispiel weitaus schneller gemerkt als jene der Mädchen.³⁹

Da für die Vermittlung des Stoffes im Unterricht ein Mindestmaß an Motivation und Disziplin erforderlich ist und es häufiger die Buben sind, die für Störungen verantwortlich sind, orientiert sich die Auswahl der Themen im Unterricht und die

³⁸ Thies/Röhner 2000, S. 119

³⁹ Vgl.: Prenzel 2007

Art der Vermittlung des Stoffes eher an den Interessen der Buben und deren Bedürfnisse. So ist es kaum verwunderlich, dass Mädchen, obwohl sie die gleichen oder sogar besseren Schulerfolge aufweisen, jedoch ein geringeres Selbstbewusstsein und weniger Selbstvertrauen in ihre Leistungen besitzen. Dies impliziert jedoch nicht, dass grundsätzlich alle Mädchen ein geringeres Selbstbewusstsein besitzen. Trotzdem kann aufgrund der Ergebnisse dieser Studie die allgemeine Tendenz eines verringerten Selbstbewusstseins abgelesen werden.

2.3.2 Leistungsunterschiede

Die nun folgenden Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurden aus SCHREINER (2007) und PRENZEL (2007) entnommen.⁴⁰ Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Buben sind an den österreichischen Schulen werden in der PISA-Studie deutlich aufgezeigt. Laut den Ergebnissen von PISA schneiden Mädchen im Bereich „Lesen“ deutlich besser ab als Burschen. So liegt ihr Mittelwert 45 Punkte über dem der Burschen (PISA 2006), was eine beachtliche Punkteanzahl darstellt. Mehr als ein Viertel der Buben (27%) sind in Österreich demnach der „Risikogruppe Lesen“ zuzuordnen. Dies bedeutet, dass jeder vierte Schüler Gefahr läuft, aufgrund seiner mangelnden Lesekompetenz nicht voll und ganz am sozialen und beruflichen Leben teilnehmen zu können. Bei den weiblichen Testpersonen sind lediglich 15% dieser Risikogruppe zuzuteilen.

Diese Unterschiede können prinzipiell auf mangelnde Freude und fehlendem Interesse der Burschen am Lesen zurückgeführt werden. Bei Betrachtung der Lesehäufigkeit ist wieder differenziert vorzugehen. Mädchen bevorzugen das traditionelle Lesemedium Buch, Burschen hingegen widmen sich häufiger anderen Lesestoffen wie Texte im Internet oder Sachbücher. Generell ist das Interesse am Lesen bei den Burschen viel geringer ausgeprägt als bei den Mädchen.

⁴⁰ Vgl. Schreiner 2007; Prenzel 2007

Bezüglich der Ergebnisse des Abschnittes Mathematik ist zu sagen, dass in Österreich der weltweit größte Abstand von 23 Punkten zugunsten der Burschen zu erkennen ist. Der OECD-Durchschnitt liegt gerade mal bei 11 Punkten Vorsprung der Burschen.

Die „Risikogruppe Mathematik“:

	Österreich	OECD-Durchschnitt
Mädchen	23%	22%
Burschen	17%	20%

Was die „Risikogruppe Mathematik“ betrifft, sind die Österreichwerte jenen des OECD-Durchschnittes relativ ähnlich. Auch bei den Naturwissenschaften weisen Burschen einen Punktevorsprung von 8 gegenüber Mädchen auf.⁴¹

Für Schülerinnen gibt es schon seit mehr als 20 Jahren Förderungsmaßnahmen im technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Die Leistungsrückstände der Burschen im Lesen sind, obwohl diese weitaus gravierender sind, jedoch erst seit wenigen Jahren Thema im öffentlichen Diskurs.

Die unterschiedlichen Interessensgebiete von Mädchen und Burschen spiegeln sich stark in den Leistungsunterschieden wider. Da weibliche Interessen eher in sprachlich-künstlerisch-gesellschaftswissenschaftlichen Bereichen liegen, zeichnet sich auch hier eine signifikante Überlegenheit gegenüber den Burschen ab. Burschen bringen in ihrem Interessensgebiet, dem technisch-mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, weitaus bessere Leistungen als Mädchen. Der Punktevorsprung ist jedoch hier nicht so ausgeprägt wie im sprachlichen Bereich.

Bei der Suche nach den Ursachen für diese Leistungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern, rücken wiederum die Selbsteinschätzung der SchülerInnen in den Vordergrund. Ein geringeres Selbstvertrauen der Mädchen was die Mathematik betrifft, steht einem höheren Selbstbewusstsein der Burschen gegenüber. Während sich die geschlechterspezifischen Differenzen während der Schulzeit verringern können (z.B. in Mathematik), gibt es Bereiche, in denen das Selbstvertrauen sinkt: So verlieren Mädchen ein grundsätzliches Interesse an der Physik während ihrer Schullaufbahn.

⁴¹ Vgl.: <http://www.bifie.at/publist-07-12-04> (6.12.10)

Mädchen schätzen, wie bereits erwähnt, ihre Kompetenzen prinzipiell niedriger ein als die Burschen, obwohl sie im Österreich-Durchschnitt erfolgreicher sind, als ihre männlichen Mitschüler. Sie bringen bessere Schulleistungen (in Notenform), sind häufiger an höheren Schulen repräsentiert, haben weniger Klassenwiederholungen und sind bei Abschluss- bzw. Reifeprüfungen erfolgreicher. Da sie jedoch für ihre besseren Leistungen weniger positiven Zuspruch bekommen, sind die Auswirkungen ihres Erfolgs nur mäßig im Selbstbewusstsein spürbar.

2.3.3 Unterschiede im Fremdsprachenerwerb und der Lernstrategien

Frauen sind die motivierteren und erfolgreicheren Fremdsprachenlernerinnen. Dies ist jedoch nur eine These, da es keine stichhaltigen Beweise für diese Aussage gibt. Dennoch ist evident, dass Mädchen mehr Interesse an Fremdsprachen zeigen und eine generell positivere Haltung diesen gegenüber besitzen. Der Zusammenhang von Frauen und dem Erlernen von Fremdsprachen äußert sich sehr stark in Form von stereotypen Geschlechtsbildern. Aufgrund des höheren Interesses und der positiven Haltung gegenüber Fremdsprachen, ist der Großteil der Lehrkräfte dieser Unterrichtsfächer weiblich. Eine positive Diskriminierung und Förderung des Interesses der Burschen für das Erlernen von Fremdsprachen wäre demnach gesellschaftlich sinnvoll. Welche geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern aber den weiblichen Fremdsprachenerwerb und welche männlichen und weiblichen Attribute dienen diesem?

SCHMENK (2002) führt in ihrem Buch die zentralen Aussagen über Geschlechtsspezifika von Fremdsprachenlernerinnen auf, die sie selbst dem Themenheft *Neusprachliche Mitteilungen* entnommen hat:

Charakteristika von Fremdsprachenlernerinnen nach Leistung:	– Frauen sind erfolgreichere und bessere Fremdsprachenlernerinnen als Männer. – Sie haben eine spezifische Begabung für das Fremdsprachenlernen und bekommen bessere Noten als Männer im Fremdsprachenunterricht.
Charakteristika von Fremdsprachenlernerinnen nach Motivation:	– Frauen haben eine positive Haltung gegenüber dem Fremdsprachenlernen. – Der Wunsch, Fremdsprachenkenntnisse zu erwerben und zu vertiefen, ist bei Frauen ausgeprägter als bei Männern. – Frauen sind motiviertere Fremdsprachenlernerinnen. – Bei ihnen ist das Notenkalkül weniger stark ausgeprägt als bei Männern. – Frauen wählen Fremdsprachen nicht mit konkreten Vorstellungen über berufliche Nutzungsmöglichkeiten.
Charakteristika von Fremdsprachenlernerinnen nach Persönlichkeitsfaktoren	– Frauen haben eine größere Anpassungsbereitschaft und eine größere Lernbereitschaft als Männer. – Frauen verfügen über eine ihnen eigene Intuition. – Sie sind emotional. – Sie übernehmen gern dienende Funktionen und verfügen über Selbstdisziplin in Bezug auf Selbstdarstellung u.a. – Frauen sind kooperativ, Männer sind kompetitiv. – Frauen bilden stärker empathische Fähigkeiten aus. – Frauen gehen eher auf andere ein. – Ihre Fürsorglichkeit lässt die Frau als Muttersprachenvermittlerin eine besondere Affinität zum Sprachenlehren und -lernen entwickeln. – Sie bemühen sich stärker um authentischen Klang in Aussprache und Intonation. – Frauen sind eher an praktischen Überlegungen zur (Fremd-) Sprache interessiert, Männer an theoretischen und systematischen Betrachtungen.⁴²

Dies sind jedoch wieder nur Geschlechterrollenstereotype, die nicht auf jede Frau bzw. jedes Mädchen zutreffen müssen, sondern die allgemeinen Vorstellungen einer Frau bzw. eines Mädchens widerspiegeln. Inwieweit diese Attributsausprägungen bzw. geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten tatsächlich auf Personen zutreffen, ist individuell unterschiedlich. Auch die Frage danach, ob diese den weiblichen Fremdspracherwerb fördern oder nicht ist

⁴² Vgl.: Schmenk 2002, S. 23f

nicht eindeutig feststellbar. Diese Auflistung stellt deswegen lediglich grundsätzliche Gründe dar, weshalb Frauen die besseren Fremdsprachenernerinnen sein könnten. Es bestehen nicht nur unterschiedliche Attributsausprägungen sowie Fähigkeiten zwischen Mädchen und Burschen, sondern zudem ungleiche Lernstrategien und Problemlösungsansätze.

„Lernstrategien sind selbst Ergebnis von Lernprozessen. Da dieses Lernen vor allem im sozialen Kontext erfolgt, sollten hier sozialisationsbedingt Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festzustellen sein.“⁴³

Wie schon bereits erwähnt, sind gesellschaftsspezifische Unterschiede vor allem im Bereich der mathematischen, visuellen-räumlichen und verbalen Fähigkeiten sowie im Aggressionspotenzial der Jugendlichen zu erkennen.

Was die Kompetenzen im Bereich des Problemlösens betrifft, lässt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Selbstvertrauen der beiden Geschlechtsgruppen und der Qualität ihrer Problemlösungen feststellen.

Mädchen sind um einiges leistungsmotivierter als ihre männlichen Mitschüler, jedoch streben diese, im Gegenzug zu Mädchen, weitaus selbstständigere Lösungen an und realisieren diese auch. Sie neigen jedoch häufig zu Selbstüberschätzung, was wiederum einen negativen Effekt auf die Leistung bzw. das Endprodukt ihrer Problemlösung hat. Ein weiterer Aspekt bezüglich der unterschiedlichen Problemlösestrategien ist jener der Kreativität. Da das Selbstbewusstsein der Mädchen weitaus mehr von den schulischen Noten abhängig ist, sinkt mit dem Selbstbewusstsein der Mädchen auch deren Kreativität. Ihre Sicht- und Denkweise beim Lösen von Problemen wird oft zu „eindimensional“, sodass sie wesentlich größere Schwierigkeiten bei der Bewältigung einer Aufgabe haben.⁴⁴

⁴³ Giest 2007, S. 38

⁴⁴ Giest 2007, S. 38f

2.4 SPRACHE UND GESCHLECHT – EIN GESCHLECHTER-SENSIBLER SPRACHGEBRAUCH

Sprache an sich hat für den Menschen nicht nur die soziale Funktion der Kommunikation, sondern unterstützt auch wesentlich den Sozialisierungsprozess, indem sie gesellschaftliche Werte und Normen vermittelt und somit ein Instrument für die Konstruktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen wird. Die Entwicklung und der Aufbau einer Sprache hängen wesentlich von den sozialen Bedingungen der SprecherInnen ab. Sprache ist außerdem in der Lage, Ungleichheiten zu manifestieren, die sich in Geschlechterrollenstereotypen widerspiegeln. So können zum Beispiel ganze Gesellschaftsgruppen aus dem Sprachgebrauch ausgeschlossen sein.

Sprache befindet sich in einem ständigen Wandel. Neue, uns noch vor kurzem unbekannte Termini wie z.B. iPod, finden Verwendung im täglichen Sprachgebrauch und werden ganz selbstverständlich. Es werden aber auch neue Wortkreationen erfunden, um politisch nicht korrekte Wörter zu vermeiden. Jegliche soziale Veränderung impliziert auch in gewisser Art und Weise eine Veränderung der Sprache.⁴⁵

Die gesellschaftlichen Umbruchprozesse der letzten Jahrzehnte im Hinblick auf die Stellung von Frauen und Männern zogen, im Gegensatz zu anderen sozialen Phänomenen, jedoch nur geringe bis keine sprachlichen Veränderungen nach sich. Die Kritik an einer sexistischen Sprachverwendung wurde im deutschsprachigen Raum erst Ende der siebziger Jahre thematisiert. Dies führte beinahe zu einer Überschwemmung an Literatur, die den Gegenstand „Sprache und Geschlecht“ thematisierte. Im Laufe der Zeit entwickelte sich ein Bewusstsein, dass gewisse sprachliche geschlechtsspezifische Formen, die als typisch weiblich deklariert wurden, ein Effekt sozialer Unterordnung sind. Folge hiervon sind sprachlichen Unausgewogenheiten, die das männliche Geschlecht präferieren.

⁴⁵ Vgl.: Broschüre zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männer“: Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe, S. 49ff

Der geschichtliche Hintergrund spielt hier eine große Rolle. Männer befanden sich stets in öffentlichen Führungs- und Entscheidungspositionen, die alle Bereiche des sozialen und gesellschaftlichen Lebens festlegten.⁴⁶

Bei sexistischer Sprache handelt es sich um „strukturelle oder semantische Merkmale einer Einzelsprache, denen den Kritiker/innen zufolge eine abwertende, verniedlichende oder ausschließende Funktion Frauen gegenüber zukommt.“⁴⁷

Anzumerken ist, dass diese sexistische Sprachverwendung nicht nur auf das männliche Geschlecht begrenzt ist. Da Frauen dazu neigen, „die negativen gesellschaftlichen Bewertungen des eigenen Geschlechts zu übernehmen, sind sie an der eigenen sprachlichen Abwertung oder ihrem Subsumiertwerden unter männliche Gruppen häufig selbst mitbeteiligt.“⁴⁸

2.4.1 Das generische Maskulinum

Bei der Verwendung des Terminus „generisches Maskulinum“ wird in der Genderforschung auf Personenbezeichnungen wie „Kunde“, „Zuhörer“, „Einwohner“ etc. Bezug genommen. Während das weibliche Pendant zu diesen Bezeichnungen lediglich das weibliche Geschlecht bezeichnet, so hat das Maskulinum eine „doppelte“ Funktion. Die generische Verwendung maskuliner Formen ist demnach mit einer Vielzahl von Problemen verbunden. Bei beispielhafter Betrachtung des Oppositionspaares *Lehrer* – *Lehrerin*, trägt *Lehrer* das Merkmal „männlich“ und *Lehrerin* das Merkmal „weiblich“. Die Opposition kann jedoch auch neutralisiert werden, d.h. *Lehrer* kann sich auf Personen männlichen und weiblichen Geschlechts beziehen. Ob sich das Wort nun lediglich auf die Männer oder auf Männer und Frauen bezieht, kann nur aus der textbezogenen Interpretation herausgefiltert werden. Dies ist auch der Grund, weshalb die generisch verwendeten Personen-bezeichnungen ein wesentliches Thema in der feministischen Sprachkritik darstellen. Egal ob ein Wort generisch oder spezifisch verwendet wird, sind in jedem Fall Männer gemeint.⁴⁹

⁴⁶ Vgl.: Postl 1991, S. 89

⁴⁷ Postl 1991, S.89

⁴⁸ Postl 1991, S. 91

⁴⁹ Vgl.: Peyer 1996, S. 3

So führt eine geschlechterspezifische und generische Verwendung des Maskulinums vielfach zu einer falschen Deutung der Sprache und einer Art Ignoranz der Frau gegenüber. Untersuchungen belegen eindeutig, dass das generische Maskulinum nicht geschlechtsneutral verstanden wird, sondern sich meistens auf Männer bezieht, was zu einer Asymmetrie im Sprachgebrauch führt. Bei der Befassung mit dem generischen Maskulinum ist zu beachten, dass der Zusammenhang zwischen Genus und Sexus, also der Zusammenhang zwischen dem grammatischen Geschlecht eines Wortes und dem natürlichen Geschlecht der Person, eine sehr bedeutende und tragende Rolle bei Personenbezeichnungen spielt, nicht aber bei einer generellen Zuweisung des Genus zu Wörtern.⁵⁰

„Die feministische Kritik am generischen Gebrauch des Maskulinums basiert auf der Grundannahme, dass es eine enge assoziative Bindung zwischen grammatischem Genus und natürlichem Geschlecht gibt.“⁵¹

Solche Personenbezeichnungen lassen sich in den folgenden Kategorien unterscheiden:

- **unterschiedliche Lexeme** für Männer und Frauen (Frau-Mann, Schwester-Bruder, Mädchen-Junge etc.)
- **Ableitung/Motion:** Bezeichnung für eine weibliche Person durch die Ableitung, mit Hilfe einer Ableitungssilbe, von der Bezeichnung des Mannes
- **Wörter mit Differenzialgenus:** werden von substantivierten Adjektiven oder Partizipien gebildet und zeichnen sich dadurch aus, dass sowohl die männliche wie auch die weibliche Form durch Suffigierung⁵² eines Stammes gebildet werden. Oft werden männlich und weibliche Formen nur durch den Artikel unterschieden (Bsp.: **der/die** Angestellte). Im Plural ist jedoch auch der Artikel für beide Geschlechter gleich (Bsp.: **die** (männlichen und weiblichen) Angestellten).
- **Geschlechterabstrahierende Wörter:** beziehen sich gleichermaßen auf die Angehörigen beider Geschlechter (Bsp.: Mensch, Gast, Person, Individuum, Kind).⁵³

⁵⁰ Vgl.: Peyer 1996, S. 2

⁵¹ Schmidt 2002, S. 235

⁵² Suffigierung nennt man das Anhängen von Suffixen ("Endungen") an Wortstämme. Viele Suffixe legen die Wortart (bei Substantiven auch das Genus) fest.

⁵³ Peyer 1996, S. 2

Um die bereits oben erwähnte Asymmetrie zu bezwingen, sollte auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch Rücksicht genommen werden. Dies kann durch eine Feminisierung und Neutralisierung der Sprache erfolgen. Eine Sammlung von Möglichkeiten einer geschlechterneutralen Darstellung von Texten, die sich aus unterschiedlichen Referenzen ergab, listet Claudia SCHMIDT (2002) auf:

1. Totale Feminisierung: Wird v.a. in feministischen Texten verwendet und ersetzt das generische Maskulinum durch ein generisches Femininum (z.B. *Schülerinnen* für *Schülerinnen* und *Schüler*)

2. Beidnennung: Es erfolgt ein substituieren des generischen Maskulinums durch die Verwendung beider geschlechtsspezifischen Formen (z.B. *Schülerinnen* und *Schüler*).

3. Neutralformen: Das generische Maskulinum wird durch Neutralformen ersetzt (z.B. *Studierende* an Stelle von *Studenten*).

4. Suffix –in:

- mittels Schrägstrich: Schüler/-in, Lehrer/-in, Student/-innen etc.
- mittels Klammern: Schüler(innen), Lehrer(innen), Student(in) etc.
- mittels Binnen-I: SchülerInnen, LehrerIn, StudentIn etc.⁵⁴

Sowohl die Suffixform mittels Klammern als auch des Binnen-I erweisen sich in der gesprochenen Sprache als diffizil, da die bezeichnete Person als weiblich verstanden würde und somit dem generischen Femininum entspräche.

5. Alternativformulierungen:

Die in den vorhergehenden Formulierungen (unter den Punkten 1-4) werden im Geschriebenen oder auch im Gesprochenen alternierend verwendet.⁵⁵

⁵⁴ Diese Form des Binnen-I wird im Zuge dieser Diplomarbeit ausschließlich verwendet.

⁵⁵ Vgl.: Schmidt 2002, S. 233ff

2.4.2 Das *maschile generico* in der italienischen Sprache

„La lingua è storia; è un sistema – di segni verbali o simbolici e di regole per il loro uso – che vive nel tempo e si trasforma nel tempo.“⁵⁶

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, zur Zeit von feministischen Bewegungen, war der Begriff „il sessismo“ Objekt von zahlreichen Studien, der die Unterdrückung einer patriarchalen Kultur zum Ausdruck brachte. Ausgiebig beschäftigt sich Alma SABATINI (1993) mit dem Sexismus in der italienischen Sprache für die „Commissione nazionale per la parità e le pari opportunità tra uomo e donna“⁵⁷, indem sie das Thema analysiert und Vorschläge für einen nicht-sexistischen Gebrauch der Sprache gibt. Auf diese Vorschläge wird im weiteren Verlauf noch näher eingegangen. Sie versucht weiters ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die geschlechterungerechte Verwendung der Sprache ein offenes und bedeutendes Problem in der Gesellschaft darstellt.

