

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Frau und Mann zur Sprache bringen.

Eine vergleichende linguistische Schulbuchanalyse
österreichischer Religionsbücher“

verfasst von / submitted by

Florian Mayrhofer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 020

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch
UF Katholische Religion

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann

Danksagung

Ich danke Frau Mag.^a Claudia Schneider vom Verein EfEU, bei der ich im Sommersemester 2016 das Seminar „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens – Heterogenität – Diversity – Intersektionalität“ besuchen durfte, und durch die ich mich intensiv mit dem Thema dieser Arbeit zu beschäftigen begann.

Zu großem Dank bin ich auch meiner Betreuerin, Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Lehner-Hartmann verpflichtet, die mir so viel Vertrauen und Ermutigung während des gesamten Schreibprozesses entgegenbrachte und mir auch die Freiheit ließ, meinen eigenen Weg des Forschens und Schreibens zu finden.

*Ich danke meinen Kolleg*innen vom Institut für Praktische Theologie, allen voran Frau Christina Wachelhofer und Frau Monika Mannsbarth, die mich immer wieder frei gespielt haben, damit ich meinen Schreibprozess fortsetzen konnte, mir Mut gemacht und mich aufgeheitert haben. Ich danke ebenso Dr.ⁱⁿ Karin Peter, Dr.ⁱⁿ Viera Pirker und Mag. David Novakovits nicht nur für das kollegiale Zusammenarbeiten am Institut, sondern auch für die zahlreichen, spannenden und inspirierenden Gespräche am Mittagstisch. Viera Pirker danke ich im Besonderen für die hilfreichen Hinweise und Tipps, vor allem im Rahmen des Forschungsseminars und in der Schlussphase der Erstellung der Diplomarbeit.*

*Dass diese Arbeit am Ende meines Studiums eingereicht werden kann, ist darüber hinaus sehr vielen Personen in meinem Leben zu verdanken. Ich hatte und habe das große Glück, mit ganz wunderbaren Menschen auf meinem Lebensweg und meinem Weg durch das Studium gesegnet (worden) zu sein. Dass ich heute dort stehe, wo ich stehe, habe ich ihnen zu verdanken, jede*r hat mich auf seine*ihre Art und Weise herausgefordert, gefordert und gefördert. Auf die Gefahr hin, dass ich viele Namen vergessen werde, möchte ich dennoch einige nennen:*

Ich danke zwei besonderen ‚Lehrern‘, die mich in meiner Jugendzeit geprägt haben: Pfarrer i.R. Rudi Wolfsberger, der in mir durch sein Vorbild die Gottesfrage immer offen hielt und mich unermüdlich in meinem Tun und meinen Talenten gefördert hat. Ebenso Mag. Gerhard Dopler, der mir im Gymnasium nicht nur Latein- und Französischkenntnisse vermittelte, sondern mich durch seine Art und Weise, die Dinge genauer zu betrachten und sich nicht mit vorschnellen Antworten zufrieden zu geben, inspiriert hat.

*Meinen Freund*innen, mit denen ich in den vergangenen Jahren wohnen durfte, gilt mein Dank: Heike, Joey und Konrad, Maria, Stephi, Valerie und Markus, Elif, Jakob und vor allem Theresa, die mich am längsten von allen ‚erträgt‘ und alle meine Höhen und Tiefen mit mir durchlebt hat. Sie alle haben mich inspiriert und ich durfte so viel von ihnen lernen.*

*Ein großer Dank gilt auch Evelyn, Franziska und Max, Fabiana, Raphael, Lukas und Giulia, Romana, Judith, Angelika und Ronja, Daniela, P. Stefan und Peter, sowie Alexandra, wahrhaften Freund*innen im Leben. Ebenso danke ich Johannes und Lisi, für die Schreibklausur in ihrem Zuhause, aber vor allem für die tiefsinnigen Gespräche bei jedem einzelnen Besuch.*

Johannes danke ich für die wundervolle Unterstützung in der Schlussphase meiner Diplomarbeit, in allen Höhen und Tiefen, die den Schreibprozess in dieser Phase begleitet haben: für jedes aufmunternde Wort, jedes offene Ohr, jede kleine Aufmerksamkeit.

Ein besonderer Dank gilt Irene Stütz für die rasche Korrektur meines Manuskripts und die hilfreichen Anregungen und Hinweise auf noch manche blinde Flecken der Arbeit trotz großer geografischer Distanz. Merci beaucoup!