„Per raggiungere una parità di fatto, cioè a dire l'uguaglianza delle possibilità per ciascun individuo di entrambi i sessi di realizzarsi appieno in ogni campo, è necessario che la società si liberi dai residui pregiudizi negativi nei confronti delle donne.“⁵⁸

Das Loslösen von etwaigen Vorurteilen erweist sich jedoch als eine nicht so einfach zu durchbrechende Mauer. Die Sprachformen, die von Ideologien und Voreingenommenheiten gegen die Frau überliefert wurden, sind so stark in der Gesellschaft verankert, dass sie unbewusst zum Ausdruck kommen. Jeder von uns verwendet häufig Wörter, Ausdrücke oder grammatikalische Formen, die gegen unsere Überzeugungen sind.

⁵⁶ Lepri 1993, S.17

⁵⁷ Seit 1984 (Restrukturierung 1991); Ist ein beratendes Gremium des Premierministers, zusammengesetzt aus Mitgliedern von Frauenorganisationen, FrauenvertreterInnen aus den politischen Parteien, Gewerkschaften und Unternehmensverbänden. Es hat die Funktion als Vermittler zwischen der Regierung, der öffentlichen Verwaltung und der Zivilgesellschaft. Zu seinen Aufgaben zählt die Forschung, die Öffentlichkeitsarbeit, Informations- und Werbekampagnen und bis 1996 auch Koordination der Regierungsaktivitäten.

⁵⁸ Sabatini 1993, S. 19

Die italienische Sprache ist, wie viele andere auch, eine Sprache, die auf einem androzentrischen Prinzip basiert. Das heißt, der Mann gilt als Zentrum, Maßstab und jegliche Norm, um das sich die Linguistik dreht und organisiert. Beispielsweise hat das Wort *uomo* eine doppelte Bedeutung. Zum einen bezeichnet es das männliche Geschlecht des Menschen, zum anderen den Menschen im Allgemeinen. Das Wort *donna* hingegen bezieht sich lediglich auf das weibliche Geschlecht.

Beinahe jedes männliche Substantiv repräsentiert sowohl beide Geschlechter oder nur das männliche: *gli italiani* kann demnach nur für die männlichen Italiener stehen oder aber auch für beide Geschlechter. Bei der Betrachtung des grammatikalischen Geschlechts und dem Geschlecht an sich, ist festzustellen, dass sie zwei voneinander getrennte Phänomene darstellen. Wörter, die sich auf Personen männlichen Geschlechts beziehen, müssen nicht gezwungenermaßen ein männliches Genus aufweisen (Bsp.: *la guardia*, *la sentinella* etc.). In der italienischen Sprache wird das grammatikalische Geschlecht jedoch durch die Übereinstimmung von Adjektiven, dem Partizip Perfekt etc. angeglichen.

Als Konsequenzen bzw. Begleiterscheinungen der zweideutigen Nutzung des männlichen Geschlechts mit einem allgemeinen Wert in der Italienischen Sprache sind folgende zu nennen:

- Die Verwendung von Substantiven, die keine ausgeprägte Bedeutung haben.
- Die Übereinstimmung von Adjektiven und dem Partizip Perfekt.
- Der Vorrang des männlichen Geschlechts bei sich widersprechenden Paaren *uomo/donna*. Z.B: *i ragazzi e le ragazze, fratelli e sorelle*, etc.
- Die Kennzeichnung der Frauen als eine am Rande stehende Kategorie, wenn der Versuch unternommen wird, sie in einer gemischten Gruppe hervorzuheben. Bsp.: *vecchi, pensionati, disoccupati e donne...*
- Semantische Einschränkungen des Femininums, das immer als solches gekennzeichnet ist.

Bsp.: „*Eduardo era uno dei più grandi attori italiani.*“: hier geht heraus hervor, dass er einer der größte italienischen Schauspieler innerhalb von Männer und Frauen war.

„*Titina era una delle più grandi attrici italiane.*“: bei diesem Beispiel wird lediglich impliziert, dass Titina unter den Schauspielerinnen eine der größten war. Die Männer werden hier nicht einbezogen.

- Das Fehlen einer gleichwertigen weiblichen Form bezogen auf das Berufsleben, vor allem, wenn es um Verantwortung, Beruf, Fertigkeiten und Titel geht. Entweder fehlt die weibliche Form zur Gänze oder wird durch das Anhängen von mindernden Suffixen (-essa, -iera) gebildet.⁵⁹

Ein weiterer konkreter Fall für diese von Männern geprägte Welt ist beispielsweise jener des/der *ingegnere*. Warum wird eine Frau, die einen Abschluss im Ingenieurwesen hat nicht als *ingegnera* bezeichnet?

Schließlich stellen ja auch Wortpaare wie: *cameriere/cameriera*, *parrucchiere/parrucchiera*, *cassiere/ cassiera*, ... in ihrer Verwendung kein Problem dar. Es scheint fast so, als funktioniert das Anhängen der Endung -iera nur für Berufsbezeichnungen, die keine universitäre Ausbildung verlangen. Vielleicht ist die Form *ingegnera* im Sprachgebrauch auch nur deshalb inakzeptabel, da, während es bis jetzt eine Vielzahl von Kellnerinnen, Krankenschwestern, Friseurinnen, etc. gab, der Beruf des *ingegnere* ausschließlich Männern vorbehalten war.⁶⁰

„*Nessun problema infatti è stato mai sollevato per „segretaria“ (ancorché non simmetrico semanticamente a segretario), o „maestra“ (anch'esso non simmetrico semanticamente a maestro), o „operaia“, „cassiera“, ma non altrettanto agevole è stata la via per gli agentivi che attengono alla sfera delle professioni, dei ruoli politici, di luoghi alti della società; la barriera della norma linguistica, altrimenti duttile, a questo punto si è irrigidita.*“⁶¹

Ein Problem, dass sich in diesem Zusammenhang jedoch ergibt, ist die stetig steigende Zahl der Frauen in der Berufswelt und im öffentlichen Bereich mit einem immer höheren Grad an Verantwortung. Die dafür adaptierten Bezeichnungen sind sehr unterschiedlich, lösen aber häufig Verwirrung und Unsicherheit aus und verursachen grammatikalische Uneinigkeiten.

⁵⁹ Vgl.: Sabatini 1993, S. 24f

⁶⁰ Vgl.: Sabatini 1993, S. 10

⁶¹ Orletti 2001, S. 39

Als Alternativformen (zu den männlichen) werden von SABATINI (1993) folgende vorgeschlagen:

- Verwendung des männlichen Titels, mit Anpassung an das männliche Geschlecht von Adjektiv, Partizip Perfekt etc.

Des Öfteren wird der männliche Titel verwendet, auch wenn ein weiblicher existiert und dieser in anderen Sprachebenen auch zur Anwendung kommt.

Bsp.: ***il senatore** Alessandra Agnelli*

Die weibliche Form von *senatore* existiert (*senatrice*) und ist sehr regelmäßig und sozial akzeptiert.

- Verwendung des Wortes *donna* als „Veränderer“, der dem Basisnamen voran- oder nachgestellt wird. Bsp.: *donna sindaco, donna ministro, oder aber: sindaco donna, ministro donna, etc.*

Diese Formen sind sehr asymmetrisch, da es keine Fälle gibt, in denen *uomo* dem weiblichen Titel voran- oder nachgestellt wird.

- Das Anhängen des Suffixes –essa an den männlichen Titel. Häufig wird dieses Suffix auch dann verwendet, wenn es im Italienischen gar nicht vorgesehen wäre.

Bsp.: *vigilessa – vigile, presidentessa – presidente*

Da *vigile* und *presidente* eigentlich geschlechtslos sind, würde die Veränderung des Artikels im Grunde reichen

„Tutte queste forme non fanno che ribadire il concetto che il maschile (genere) è il parametro, che dal maschile si forma il femminile (sempre derivativo) ed il femminile è quello che <manca>. Il principio base è sempre quello che il maschile (genere grammaticale) è superiore così come lo è il maschile (genere sociale) nella società.“⁶²

⁶² Sabatini 1993, S. 27

Die Semantik betreffend gibt es für den Gebrauch von Wörtern und Bildern keine „Regeln“ wie für die Grammatik. Es kann aber von „Regeln des Gebrauchs“ gesprochen werden, die jeder und jede beim Sprechen und Schreiben befolgt und unbewusst zur Anwendung kommen (wie auch die grammatikalischen Regeln).

2.4.3 Vorschläge für einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch in der italienischen Sprache

Die Untersuchung von SABATINI (1993) gibt, wie bereits erwähnt, Vorschläge für mögliche Alternativen, um einige sexistische Formen der italienischen Sprache zu vermeiden. Hauptziel war den Menschen ins Bewusstsein zu rufen, dass Sprache nie geschlechtslos ist und sie starken Einfluss auf das menschliche und soziale Verhalten hat. Der Großteil der hier aufgelisteten Alternativformen⁶³ existiert bereits in der italienischen Sprache, es liegt lediglich an den SprecherInnen sich für die eine oder andere zu entscheiden. In einigen wenigen Fällen handelt es sich bei der vorgeschlagenen Form um einen Neologismus (Wortschöpfung), der meistens eine bis jetzt noch nicht verwendete Endung darstellt, die aber in den abwandelbaren Möglichkeiten des Italienischen durchaus möglich ist.

Das neutrale Maskulinum:

1. Vermeidung der Verwendung der Wörter *uomo* und *uomini* in einem allgemeinen Kontext. Mögliche Alternativformen wären:

persona/e, specie umana, genere umano, popolo, popolazione

Beispiele:

NEIN

I diritti dell'uomo

Il corpo dell'uomo

JA

I diritti *umani*

I diritti della *persona*

Il corpo *umano*

⁶³ Sabatini 1993, S. 103ff

Caccia all'uomo

Caccia *all'individuo*

Caccia *alla persona*

L'uomo della strada

Le persone della strada

La gente comune

A misura d'uomo

A misura umana

2. Vermeidung der ständigen und einzigen Verwendung des neutralen Maskulinums bei Völkern, Kategorien, Gruppen etc.

Beispiele:

NEIN

JA

I Romani, gli Italiani,...

Il *popolo* romano, italiano,...

I bambini, i ragazzi,...

Le bambine e i bambini, l'infanzia, i ragazzi e le ragazze, l'adolescenza,...

I fratelli

Sorelle e fratelli

3. Vermeidung der Voranstellung des männlichen Geschlechts bei einem männlichen/weiblichen Wortpaar.

Beispiele:

NEIN

JA

Fratelli e sorelle

Sorelle e fratelli e/o fratelli e sorelle

Bambini e bambine

bambine e bambini e/o bambini e bambine

4. Vermeidung der Wörter: *fraternità, fratellanza, paternità*, wenn sie sich sowohl auf Frauen und Männer beziehen.

Beispiele:

NEIN

La fratellanza tra le nazioni

La paternità di quest'opera è attribuita a Maria Rossi.

JA

La *solidarietà* tra le nazioni

La *maternità* di quest'opera è attribuita a Maria Rossi.

5. Vermeidung der Abstimmung des Partizip Perfekts an das Maskulinum, wenn die Mehrheit der angeführten Namen weiblich ist.

Beispiele:

NEIN

Carla, Maria Francesca, Giacomo e Sandra sono arrivati stamattina

Ragazzi e ragazze furono visti entrare nel locale

JA

Carla, Maria Francesca, Giacomo e Sandra sono arrivate stamattina

Ragazzi e ragazze furono viste entrare nel locale

oder:

Ragazze e ragazzi furono visti entrare nel locale

6. Vermeidung der Nennung von Frauen als eine am Rande stehende Kategorie.

Beispiele:

NEIN

„Questi *popoli* ... si spostavano con le donne, i vecchi e i bambini... cercando regioni più fertili“

JA

Questi *popoli* si spostavano cercando regioni più fertili

„Napoli operaia, ma anche studenti,
donne, disoccupati, pensionati
ecc...”

Napoli operaia, ma anche *studentesca*,
disoccupata, pensionata, ecc...

oder:

Napoli operaia, *uomini e donne*
disoccupate, pensionate, studenti,
ecc...

Asymmetrischer Gebrauch von Namen, Nachnamen und Bezeichnungen:

1. Vermeidung von asymmetrischen Bezeichnungen von Frauen und Männern im politischen, sozialen und kulturellen Bereich.

Beispiele:

NEIN

Frau

La Thatcher

Mann

Brandt

JA

Frau

Thatcher

Mann

Brandt

oder:

la Thatcher

il Brandt

Margaret Thatcher Brandt

Margaret Thatcher Willi Brandt

2. Vermeidung sich bei der Frau auf den ersten Namen zu beziehen und beim Mann nur auf den Nachnamen oder den Namen und Nachnamen:

Beispiele:

NEIN

Pietro Curie cerca di precisare le
qualità del radio... Maria continua i
trattamenti chimici...

JA

Pietro Curie....

Maria Sklodowska...

3. Abschaffung der Bezeichnung *signorina*, die in einem asymmetrischen Verhältnis zum *signorino* steht, das nie mit der gleichen Wertigkeit verwendet wird.

Beispiele:

NEIN

È arrivato il Dott. Rossi con la Signora Bianchi e la Signorina Russo

JA

Sono arrivate *le signore Bianchi e Russo con il Singor Rossi*

4. Vermeidung der Bezeichnung *signora*, wenn sie durch den Berufstitel ersetzt werden kann.

Beispiele:

NEIN

„...ai lavori coordinati della Signora Roubet partecipa anche il Professor Ceccaldi...“

JA

Ai lavori coordinati della *Professoressa Roubet* partecipa anche il Professore Ceccaldi...

5. Wird von einem Paar gesprochen, sollte, sofern dies ersichtlich ist, der Nachname der Frau angegeben werden.

Beispiele:

NEIN

„...il Signore e la Signora Curie...“

JA

Maria Sklodowska e il marito Pietro Curie
Pietro Curie e la moglie Maria Sklodowska
La coppia Curie-Sklodowska
I coniugi Sklodowska-Curie

Berufsbezeichnungen: Titel, Verantwortungsbereich, Beruf, Fertigkeiten

1. Vermeidung der Verwendung von männlichen Berufsbezeichnungen etc. um angesehene Positionen hervorzuheben, wenn das Femininum dieser Bezeichnung existiert, jedoch nur für Arbeiten im unteren hierarchischen Bereich gebraucht wird.

Beispiele:

NEIN

Maria Rossi, amministratore unico
(di grandi aziende, società, ecc.)

Maria Rossi, segretario generale

Maria Rossi, procuratore legale

Maira Rossi, ambasciatore di...

JA

Maria Rossi, *amministratrice unica*
(*delegata*)

Maria Rossi, *segretaria generale*

Maria Rossi, *procuratrice legale*

Maira Rossi, *ambasciatrice di...*

2. Vermeidung der Verwendung männlicher Berufsbezeichnung, wenn eine regelmäßige weibliche Form zur Verfügung steht.

Beispiele:

NEIN

Il senatore Maria Rossi

Il notaio Maria Rossi

Maria Rossi è un grande scrittore

JA

La senatrice Maria Rossi

La notaia Maria Rossi

Maria Rossi è *una grande scrittrice*

3. Vermeidung der Verwendung von geschlechtsneutralen Namen im Maskulinum, der Bildung einer weiblichen Form durch das Anhängen des Suffixes –essa oder das Voranstellen bzw. Anhängen des Wortes *donna*.

Beispiele:

NEIN

JA

Il parlamentare europeo Maria Rossi *La parlamentare europea* Maria Rossi

Il preside della facoltà Maria Rossi *La preside* della facoltà Maria Rossi

Il manager Maria Rossi *La manager* Maria Rossi

La studentessa *La studente*

La donna giudice *La giudice*

4. Vermeidung des Anhängens des Suffixes –essa bei Berufsbezeichnungen, wenn eine weibliche Form existiert, die mit –a endet.

Beispiele:

NEIN

JA

Il deputato Maria Rossi La deputata Maria Rossi

La deputatessa Maria Rossi

L'avvocato Maria Rossi L'avvocata Maria Rossi

L'avvocatessa Maria Rossi

5. Vermeidung der Verwendung von männlichen Berufstiteln, die auf –ere enden, wenn die Verwendung der Form mit der Endung –era möglich ist.

Beispiele:

NEIN

JA

Maria Rossi, ingegnere Maria Rossi, *ingegnera*

Maria Rossi, finanziere, ferroviere Maria Rossi, *finanziiera, ferroviiera*

6. Vermeidung der Verwendung des Maskulinums, des Anhangs *donna* oder des Suffixes –essa im kirchlichen und militärischen Bereich.

Beispiele:

NEIN

Maria Rossi è un prete.

Maria Rossi è una donna prete.

Il sottufficiale, il soldato, la
soldatessa, la donna soldato

JA

Maria Rossi è *una prete*.

La sottoufficiale, la soldata

Die oben genannten Vorschläge zur Vermeidung einer sexistischen Sprache im Italienischen sind lediglich ein erster Versuch um das Sprachbewusstsein einer ganzen Gesellschaft zu verändern. Es geht aber deutlich hervor, dass durchaus genügend Möglichkeiten für eine nicht-diskriminierende und nicht-sexistische Anwendung der Sprache zur Verfügung stehen. Diese müssen jedoch auch sowohl vom Sprecher als auch den Massenmedien genutzt werden, um eventuell zu Beginn noch für das menschliche Sprachohr befremdliche Ausdrücke, für dieses vertraut zu machen. Ein langwieriger Prozess, der eine gewisse Offenheit und positive Einstellung Neuerungen gegenüber von der Gesellschaft verlangt.

3. METHODIK

Dieses Methodenkapitel beschreibt die Herangehensweise der durchgeführten Schulbuchanalyse. Um jedoch zu Verstehen, warum Analysen dieser Art von enormer Bedeutung sind, wird zudem ein kurzer Überblick darüber gegeben, welche Bedeutung das Schulbuch für die Lehrperson, die SchülerInnen und die Gesellschaft hat und welche negativen Folgen die Darstellung von Frauen und Mädchen sowie Männern und Burschen in typischen Genderkonstellationen haben kann. Weiters werden kurz die Gründe für die Schulbuchforschung und deren Grundsätze angerissen und die für die Analyse gewählten Schulbücher vorgestellt.

Die für die Schulbuchanalyse gewählten Methoden, die genau für diesen Zweck adaptiert wurden, finden in diesem Abschnitt ebenso eine genauere Darstellung. Die Lehrwerke werden nach einem inhaltsanalytischen Verfahren untersucht, indem zuerst eine Kontextanalyse und anschließend eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen werden. Zudem werden die einzelnen Kategorien der quantitativen Analyse aufgelistet und beschrieben und die passenden Hypothesen vorgestellt. Die jeweiligen Analysebögen der einzelnen Kategorien für die quantitative Analyse, sowie zusammenfassende Auflistungen der Hypothesen befinden sich Anhang.

3.1 SCHULBUCHANALYSE

3.1.1 Bedeutung des Schulbuches

„Schulbücher vermitteln einen gewissen Wahrheitsanspruch, denn das darin vermittelte Wissen ist staatlich legitimiert.“⁶⁴

Da Schulbücher in der heutigen Gesellschaft noch immer einen sehr hohen Stellenwert haben und als Erziehungs- und Unterrichtsmedium einen durchaus guten Ruf genießen, ist es von besonderer Bedeutung diese zu analysieren. Unterricht gehört in Bezug auf den aktuellen Lehrplan geplant und organisiert. Da die meisten Schulbücher auf den Lehrplan basieren, neigen LehrerInnen dazu, sich gerne dieses Unterrichtsmediums zu bedienen. Es bietet einerseits einen Leitfaden und andererseits eine Grundlage für den Aufbau des Unterrichts. Somit ist das Schulbuch als Hilfsmittel kaum wegzudenken.

Es soll den/die LehrerIn in seiner Tätigkeit unterstützen, ihn/sie aber nicht in dem Prozess der freien methodischen Gestaltung einschränken. Dies beschreibt auch das Schulunterrichtsgesetz § 17 Abs. 1:

„Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. [...] ...durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen.“⁶⁵

Häufig beinhalten Schulbücher jedoch Stereotype, Vorurteile oder auch verzerrte Sichtweisen in Form von Texten und Bildmaterialien, die sich unbewusst in den Köpfen der Kinder festsetzen. Sie sind Indikatoren für die in unserer Gesellschaft

⁶⁴ Paseka 1997, S. 131

⁶⁵ Auszug aus dem SchUG 1986 §17 Abs. 1 (Unterrichtsarbeit)

geltenden Normen und Werte, Ideologien und Leitbilder. So spiegeln sie auch die gesellschaftlich als „normal“ angesehenen und tolerierten Bilder der Frau bzw. des Mannes wider.

Schulbücher vermitteln nicht nur Fakten, Daten und Wissen, sondern transportieren auch ganz andere Hintergründe, die unter den „geheimen Lehrplan“ fallen. Mädchen und Frauen sind darin häufig quantitativ stark unterrepräsentiert oder kommen gleich gar nicht vor.

BREHMER (1991) nennt folgende Hauptkritikpunkte, die die Darstellung von Mädchen und Frauen in den Schulbüchern betrifft:

- Mädchen und Frauen kommen weitaus seltener in Schulbüchern vor, als Burschen und Männer (der Prozentsatz erreicht nie 50%).
- Den Frauen sind nur traditionelle Berufe vorbehalten. Neue Identifikationsmodelle werden dadurch nicht vermittelt.
- Frauen erledigen fast alleinig alle Verrichtungen im Haushalt. Es ist kaum partnerschaftliche Arbeitsteilung zu finden.
- Die Aktivitäten der Mädchen sind sehr hausnah und passiv, im Gegensatz zu den Burschen, die als aktiv dargestellt werden.
- Die Eigenschaften und Tätigkeiten der Mädchen und Frauen stehen hauptsächlich in Verbindung mit dem emotionalen und privaten Bereich.
- Frauen werden bei historischen Darstellungen häufig ausgelassen, was zu einer Verfälschung des Geschichtsbildes führt.
- Durch die alleinige Verwendung des Maskulinums werden die Schülerinnen nie direkt angesprochen.
- Frauen sind bei der Produktion der Schulbücher in der Minderheit, sei es als Autorin, Bildherstellerin, Herausgeberin oder Verlegerin.⁶⁶

Schulbücher vermitteln die Normen und Werte des mitteleuropäischen Mannes. Erwerbstätigkeit, Geschichte, Politik, Entdeckungen und Erfindungen scheinen immer ausschließlich „Männersache“ zu sein, während die Frau für die Familie, Hausarbeit und Gefühle zuständig ist.

⁶⁶ Vgl.: Brehmer 1991, S. 28f

Deshalb stellt sich nicht unbegründet die Frage, ob (traditionelle) Schulbücher bedenkenlos im Unterricht eingesetzt werden können. Ohne Schulbuchanalysen würde das objektive Schulbuchwissen einfach unreflektiert zur Anwendung kommen und übernommen werden. Die Autorität, die sie jetzt schon auf das gesamte Schulsystem ausüben, muss kontrolliert und analysiert werden, um etwaige problematische Darstellungen aufzuzeigen und herauszufiltern.

3.1.2 Schulbuchforschung

Schulbuchforschungen können aus den unterschiedlichsten Gründen und Interessen vorgenommen werden. Wie FRITZSCHE (1992) meint: „*aus Interesse der Zeitgeistforschung, der Ideologie- und Vorurteilskritik, der Lernpsychologie oder der Völkerverständigung*“⁶⁷.

Prinzipiell sollte sich die Schulbuchkritik immer auf die folgenden drei Hauptpunkte fokussieren:

1. *die sachliche Richtigkeit*
2. *ideologische Implikationen*
3. *didaktische Präsentation des Materials*⁶⁸

Trotz der dringenden Notwendigkeit von Schulbuchanalysen bzw. Lehrwerkuntersuchungen, die ein zentrales Feld der Schulbuchforschung darstellen, und auch eines großen bestehenden Interesses für diese Disziplin seitens des Europarates und der UNESCO, ist eine mangelnde Wissenschaftlichkeit für diesen Bereich kennzeichnend. Es existiert keine einheitlich Methodik und Didaktik. Aufgrund der unterschiedlichen Interessensgebiete der Schulbuchanalysen ist laut FRITZSCHE (1992) auch kein Konsens in der Verwendung der Methoden zu erreichen. Die Vielzahl von unterschiedlichen Fragestellungen, unter denen

⁶⁷ Fritzsche 1992, S. 11

⁶⁸ Schallenberger 1978, S. 7

Schulbuchanalysen stattfinden können, sind nur mit unterschiedlichen Verfahrensweisen zu bewältigen.

Schon seit dem 19. Jahrhundert fand die Notwendigkeit der Untersuchung von Schulbüchern großen Zuspruch, da schon damals die Bücher voller Fehler und gesellschaftlichen Verzerrungen waren. Aber erst nach dem 1. Weltkrieg entwickelte sich die internationale Schulbuchforschung zu einer pädagogisch-wissenschaftlichen Disziplin, der mit dem Nationalsozialismus und dem 2. Weltkrieg wieder ein schnelles Ende gemacht wurde.

Nach dem 2. Weltkrieg unternahm die UNESCO erneut den Versuch einer Schulbuchforschung als eigenständigen internationalen Untersuchungsgegenstand.

Dem Bild der Frau und der Mädchen in den Lehrbüchern wurde jedoch erst in den siebziger Jahren Aufmerksamkeit zuteil. Analysen gab es vorerst nur für Lehrwerke des Faches Deutsch, den philologischen Fächern und Geschichte.

Grundsätze der Schulbuchanalyse

Auf Grund der nicht zu unterschätzenden Bedeutung, die Schulbücher auf die geschlechterspezifische Sozialisation haben, besteht ein reges Forschungsinteresse in diesem Bereich. Sie repräsentieren die Geschlechter symbolisch und konstruieren dies gleichsam. Außerdem spielt eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, die bestimmte Wirkungen von Schulbüchern auslösen, konditionieren, abschwächen, verstärken oder verzögern.

Peter MEYERS (1976) führt in seinem Artikel (in SCHALLENBERGERS Werk zur Methodenproblematik) sechs unerlässliche Grundregeln auf, die mit einer Schulbuchanalyse einhergehen und auch heute noch von Wichtigkeit sind:

„1. Jede Schulbuchanalyse sollte mit einer eingehenden Erörterung von Ziel und Zweck der Arbeit beginnen [...].

2. Es ist notwendig, daß sich der Autor einer Schulbuchanalyse über die Relevanz dieser seiner Zielsetzung genau im Klaren ist. Da die Bedeutung, die ein Forscher seinen Untersuchungszielen zumißt, letztlich von seiner Weltsicht abhängig ist, sollte zumindest an dieser Stelle auch das „Erkenntnis leidende Interesse“ deutlich werden [...].

3. Untersuchungen ohne eindeutig eingegrenzte Kategorien sind indiskutabel. Die Kategorienbildung sollte durchsichtig sein, der Forschungsgang offen bleiben [...].

4. Die genannten Verfahrensweisen, die deskriptiv-analytische Methode, die quantitative, die qualitative und die ideologiekritische Methode bringen meist nur in der Kombination zufriedenstellende Ergebnisse. In jedem Falle sollten Schulbuchanalytiker hermeneutisch und quantifizierend arbeiten [...].

5. Wertungen dürfen nur vorgenommen werden, wenn die Kriterien nach denen geurteilt wird, dem Leser bekannt sind [...].

6. Alle Aussagen, dies insbesondere bei Gruppenanalysen, müssen durch möglichst viele Quellenstellen belegt werden [...].“⁶⁹

3.1.3. Schulbuchwahl

Für die in Kapitel 4 folgende Analyse der Schulbücher, musste vorerst unter den für den österreichischen Unterricht zugelassenen Lehrwerken eine Auswahl vorgenommen werden. Diese Auswahl erfolgte im Großen und Ganzen nach dem Zufallsprinzip. Ausgangspunkt waren jedoch einige Grundmodalitäten, nach denen dann die Wahl getroffen wurde:

1. Die Lehrwerke müssen für den Unterricht in Österreich approbiert sein, d.h. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Bmukk) genehmigt sein. Außerdem befinden sie sich alle auf der vom Bmukk herausgegebenen Schulbuchliste des Schuljahres 2010/2011 für alle „Allgemein bildende höhere Schulen“ Oberstufe und Unterstufe.
2. Sie sollen neuere Ausgaben sein, deren Themen aktuell und schülernah sind und die derzeitige Gesellschaft optimal widerspiegeln.

⁶⁹ Meyers 1976, S. 68f

3. Es wurde weiters darauf geachtet, dass sie alle auf dasselbe Sprachniveau abzielen, um eventuell bessere Vergleiche ziehen zu können. Somit wurde immer nur ein Lehrwerk aus einer ganzen Reihe gewählt, sonst würde der Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt werden. Alle Schulbücher sind für den Unterricht im 3. und 4. Lernjahr für Italienisch als 2. lebende Fremdsprache vorhergesehen.
4. Alle gewählten Lehrwerke stammen von unterschiedlichen Verlagen, um wiederum einen Vergleich zwischen diesen ziehen zu können.

Aufgrund dieser Kriterien wurden nun folgende Lehrwerke ausgewählt:

Detto Fatto 3

Es zielt darauf ab, die in den vorhergehenden Ausgaben (*Detto fatto 1 und 2*) erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse der italienischen Sprache zu erweitern und die SchülerInnen in der Weiterverwendung in der 8. Klasse auf die Matura vorzubereiten.

Zehn Themenbereiche, die sich gut als sogenannte „Kernstoffthemen“ für die Matura eignen werden behandelt und das Schulbuch orientiert sich außerdem am vom Europarat festgelegten Europäischen Referenzrahmen. Es soll die SchülerInnen somit zum Niveau B1 der Sprachbeherrschung in den Teilbereichen „Hören, Sprechen und Schreiben“ und im Teilbereich „Leseverstehen“ auf B2 hinführen.

Allegro B1

Allegro führt mit insgesamt drei Bänden ebenfalls zum sprachlichen Kompetenzniveau B1 hin. Das gesamte Lehrwerk ist stark auf die italienische Kultur ausgerichtet, indem es diese schrittweise in zwölf Lektionen näher bringt.

Linea diretta 2

Auch *Linea diretta 2* ist eine Weiterführung von Ausgaben, die für das 1. und 2. Lernjahr vorhergesehen sind (*Linea diretta 1a und 1b*) und soll in insgesamt

fünfzehn Lektion zum Sprachniveau B1 (Maturaniveau) des *Europäischen Referenzrahmens* hinführen.

Neben authentischen Hörtexten ist eine Vielzahl von Lesetexten enthalten, die der italienischen Presse und Literatur entnommen wurden und sich landeskundlichen Themen widmen.

3.2 INHALTSANALYSE

3.2.1 Begriffsdefinition

MAYRING hat den Versuch unternommen eine Definition für den Begriff der Inhaltsanalyse zu kreieren, die wie folgt lautet:

„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt.“⁷⁰

Eine einheitliche Definition des Begriffs ist jedoch schwierig, da sich die Inhaltsanalyse nicht ausschließlich mit der Analyse des Inhaltes von Kommunikation beschäftigt, sondern die meisten Definitionen auf das Arbeitsgebiet des jeweiligen Autors beschränken und somit sehr punktuell sind. Die wichtigsten Charakteristika der Inhaltsanalyse, die sie von anderen Methoden zur Analyse von Kommunikation, Sprache und Texten unterscheidet werden von MAYRING (2010) in sechs Punkten zusammengefasst:

1. Der Gegenstand der Inhaltsanalyse ist die Kommunikation, also Sprache, Bilder, Musik etc.
2. Die Inhaltsanalyse arbeitet mit symbolischem Material. Dies bedeutet, dass die Kommunikation in irgendeiner Form aufgezeichnet vorliegt.
3. Inhaltsanalyse will immer systematisch vorgehen.
4. Inhaltsanalyse läuft immer nach bestimmten Regeln ab, was eine gewisse Nachvollziehbarkeit für Außenstehende mit sich bringt.
5. Eine gute Inhaltsanalyse geht auch immer theoriegeleitet vor. Sie soll an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand anknüpfen.
6. Die Inhaltsanalyse ist eine schlussfolgernde Methode, die das Material als Teil des Kommunikationsprozesses analysieren will.⁷¹

⁷⁰ Mayring 2010, S. 11

3.2.2 Qualitative vs. Quantitative Analyse

Lange Zeit galten die qualitative und quantitative Analyse als Dichotomie, die unüberwindbar schien, denn ihre Abgrenzung voneinander beruht auf mehreren Kriterien. Eines dieser Kriterien, und auch das greifbarste, ist jenes der Unterscheidung der Begriffsformen.

„Sobald Zahlbegriffe und deren In-Beziehung-Setzen durch mathematische Operationen bei der Erhebung oder Auswertung verwendet werden, sei von quantitativer Analyse zu sprechen, in allen anderen Fällen von qualitativer Analyse.“⁷²

Weiters ist die Grundlage für alle qualitativen Analysen die Nominalskala⁷³, während quantitative Analysen auf Ordinal-⁷⁴, Intervall-⁷⁵ oder Ratio-Skalen⁷⁶ basieren.

Während qualitative Analysen Aussagen über den verborgenen Gehalt von Texten, wie Normen, Wertvorstellungen und Persönlichkeit des Verfassers/der Verfasserin, ausfindig machen wollen, strebt die quantitative Analyse Objektivität an. Sie versucht sich auf messbare Inhalte zu beschränken und Interpretationsmöglichkeiten auszublenden.

Wie ist nun aber dieser Gegensatz zwischen qualitativ und quantitativ zu überwinden? Nach MAYRING ist dies mit Hilfe der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ zu bewältigen, indem der Analyseprozess in drei Phasen vollzogen wird:

⁷¹ Vgl.: Mayring 2010, S. 12f

⁷² Mayring 2010, S. 17

⁷³ Logische Ausschließung von Ausprägung auf dem Prinzip Gleichheit-Verschiedenheit.

⁷⁴ Wie Nominalskala, nur lassen sich die Ausprägungen in eine Rangordnung bringen.

⁷⁵ Wie Nominal- und Ordinalskala. Die Unterschiede zwischen den Ausprägungen sind gleich groß.

⁷⁶ Wie Nominal-, Ordinal- und Intervallskala. Die Verhältnisse der Werte sind gleich und der Wert null hat einen empirischen Sinn.

Phase 1: *Qualitative Analyse*

Diese einleitende Phase dient zur Realisierung der Fragestellung, Begriffs- und Kategorienfindung sowie Ausarbeitung eines Analyseinstrumentariums. Eine klare Formulierung der Fragestellung ist unbedingt von Nöten, um Widersprüche zu vermeiden.

Phase 2: *Qualitative oder quantitative Analyse*

Hier erfolgt die Anwendung des Analyseinstrumentariums. Je nach Gegenstand und Ziel der Analyse wird entweder die qualitative oder quantitative Analyse herangezogen.

Phase 3: *Qualitative Analyse*

Als Abschluss werden in einer weiteren qualitativen Phase die Ergebnisse der Untersuchung auf die ausgehende Fragestellung rückbezogen und interpretiert.⁷⁷

⁷⁷ Vgl.: Mayring 2010, S. 20f

3.3 DARSTELLUNG DER ANGEWENDETEN METHODE

Die methodische Vorgehensweise dieser Schulbuchanalyse wurde stark an das Phasenmodell der „qualitativen Inhaltsanalyse“ nach MAYRING (2010) angelehnt. So ergeben sich die folgenden Unterpunkte, die es nun gilt genauer zu definieren und zu beschreiben. Weiters wurde die gesamte Methodendarstellung auf LINDNER (1994), MARKOM (2007) und SCHWARZ (2008) gestützt.

3.3.1 Kontextanalyse

Der erste und essentiellste Schritt einer Schulbuchanalyse ist jener der genauen Analyse des Ausgangsmaterials, *„da für das Verständnis und die Kritik konkreter Inhalte auch der jeweilige Kontext eine Rolle spielt“*⁷⁸. Welche Schulbücher gewählt wurden, ist bereits in Kapitel 3.1.3 ersichtlich. Nun gilt es, sie auf ihre Entstehungsbedingungen zu untersuchen, um diese dann in die finale Interpretation mit einfließen lassen zu können. Das Durchführen einer Kontextanalyse ist deshalb von Bedeutung, da somit die Gesamtzusammenhänge eines Lehrwerkes aufbereitet werden. Einzelne Abschnitte stehen nie allein, sondern sind immer in einem Kontext eingebettet. In diesem Zusammenhang sollen sie dann auch untersucht und interpretiert werden. Mehrere Faktoren spielen in diesem Zusammenhang ein mehr oder weniger tragende Rolle, die von MARKOM (2007) in unterschiedliche Themenbereiche gegliedert wurde. Es werden jedoch nur die für diese Analyse relevanten Themen herausgefiltert und beschrieben.

⁷⁸ Markom 2007, S. 231

Kontext „Schulbuch“

Das Schulbuch wird auch in seinem Entstehungskontext untersucht, d.h. welcher Verlag publizierte das Werk. Da die für die Analyse gewählten Medien von einem österreichischen und zwei deutschen Verlagen stammen, stellt sich wohl kaum die Frage, ob diese auch für den Unterricht an österreichischen Schulen konzipiert wurden bzw. sich nach den österreichischen Lehrplänen richten. Obwohl die Lehrbücher sowohl von deutschen als auch von österreichischen Verlagen stammen, sind sie alle für die AHS Oberstufe approbiert und somit für den österreichischen Unterricht zugelassen. Es könnte sich jedoch ein eventueller Unterschied bezüglich der Geschlechterrollenkritik zwischen den einzelnen Verlagen zeigen und ob der eine oder andere Verlag sich in Bezug auf die Vermeidung von Geschlechterrollenstereotypen mehr oder weniger sensibel zeigt.

Weiters ist in diesem Kontext eine Analyse der Aktualität vorzunehmen, d.h. wie alt ist das Schulbuch und gibt es mehrere bzw. schon neue Auflagen. Gerade die Aktualität könnte ein Indikator dafür sein, ob und inwieweit in dem Schulbuch geschlechterrollenkritisch gearbeitet wurde. Als Vorannahme könnte davon ausgegangen werden, dass neuer Auflagen, oder auch vor kürzerer Zeit publizierte Werke mehr auf diese Anforderung eingehen und ein sensibler Umgang mit der gerechten Darstellung der Geschlechter angestrebt wurde.

Eine genauere Betrachtung der Zielgruppe oder LernerInnengruppe und dem Lernniveau, das angesprochen werden sollte, findet ebenso Beachtung in der vorzunehmenden Kontextanalyse. Wie in Kapitel 3.1.3 erwähnt wurde, sind ausschließlich Lehrwerke herangezogen worden, die für das 3. und 4. Lernjahr vorhergesehen sind und mit denen am Ende das Kompetenzniveau B1 nach dem Europäischen Referenzrahmen erreicht werden sollte. Da die verwendeten Bände nur ein Teil einer ganzen Reihe sind, wurde bei der Untersuchung davon ausgegangen, dass sie repräsentativ für die anderen Bände sind, da sie von denselben AutorInnen verfasst wurden.

Die Festlegung der Zielgruppe ist auch aus diesem Grund von großer Wichtigkeit, da bei den verschiedenen Altersgruppen nicht von der gleichen Vorprägung ausgegangen werden kann. Während Erwachsene in ihren bereits anerzogenen Sichtweisen von Frau und Mann nicht mehr stark beeinflussbar sind, hat ihre

Darstellung in Schulbüchern eine wesentlich größere Wirkung auf die Entwicklung und zukünftige Einstellung zur Gleichstellung von Frauen und Männern auf Kinder und Jugendliche.

Als letzter Punkt ist in diesem Zusammenhang noch die Frage zu stellen, ob das Schulbuch selbst die einzige Wissensquelle darstellt, oder ob auch andere Bezugsquellen angeführt wurden, die zur Entstehung des Lehrwerkes beigetragen haben und somit einen zusätzlichen Einfluss darauf hatten. Aber auch ob den SchülerInnen ein Anreiz gegeben wird, sich auch außerhalb des im Schulbuch vorhandenen Inhaltes zu informieren bzw. zu recherchieren.

Kontext „AutorInnen“

Die Analyse der Schulbücher hinsichtlich ihrer VerfasserInnen stellt den zweiten und ebenso bedeutenden Teil der Kontextanalyse dar. Das Geschlecht der AutorInnen sowie die zahlenmäßige Repräsentanz von Frauen und Männern unter diesen, kann von enormer Bedeutung sein, was die Darstellung von traditionellen Geschlechterrollenstereotypen anbelangt.

Zum Abschluss wird noch die analytische Frage gestellt, welche Referenzen für die AutorInnen angegeben werden. Biographien könnten aufschlussreich für den Zugang zur Geschlechtersensibilität der VerfasserInnen sein. Bei der Herstellung von Büchern sind Frauen als Autorinnen, als Herausgeberinnen, und als Verlegerinnen häufig in der Minderheit.