Am Ende danke ich meiner Familie, aber vor allem drei ganz wunderbaren Menschen: meiner Mutter, meiner Großmutter und meinem Bruder. Der Dank für Eure Liebe und Unterstützung ist nicht in Worte zu fassen. Ihr habt immer an mich geglaubt und mir Kraft gegeben! Euch sei diese Arbeit gewidmet!

Inhalt

0 Einleitung	3
0.1 Fragestellung(en) und Problemaufriss	3
0.2 Relevanz des Themas	5
0.3 Forschungsziel.....	7
0.4 Aufbau der Arbeit.....	7
1 Gender under Construction.....	9
1.1 Wie wir die Welt und uns selbst wahrnehmen und konstruieren.....	9
1.2 Paradigmen und zentrale Begriffe und Konzepte der Genderforschung: Welt- und Selbstverhältnis unter dem Aspekt von <i>Gender/Geschlecht</i>	14
1.2.1 Welt- und Selbstverhältnis im <i>Egalitäts</i> -Paradigma.....	15
1.2.2 Welt- und Selbstverhältnis im <i>Differenz</i> -Paradigma	16
1.2.3 Welt- und Selbstverhältnis in einer (<i>de</i>)konstruierten Welt – Gender under (de)construction	18
1.3 Konstruierte (Geschlechter-)Wirklichkeit durch Text?.....	24
2 Gender im Schulbuch	32
2.1 Schulbuch als „besondere Gattung“	34
2.1.1 Akteur*innen und deren Interessen	35
2.1.2 Schulbücher als „Dokumente“	35
2.1.3 Schulbucharten und Strukturelemente	36
2.1.4 Funktionen des Schulbuchs	37
2.2 (Religions-)Schulbücher in einem Spannungsverhältnis: Approbationsverfahren, Indoktrinationsverdacht und Objektivität.....	40
2.3 Gender in der (Religions-)Schulbuchforschung – Aktueller Forschungsstand.....	44
3 Linguistische Schulbuchanalyse.....	50
3.1 Forschungsdesign	50
3.1.1 Forschungsfragen.....	51
3.1.2 Untersuchungsgegenstand und Auswahl des relevanten Analysematerials	51
3.1.3 Forschungsperspektive(n).....	53
3.1.4 Hypothesen und suggestive Bedingungen	54
3.1.5 Linguistische Schulbuchanalyse als <i>dekonstruktives-rekonstruktives</i> , qualitatives Verfahren	56
3.2 Textanalyse.....	60
3.2.1 reli4ever – Religion in der Berufsschule 4	60
a) Zur Konzeption des Schulbuchs.....	60

b) Zur Konzeption des Themenkapitels	61
c) Lexikalische Analyse der Überschriften	62
d) Lexikalische Analyse des Gesamttextes	63
e) Propositionale Analyse und Textkohäsion.....	64
3.2.2 Ermutigungen – Religion BHS 4.....	73
a) Zur Konzeption des Schulbuchs	73
b) Zur Konzeption des Themenkapitels	74
c) Lexikalische Analyse der Überschriften	78
d) Lexikalische Analyse des Gesamttextes	80
e) Propositionale Analyse und Textkohäsion.....	84
3.3 Zusammenfassende und vergleichende Darstellung der Analyseergebnisse.....	97
4 Diskussion der Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick.....	103
4.1 Kristallisationspunkte religionspädagogisch betrachtet	105
4.2 Epilog: Ende im Gelände oder Pascha ²	112
Tabellenverzeichnis	115
Anmerkungen zur gendergerechten Sprache	115
Anhang	117
Literaturverzeichnis	141
Quellentexte	141
Presse-Texte.....	141
Sekundärliteratur.....	141
Abstract (Deutsch)	152
Abstract (English)	152

0 Einleitung

0.1 Fragestellung(en) und Problemaufriss

Die Diplomarbeit mit dem Titel „Wenn Frau und Mann zur Sprache kommt. Eine vergleichende linguistische Schulbuchanalyse österreichischer Religionsbücher“ reiht sich ein in die große Fülle von Schulbuchanalysen unter dem Gesichtspunkt von Gender/Geschlecht, die in den vergangenen Jahren vor allem im naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Schulbuchbereich erschienen sind.¹ Religionsschulbücher erfuhren in Österreich, abgesehen von einer 2014 von Maria Ladenhauf² in Graz verfassten Diplomarbeit und einigen weiteren Analysen in den knapp dreißig Jahren davor³ kaum Beachtung. Eine Analyse österreichischer Religionsschulbüchern bleibt daher weiterhin ein Desiderat aktueller (katholischer) Schulbuchforschung.