3.3.2 Quantitative Analyse

Wie schon in Kapitel 3.2.2 erwähnt, versucht die quantitative Inhaltsanalyse sich auf augenscheinliche Inhalte zu beschränken und Interpretationsmöglichkeiten auszublenden. Sie wird hauptsächlich benötigt, um aus dem zugrunde liegenden Material, in diesem Fall den Schulbüchern, Zahlen und Werte herauszufiltern und statistisch auszuwerten.

Ausgangspunkt einer quantitativen Inhaltsanalyse im klassischen Sinn ist es, das gesamte Untersuchungsmaterial in Kategorien zu teilen, auf deren Basis dann entsprechende Hypothesen aufgestellt werden, die es bei der Analyse zu überprüfen gilt. Folgende Anforderungen werden grundsätzlich an ein Kategorienschema gestellt, die zu erfüllen sind:

1. Jede Kategorie darf sich lediglich auf eine Bedeutungsdimension beziehen.
2. Die Kategorien müssen sich gegenseitig ausschließen.
3. Die Kategorien müssen, bezüglich des Inhaltes des Textes, der für die Fragestellung wichtig ist, erschöpfend sein.⁷⁹

Das gesamte Bild- und Textmaterial wird, wenn möglich, den einzelnen Kategorien zugeordnet und somit chiffriert. Die Kategorieneinteilung und Erstellung der Analysebögen erfolgte nach eigenem Ermessen, jedoch angelehnt an LINDNER (1994), SCHWARZ (2008) und VOGLMAYR (2009). So ergaben sich folgende drei Kategorien:

Beruf

Haushalt/Familie

Soziale Interaktionen

Diesen einzelnen Themenbereichen wurden dann bestimmte Tätigkeiten zugeordnet, um ermitteln zu können wer welche am häufigsten ausführt. Fixpunkte bei allen Analysebögen der einzelnen Kategorien sind immer die Auflistung in *Frauen, Männer und/oder Mädchen, Burschen*.

Inwieweit eine eindeutige Zuordnung zu den einzelnen Kategorien möglich ist, ergibt sich im Anschluss in der Analyseauswertung. Hörtexte bleiben häufig unberücksichtigt, wenn sie nicht transkribiert wurden und/oder aus der Angabe keine eindeutige Geschlechtszuordnung möglich ist.

Wiederholtes Aufzeigen von dem gleichen Personenpaar bzw. derselben Personengruppe werden nur einmal gezählt und gewertet. Auch mehrmaliges Auftreten und/oder Aufzählen der gleichen Person oder Personengruppen kommt in der Auswertung nicht zum Tragen.

⁷⁹ Vgl.: Lindner 1994, S. 60

Die allgemeine Hypothese für die quantitative Inhaltsanalyse lautet:

Mädchen und Frauen kommen in Schulbüchern seltener vor als Burschen und Männer, der Prozentsatz ändert sich zwar, erreicht aber nicht 50 %.

Beruf

Die Kategorie *Beruf* setzt sich aus einer Vielzahl von Berufsgruppen zusammen, die der Homepage des österreichischen Arbeitsmarktservices entnommen und mit Hilfe von SCHWARZ (2008) ergänzt wurden.⁸⁰

Zu Beginn der quantitativen Analyse im Bereich *Beruf* soll festgestellt werden, wie viele Personen überhaupt im gesamten Lehrwerk in Berufen dargestellt werden. Ausgenommen sind Hausfrauen und Hausmänner. Auch Mädchen und Burschen finden im gesamten Untersuchungsbogen keinerlei Aufmerksamkeit, da davon ausgegangen wird, dass sie noch nicht am Berufsleben teilnehmen. Es erfolgte hier also eine generelle Zuordnung der Berufe zu den vom AMS vorgegebenen Berufskategorien und den Tabellenspalten des Analysebogens *Frauen und Männer*.

Diese Spalten wurden wiederum unterteilt in die jeweilige Position im Beruf, sprich ob eine leitende oder ausführende Position von der Person eingenommen wird.

Da die vom AMS vorgegebene Berufskategorienliste sehr vollständig ist und alle Berufe abdeckt, ergaben sich keinerlei Schwierigkeiten bei der Zuordnung. Darstellungen in Bildform, die sich keiner wörtlichen Beschreibung bedienen, wurden nach eigenem Ermessen vor dem Hintergrund der Objektivität zugeordnet.

Hypothesen:

- *Es findet eine überproportionale Darstellung von Männern im Berufsleben im Vergleich zu den Frauen statt.*
- *Frauen werden eher in traditionellen Berufen und Arbeitsfeldern gezeigt und stellen daher keine neuen Identifikationsmodelle dar.*
- *Männer sind häufiger in leitenden Positionen anzufinden als Frauen.*

⁸⁰ Vgl.: http://www.beruflexikon.at/alle_berufsliste?order=bereich&dir=asc&char=0 (2.3.11)

Haushalt/Familie

Die zweite Kategorie der quantitativen Analyse beschränkt sich nicht nur auf das Thema *Haushalt*, sondern versucht auch einen kurzen Überblick über die Familiensituation zu geben.

Anfangs wird wieder die Gesamtzahl der Personen erhoben, die Tätigkeiten verrichten, die sich auf den Haushalt bzw. das häusliche Umfeld beziehen. Miteinbezogen werden diesmal auch die Mädchen und Burschen, die dann wie die Frauen und Männern den unterschiedlichen Tätigkeiten zugeordnet werden sollen. Diese Teilbereiche sind: Hausarbeit, Tier- und Zimmerpflanzenpflege, Einkaufen, Gartenarbeit, Kinderbetreuung und Reparatur/Handwerk/Auto.

Die Unterkategorie *Hausarbeit* beinhaltet beispielsweise Tätigkeiten wie Putzen, Kochen, Aufräumen, Wäsche waschen oder auch Geschirr spülen.

Weiters soll erfasst werden, in welchen Familienmitgliederrollen die einzelnen Personen dargestellt und wiederum ihre Anzahl ermittelt werden. Um einen kurzen Überblick der Familiensituation zu erhalten, wird zum einen untersucht, ob eventuell AlleinerzieherInnen in den Lehrwerken aufscheinen und ob diese AlleinerzieherInnenrolle von der Mutter oder dem Vater übernommen wird. Zum anderen soll noch festgestellt werden, ob auch andere Familienkonzepte als das „klassische“ mit Mutter und Vater auftauchen, sowie gleichgeschlechtliche Partnerschaften.

Hypothesen:

- *Tätigkeiten im Haushalt werden fast ausschließlich von Frauen/Mädchen erledigt.*
- *Partnerschaftliche Arbeitsteilung ist nur selten zu finden.*
- *Mädchen werden eher passiv dargestellt, ihre Aktivitäten sind hausnah und von geringerer Aktivität als die der Burschen. In Bezug auf Raumnutzung haben Burschen ein größeres Aktionsfeld.*
- *Eigenschaften und Tätigkeiten von Frauen und Mädchen sind vor allem mit den emotionalen und privaten Bereichen verbunden.*
- *Männer/Burschen kümmern sich eher um alle handwerklichen, technischen Belange rund um das Haus.*

Soziale Interaktion

In der Kategorie der „Sozialen Interaktionen“ wird untersucht wie Frauen, Männer, Mädchen und Burschen in Wechselbeziehung zueinander stehen und sich in bestimmten Situationen verhalten. Als Vorlage diente auch hier LINDER (2004).

Gezählt wird zuerst die Anzahl der Frauen und Mädchen, die in den Darstellungen und Texten im Schulbuch den Männern und Burschen bei sozialen Interaktionen eher untergeordnet oder übergeordnet präsentiert werden.

Weiters wird die Anzahl jener Personen ermittelt, die bei der Lösung von Konflikten und Problemen bestimmte Eigenschaften aufweisen und jene Anzahl von Personen, die eher zu einem prosozialen oder aggressiven Verhalten neigen. Die Spalteneinteilung erfolgte wieder in Frauen, Männer, Mädchen und Burschen.

Hypothesen:

- *Frauen und Mädchen werden in sozialen Interaktionen mit Männern und Burschen diesen häufiger untergeordnet dargestellt.*
- *Männer und Burschen werden bei Konflikt- und Problemlösungen häufiger mutig, aktiv und eigenständig dargestellt als Frauen und Mädchen.*
- *Frauen und Mädchen werden bei Konflikt- und Problemlösungen eher ängstlich, hilflos und passiv dargestellt.*
- *Frauen und Mädchen weisen häufiger prosoziales Verhalten auf.*
- *Männer und Burschen werden öfters aggressiv dargestellt.*

3.3.3 Qualitative Analyse

Wie schon in Kapitel 3.2.2 erwähnt ist es Ziel der qualitativen Analyse Normen und Wertvorstellungen sowie Konnotationen in den Schulbüchern ausfindig zu machen. Sie bezieht sich auf die im Buch vorkommenden Textbeispiele, alle einführenden Texte sowie alle Abbildungen und die dazugehörigen Texte.

Es wird versucht auf die Daten, die in der quantitativen Analyse gewonnen wurden, nun Bezug zu nehmen und diese zu interpretieren. Auch hier soll stets die Objektivität gewahrt werden, auch wenn es kaum zu vermeiden ist, dass subjektive Bestandteile Einzug in die Analyse bzw. Auswertung finden. Um eine

detailgetreue Aufschlüsselung der Ergebnisse zu erhalten bzw. einen besseren Überblick zu bewahren, wurden Hypothesen aufgestellt, die sich in mehrere Teilbereiche gliedern. Es wurden die folgenden Hypothesen zu den einzelnen Teilbereichen aufgestellt, die es dann bei der Auswertung zu bestätigen oder zu widerlegen gilt.

Hypothesen:

Allgemein:

- *Die Darstellung des Menschen erfolgt generell durch den Mann.*

Sprache:

- *Frauen und Mädchen werden durch die sprachliche Verwendung des Maskulinums nicht direkt angesprochen.*

Familie:

- *Es werden keine alternativen Familien- bzw. Lebenskonzepte sowie sexuelle Identitäten dargestellt.*

Finanzen:

- *Das Geldwesen ist eine Männerdomäne, in der Frauen kaum vorzufinden sind.*

Besitz:

- *Frauen werden nicht als Besitzhabende angeführt.*

Beruf:

- *Frauen werden in traditionellen „Frauenberufen“ dargestellt und finden keinen Zugang zu „Männerberufen“.*

Technik:

- *Alle technischen Bereiche und Aufgaben werden von Männern ausgefüllt und erledigt.*

4. SCHULBUCHANALYSEERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden nun die ausgewählten Schulbücher nach den im Methodikteil vorgestellten Techniken analysiert und die Ergebnisse präsentiert. Die Lehrwerke werden einzeln herangezogen und systematisch dargestellt. Angefangen mit der Kontextanalyse, über die quantitative Analyse durch die Präsentation der einzelnen im Vorfeld bestimmten Kategorien, hin zur qualitativen Analyse und der Auswertung der aufgestellten Hypothesen. Im Anschluss an die Analyseergebnisse befindet sich noch eine Conclusio, das die Ergebnisse zusammenfasst und die Lehrwerke miteinander vergleicht.

Die Reihenfolge der Schulbücher und ihrer Lehrwerke erfolgt nach ihrer Herkunft. Begonnen wird mit dem Lehrwerk *Detto Fatto 3*, dass das einzige Werk eines österreichischen Verlages darstellt, gefolgt von *Allegro B1* und *Linea diretta 2*, beide von bekannten deutschen Schulbuchverlagen publiziert.

Ein besonderes Augenmerk bezüglich der qualitativen Analyse wird auf das *generische Maskulinum* und den sexistischen Sprachgebrauch gelegt. Weiters werden in diesem Unterkapitel relevant erscheinende Beispiele exemplarisch angeführt, um den Gesamtüberblick zu gewährleisten.

4.1 DETTO FATTO 3

4.1.1 Kontextanalyse

Kontext „Schulbuch“

Das untersuchte Exemplar von *Detto Fatto 3* stammt vom Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. Dieser österreichische Verlag mit Sitz in Wien publizierte das Lehrwerk, welches als einziges österreichisches behandelt wird. Das Lehrwerk wurde ganz speziell für den Unterricht an österreichischen Schulen konzipiert und richtet sich nach dem neuen Lehrplan und dessen Grundsätzen. Zudem berücksichtigt es durch seinen Aufbau die neue Reifeprüfung und soll somit eine optimale Vorbereitung auf diese gewährleisten. Weiters kann davon ausgegangen werden, dass bei der Konzipierung des Lehrwerkes gängige kulturelle und soziale Normen und Traditionen in Österreich aufgegriffen und entsprechend adaptiert und aufbereitet wurden.

Bei *Detto Fatto 3* handelt es sich um ein aktuelles Lehrwerk und das analysierte Buch ist ein Nachdruck von 2010 der 2008 erschienenen Erstauflage. Hinsichtlich der Aktualität ist demnach anzunehmen, dass es sehr gegenwartsnahe Inhalte behandelt und den Gebrauch einer geschlechtersensiblen Sprache berücksichtigt bzw. ein sensibler Umgang mit der Darstellung des Geschlechtes stattfindet.

Schon der Einband lässt beim ersten Blick darauf schließen, dass mit *Detto Fatto 3* eine junge Zielgruppe angesprochen wird. Dieser erste Eindruck bestätigt sich bei der Betrachtung der Themenwahl und der gesamten Gestaltung des Werkes. Es beinhaltet eine Vielzahl von Illustrationen und optischen Reizen, die auf Jugendliche sehr ansprechend wirken können.

Es wird auch explizit erwähnt, dass das Schulbuch für den österreichischen Unterricht in den BHS III.-V. Lehrgang und AHS 7. und 8. Klasse konzipiert ist. Gerade aus diesem Grund wäre also ein geschlechtersensibler Umgang im

Schulbuch von großer Bedeutung, da sich die Jugendlichen noch immer in einer Prägephase befinden, in der sie stark beeinflussbar sind.

Auf die Angabe von zusätzlichen Wissensquellen wird in *Detto Fatto 3* sehr großen Wert gelegt und die SchülerInnen werden zu selbstständigen Recherchen aufgefordert. Dies geschieht beispielsweise durch Aufforderungen wie: „*Su questo tema vedi anche:*“ auf Seite 135, oder „*Fa una ricerca.*“ auf Seite 137. Die SchülerInnen sollen zusätzlich in Zeitungsartikel, Interviews oder mit Hilfe des Internets Nachforschungen anstellen, die das behandelte Thema unterstützen und vertiefen.

Es werden außerdem bei dem Großteil der im Buch enthaltenen Lesetexte Quellen angegeben, die sich auf Internetseiten, Zeitungsartikel oder andere Printmedien beziehen. Es wird viel Wert darauf gelegt sich des Mediums Internet zu bedienen, um das Wissen der Lernenden zu erweitern und ihnen somit die Möglichkeit zu bieten, sich weiter zu informieren und eine differenzierte Meinungsbildung zu ermöglichen.

Kontext „AutorInnen“

In *Detto Fatto 3* werden zwei Hauptautorinnen angeführt: Laura RITT-MASSERA und Eleonore TRUXA. Die Ausarbeitung des Lehrwerkes erfolgte demnach ausschließlich von Frauen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ein gewisses Bewusstsein für Geschlechtersensibilität seitens der Verfasserinnen vorhanden war, auch wenn keine expliziten Referenzen zur ihren Personen angegeben sind.

4.1.2 Quantitative Analyse

Zu Beginn der quantitativen Analyse galt es die allgemeine Hypothese „*Mädchen und Frauen kommen in Schulbüchern seltener vor als Burschen und Männer, der Prozentsatz ändert sich zwar, erreicht aber nicht 50%.*“ zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Bei der Auszählung des Bild- und Textmaterials ergab sich folgendes Bild. Es wurden nur jene Personen gezählt, bei denen eine eindeutige Zuordnung des Geschlechts möglich war.

Bildmaterial:

Anzahl der Mädchen/Frauen → 120

Anzahl der Burschen/Männer → 149

Textmaterial:

Anzahl der Mädchen/Frauen → 27

Anzahl der Burschen/Männer → 34

Im Großen und Ganzen kann also gesagt werden, dass eine halbwegs ausgewogene Darstellung der Geschlechter vorliegt. Die 50 % werden zwar nicht überschritten, aber beinahe erreicht. Anzumerken ist, dass Aufzählungen von MusikerInnen und den italienischen Kinoberühmtheiten, wie auf Seite 14 und 117, nicht mitgezählt wurden, da sie das Ergebnis erheblich verfälschen würden. Den überwiegenden Teil dieser Auflistung machen zwar Männer aus, in der anschließenden Detailbearbeitung werden jedoch sowohl Männer als auch Frauen als Beispiele angeführt.

Beruf

Das Auszählen von Frauen und Männern gestaltete sich in diesem Lehrwerk als etwas schwierig, da der Berufswelt keine große Bedeutung zukommt und Personen kaum explizit in Berufen dargestellt werden. Da die vier große Hauptthemen *la musica*, *il cinema*, *la letteratura* und *l'arte* sind, finden sich demnach hauptsächlich Berufe im künstlerischen Bereich wieder. Das heißt Frauen und Männer haben fast ausschließlich die Berufe MusikerIn, SchauspielerIn, RegisseurIn, SchriftstellerIn oder KünstlerIn.

Bei einer Betrachtung der künstlerischen Berufe an sich, findet sehr wohl eine überproportionale Darstellung von männlichen Künstlern im Verhältnis zu den

weiblichen statt. Das Verhältnis ist 15:5 zugunsten der Männer. Es werden demnach dreimal so viele männliche Künstler als weibliche angeführt und präsentiert.

Da sich im Bereich der künstlerischen Berufe keine leitenden bzw. ausführenden Positionen definieren lassen, bleibt auch hier die Frage nach dem Verhältnis der Geschlechter zueinander unberücksichtigt. Es kann also weder bestätigt noch widerlegt werden, dass sich Männer häufiger in leitenden Positionen befinden als Frauen, noch dass Frauen in traditionellen Berufen und Arbeitsfeldern gezeigt und dargestellt werden. *Detto Fatto 3* bietet hauptsächlich Identifikationsmodelle als KünstlerIn in den diversen Bereichen.

Haushalt/Familie:

Die Anzahl der erwähnten Personen, die Tätigkeiten im Haushalt verrichten, ist wieder sehr gering, da die Themenschwerpunkte des Lehrwerkes nicht auf einen familiären, hausnahen Schwerpunkt gelegt wurden. Eine Zuordnung der HandlungsträgerInnen zur Kategorie Haushalt/Familie war deshalb nicht sehr einfach, was wiederum eine Verringerung der Aussagekraft der Untersuchung zur Folge hat.

Insgesamt wurden 12 Personen gezählt, die Arbeiten im Haushalt verrichten. Davon waren 6 Frauen, 2 Männer und 4 Burschen. Trotz der geringen Anzahl der Personen, geht die Tendenz dennoch eher dahin, Frauen in hausnahen Tätigkeiten zu zeigen. Bei einer so geringen Anzahl ist eine allgemeine Aussage jedoch nicht möglich. Bei den Burschen und Mädchen finden sich jedoch mehr männliche Handlungsträger. Im gesamten Lehrwerk konnte kein Mädchen gefunden werden, dass explizit eine haushaltbezogene Tätigkeit oder Hausarbeiten verrichtet. Bei den Burschen hingegen 4. Die Aussage, dass Haushaltstätigkeiten fast ausschließlich von Mädchen erledigt werden, kann somit nicht bestätigt werden. Männer finden sich nur in der Kinderbetreuung wieder, was schon auf eine Tendenz hin in Richtung zu einer partnerschaftlichen Arbeitsteilung andeutet.

Bei der Betrachtung der Familienverhältnisse und der Anzahl der Personen, die als Familienmitglieder dargestellt werden, ist das Verhältnis zwischen Frauen und Männern sehr ausgeglichen. Die quantitative Analyse ergab folgende Werte:

Frauen als Mütter: 9	Mädchen als Schwester: 6
Männer als Väter: 8	Burschen als Brüder: 6
Frauen als Großmütter: 1	Frauen als Tante: 2
Männer als Großväter: 2	Männer als Onkel: 2

Das Verhältnis weiblich zu männlich steht demnach genau 1:1. Männer werden fast genauso oft als Väter gezeigt wie Frauen als Mütter. Der Frau kommt demnach nicht die Rolle als einzige Fürsorgerin für die Kinder zu. Auch Väter werden vermehrt in der Rolle des sich um die Kinder sorgenden Mannes dargestellt. Dies zeigte sich auch schon in der obigen Auswertung, in der Männer ausschließlich in der Kinderbetreuung gezeigt wurden.

Prinzipiell finden sich beim Aufzeigen von Familienkonzepten immer das „klassische“ mit Mutter, Vater, Tochter und Sohn. Dies mag wahrscheinlich einer der Gründe sein, weshalb auch das Verhältnis der Darstellung im Bereich der Familie so ausgeglichen ist. Familien mit nur einem Elternteil werden nicht aufgezeigt, jedoch finden sich dennoch vier Alternativkonzepte, die aber auch allesamt auf dem heteronormativen System beruhen. Auf Seite 66 werden Beispiele für andere Familienkonzepte, wie z.B.: Patchwork-Familien oder auch Adoptivfamilien thematisiert.