Dabei fällt auf, dass sich die Diskussion der vergangenen Jahre in Bezug auf Schulbücher vor allem auf den geschlechtergerechten Sprachgebrauch fokussiert. Dass diese Diskussion nicht unbedingt konfliktfrei verläuft, zeigen immer wieder kritische Kommentare, die sich hier vor allem auf die Frage geschlechtergerechter (also sog. *genderter*) Sprache beziehen, ohne dabei in differenzierter Weise auf die Gesamthematik von Geschlechtergerechtigkeit, Gleichstellung und Sozialisationsprozessen zu sprechen zu kommen. Mit einem teils heftig pejorativen Beigeschmack wird der große Themenkomplex *Gender* automatisch mit *Gendern* gleichgesetzt; es handle sich nach dieser Meinung also um eine reine – etwas lästige – Angelegenheit des Sprachgebrauchs. Dieser Meinung waren auch Elternvertreter*innen im Jahr 2015, die sich daran machten, die *unleserliche*, gendergerecht formulierte Sprache aus den Schulbüchern wieder zu verbannen.⁴ Schon ähnlich argumentierte 2014 ein offener Brief von rund 800 Universitätsprofessor*innen, Lehrer*innen sowie Journalist*innen an die damalige Unterrichtsministerin Gabriele Heinisch-Hosek sowie Wissenschaftsminister Reinhold Mitterlehner.⁵ Im Hinblick auf geschlechtergerechte Sprache wird von Gegner*innen meist eingebracht, dass geschlechtergerechte Texte unleserlich seien, dadurch auch das Textverständnis massiv erschwert werde und Frauen außerdem mitgemeint seien, da das

1 Vgl. z.B.: Gelbmann, 2013; Podgorschek, 2011; Voglmayr, 2009.

2 Vgl. Ladenhauf 2014.

3 Vgl. Lang 1986: Es wurden in den dreißig Jahren weitere Arbeiten zu diesem Thema verfasst. Mehr dazu siehe weiter unten.

4 Vgl. dazu einige Artikel der österreichischen Presselandschaft: Kritiker gegen „Wildwuchs beim Gendern“ (Red., derstandard.at, vom 14.7.2014) Elternvertreter gegen Gendern in Schulbüchern (Red., derstandard.at, vom 12.1.2015); „Österreich ist in puncto Schule eine Blackbox“. Interview mit Lisa Breit (vom 25.1.2015); Protest gegen „Gender-Schulbücher“ (Red., nachrichten.at, vom 13.1.2015); Elternverband startete Initiative gegen Gendern (Red., derstandard.at, vom 3.6.2015).

5 Vgl. Glander et al. 2014.

Deutsche die Verwendung des generischen Maskulinums bietet. Übersehen wird freilich dabei die ungeheure Komplexität angesichts der Reduktion der Fragen nach biologischem, sozialem und kulturellem Geschlecht und dessen Konstruktionsprozessen. Andererseits zeigen die oft heftig geführten Diskurse bzgl. sprachlicher Formen, dass diese durchaus Einfluss auf unser Denken ausüben. So entlarvt die Argumentationsweise der Gegner*innen geschlechtergerechter Sprache diese selbst, birgt doch anscheinend jede sprachliche Veränderung politisches Potenzial in sich – wäre dem nicht so, würde dies wohl kaum derartig heftige Diskussionen hervorrufen. Dies wird auch durch einige Forschungsergebnisse der letzten Jahre deutlich: So wiesen Forscher*innen-Teams um Pascal Gyax⁶ und Ute Gabriel⁷ nach, dass vor allem das grammatikalische Geschlecht großen Einfluss auf die Vorstellungswelt ausübt, mehr als dies z.B. stereotype Vorstellungen tun. Es sei hier auch angemerkt, dass es gerade diese Untersuchungen sind, welche klar gegen den immer noch verbreiteten Usus des sog. inklusiven Gebrauchs des generischen Maskulinums als Form geschlechtergerechter Sprache sprechen, wie dies auch das Forscher*innen-Team um Friederike Braun⁸ in ihrer Untersuchung verdeutlichte. Alle drei Untersuchungen sind sich hier über den Einfluss sprachlicher Strukturen auf kognitive Vorstellungen und Bilder einig. Genau dies nimmt diese Arbeit zum Anlass für eine sprachorientierte Analyse von Schulbüchern und greift damit ein relativ junges Forschungsgebiet, nämlich das der schulbuchbezogenen Linguistik,⁹ auf und wendet dies konkret auf Religionsbücher an.