Es werden für Jugendliche die gängigsten Familienumstände dargestellt, die sowohl Großfamilien als auch Paarbeziehungen, die nicht dauerhaft sind, vorstellen. Weiters wird auch der Unterschied des Bildes einer „traditionellen“ italienischen Familie und einer modernen italienischen Familie präsentiert, um den SchülerInnen neue Konzepte ins Bewusstsein zu rufen.

Soziale Interaktionen

Im gesamten Lehrwerk konnten keine sozialen Interaktionen zwischen Mädchen und Burschen bzw. Frauen und Männern ausfindig gemacht werden, die darauf hindeutet, dass die Mädchen und Frauen ihren männlichen Kollegen in irgendeiner Art und Weise unterlegen erscheinen.

Generell befinden sich keine Personen in Situationen, in denen eine Konflikt- oder Problemlösung erforderlich wäre bzw. zeigen sie keinerlei aggressives Verhalten. Sowohl Männer als auch Frauen weisen lediglich prosoziales Verhalten auf. Es wird jedoch der Anschein erweckt, dass eventuell soziale Interaktionen zwischen den Geschlechtern bewusst weggelassen wurden.

4.1.3 Qualitative Analyse

Wie schon in der vorhergehenden quantitativen Analyse sichtbar wurde, so ist die Darstellung der Frauen und Männer im gesamten Lehrbuch relativ ausgeglichen. Obwohl die Zahl der Frauen und Mädchen nicht die 50 %-Marke überschreitet, bietet *Detto Fatto 3* ein sehr emanzipiertes und gleichgestelltes Bild der Frau.

Gerade was die Präsentation von Identifikationsmodellen im Bereich der Musik, Literatur und Film betrifft, wurde versucht auch immer weibliche Beispiele heranzuziehen, um auch den Mädchen potentielle Vorbilder zu bieten. So wird neben dem Schauspieler *Luigi Lo Cascio* (Seite 116) auch der Schauspielerin *Giovanna Mezzogiorno* (Seite 115) besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Der Anteil der männlichen Künstler überwiegt trotzdem. Es wird jedoch sichtlich der Versuch unternommen, die Darstellung des Menschen durch den Mann zu durchbrechen und Frauen als ebenso wichtige Vorbilder zur Identifikation für Jugendliche heranzuziehen. Sei es also die Musik, der Film oder die Literatur, werden immer auch weibliche Beispiele zur Präsentation von role-models verwendet.

Was die Verwendung einer sexistischen Sprache betrifft, so ist *Detto Fatto 3* auch hier als absolutes Positivbeispiel zu nennen. SchülerInnen und Schüler werden durch Beidnennung immer direkt angesprochen. So befindet sich gleich zu Beginn

folgende Aufgabenstellung: „*Fai finta di essere la ragazza/il ragazzo al telefono del centro informazioni.*“ (Seite 5).

Das androzentrische Prinzip wird jedoch fortgeführt, indem die männliche Mehrzahl immer für sowohl das männlich als auch das weibliche Geschlecht verwendet wird. Beispielsweise wird in der gesamten unità 4 immer von *gli italiani* und *gli austriaci* gesprochen und so das generische Maskulinum verwendet. Auch bei Aufgabestellungen, die eine Gruppe bzw. mehrere SchülerInnen betrifft wird, auf einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch verzichtet: „*Fate un dibattito in classe. Tre ragazzi discutono. Gli ascoltatori giudicano chi ha vinto.*“ (Seite 72)

Es wird zudem größtenteils einer weiblichen Bezeichnung das männliche Pendant gegenübergestellt. So findet nicht ausschließlich die Verwendung von *l'autore, il maestro, il protagonista, etc.* statt, sondern auch *l'autrice, la maestra, la protagonista, etc.*

Eine Übung auf Seite 66 verlangt von den SchülerInnen die weibliche Form für eine Auflistung bestimmter Termini mit Hilfe des Wörterbuches zu finden. Ein Beispiel, welches von einer geschlechtersensiblen Perspektive aus, als problematisch erachtet werden kann, befindet sich auf Seite 136. Die SchülerInnen werden aufgefordert zu folgenden Wörtern das italienische Korrelat zu finden:

Bundeskanzler, Nationalrat, Außen/Innenminister, Landesobmann/frau, Bürgermeister. Es stellt sich hier die Frage, weshalb lediglich zum Landesobmann auch die weibliche Form genannt wird. Es vermittelt somit den Anschein, als wären politische Positionen den Männern vorbehalten.

Positiv anzumerken ist, dass neben dem traditionellen Familien- und Lebenskonzept auch alternative Entwürfe angeführt werden. In einer Partnerarbeit auf der Seite 66 wird den SchülerInnen aufgetragen, mit einem Frage-Antwort-Spiel Familienkonzepte wie Adoptivfamilien, mit einem Elternteil als Stiefmutter oder Stiefvater oder einer Patchwork-Familie, zu bearbeiten. Da die Scheidungsrate in Österreich, so wie in vielen anderen Ländern auch, sehr hoch ist, sind viele der SchülerInnen mit Scheidung und einem „Nicht-Zusammenleben“ mit beiden leiblichen Elternteilen täglich konfrontiert. Daher ist es von unbedingter Notwendigkeit diese zu thematisieren und sichtbar zu machen. Andere sexuelle Identitäten werden nie dargestellt.

Es wird jedoch auch bewusst mit Stereotypen gearbeitet. Dies geschieht auf Seite 71 mit der Übung: *Cosa fa di più: una madre, cosa un padre?*

Eine Frau und ein Mann werden gegenübergestellt und ihnen bestimmte Eigenschaften, die für Mütter bzw. Väter typisch sind, zugeordnet. Hier liegt es nun in der Macht der Lehrerin oder des Lehrers mit diesen stereotypen Zuschreibungen zu arbeiten. Generell werden viele Frauenthemen miteinbezogen und auf den Unterschied oder die Gleichheit zwischen Frau und Mann hingewiesen.

Das Disparitätenproblem zwischen Frau und Mann wird jedoch auch direkt angesprochen und Statistiken dazu aufgezeigt. Auf der Seite 72 ist beispielsweise eine Grafik abgebildet, die zeigt, wie sich Frauen in einer Ehe sehen. Die SchülerInnen werden aufgefordert diese zu interpretieren und in einem weiteren Schritt darüber zu reflektieren, weshalb Italien sich auf Platz 43 von 50 bei einer Studie zur Gleichbehandlung von Frauen und Männern befindet.

Was die Finanzen und das Geldwesen in diesem Lehrwerk betrifft, ist keinerlei Dominanz der Männer festzustellen. Es wird zwar über Geld gesprochen, aber auf einer sehr neutralen Ebene, die nicht auf etwaige persönliche Belange abzielt oder eine geschlechtsspezifische Vorherrschaft hervorbringt.

Bei der Erarbeitung von *Detto Fatto 3* wurde merklich großer Wert auf das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ gelegt und dieses auch so weit als möglich umgesetzt. RITT-MASSERA und TRUXA unternehmen den Versuch, durch gezielte Aufgabestellungen sich von stereotypen Rollenbildern zu lösen und den SchülerInnen neue Denkanstöße und Konzepte zu liefern.

Es wird sich Themen bedient wie: Sollen auch Frauen einen Zivildienst ableisten (Seite 39) oder Texte wie auf Seite 74 aus der Sicht einer emanzipierten Person zu kommentieren. Sie bieten den Mädchen nicht nur neue Identifikationsmöglichkeiten, sondern regen die Burschen auch zum Denken an und zeigen diverse Ungerechtigkeiten bzw. auch Gerechtigkeiten auf.

Den SchülerInnen werden im vorliegenden Lehrwerk eigentlich keine geschlechtsrollenstereotype Rollenbilder vermittelt und ihnen somit Lebensentwürfe aufgezwängt. Sie bekommen sehr wohl Alternativen aufgezeigt und werden stetig

dazu aufgerufen, an ihrer persönlichen Meinungsbildung zu arbeiten und diese zu entwickeln.

Abschließend kann gesagt werden, dass *Detto Fatto 3* keineswegs an traditionellen Geschlechterrollenbildern festhält und den Forderungen, die eine geschlechtersensible Sprache stellt, durchaus gerecht wird. Auch die bildlichen Darstellungen sind keineswegs diskriminierend und vermitteln den Jugendlichen auch kein vorgefertigtes Bild.

4.2 ALLEGRO B1

4.2.1 Kontextanalyse

Kontext „Schulbuch“

Das nun folgende analysierte Lehrwerk *Allegro B1* wurde vom Ernst Klett Sprachen Verlag publiziert, der seinen Hauptsitz in Stuttgart, Deutschland hat. Das Schulbuch ist aber für den österreichischen Schulunterricht approbiert. Obwohl es nicht speziell für den Unterricht an österreichischen Schulen verfasst wurde, sondern von einem deutschen Verlag stammt, ist es für den gesamten deutschsprachigen Raum konzipiert.

Es handelt sich um die erst im Jahr 2010 neu erschienene Auflage und Überarbeitung von *Allegro 3* und demnach um eine sehr aktuelle Ausgabe. Es kann deshalb durchaus davon ausgegangen werden, dass aufgrund der Aktualität des Schulbuches die geschlechterrollenkritischen Aspekte und der Grundsatz-erlass „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ beachtet wurde. Auch was die Themenauswahl betrifft, sollte diese Erstauflage aus dem Jahr 2010 zeitgemäß sein.

Die Ziel- bzw. LernerInnengruppe wird weder von den AutorInnen noch vom Verlag explizit erwähnt. Da im Vorwort die Lernenden mit *Liebe Kursteilnehmerinnen, liebe Kursteilnehmer* angesprochen werden, besteht die Vermutung, dass *Allegro B1* sowohl für den Schulunterricht als auch für die Erwachsenenbildung einsetzbar ist. Zudem wirkt das Werk auf den ersten Blick nicht sehr verspielt oder speziell auf eine jüngere Klientel ausgerichtet. Die Themenauswahl gestaltet sich eher neutral und scheint nicht speziell für OberstufenschülerInnen entwickelt worden zu sein. Dies ist wieder ein Indiz dafür, dass das Lehrwerk für mehrere Altersgruppen eingesetzt werden kann.

Prinzipiell zielt auch *Allegro B1*, wie der Name schon verrät, auf das Erlangen der Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, ab. Umgemünzt auf das Schulsystem wäre das, schon wie bei *Detto Fatto* 3, die 7. und 8. Klasse der AHS bzw. der III.-V. Lehrgang der BHS, vorausgesetzt Italienisch wird als 2. lebende Fremdsprache unterrichtet.

Was die zusätzlichen Wissensquellen anbelangt, so sind ein Großteil der Texte mit Quellenangaben versehen. Vor allem sind es Textausschnitte aus diversen literarischen Werken, die zur Verwendung kommen. Aber auch andere diverse Printmedien wurden zur Erstellung der Texte herangezogen. Im Anhang befindet sich ein ausführliches Bild- und Textverzeichnis, das bei Bedarf herangezogen werden kann. Internetquellen finden keine Verwendung im gesamten Lehrbuch.

Leider werden die SchülerInnen in den diversen Übungssequenzen nicht dazu angehalten selbstständig zu recherchieren und sich zusätzlich zu dem im Buch vermittelten Inhalten zu informieren. Sie müssen sich also auf das vom Lehrwerk vorgegebene Wissensspektrum beziehen und darauf beschränken.

Kontext „AutorInnen“

Die Autorinnen von *Allegro B1* sind Renate MERKLINHAUS, Dozentin an der Volkshochschule Vaterstetten, und Linda TOFFOLO, Lektorin für Italienisch am Sprachenzentrum der Universität Regensburg. Mitgewirkt haben Christine BRESLAUER, Dozentin für Methodik und Didaktik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, und Barbara HUTER, Verlagsredakteurin in Stuttgart.

Es werden noch mehrere Personen angeführt, die eine beratende Mitwirkung bei der Erstellung des Schulbuches hatten:

Giuliana G. BATTOLINI (Studienleiterin an der Volkshochschule Essen), Brigitte GRIMMER (Fremdsprachentrainerin in der Erwachsenenbildung und Lehrbeauftragte an der Technischen Universität Graz), Rosa PIPITONE (Fachbereichsleiterin für Fremdsprachen an der Volkshochschule Hameln-Pyrmont), Yvonne SALM (Italienischlehrerin, Luzern) und Ingrid TERRANA-KALTE (Leiterin der Volkshochschule Meerbusch und Lehrbeauftragte an der Universität Duisburg-Essen).

Das Autorinnenteam setzt sich demnach aus neun Frauen zusammen, die für die Gestaltung und Erarbeitung verantwortlich sind. Zu den Autorinnen finden sich jene Referenzen, die im vorherigen Absatz ergänzend angeführt wurden. Aufgrund ihrer diversen Tätigkeiten kann also davon ausgegangen werden, dass sie mit dem Thema der Geschlechtersensibilität durchaus vertraut sein müssten und dies bei der Erstellung des Lehrwerkes berücksichtigt wurde.

4.2.2 Quantitative Analyse

Bei der Überprüfung der allgemeinen Hypothese, die der hier verwendeten quantitativen Inhaltsanalyse zugrunde liegt, konnten folgende Werte in absoluten Zahlen ermittelt werden: 124 der im Schulbuch dargestellten Personen sind Frauen, denen 169 Männer gegenüber stehen. Es bestätigt sich also wieder die Behauptung, dass der Anteil der Frauen und Mädchen im Schulbuch sich den 50% annähert, diese aber nicht überschreitet. Dennoch muss gesagt werden, dass das männliche Geschlecht nicht die absolute Mehrheit ausmacht, sondern nur einen geringen Mehrheitsvorsprung gegenüber den Frauen hat.

Die vorhergehenden Erwartungen, dass aufgrund des starken weiblichen Einflusses bezüglich der Autorinnen auf Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann Wert gelegt werden könnte, haben sich zumindest in diesem Fall schon einmal bestätigt.

Beruf

Während im gesamten Lehrwerk 10 Frauen in Berufen dargestellt werden, ist die Anzahl der berufstätigen Männer mit 19 fast doppelt so hoch. Differenziert betrachtet sind die Positionen der Personen in der Arbeitswelt folgendermaßen aufgeteilt: 5 der berufstätigen Frauen werden in leitenden Positionen dargestellt und 12 der Männer. Das männliche Geschlecht dominiert demnach den Bereich der qualifizierteren Berufe. Da in der unità 9 ein Unterkapitel dem Thema „krank sein“ und somit der Medizin gewidmet ist, sind auch namentlich einige FachärztInnen aufgeführt (Seite 82). Drei der neun genannten ÄrztInnen sind

Frauen, was somit auch mehr als die Hälfte der berufstätigen Frauen in leitenden Positionen ausmacht. Nicht ganz zwei Drittel der im Lehrwerk in Berufen vertretenen Männer belegen einen Arbeitsplatz, der eine höhere Qualifikation erfordert, währenddessen es bei den Frauen genau die Hälfte ausmacht. Die Hypothese, dass sich Männer häufiger in leitenden Positionen befinden, kann demnach bestätigt werden.

Diejenigen der Frauen, die einer ausführenden Tätigkeit nachgehen, befinden sich in typisch „weiblichen“ Berufen wieder. Auf Seite 24 ist eine Friseurin abgebildet und zahlreiche Frauen bekleiden der Sekretärinnen- oder Assistentinnenstellen. Dennoch befinden sich auch männliche Personen in ausführenden Positionen (nämlich 7).

Anzumerken seien noch die Seiten 120 und 121, die Übungen zu der Lektion „*Fa' pure con calma!*“ anbieten. Hier werden bildlich Personen gezeigt, die mit Stress im Beruf zu kämpfen haben und versuchen diesen zu bewältigen. Beide der gezeigten Personen sind männlich und spiegeln ein Bild des erfolgreichen, ständig gestressten „Businessman“ wider.

Positiv anzumerken ist die Darstellung einer Frau, in einer offensichtlich leitenden Position und somit einer hohen Qualifikation im Berufsleben auf Seite 54. Hier wurde aufzuzeigen versucht, dass auch Italien ein Land ist, in dem Veränderungen stattfinden und die Frau nicht mehr nur als Ehefrau und Mutter, die sich um das Heim und die Kinder kümmert, gesehen wird.

Es kann also durchaus bestätigt werden, dass eine überproportionale Darstellung von Männern im Berufsleben im Vergleich zu den Frauen stattfindet. Immerhin steht das Verhältnis 19:10.

Bis auf die drei Ärztinnen beschränken sich die beruflichen Tätigkeiten auf eher traditionellere Arbeitsfelder wie Friseurin, Sekretärin und Reinigungskraft. Zudem werden aber auch neuere Identifikationsmodelle geboten, wie die eben schon genannten Ärztinnen und die Karrierefrau, die klar über den Männern steht und eine höhere Qualifikation aufweisen kann.

Haushalt/Familie

Auch wie schon im vorher analysierten Lehrwerk, finden sich in *Allegro B1* nur wenige HandlungsträgerInnen, die der Kategorie Haushalt zuzuschreiben sind. Die Themen der im Buch präsentierten Lektionen bieten dies nur sehr begrenzt an. Eine Schmälerung des Analyseergebnisses ist demzufolge auch hier eine logische Konsequenz.

Insgesamt werden 4 Frauen gezeigt, die haushaltsbezogene Tätigkeiten verrichten. 3 davon sind der Kinderbetreuung zuordenbar und eine der Hausarbeit Kochen. Im Gegenzug dazu sind es 5 Männer, die sich in der Kategorie Haushalt befinden. Einer verrichtet Hausarbeit, einer ist für die Tierpflege zuständig, einer für die Kinderbetreuung und zwei der insgesamt 5 befassen sich mit dem *Auto*. Mädchen und Burschen sind in gar keinen Hausarbeiten bzw. haushaltsbezogenen Tätigkeiten zu finden.

Eine klare Tendenz, dass Tätigkeiten im Haushalt fast ausschließlich von Frauen und Mädchen verrichtet werden ist demnach nicht erkennbar. Auch die Hypothese, dass kaum partnerschaftliche Arbeitsteilung zu finden ist, kann weder belegt noch widerlegt werden, da die Ergebnisse zu wenig Informationsgehalt besitzen.

Durch die überproportionale Darstellung von Frauen bei der Kinderbetreuung, kann jedoch darauf geschlossen werden, dass sich die Tätigkeiten der Frauen eher im emotionalen, privaten Bereich befinden.

Was die Rolle von Personen als Familienmitglied betrifft, werden 8 Frauen als Mütter dargestellt und 6 Männer als Väter. Auch hier ist also keine absolute Mehrheit auf Seiten der Frauen erkennbar. Bei den anderen Familienmitgliedern ergab die Untersuchung folgende Ergebnisse:

Frauen als Großmütter: 2

Burschen als Bruder: 3

Männer als Großväter: 0

Frauen als Tante: 3

Mädchen als Schwester: 6

Männer als Onkel: 3

Frauen und Mädchen zeigen sich also in einer leichten Überzahl, was die Funktion als Familienmitglied anbelangt. Mädchen werden doppelt so oft als Schwestern gezeigt, wie Burschen als Brüder. Großväter kommen gar nicht vor. Dies zeigt

wieder eine leichte Tendenz in Richtung der Stereotype, dass Frauen und Mädchen mehr im emotionalen, familiären, privaten Bereich anzutreffen sind.

Familien, die einen allein erziehenden Elternteil besitzen tauchen nie explizit auf. Es werden jedoch alternative Familienkonzepte aufgezeigt wie auf der Seite 52 und 53 ersichtlich ist. Unter dem Lektionstitel „*I tempi cambiano!*“ werden zum einen zwei Frauen dargestellt, von denen eine geschieden und die andere Single ist, und zum anderen wird eine nicht-eheliche Lebensgemeinschaft gezeigt. Den SchülerInnen wird versucht, durch Interviews mit den jeweiligen Personen, deren Lebensumstände zu präsentieren, und dass sie diese aufgrund einer bewussten Entscheidung ihren Lebensentwurf gewählt haben. Gleichgeschlechtliche Beziehungen bzw. homosexuelle Personen haben im gesamten Lehrwerk keinerlei Relevanz.

Soziale Interaktionen

In *Allegro B1* finden soziale Interaktionen lediglich zwischen Frauen und Männern statt. Mädchen und Burschen im Kindesalter kommen generell nur sehr selten vor, was wieder darauf hindeutet, dass das Lehrwerk auch für die Erwachsenenbildung konzipiert wurde. In den Interaktionen, die im Buch stattfinden, wirken die Frauen den Männern keineswegs untergeordnet, aber auch nicht übergeordnet.