Die hier vorgestellte Diplomarbeit möchte daher untersuchen, welche Konstruktionen von Geschlecht sich in Texten von Religionsschulbüchern am Beispiel schöpfungstheologisch-anthropologischer Themenkapitel wiederfinden (die thematische Eingrenzung wird in Kapitel 3 näher erläutert) und wie diese Konstruktionen auf sprachlicher Ebene hergestellt werden. Sie möchte aus diesem Grund über die übliche Diskussion von geschlechtergerechtem Sprachgebrauch hinausgehen und bei den Grundstrukturen von Texten ansetzen, stets angeleitet von der Frage, wie die Geschlechter, Frau und Mann in Religionsbüchern zur Sprache – im wahrsten Sinne des Wortes – gebracht werden.

6 Vgl. Gyax et al. 2008.

7 Vgl. Gabriel et al. 2008.

8 Vgl. Braun et al. 2007: In ihrer Studie wird deutlich, dass weder die Erinnerungsleistung noch das Textverständnis durch geschlechtergerechte Sprache leiden, wenn diese adäquat und richtig angewandt wird. So halten die Forscher*innen am Ende ihrer Untersuchung nüchtern fest, „dass entgegen der Kritik an den potenziellen Konsequenzen sprachlicher Gleichbehandlung die kognitive Verarbeitung von geschlechtergerechten Texten ähnlich erfolgreich verläuft wie die Verarbeitung von generisch maskulinen Texten. Nach den vorliegenden Befunden scheint es also nicht erforderlich zu sein, aus Gründen der Verständlichkeit Texte im generischen Maskulinum zu formulieren.“ (ebd., 189).

9 Vgl. Ott 2013, 2014 und 2015.

0.2 Relevanz des Themas

Wenngleich die Thematik im öffentlichen Diskurs oft marginalisiert und (vor allem im katholischen Bereich) als Ideologie¹⁰ diffamiert wird, ist die Relevanz der hier entworfenen Schulbuchanalyse auf mehreren Ebenen gegeben:

Auf *sozio-politischer Ebene* fungiert Schule als Spiegelbild der Gesellschaft.¹¹ Schulen sind dabei nicht nur Lernorte, sondern bilden in einer Vielzahl der Fälle gesellschaftliche Realitäten ab und sozialisieren in diese Realitäten hinein.¹² Auch wenn groß angelegte Wirkungsstudien von Schulbüchern immer noch auf sich warten lassen, liegt die Annahme zugrunde, dass diese nicht spurlos an den Schüler*innen vorüber gehen.¹³ Dies scheint durch einige neuere Untersuchungen zum Einfluss von sprachlichen Formen auf kognitive Leistungen eindeutig bestätigt zu werden.¹⁴ Schulbücher haben daher – und ein Blick in die Schulbuchentwicklung der letzten Jahrzehnte zeigt dies deutlich – in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und -rollen gesellschaftliche Realitäten nicht nur abzubilden, sondern zur Gleichstellung von Frauen und Männern beizutragen. Dies wurde vor allem durch die 1999 unterzeichnete Verpflichtung zum *Gender Mainstreaming*, zu dem sich die Europäische Union und die österreichische Bundesregierung bekannt haben und welcher durch das Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* von 1995 in den Lehrplänen aller Schularten verankert ist, grundgelegt.¹⁵ Schule als Ort von Bildung muss daher auch ein Ort sein, indem Gleichbehandlung und Gleichstellung bewusst eingeübt wird, indem bewusstseinsbildende Maßnahmen zur Beseitigung von Vorurteilen getroffen werden, partnerschaftliches Verhalten

10 Vgl. dazu die Auseinandersetzung zwischen dem Wiener theologischen Ethiker Gerhard Marschütz (2014a) und der Publizistin Gabriele Kuby (2014) in der Herder Korrespondenz 68 und Marschütz' Klarstellung auf der Homepage des Instituts für Theologische Ethik der Kath.-Theologischen Fakultät der Universität Wien (vgl. Marschütz 2014b).

11 Vgl. Vogel 1998.

12 Vgl. Faulstich-Wieland 2002.

13 Ulrike Fichera stellt die Beantwortung der Hypothese, ob und wie Schulbücher auf die Sozialisation von Schüler*innen wirken, in Frage, da Sozialisationsprozesse nie nur für sich alleine stehen und vor allem im schulischen Feld zahlreiche Einflussfaktoren zu berücksichtigen seien. Ausbleibende Wirkungsforschung lässt daher diese Frage nur unzureichend beantworten (vgl. Fichera 1996, 222). Dennoch muss festgehalten werden, dass Schulbücher als Teil von Schule auch Einfluss auf den sog. heimlichen Lehrplan haben. Eine neuere Untersuchung zur Wirkung von Schulbüchern liefert z.B. Bodo von Borries (vgl. Borries 2010).