Auf der Seite 21 findet ein Streitgespräch zwischen einem Ehepaar statt, da die Frau nicht abfahrtsbereit ist und sie gemeinsam unpünktlich zu einer Einladung kommen. Die Frau wirkt anfangs bestimmend und widerspricht ihrem Mann, zeigt aber dann eher prosoziales Verhalten, indem sie nachgibt und sich beeilt.

Bei einer weiteren Interaktion zwischen Mutter und Sohn auf der Seite 47 ist die Mutter bestimmend und verbietet dem Sohn den Fernseher während des Essens abzuschalten. Der Sohn zeigt sich nachgiebig, es folgt aber eine Diskussion über Fernsehen. Aus dem Dialog geht nicht klar hervor, wer die GesprächspartnerInnen sind, es wird aber nicht der Anschein erweckt, dass beide Personen in einem Machtverhältnis befinden.

Auf Seite 65 wird eine Frau dargestellt, deren Gepäck am Flughafen abhanden gekommen ist. Sie zeigt sich in dem Dialog zuerst verärgert, startet dann aber eine aktive Hilfesuche. Sie wird also keineswegs ängstlich, hilflos und passiv dargestellt, wie die Hypothese besagt.

Prosoziales Verhalten ist sowohl auf der weiblichen als auch auf der männlichen Seite zu finden und wird nicht lediglich den Frauen zugeschrieben. Männer und Burschen werden zudem auch nicht aggressiv dargestellt.

Auf der Seite 78 wird noch eine Frau gezeigt, die aufgrund von Falschparkens einen Strafzettel erhält. Zeigt sie sich zu Beginn noch verzweifelt und sucht nach Ausreden, wirkt sie dann eher aggressiv und beleidigend. Die sozialen Interaktionen befinden sich aber generell eher auf einer neutralen Gesprächsebene.

4.2.3 Qualitative Analyse

Auch in diesem Lehrbuch besteht kein extrem unausgewogenes Verhältnis der Darstellung von Frauen und Männern. Männer und Burschen sind zwar in der Überzahl, dennoch erfolgt die Darstellung des Menschen nicht generell durch den Mann. In den Lektionen wird offensichtlich darauf geachtet, Frauen in diversen Situationen darzustellen. So werden auch beispielhaft zwei Frauen herangezogen, die ihre Lebenssituationen als geschiedene alleinstehende Frau und Singlefrau beschreiben und erklären. In den Interviews werden sie sehr stark porträtiert und selbstbewusst präsentiert. Die Entscheidung alleine zu leben war ihre eigene. Als Quelle für dieses Interview wird die Zeitschrift „*Donna moderna*“ angegeben, was vermuten lässt, dass sich bewusst mit der Thematik der Geschlechtersensibilität auseinandergesetzt wurde. Diese beiden Frauen, aber auch jene erfolgreiche Geschäftsfrau auf Seite 54, bieten den jugendlichen Mädchen Identifikationsmöglichkeiten mit selbstbewussten, starken Frauen, die sich emanzipiert haben und einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft einnehmen.

Alle Anweisungen für die Arbeitsaufträge erfolgen im Imperativ der 2. Person Plural (*osservate, leggete, lavorate, ascoltate*). Insofern wird weder das weibliche, noch das männliche Geschlecht direkt angesprochen. Prinzipiell erfolgt auch keine Verwendung des generischen Maskulinums und somit wird auf einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch Rücksicht genommen. Auf der Seite 43 findet sich jedoch eine Ausnahme durch die generelle Verwendung der Termini

degli italiani und *dei giovani*. Im Gegenzug dazu wurde beispielsweise auf der Seite 103 auf eine gendergerechte Sprache geachtet, indem durch die Verwendung eines Schrägstriches immer beide Geschlechter angegeben wurden, voran immer das weibliche Geschlecht.

Um noch einmal auf die alternativen Familienkonzepte zurückzukommen, werden schon wie in *Detto Fatto 3* auch andere Konzepte zusätzlich zu dem „traditionellen“ vorgestellt. Gleichgeschlechtliche Partnerschaften werden jedoch nicht thematisiert. Italien wird als ein Land präsentiert, dass Veränderungen durchmacht und sich somit auch das Rollenbild der Frau und das Bild von Beziehungen ändert. Auf diese Thematik wird mit Hilfe eines Textes (Seite 54) näher eingegangen und die gravierendsten Umgestaltungen in sechs Punkten erörtert. Der Input für die SchülerInnen beschränkt sich jedoch leider nur auf das im Buch Gelesene. Sie werden in den weiterführenden Aufgabestellungen nicht dazu angehalten, selbst über die vergangene und derzeitige Situation zu reflektieren. Aber das scheint generell ein Grundproblem des Lehrwerkes zu sein, da die Lernenden nicht aufgefordert werden, sich über die im Buch enthaltenen Informationen hinaus zu beschaffen und zu recherchieren.

Was den Besitz von Gütern und die Finanzen anbelangt, werden diese Bereiche nicht als eine Männerdomäne präsentiert. Weder auf das Geldwesen, noch auf Besitzhabende wird näher eingegangen. Lediglich einmal wird ein Mann als Besitzender eines neuen Sportwagens dargestellt.

Die Arbeitswelt wird grundsätzlich auch nicht in traditionellen „Frauenberufen“ und „Männerberufen“ unterteilt. Zwar wird eine Frau als Friseurin gezeigt, aber auch als erfolgreiche Geschäftsfrau. Obwohl, oder vielleicht auch gerade aus diesem Grund, dass viele Frauen an der Erarbeitung von *Allegro B1* beteiligt waren, wurden die Themen und Aufgaben sehr geschlechtsneutral bzw. –sensibel ausgewählt.

4.3 LINEA DIRETTA 2

4.3.1 Kontextanalyse

Kontext „Schulbuch“

Das untersuchte Schulbuch ist eine Ausgabe des Hueber Verlags in Ismaning Deutschland. Es handelt sich demnach wieder um einen deutschen Verlag und um ein nicht speziell für den österreichischen Unterricht vorgesehenes Exemplar. Dennoch trifft auch hier wieder die Annahme zu, dass das Lehrwerk für den gesamten deutschsprachigen Raum entworfen wurde und deshalb auch unsere vorherrschende gesellschaftlich-soziale Struktur widerspiegelt.

Bei dem letzten für die Schulbuchanalyse ausgewählten Lehrwerk handelt es sich um *Linea diretta 2* und die überarbeitete 1. Auflage von 2010. Aufgrund seiner Aktualität, erst letztes Jahr hat eine Neubearbeitung stattgefunden, wird auch hier vorerst davon ausgegangen, dass eine Integration von geschlechterrollenkritischen Aspekten, unter der Berücksichtigung des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip „Gleichstellung von Frauen und Männern“, vorgenommen wurde.

Die Zielgruppe bzw. LernerInnengruppe wird nicht explizit im Buch erwähnt, jedoch kann angenommen werden, dass es sich um ein Lehrwerk handelt, dass sowohl in der Erwachsenenbildung als auch im Schulunterricht zum Einsatz kommen kann. Indizien dafür sind zum einen die Gesamtgestaltung, die sehr klar strukturiert und nicht sehr verspielt wirkt, und zum anderen die Personen, die als Beratung bei der Erarbeitung von *Linea diretta 2* beteiligt waren. Hier wird nämlich die VHS-Kursleiterin Dr. Daniela PECCHIOLI genannt, was zum dem Schluss führen könnte, dass das Buch nicht nur im Schulunterricht, sondern auch in Volkshochschulkursen in der Erwachsenenbildung getestet wurde.

Angestrebt wird, wie in den anderen untersuchten Schulbüchern auch schon, das sprachliche Kompetenzniveau B1, und soll die SchülerInnen wieder auf das Maturaniveau führen.

Weitere Informations- und Wissensquellen werden in *Linea diretta 2* kaum angegeben. Stammen die Lehrtexte aus Zeitungen bzw. Zeitschriften, werden sie auch dementsprechend layoutiert (siehe beispielsweise Seite 34, 72 oder 112) und mit einer Quellenangabe versehen. Alle anderen Bild- und Textquellen finden sich im hinteren Einband in Form eines Quellenverzeichnisses wieder. Internetquellen werden keine angeführt und auch diverse Aufforderungen zu eigenständigen Recherchen seitens der Lernenden finden sich in den Aufgabenstellungen nicht. Erneut gelten die im Buch angeführten Inhalte als einzige Informationsquelle.

Kontext „AutorInnen“

Zu den für das Schulbuch verantwortlichen AutorInnen gehören Corrado CONFORTI und Linda CUSIAMO. Mit der Beratung, der sprachlichen Überprüfung und der Erprobung im Unterricht waren Dr. Daniela PECCHIOLI (Lektorin an der Universität Regensburg und VHS-Kursleiterin) und Dr. Luciana ZIGLIO (Lehrbeauftragte am Institut C.I.A.L der Universität Trient) betraut.

Linea Diretta 2 ist das einzige der untersuchten Lehrwerke, an dem auch ein Mann an der Ausarbeitung beteiligt war. Alle anderen wurden lediglich von weiblichen Autorinnen verfasst. Was die Referenzen anbelangt, so werden keine zu den beiden AutorInnen angeführt. Lediglich zu den bereits oben genannten Beraterinnen. Ob die AutorInnen also Erfahrungen mit dem Genderdiskurs haben, bleibt verborgen.

4.3.2 Quantitative Analyse

In diesem untersuchten Schulbuch kommen insgesamt 234 Personen vor, von denen 157 männlich und 77 weiblich sind. Es ist also das erste der untersuchten Werke, bei dem ein sehr markantes Ungleichgewicht bezüglich der Geschlechterdarstellung erkennbar ist. Das Verhältnis der HandlungsträgerInnen liegt ca. bei 2:1 für die Männer. Der Prozentsatz der Handlungsträgerinnen in *Linea diretta 2* erreicht somit nicht mal annähernd die 50 %-Marke. Es ist also nur jede dritte Person weiblich, was durchaus überraschend ist, angesichts der Tatsache, dass die Anzahl der am Schulbuch mitwirkenden weiblichen Personen überwiegt.

Generell wird der Anschein vermittelt, dass der Mann als Repräsentant für den Menschen herangezogen wird. Wie beispielsweise auf der Seite 66 ersichtlich, wo am Beispiel von einem Mann, der menschliche Körper illustriert wird. Oder auch auf Seite 12, wo ein Übungsbeispiel geboten wird, dass der Erlernung von Personen-beschreibungen dient. Auch hier werden ausschließlich männliche Handlungsträger als Personen hergezogen, die beschrieben werden sollen.

Beruf

Was die HandlungsträgerInnen in einem Beruf anbelangt, zeichnet sich im untersuchten Schulbuch ein eindeutiges Ergebnis ab. Insgesamt werden 34 Personen dargestellt, die sich im Berufsleben befinden, wobei 31 auf männliche Personen fallen und lediglich 3 auf weibliche. Das Verhältnis von Frauen und Männern in der Arbeitswelt könnte mit einem Resultat der quantitativen Analyse von ungefähr 1:10 fast nicht unausgewogener sein. Demnach findet eine stark überproportionale Darstellung von Männern im Berufsleben statt.

Diejenigen Frauen, die gezeigt werden, sind auf der einen Seite die zwei Schriftstellerinnen Dacia Maraini und Susanna Tamaro, und auf der anderen Seite eine Sekretärin, die für einen Ingenieur (Ing. Ferri) arbeitet (Seite 39).

Männer finden sich in unterschiedlichen Berufen wieder. Von Universitätsprofessoren und Lehrern, über Schriftsteller hin zu Richter/Anwälten und Polizisten. Auch im Gastgewerbe sind männliche Handlungsträger zu finden, wie zum Beispiel der Portier auf Seite 141 oder der Barmann auf der Seite 149. Generell werden sie verstärkt in typisch „männlichen“ Berufen dargestellt, die eine gewisse Autorität und Führungspositionen vermitteln. So zum Beispiel der bereits erwähnte Ingenieur Ferri, oder aber auch der Verkaufsdirektor Giorgio (Seite 124), über dessen gesundheitliche Probleme, die sich aufgrund seiner Management Position ergeben, berichtet wird. In der gesamten Untersuchung befindet sich keine Frau, die einem Mann beruflich höher gestellt ist.

Haushalt/Familie:

Insgesamt sind es 12 Personen, die im Schulbuch haushaltsbezogene Tätigkeiten verrichten oder im Haushalt selbst agieren. Generell wird der Kategorie Haushalt und Familie im gesamten Lehrwerk keine gesonderte Bedeutung zugeschrieben. Auch die familiären Beziehungen gehen in den gewählten Themenfeldern etwas unter und bleiben beinahe unberücksichtigt.

Auf den Haushalt bezogen finden sich insgesamt 6 Frauen, die Tätigkeiten in diesem Bereich verrichten. Drei dieser sechs Frauen fallen unter die Subkategorie *Einkaufen*. Nur eine weibliche Handlungsträgerin ist deutlich der Kinderbetreuung zuzuschreiben und ist somit auch die einzige Person, die dieser Aufgabe zukommt.

Es werden 4 Männer in der Kategorie Haushalt dargestellt, wovon 3 sich in der Hausarbeit wieder finden. Auf Seite 100 werden zwei Männer präsentiert, die zum einen kochen und zum anderen bügeln. Beide machen jedoch einen etwas verzweifelten Eindruck, und wirken als ob sie nicht wirklich wüssten was sie tun.

Mädchen sind in diesem Bereich gar nicht anzufinden, Burschen werden 2 präsentiert, nämlich wenn es um die Tierpflege und den Besitz eines Haustieres geht.

In *Linea diretta 2* kommen alternativen Familienkonzepten, Partnerschaft und Familie an sich keinerlei Bedeutung zu. So werden nur beiläufig 5 Frauen als Mütter dargestellt und 2 Männer als Väter. Weder Großmütter und Großväter, geschwisterliche Beziehungen, noch andere Verwandtschaftsverhältnisse werden explizit präsentiert oder erwähnt. Eine Überprüfung der zu dieser Kategorie aufgestellten Thesen also nicht möglich.

Soziale Interaktionen

Da die allgemeine quantitative Analyse bereits ersichtlich gemacht hat, dass das männliche Geschlecht das gesamte Lehrwerk dominiert, war auch in der Kategorie der sozialen Interaktionen kein anderes Bild zu erwarten.

Bei der Betrachtung der Interaktionen zwischen Frauen und Männern, wirkt die Frau in drei Fällen dem Mann eher untergeordnet. Wie zum Beispiel auf der Seite 109 bei der Interaktion zwischen *Gabriella* und *Stefano*:

Gabriella dice: „Se tutti prendessero l'autobus, il comune si impegnerebbe a migliorare il servizio.“

Stefano risponde: „Quando sei ingenua!“

Bei ihrem Vorschlag zur Verbesserung des öffentlichen Verkehrs, wird Gabriella von Stefano sofort als „naiv“ bezeichnet.

Mädchen und Burschen werden in keinen sozialen Interaktionen gezeigt. Generell werden Frauen häufiger in beratenden Funktionen im Gespräch dargestellt, wie auf Seite 91, wo sich *Marco* bei *Luciana* über seinen Sohn beschwert und von ihr Rat einholt. Männer werden auch überwiegend mit aggressiven Verhalten präsentiert. Seien es nun Diebe oder ein Mann der andere beschimpft, kristallisiert sich ein Verhältnis der Personen mit aggressiven Verhalten von 6:1 für die Männer heraus.

Es findet also eine Unterordnung der Frauen gegenüber den Männern statt und auch was die Konflikt- bzw. Problemlösungen anbelangt, wird das weibliche Geschlecht eher hilflos dargestellt. Zudem weisen Frauen wesentlich prosozialere Wesenszüge auf, indem sie, wie bereits erwähnt, eine vermittelnde Position einnehmen.

4.3.3 Qualitative Analyse

Wie eben schon die quantitative Analyse ergab, wird *Linea diretta 2* zahlenmäßig von den Männern bestimmt. Die hauptsächliche Darstellung des Menschen erfolgt durch das männliche Geschlecht. Sei es nun bei Personenbeschreibungen oder aber auch im alltäglichen Leben.

Die Präsentation italienischer Literatur geschieht hauptsächlich durch das Aufzeigen männlicher Schriftsteller. Es werden Namen und Literaten wie *Pier Vittorio Tondelli*, *Stefano Benni*, *Andrea De Carlo*, *Gabriele Romagnoli*, *Dino Buzzati*, *Carlo Goldoni*, *Giuseppe Tomasi di Lampedusa* und *Totò* als beispielhafte Modelle geboten, während diesen lediglich zwei Schriftstellerinnen gegenüberstehen, *Dacia Maraini* und *Susanna Tamaro*. Mit einem Verhältnis von 4:1 ist dies eine erhebliche Divergenz der Darlegung. Obwohl jeder der erwähnten Autoren es wert ist ihn aufzuzeigen, gäbe es mit Sicherheit noch einige weibliche Schriftstellerinnen, deren Werke es verdient hätten erwähnt zu werden. In diesem Fall präsentiert sich die italienische Literatur jedoch als eine reine Männerdomäne. Auf die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache wird im untersuchten Lehrwerk auch nur geringfügig Wert gelegt. Sehr häufig findet die Verwendung des generischen Maskulinums statt. So zum Beispiel auf der Seite 31 im Übungsbeispiel, auf der Seite 54, wo die Lernenden aufgefordert werden *un altro studente* zu fragen, oder aber auch wenn generell immer nur von *gli italiani* oder *gli stranieri* gesprochen wird. Die weiblichen Pendants sind hier immer nur mitgemeint und werden nicht explizit erwähnt.

Dennoch wird auch der Versuch unternommen geschlechtersensibel zu arbeiten, indem in den Übungsbeispielen die Auswahl zwischen Frauen und Männern geboten wird. Hierzu dient als Beispiel die Übung auf der Seite 40, wo die SchülerInnen aufgefordert werden mit den angeführten Personen einen Dialog zu variieren: *dottor/dottoressa Bertone*; *professor/professoressa Martini*; *signor/signora De Paolis*. Genauso wird auch auf der Seite 97 die Möglichkeit geboten zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden und wählen.

Bei den Arbeitsanweisungen wird durchwegs auf einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch verzichtet und dieser umgangen.

So zum Beispiel bei der Aufforderung zu PartnerInnenarbeiten: „*Scrivete un piccolo resconto o parlatene con un compagno.*“ (Seite 12), „*Raccontate a un compagno un fatto divertente...*“ (Seite 20), „*Chiedete a un altro studente quali di questi...*“ (Seite 54), „*Sapreste spostarvi in città solo con la bicicletta o siete anche voi, come molti italiani, fanatici dell'automobile?*“ (Seite 74) etc.

Was das Darbieten von alternativen Familienkonzepten anbelangt, so werden hier keinerlei alternative Identifikationsmodell aufgezeigt. Generell kommt dem familiären Bereich keine gesonderte Aufmerksamkeit zu. Es gibt keine eigene Lektion, die sich mit der Thematik auseinandersetzt. Dies lässt wieder vermehrt darauf schließen, dass das Lehrwerk eher auf die Erwachsenenbildung ausgelegt ist. Ein weiteres Indiz dafür könnte zudem die alleinige Darstellung von Erwachsenen als HandlungsträgerInnen sein.

Abschließend muss festgestellt werden, dass *Linea diretta 2* keine neuen Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Burschen im Jugendalter bietet, eher an den traditionellen Rollenbildern festhält und den SchülerInnen keine alternativen Lebensentwürfe aufzeigt.

5. CONCLUSIO

Es wird nun zum Abschluss der Untersuchung versucht eine Zusammenfassung der Ergebnisse der drei bearbeiteten Schulbücher zu geben und diese miteinander zu vergleichen. Bereits in der Einleitung wurde von zwei für die Analyse bedeutenden Grundannahmen ausgegangen, die es nun galt zu verifizieren oder zu falsifizieren. Diese Annahmen waren:

1. Eine männliche Dominanz ist sowohl durch eine quantitative überproportionale Vertretung, als auch ein qualitativ höhere Bewertung noch immer in den Schulbüchern vorherrschend.
2. Personen außerhalb des heteronormativen Systems werden nicht dargestellt.

Um zu den Ergebnissen zu kommen, wurden diese Hypothesen auf die zuvor gebildeten quantitativen Kategorien *Beruf*, *Haushalt/Familie* und *Soziale Interaktionen*, sowie auf qualitative Teilbereiche übertragen und weiter abgestuft. So ergaben sich insgesamt 21 Forschungsfragen, aufgeteilt auf die verschiedenen Bereiche, die mit Hilfe der eigens erstellen Analysebögen erarbeitet wurden.

Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurde eine Kombination aus verschiedenen Untersuchungsmethoden gewählt. Jedes Lehrwerk konnte somit einer Kontextanalyse, einer quantitativen Analyse und einer qualitativen Analyse unterzogen werden, wobei immer eine Stützung auf die erarbeiteten Forschungsfragen erfolgte.

Die Analyse der Italienischlehrwerke *Detto Fatto 3*, *Allegro B1* und *Linea diretta 2* ergab folgende Ergebnisse, die nach den einzelnen Kategorien präsentiert werden:

In allen drei Werken findet sich eine überproportionale Darstellung des männlichen Geschlechts im Gegensatz zum weiblichen. Die Ergebnisse dieser quantitativen Untersuchung variieren jedoch von Buch zu Buch. *Detto Fatto 3* liefert hier die besten Ergebnisse mit einem sehr geringen Vorsprung der Männer, gefolgt von *Allegro B1*. Die 50%-Marke wird zwar auch bei diesen Exemplaren nicht überschritten, dennoch findet eine starke Annäherung an eine proportional ausgeglichene Darstellung von Frauen und Männern statt. Lediglich *Linea diretta 2* weist einen starken Männerüberhang auf, was ganz im Gegensatz zu den realen Gegebenheiten steht.

In allen Exemplaren werden Männer wesentlich häufiger im Berufsleben dargestellt als Frauen. Es zeichnet sich demnach eine eindeutige Dominanz des männlichen Geschlechts in dieser Kategorie ab, was zur Folge hat, dass das Spektrum an Berufsfeldern für Frauen verringert dargestellt wird.

Detto Fatto 3 liefert in diesem Bereich keine genauen Ergebnisse, da Personen kaum in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld gezeigt werden. *Allegro B1* und *Linea diretta 2* präsentieren die Frauen gerne auch in typisch „weiblichen“ Berufen wie *la segretaria* oder *la parrucchiera*. Die Lehrwerke bilden daher nicht unbedingt die beste Grundlage für die Darbietung unterschiedlicher Identifikationsmodelle für die Jugendlichen. Zudem kommt, dass Männer durchschnittlich häufiger in leitenden Positionen aufgezeigt werden als Frauen. Männern werden weitaus öfter höhere Qualifikationen zugeschrieben

Auch was die Tätigkeiten im Haushalt betrifft, ist die Zahl der Personen in allen drei Lehrwerken sehr ausgeglichen. Hier wurde offensichtlich versucht, die traditionellen Schranken zu durchbrechen und den Mann als sich im Haushalt integrierende Person darzustellen, die auch Tätigkeiten übernimmt, die ursprünglich den Frauen zugeschrieben wurden. Männer befinden sich häufig in der Kinderbetreuung wieder, oder aber auch bei diversen Haushaltstätigkeiten wie z.B. Kochen. Er wird also nicht lediglich den hausfernen Verrichtungen zugeschrieben, sondern zeigt sich zunehmend in hausnahen Aufgabenbereichen. Frauen und Männer werden außerdem beinahe gleich häufig in einer Funktion als Familienmitglied dargestellt. Es sind nicht nur die Frauen, die eine mütterliche Position einnehmen, sondern es werden auch Männer fast genauso oft als Väter

dargestellt. Die Ausnahme stellt hier wieder *Linea diretta 2*, das, obwohl es einen beträchtlichen Männerüberschuss aufweist, weniger Männer als ein Familienmitglied zeigt. Auch auf das Aufzeigen von alternativen Familienkonzepten wird hier keinen Wert gelegt. Ganz im Gegensatz zu den beiden anderen Lehrwerken, die durch eigene Lektionen versuchen das traditionelle Konzept einer Familie aufzubrechen und alternative Formen des Zusammenlebens aufzeigen.

Soziale Interaktionen werden eher neutral gewertet und präsentiert. Es findet keinerlei Unterordnung der Frau gegenüber dem Mann statt, sondern sie werden eher gleichgestellt dargestellt. Vor allem aber *Detto Fatto 3* verzichtet durchwegs auf soziale Interaktionen zwischen den Geschlechtern. Ob dies mit Absicht zur Vermeidung einer über- oder untergeordneten Darstellung geschehen ist, sei dahingestellt. Lediglich der „Ausreißer“ unter den untersuchten Schulbüchern, *Linea diretta 2*, zeigt mehrere Beispiele, in denen die Frau dem Mann eher untergeordnet dargestellt wird. Dennoch werden sie wesentlich sozialer gezeigt und als Vermittlerinnen eingesetzt. Mädchen und Buben werden generell nicht sehr häufig in den Lehrwerken aufgezeigt, sondern beinahe ausschließlich erwachsene HandlungsträgerInnen.

Wie im Kapitel 2.4 erarbeitet und erläutert wurde, ist das generische Maskulinum in der deutschen und auch italienischen Sprache noch immer allgegenwärtig. Deshalb fand eine Untersuchung der Verwendung einer sexistischen Sprache in den aktuell im Unterricht verwendeten Schulbüchern statt. Als Paradebeispiel ist hier wieder *Detto Fatto 3* anzuführen, dass durch die Vermeidung des generischen Maskulinums und der direkten Ansprache beider Geschlechter kaum sexistische Sprachelemente beinhaltet. Lediglich bei den Aufgabestellungen wird oft auf die Verwendung des generischen Maskulinums zurückgegriffen um sowohl Mädchen als auch Burschen zu benennen. Die Mädchen werden in diesen Fällen jedoch nur indirekt angesprochen und lediglich „mitgemeint“.

Auch *Allegro B1* achtet sehr auf die Verwendung einer geschlechterneutralen Sprache. Es versucht auch großteils beide Geschlechter durch die Trennung mit einem Schrägstrich zu nennen und anzuführen. Aber auch hier schleicht sich vereinzelt das generische Maskulinum ein, wenn es um die Bezeichnung von

Gruppen geht. Etwas anders präsentiert sich wieder *Linea diretta 2*, das die Verwendung einer nicht-sexistischen Sprache eher außer Acht lässt und gerne auf das *maschile generico* zurückgreift.

Abweichungen vom heteronormativen Diskurs sind in keinem der drei Schulbücher erkennbar. Er wird somit unreflektiert in den Schulbüchern übernommen und perpetuiert. Homosexualität wird beispielsweise nie thematisiert und angesprochen. Es dominieren also klar heterosexuelle Beziehungen und die klassische Form der Familie mit Mutter, Vater und Kind. Dennoch werden andere Lebensformen dargestellt und darüber ausführlich gesprochen (zumindest in zwei der drei Lehrbücher). Es kommen zudem nur weibliche und männliche Personen vor. Alle anderen Geschlechtsidentitäten wie Transgender, Trans- und Intersexualität werden nicht erwähnt.

Im Großen und Ganzen kann jedoch gesagt werden, dass durchaus eine Annäherung zum Genderdiskurs stattfindet. Zwar sind das quantitative Verhältnis und auch die qualitative Darstellung der Geschlechter noch nicht hundertprozentig ausgeglichen, befindet sich jedoch durchaus auf einem guten Weg. Vor allem *Detto Fatto 3* und *Allegro B1* weisen einen Trend zur Gleichstellung der Geschlechter auf. Erst durch eine komplette Auflösung des generischen Maskulinums und der Darbietung von für Mädchen und Burschen gleichwertigen Identifikationsmodellen, sowie alternativen Lebenskonzepten kann eine gravierende Veränderung stattfinden. Die Lehrwerke zeigen schon sehr gute Ansätze, jedoch angesichts der Tatsache, dass der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ bereits 1995 in Kraft getreten ist, könnte die Umsetzung dieses weitaus intensiver und konsequenter sein.

6. BIBLIOGRAPHIE

Literatur:

BREHMER, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?. Beltz Verlag, Weinheim-Basel 1991

CHEAURÉ, Elisabeth et al. (Hrsg.): Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft: Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Band 21 aus Rombach Wissenschaften: Reihe Cultura. Rombach Verlag, Freiburg im Breisgau 2002

DEMARIA, Cristina: Teorie di genere: femminismo, critica postcoloniale e semiotica. Verlag Bompiani, Mailand 2003

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Einführung in Genderstudien. Band 12 der Reihe Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich Verlag, Opladen 2003

FISCHER-KOWALSKI, Marina: Von den Tugend der Weiblichkeit: Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1986

FRITZSCHE, K. Peter (Hrsg): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Band 75 der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts. Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt/Main 1992

GIEST, Hartmut: Lernen Mädchen anders: Lernstrategien bei Mädchen und Jungen. In: MEYER, Meinert A. (Hrsg.): Lernmethoden, Lehrmethoden: Wege zur Selbstständigkeit. Band 15 der Reihe Friedrich-Jahresheft. Klett Verlag, Stuttgart 1997, S. 38-40

GUGGENBERGER, Doris: Bildungspolitik zur Gleichstellung der Geschlechter. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika (Hrsg.): Schule weiblich – Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1997, S.30-51

HARTMANN, Jutta et al.: Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007

HARTMANN, Jutta u. KLESSE, Christian: Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung. In: HARTMANN, Jutta et al.: Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, S. 9-15

JUNGWIRTH, Helga: Koedukation von innen: Geschlechtersozialisation in der Schule. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika (Hrsg.): Schule weiblich – Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1997, S. 63-88

KEPLINGER, Dagmar: Männliche und weibliche Lebenswelten in den Schulbüchern für den Sachunterricht. Diplomarbeit, Wien 1996

LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika (Hrsg.): Schule weiblich – Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1997

LEPRI, Sergio: Ammissione di colpa e chiamata di correo. In: SABATINI, Alma: Il Sessimo nella lingua italiana. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Rom 1993, S. 17-18

LINDNER, Viktoria u. LUKESCH, Helmut (Hrsg.): Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch: Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhien-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992. S. Roderer Verlag, Regensburg 1994

MARIANI, Marcella: Signore e signori! In: ORLETTI, Franca (Hrsg.): Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società. Armando Verlag, Rom 2001, S. 25-57

MARKOM, Christa u. WEINHÄUPL, Heid: Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Braumüller Verlag, Wien 2007

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag, Weinheim-Basel 2010

MEYER, Meinert A. (Hrsg.): Lernmethoden, Lehrmethoden: Wege zur Selbstständigkeit. Band 15 der Reihe Friedrich-Jahresheft. Klett Verlag, Stuttgart 1997

MEYERS, Peter: Methoden zur Analyse historisch-politischer Schulbücher. In: SCHALLENBERGER, Horst (Hrsg.): Zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Band 5 der Reihe Zur Sache Schulbuch. Aloys Henn Verlag KG, Kastellaun 1976, S. 47-73

OELLERS, Norbert (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Germanistik: aktuelle Diskussionen. Band 1 der Reihe Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Niemeyer Verlag, Tübingen 1988

ORLETTI, Franca (Hrsg.): Identità di genere nella lingua, nella cultura, nella società. Armando Verlag, Rom 2001

PASEKA, Angelika: „Alle arbeiten“ – oder nicht?: Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika (Hrsg.): Schule weiblich – Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1997, S. 130-131

PEYER, Ann: Sprache und Geschlecht. Band 15 der Reihe Studienbibliographien Sprachwissenschaft. Groos Verlag, Heidelberg 1996

POSTL, Gertrude: Weibliches Sprechen. Feministische Entwürfe zu Sprache & Geschlecht. Passagen-Verlag, Wien 1991

PREINSPERGER, Alexandra u. WEISSKIRCHER, Elisabeth: Mathematikschulbücher – eine aktuelle Untersuchung. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika (Hrsg.): Schule weiblich – Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1997, S. 132-143

PRENZEL, Manfred (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2006: die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Waxmann Verlag, Münster 2007

SABATINI, Alma: Il Sessimo nella lingua italiana. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Rom 1993

SABATINI, Francesco: Più che una prefazione. In: SABATINI, Alma: Il Sessimo nella lingua italiana. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria. Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Rom 1993, S. 9-15

SAIPT, Renate: Schulbuchforschung in Österreich: Eine kritische Bestandsaufnahme am Beispiel der approbierten spanischen Lehrbücher. Diplomarbeit, Wien 1995

SCHALLENBERGER, Horst u. HANTSCHKE, Irmgard (Hrsg.): Das Schulbuch: Analyse – Kritik – Konstruktion: Ausgewählte Analysen und Beurteilungen von Geschichtsbüchern. Band 10 der Reihe Zur Sache Schulbuch. Aloys Henn Verlag KG, Kastellaun 1978

SCHALLENBERGER, Horst (Hrsg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Band 5 der Reihe Zur Sache Schulbuch. Aloys Henn Verlag KG, Kastellaun 1976

SCHMIDT, Claudia: „KFZ-Mechaniker wird SchauspielerIn“. Zum generischen Gebrauch des Maskulinums unter psycholinguistischem Aspekt. In: CHEAURÉ, Elisabeth et al. (Hrsg.): Geschlechterkonstruktionen in Sprache, Literatur und Gesellschaft: Gedenkschrift für Gisela Schoenthal. Band 21 aus Rombach Wissenschaften: Reihe Cultura. Rombach Verlag, Freiburg im Breisgau 2002, S. 233-246

SCHMENK, Barbara: Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen?: zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung. Stauffenburg-Verlag, Tübingen 2002

SCHREINER, Claudia (Hrsg.): PISA 2006: Internationaler Vergleich von Schülerleistungen: Erste Ergebnisse. Leykam Verlag, Graz 2007

SCHWARZ, Petra: Geschlechterrollenstereotype in approbierten Lehrbüchern für den Spanischunterricht: Diskursanalytische Einordnung. Diplomarbeit, Wien 2008

THIES, Wiltrud u. RÖHNER, Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie: Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim/München 2000

VOGLMAYR, Stefan: Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse. Diplomarbeit, Wien 2009

WAGENKNECHT, Peter: Was ist Heteronormativität? Zur Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: HARTMANN, Jutta et al.: Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden 2007, S. 17-34

WASTL-WALTER, Doris: Gender Geographien: Geschlecht und Raum als soziale Konstruktion. Band 2 der Reihe Sozialgeographie kompakt. Verlag Steiner, Stuttgart 2010

Analysierte Schulbücher:

CONFORTI, Corrado u. CUSIMANO, Linda: Linea diretta 2: Ein Italienischkurs für Fortgeschrittene. Hueber Verlag, Ismaning 2010

MERKLINGHAUS, Renate u. TOFFOLO, Linda: Allegro B1: Lehr- und Arbeitsbuch Italienisch. Ernst Klett Sprachen Verlag, Stuttgart 2010

RITT-MASSEREA, Laura u. TRUXA, Eleonore: Detto Fatto: Italienisch 3. Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien 2008

Internetquellen:

Berufslexikon des österreichischen AMS:

http://www.berufslexikon.at/alle_berufsliste?order=bereich&dir=asc&char=0

(Zugriffsdatum 2.3.11)

Ergebnisse PISA 2006:

<http://www.bifie.at/publist-07-12-04> (Zugriffsdatum 6.12.10)

Geschlechterpolitische Situation in Italien:

<http://www.gwi-boell.de/web/eu-laendervergleich-italien-350.html>

(Zugriffsdatum 4.2.11)

Gleichstellungspolitik in Österreich:

<http://www.genderkompetenz.info> (Zugriffsdatum 8.3.11)

Grundsatzерlass zur Gleichstellung und Broschüre für Informationen und Anregungen zur Umsetzung:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.xml

(Zugriffsdatum 15.11.10)

Homepage des Unterrichtsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur:

www.bmukk.gv.at (Zugriffsdatum 15.11.10)

7. ANHANG

I. Analysebögen

Kontextanalyse

Quantitative Analyse: Kategorie Beruf

Kategorie Haushalt/Familie

Kategorie Soziale Interaktionen

Hypothesen

Qualitative Analyse: Hypothesen

II. Abstract

III. Riassunto in italiano – italienische Zusammenfassung

IV. Lebenslauf

Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken

KONTEXTANALYSE

(pro Buch einmal ausfüllen)

Kontext „Schulbuch“	Kontext „AutorInnen“
1. Schulbuchtitel 	1. Namen
2. Verlag 	2. Geschlecht Anzahl ☐ weiblich _____ ☐ männlich _____ ☐ Geschlecht aus Namen nicht erkennbar _____ ☐ keine Angabe
3. Erscheinungsjahr/Auflage 	3. Referenzen
4. Zielgruppe/LernerInnengruppe 	
5. Zusätzliche Wissensquellen 	

Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken

QUANTITATIVE INHALTSANALYSE – KATEGORIE BERUF

Gesamtanzahl der Personen, die in einem Beruf (bis auf Hausfrau/Hausmann) gezeigt bzw. erwähnt werden:

Frauen: _____

Männer: _____

	Frauen		Männer	
	<i>Position</i>		<i>Position</i>	
	leitend	ausführend	leitend	ausführend
Bau, Baunebengewerbe und Holz				
Büro, Wirtschaft und Recht				
Chemie, Kunststoffe, Rohstoffe und Bergbau				
Elektro und Elektronik				
Garten-, Land- und Forstwirtschaft				
Gesundheit- und Medizin				
Glas, Keramik und Stein				
Grafik, Foto und Papier				
Handel, Verkauf und Werbung				
Hilfsberufe und Aushilfskräfte				
Hotel- und Gastgewerbe				
Informationstechnologie				
Körper- und Schönheitspflege				
Künstlerische Berufe				
Lebensmittel				
Maschinen, KFZ und Metall				
Medien, Kunst und Kultur				
Politik und Regierung				
Reinigung und Haushalt				
Reise, Freizeit und Sport				
Sicherheitsdienste				
Soziales, Erziehung und Bildung				
Textil, Mode und Leder				
Umwelt				
Verkehr, Transport und Zustelldienste				
Wissenschaft, F&E				
Sonstige Berufe				

Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken

QUANTITATIVE INHALTSANALYSE – KATEGORIE HAUSHALT/FAMILIE

Anzahl der Personen, die Hausarbeiten oder haushaltsbezogene Tätigkeiten verrichten:

Frauen: _____ Mädchen: _____
Männer: _____ Burschen: _____

Tätigkeiten	Frauen	Männer	Mädchen	Burschen
Hausarbeit: Kochen, Putzen, Aufräumen, Waschen,...				
Tier- und Zimmerpflanzenpflege				
Einkaufen: Lebensmittel, Haushaltswaren,...				
Gartenarbeit, Rasen mähen,...				
Kinderbetreuung				
Reparaturen, Heimwerken, Auto				
Sonstige				

Anzahl der Personen, die in einer Rolle als Familienmitglied dargestellt werden:

Frauen als Mütter: _____ Mädchen als Schwester: _____
Männer als Väter: _____ Burschen als Bruder: _____
Frauen als Großmütter: _____ Frauen als Tante: _____
Männer als Großväter: _____ Männer als Onkel: _____

Anzahl der Familien mit einem allein erziehenden Elternteil:

nur Mutter: _____
nur Vater: _____

Anzahl der Familien mit alternativen Familienkonzepten: _____

Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken

QUANTITATIVE INHALTSANALYSE – KATEGORIE SOZIALE INTERAKTIONEN

Anzahl der Mädchen mit unterschiedlichem Verhalten in einer sozialen Interaktion mit einem oder mehreren Burschen:

den Burschen eher untergeordnet: ____

den Burschen eher übergeordnet: ____

Anzahl der Frauen mit unterschiedlichem Verhalten in einer sozialen Interaktion mit einem oder mehreren Männern:

den Männern eher untergeordnet: ____

den Männern eher übergeordnet: ____

Anzahl der Personen bei/mit:	Frauen	Männer	Mädchen	Burschen
Konflikt-/Problemlösung				
ängstlich				
mutig				
eigenständig				
hilflos				
aktive Hilfesuche				
passiv Hilfe bekommen				
prosozialem Verhalten				
etw. verschenken/teilen				
jmd. helfen				
jmd. trösten				
jmd./etw. beschützen				
sich aufopfern				
aggressivem Verhalten				
etw. wegnehmen/stehlen				
jmd. schlagen				
jmd. beschimpfen				
etw. zerstören				
jmd. Furcht einflößen				

Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken

QUANTITATIVE INHALTSANALYSE – HYPOTHESEN

Allgemein:

- *Mädchen und Frauen kommen in Schulbüchern seltener vor als Burschen und Männer, der Prozentsatz ändert sich zwar, erreicht aber nicht 50 %.*

Beruf:

- *Es findet eine überproportionale Darstellung von Männern im Berufsleben im Vergleich zu den Frauen statt.*
- *Frauen werden eher in traditionellen Berufen und Arbeitsfeldern gezeigt und stellen daher keine neuen Identifikationsmodelle dar.*
- *Männer sind häufiger in leitenden Positionen anzufinden als Frauen.*

Haushalt/Familie:

- *Tätigkeiten im Haushalt werden fast ausschließlich von Frauen/Mädchen erledigt.*
- *Partnerschaftliche Arbeitsteilung ist nur selten zu finden.*
- *Mädchen werden eher passiv dargestellt, ihre Aktivitäten sind hausnah und von geringerer Aktivität als die der Burschen. In Bezug auf Raumnutzung haben Burschen ein größeres Aktionsfeld.*
- *Eigenschaften und Tätigkeiten von Frauen und Mädchen sind vor allem mit den emotionalen und privaten Bereichen verbunden.*
- *Männer/Burschen kümmern sich eher um alle handwerklichen, technischen Belange rund um das Haus.*

Soziale Interaktionen:

- *Frauen und Mädchen werden in sozialen Interaktionen mit Männern und Burschen diesen häufiger untergeordnet dargestellt.*
- *Männer und Burschen werden bei Konflikt- und Problemlösungen häufiger mutig, aktiv und eigenständig dargestellt als Frauen und Mädchen.*
- *Frauen und Mädchen werden bei Konflikt- und Problemlösungen eher ängstlich, hilflos und passiv dargestellt.*
- *Frauen und Mädchen weisen häufiger prosoziales Verhalten auf.*
- *Männer und Burschen werden öfters aggressiv dargestellt.*

Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken

QUALITATIVE INHALTSANALYSE – HYPOTHESEN

Allgemein:

- *Die Darstellung des Menschen erfolgt generell durch den Mann.*

Sprache:

- *Frauen und Mädchen werden durch die sprachliche Verwendung des Maskulinums nicht direkt angesprochen.*

Familie:

- *Es werden keine alternativen Familien- bzw. Lebenskonzepte sowie sexuelle Identitäten dargestellt.*

Finanzen:

- *Das Geldwesen ist eine Männerdomäne, in der Frauen kaum vorzufinden sind.*

Besitz:

- *Frauen werden nicht als Besitzhabende angeführt.*

Beruf:

- *Frauen werden in traditionellen „Frauenberufen“ dargestellt und finden keinen Zugang zu „Männerberufen“.*

Technik:

- *Alle technischen Bereiche und Aufgaben werden von Männern ausgefüllt und erledigt.*

II. Abstract

In dieser Arbeit werden drei für den Italienischunterricht an österreichischen Schulen approbierte Lehrwerke analysiert und bewertet. Es handelt sich dabei um Schulbücher, die großteils nach dem Zufallsprinzip gewählt wurden. Bedingungen waren lediglich, dass sie die gleiche LernerInnengruppe ansprechen, von der staatlichen GutachterInnenkommission approbiert wurden und aktuelle, neue Auflagen präsentieren. Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, inwieweit noch immer eine quantitative wie qualitative Dominanz des männlichen Geschlechts vorherrscht und ob zudem Personen dargestellt werden, die sich außerhalb des heteronormativen Systems befinden. Im Zentrum der Untersuchung stehen Genderkonstellationen bzw. Geschlechtsrollenstereotype und wie diese dargestellt werden. Die Gesellschaft ist durch bestimmte Normen und Denkmuster bestimmt, mit denen sich eine Gruppe von Menschen nicht identifizieren kann, daher unsichtbar gemacht wird und in irgendeiner Form Diskriminierung zum Opfer fällt. Aufgabe eines geschlechtsrollenkritischen Unterrichts ist es, die in den Köpfen verfestigten Geschlechtsrollenstereotype und ein heteronormatives Denken aufzubrechen, abzuschwächen und schließlich zu verändern. Diese Schulbuchanalyse hat sich also zum Ziel gesetzt, die in den approbierten Schulbüchern vorhandenen Rollenbilder aufzudecken und zu überprüfen, ob sie dem vom Bundesministerium aufgesetzten Grundsatzterlass des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ entsprechen, der auf eine Gleichberechtigung der Geschlechter abzielt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass bereits eine starke Abschwächung der Vermittlung von Geschlechtsrollenstereotypen stattgefunden hat und zunehmend auf die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache Wert gelegt wird. Außerdem werden bewusst alternative Lebenskonzepte zum traditionellen Familienkonzept geboten. Randgruppen (wie z.B. Homosexuelle etc.) werden jedoch noch immer vollständig ausgeblendet.

III. Riassunto in italiano

CAPITOLO I – INTRODUZIONE

Viviamo in una società orientata ad un sistema eteronormativo che propaga l'eterosessualità come norma. Da adolescenti, ma anche da adulti, siamo sempre esposti all'impatto delle pubblicità e dei media che presentano il sesso maschile e il maschile generico. Ma è anche una società che, rappresentando i suoi individui con pari diritti che sono capaci di disporre della propria forma e del proprio concetto di vita.

Una parità di questo genere è assolutamente lodabile e sicuramente molto facile da acquisire per persone che si integrano in questo sistema prestabilito; ma andando più a fondo, si vedono ancora molte differenze tra i due sessi. Questo si può notare ad esempio nell'uso di una lingua sessista e di immagini in cui donne e uomini sono rappresentati in ruoli stereotipati.

Cominciando già da molto piccoli, i bambini e gli adolescenti vengono spinti nella loro socializzazione verso tali ruoli, che dividono la società nei tipici "maschile" e "femminile". Da ciò insorgono però dei problemi, soprattutto per quelle persone che non si sentono appartenenti ad un sesso specifico (transgender, transessuale, intersessuale).

I ruoli assegnati al genere femminile sono ancora meno stimati di quelli "maschili" e ciò si può osservare tanto nell'uso di una lingua piuttosto sessista quanto nella minore opportunità di lavoro e di retribuzione che gravano sulle donne.

Per offrire ai minori possibilità d'identificazione alternative, è molto importante forzare le forme e il concetto di vita tradizionale ed usare una lingua non sessista. A tal fine, un ruolo determinante è ricoperto dal libro scolastico.

Lo scopo di questa tesi è di rilevare come i libri scolastici offrono, nell'insegnamento italiano, la possibilità di incontrare questi nuovi concetti di vita. In questo senso emergono due ipotesi principali sulle quali si basa questo lavoro:

1. nei libri scolastici c'è una dominanza maschile sia nel senso quantitativo che in quello qualitativo;
2. non sono rappresentate persone che non rientrino nel sistema eteronormativo.

Questa tesi si compone di tre parti principali: una parte teorica (capitolo 2), una parte metodica (capitolo 3) ed una parte dedicata ai risultati dell'analisi (capitolo 4).

I temi principali del capitolo teorico sono un insegnamento critico dei ruoli sessuali, i suoi scopi e come realizzarlo, le divergenze fra i sessi e il maschile generico, usato nella lingua tedesca e in quella italiana.

Il metodo usato per l'analisi è un insieme di più sistemi: ogni libro viene esaminato tenendo conto del contesto, dell'analisi quantitativa e di quella qualitativa.

CAPITOLO II – TEORIA

Un insegnamento critico dei ruoli sessuali

La condizione di base per un insegnamento di questo genere è avere un certo grado di sensibilità rispetto all'importanza di creare un insieme paritario. L'insegnamento critico dei ruoli sessuali ha come impegno principale quello di mostrare agli studenti che le immagini della femminilità e della mascolinità predominanti sono il risultato dell'educazione e mettono in evidenza il lato forte e quello debole dei due sessi. E' importante che gli alunni imparino che ci sono differenze fra i sessi ed è veramente importante rispettarle.

Un primo approccio per la parità dei sessi nell'istruzione è stata, nel 1995, la dichiarazione del principio d'insegnamento "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern". Già a partire da quella data, rientra nei programmi didattici di quasi tutti i tipi di scuola.

Donne e ragazze sono state socialmente e politicamente escluse dal sistema scolastico per lungo tempo; infatti ricoprivano solo il ruolo di educatrici dei figli e quello di mogli.

FISCHER-KOWALSKI (1986) distingue i tre tipi della politica dell'educazione in Austria in base alla posizione assunta nei confronti della donna:

1. Creazione di istituzioni educative che preparino le ragazze al ruolo di casalinga e madre. Le ragazze vengono separate dai ragazzi nel senso istituzionale e in quello pedagogico.
2. Ammissione delle donne nella sfera maschile, creando la possibilità di un insegnamento coeducativo. Lo stato si occupa della discussione cosciente che esistono delle differenze fra i sessi che diventavano nuove attribuzioni nella coeducazione.

3. Valorizzazione del ruolo degli uomini nella sfera femminile e del contenuto del materiale didattico. L'uomo deve anche essere capace di occuparsi della casa e dei figli.

Le divergenze fra i sessi

Per la realizzazione di un insegnamento critico dei sessi è molto importante essere consapevoli delle differenze tra ragazze e ragazzi: differenze riguardanti il profitto scolastico, le strategie di studio e l'interesse verso le materie.

Le ragazze s'interessano di più alle materie appartenenti al settore linguistico-artistico-sociale, mentre i ragazzi si indirizzano maggiormente al settore tecnico-matematico-scientifico. Questa differenza si esprime anche nel profitto. L'indagine di PISA del 2006, mostra un vantaggio dei ragazzi nella matematica e nelle materie scientifiche, mentre le ragazze sono migliori nella lettura. Per quanto riguarda le strategie di studio e quelle di risoluzione dei problemi, si può dire che i ragazzi sono più autonomi, ma tendono a sopravvalutarsi. Le ragazze sono invece più creative.

Il maschile generico nella lingua tedesca ed italiana

Si parla del maschile generico usando la forma maschile plurale per denominare personaggi. Considerandosi la coppia contrastante tedesca *Lehrer* – *Lehrerin*, la parola *Lehrer* porta l'attributo "maschile" e *Lehrerin* l'attributo "femminile". E' però possibile neutralizzare quest'opposizione, poichè il termine *Lehrer* può riferirsi a persone di entrambi i sessi.

Solo dal contenuto di una conversazione o di un testo si può dunque dedurre a chi si riferisce la parola. Lo stesso accade quando si usa una parola "generica" o "specificata": si parla sempre di maschi/del uomo. Questa è la causa per cui l'uso del maschile generico provoca un'interpretazione falsa della lingua e una forma d'ignoranza verso la donna.

Le indagini dimostrano che il maschile generico non viene interpretato asessuale, ma viene di solito rapportato ai maschi, portando ad un'assimetria nell'uso della lingua. Per vincere quest' assimetria è necessario fare un uso non sessista della lingua.

Anche l'italiano, come tante altre lingue, si basa su un principio androcentrico. Cioè il maschio è considerato il centro, il metro e la norma sui quali si fonda e si organizza la linguistica. Per esempio, la parola "uomo" ha due significati: uno è "sesso maschile", l'altro, "genere umano". La parola "donna" indica invece solo il sesso femminile. Quasi tutti i sostantivi maschili rappresentano o solo il maschile o entrambi i sessi (p.e. „gli italiani“).

Un altro caso concreto è per esempio quello dell' "ingegnere". Una donna laureata in ingegneria ha il titolo di "ingegnera". Ma esistono coppie di parole come: *cameriere/cameriera, parrucchiere/parrucchiera ecc.*

Sembra che il suffisso *-iera* funzioni solo per titoli professionali senza formazione universitaria.

Una ricerca condotta da Alma SABATINI (1993) si occupa della questione della lingua sessista e di come evitare certe forme sessiste con un uso della lingua più sensibile e privo di connotazioni sessuali. Lo scopo principale invece è quello di rendersi conto che una lingua senza distinzioni sessuali non esiste e ciò ha un'influenza molto forte sul comportamento umano e sociale.

CAPITOLO III – METODICA

La seconda parte presenta i diversi metodi dell'analisi usati per ottenere risultati appropriati ai libri scolastici. Tali metodi erano adatti solo a questo e costituiscono una combinazione dell'analisi del contesto e l'analisi del contenuto, che si divide nell'analisi quantitativa e in quella qualitativa. A causa dell'importanza che il libro scolastico ha nell'insegnamento sia per l'insegnante sia per gli stereotipi che esso trasmette ancora oggi, è essenziale fare queste analisi.

L'importanza del libro scolastico

I libri di scuola hanno ancora un notevole valore nella nostra società e sono ritenuti un efficace mezzo di educazione ed insegnamento. Da un lato offrono una guida e dall'altro costituiscono una base dell'insegnamento. Questi sono i motivi per cui è quasi impossibile privare l'insegnante dell'ausilio del libro. Questo deve essere di supporto all'insegnante, ma non limitarlo/-a nel processo dell'impostazione metodica libera.

Talvolta i libri contengono comunque stereotipi, pregiudizi o prospettive forzate sottoforma di testi e immagini che si riflettono inconsciamente nei testi dei bambini. Questi sono indicatori di norme e valori, ideologie e modelli della nostra società. Quindi riflettono l'immagine "normale" della donna.

L'analisi del contesto

Questo metodo s'interessa del contesto, cioè delle condizioni generali del libro. L'analisi del contesto è molto importante per rivelare la connessione intera di un libro. I diversi aspetti che vengono analizzati in questa parte sono: *la casa editrice, l'anno di apparizione e l'edizione, il gruppo destinatario e il livello di questo gruppo, la fonte delle informazioni, i nomi e il sesso delle autrice/degli autori e le referenze delle autrice/degli autori.*

L'anno di apparizione e l'edizione costituiscono una parte molto importante dell'indagine perché indicano l'attualità del libro. Si evince che dall'attualità dipende la gestione dei temi critici riguardo ai sessi. Anche il sesso e la biografia delle autrice/degli autori giocano un importante ruolo e contengono informazioni sul loro pensiero riguardo alla parità dei sessi.

L'analisi del contenuto

L'analisi quantitativa

L'analisi quantitativa cerca di limitarsi ai contenuti all'apparenza e ad escludere la possibilità dell'interpretazione. Serve innanzitutto per maneggiare parametri e cifre in modo statistico. Il materiale è diviso in tre categorie:

- *la professione*
- *il nucleo familiare/la famiglia*
- *le interazioni sociali.*

L'analisi qualitativa

Lo scopo dell'analisi qualitativa è di trovare norme, valori e connotazioni nei libri scolastici. Si prova a dare interpretazioni mantenendo una certa obiettività.

CAPITOLO IV – I RISULTATI DELL'ANALISI

L'ultima parte presenta i risultati dell'analisi dei tre libri scolastici scelti:

Detto Fatto 3, Allegro B1 e Linea diretta 2.

Questi esempi sono tutti autorizzati da una commissione d'esperti e adatti per l'insegnamento austriaco/tedesco.

Nell'introduzione si è parlato delle due ipotesi principali da confermare o smentire. La prima tratta della dominanza maschile nel senso quantitativo e qualitativo nei libri di scuola e l'altra della rappresentazione di persone non rientranti nel sistema eteronormativo.

Per ottenere dei risultati, le ipotesi sono state riportate sulle categorie quantitative come pure le parti qualitative e di nuovo suddivise. Così emergono complessivamente 21 domande esplorative, segmentate in diverse parti.

I paragrafi seguenti mostrano un sommario dei risultati dei tre libri di scuola.

I risultati dell'analisi quantitativa

In tutte tre le opere si riscontra una rappresentazione nettamente preponderante del sesso maschile rispetto a quello femminile. Però i risultati di quest'analisi quantitativa variano da libro a libro. *Detto Fatto 3* offre i risultati migliori con un modico vantaggio del sesso maschile, seguito da *Allegro B1 in cui* si nota un certo avvicinamento ad una rappresentazione equilibrata e proporzionale di donne e uomini. Solo *Linea diretta 2* presenta un eccesso di rappresentazione del sesso maschile che è il contrario delle condizioni reali.

Categoria "professione"

I maschi sono rappresentati nella vita professionale notevolmente più spesso delle donne. Dunque si rivela chiaramente una dominanza del sesso maschile in questa categoria, con la conseguenza che lo spettro di professioni femminili viene presentato limitatamente.

Detto Fatto 3 non fornisce una dimostrazione di risultati precisi poiché non mostra le persone nella loro area di professione individuale. *Allegro B1* e *Linea diretta 2* presentano le donne anche in professioni tipiche "femminile", come per esempio *la segretaria* o *la parrucchiera*. Quindi questi due libri scolastici non compongono necessariamente la base migliore per l'esecuzione di diversi modelli d'identificazione per gli adolescenti.

Oltre a ciò l'uomo viene ritratto mediamente più spesso delle donne in posizioni di comando e gli vengono attribuite figure professionali più prestigiose.

Categoria "nucleo familiare/famiglia"

Anche che cosa afferisce le attività casalinga, il numero di persone è molto equilibrato in tutti e tre libri. Si cercava evidentemente di abbattere le barriere tradizionali e di mostrare il maschio come una persona che s'integra nel nucleo familiare e assolve compiti che sono originariamente attribuiti alle donne.

Molto spesso si trovano gli uomini nella cura dei bambini ed anche occupato in diverse attività casalinghe come per esempio “cucinare”. Non viene solo presentato mentre compie attività fuori casa, ma acquista ruoli e svolge diversi compiti anche in casa.

Le donne e gli uomini vengono inoltre rappresentati quasi con pari frequenza in funzione di membro della famiglia. Non sono solo le donne che assumono una posizione materna, ma anche i maschi sono rappresentati quasi altrettanto spesso come padri. Un'eccezione è di nuovo *Linea diretta 2* che, nonostante una preponderanza della figura maschile, non la presenta mai come membro della famiglia.

Non presenta inoltre concetti di famiglia alternativa. Al contrario degli altri due libri propongono forme alternative della convivenza in lezioni che trattano il tema della famiglia.

Categoria “interazioni sociali”

Le interazioni sociali sono presentate in modo piuttosto neutrale. Non si trova nessun sottordine delle donne rispetto all'uomo, ma sono ritratti quasi allo stesso livello. Soprattutto *Detto Fatto 3* rinuncia alle interazioni sociali tra i sessi. Solo *Linea diretta 2* ha più di un esempio in cui la donna è presentata piuttosto sottoposta all'uomo.

Comunque la donna è ritratta come notevolmente più sociale dell'uomo ed è spesso nominata come mediatrice.

I risultati dell'analisi qualitativa

Come già detto, il maschile generico nella lingua tedesca e in quella italiana è ancora onnipresente. Per questo viene analizzato anche l'uso di una lingua sessista nei libri scolastici attualmente in uso nell' insegnamento. Esempio lampante ne è di nuovo *Detto Fatto 3*, che contiene pochi elementi linguistici sessisti, evitando il maschile generico e rivolgendosi direttamente ai due sessi.

Solamente nella consegna degli esercizi si usa il maschile generico intendendo ragazze e ragazzi. Alle ragazze ci si rivolge quindi solo indirettamente.

Allegro B1 fa molta attenzione ad usare una lingua non sessista: si cerca di rivolgersi ad entrambi i sessi direttamente grazie all'uso di una barra per le diverse desinenze. Ma anche in questo libro si ricorre al maschile generico per indicare i gruppi. La situazione è un po' diversa in *Linea diretta 2* che non usa una lingua non sessista, ma utilizza spesso il maschile generico.

Non ci sono variazioni visibili del discorso eteronormativo in nessuno dei tre libri scolastici. Così il problema viene proposto nei libri senza una linea precisa. Dominano chiaramente i rapporti eterosessuali e la forma classica della famiglia con madre, padre e figlio/a. Comunque vengono rappresentate anche forme diverse e se ne parla largamente (almeno in due dei tre libri). Sono rappresentate solo persone di genere femminile e di genere maschile. Non compaiono altre forme di sessualità.

Tutto sommato, si può dire che è visibile un avvicinamento al discorso dei generi sessuali. Le proporzioni quantitative e la rappresentazione qualitativa dei sessi non sono ancora equilibrati al 100%, ma si è sulla giusta strada. Soprattutto *Detto Fatto 3* e *Allegro 3* mostrano una certa tendenza alla parità dei sessi.

Solo con l'annullamento completo del maschile generico e l'esecuzione di modelli d'identificazione equivalente per le ragazze e i ragazzi e concetti di famiglia alternativi può avvenire un cambiamento significativo. Questi libri di scuola mostrano già dei discreti risultati, ma dato che il principio d'insegnamento "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" è entrato in vigore già nel 1995, l'applicazione dovrebbe essere più intensiva e coerente.

IV. Lebenslauf

Heike Podgorschek

Persönliche Daten

Geburtsdatum und –ort 13.01.1984, Salzburg

Schulbildung

1990-1994	Volksschule Ried im Innkreis (OÖ)
1994-1998	Private Mädchenhauptschule Ried im Innkreis (OÖ)
1998-2003	HBLW Ried im Innkreis (OÖ)
Juni 2003	Matura

Studium

WS 2003	Veterinärmedizin, Vetmed Uni Wien
seit SS 2004	Lehramtsstudium, Universität Wien
	UF Italienisch
	UF Geographie und Wirtschaftskunde

Publikationen

Beitrag zur Fachzeitschrift „GW-Unterricht“ 120, Erscheinungsjahr 2010
 Titel: Wirtschaftspolitik in der Lebenswelt der SchülerInnen verankern – wie eine Insel zum wirtschaftspolitischen Netzwerk wird

Auslandsaufenthalt

SS 2009	Erasmus	Triest, Italien
---------	---------	-----------------