14 Siehe Fußnote 6, 7 und 8 in dieser Arbeit.

15 Vgl. BMUKK 2011 [1995]: Dabei wird Bezug genommen auf Artikel 5 und 10 der „Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“ (1982 von Österreich ratifiziert und veröffentlicht im BGBl Nr. 443/1982), um diese Maßnahmen zu begründen. Artikel 5 hat hier bewusstseinsbildende Maßnahmen zur Beseitigung von Vorurteilen und zur Förderung partnerschaftlichen Verhaltens von Frauen und Männern und Artikel 10 konkrete Maßnahmen zur Beseitigung von Diskriminierungen im Bildungsbereich zum Thema. Gleichbehandlung oder Gleichstellung wird jedoch bereits in der Bundesverfassung in Artikel 7 eingefordert: „Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten“ (BGBl Nr. 1/1930).

(auch durch Sprache) von allen untereinander gefördert und Diskriminierungen jeglicher Art im und durch den Bildungsbereich beseitigt werden.¹⁶ Besonderes Augenmerk liegt hier auch auf der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, weswegen dasselbe Ministerium 2012 dafür einen eigenen Leitfaden erstellte.¹⁷ Auch Religionsschulbücher als Teil von Religionsunterricht an staatlichen Schulen in einem demokratisch verfassten Staat,¹⁸ in denen soziale Konstruktionen an ganz unterschiedlichen Stellen tagtäglich stattfinden,¹⁹ dürfen sich daher dieser Diskussion nicht entziehen, will der Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs anschlussfähig bleiben.

Aus *bildungswissenschaftlicher Sicht* reiht sich die Analyse ein in die seit längerem entworfene Konzeption transformatorischer Bildung, wie sie unter anderem von Hans-Christoph Koller vertreten wird,²⁰ indem u.a. durch Judith Butlers Ansatz der „Dekonstruktion der Konstruktion“²¹ neue Bildungsprozesse angestoßen werden können und sollen. Geschlecht wird inszeniert und „je mehr Verwirrung Frauen und Männer hier stiften könnten, umso eher gelänge es, die bisherigen Festschreibungen aufzuheben.“²² Genau hier setzt auch der Ansatz des Prinzips von *(Un)Doing Gender*²³ an. Transformatorische Bildung wendet sich dabei ab von einem Bildungsverständnis, das sich durch Zuwachs an Wissen über die Welt und sich selbst auszeichnet – wendet sich daher stark gegen eine reine Verwertungsorientierung von Bildung, wie diese durch ökonomische Zwänge der letzten Jahre immer deutlicher zum Vorschein kommt²⁴ – und versteht Bildung in sich als transformierenden, un abgeschlossenen Prozess der Veränderung der eigenen Beziehung zu sich selbst und zur Welt. Gerade durch Herausforderungen, Unerwartetes, auch Krisenerfahrungen kann (muss jedoch nicht immer) dieser Prozess angestoßen werden, nicht um der Krise selbst willen, sondern weil Fremdansprüche die bisherige Selbst- und Weltsicht durcheinander bringen können.²⁵

16 Von dieser Warte aus gesehen ist Schule ein zutiefst politischer Ort. Sieh dazu auch Ulrich Krainz' Ausführungen zu Schule und Politik (vgl. Krainz 2014, 66-69).

17 Vgl. BMUKK 2012.

18 Vgl. dazu Lehner-Hartmann 2018 i.E.

19 Vgl. Bräu & Schlickum 2015: Die Herausgeberinnen heben hier besonders soziale Konstruktionsprozesse in Schule und Unterricht zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung und soziale Herkunft hervor und verweisen auf deren Interdependenzen. Soziale Konstruktion lässt sich daher an vielen unterschiedlichen Parametern ablesen, die wiederum nicht für sich abgeschlossen stehen, sondern ineinander verwoben sind und sich auch gegenseitig bedingen. Dieser Komplexität versucht der Forschungsansatz der Intersektionalität beizukommen. Obwohl dieser Ansatz bereits 1989 von Kimberlé Crenshaw in ersten Ansätzen entwickelt wurde, findet dieser im kontinental-europäischen Kontext erst langsam Anschluss. Einen kurzen geschichtlichen Überblick zur Entstehung des intersektionellen Zugangs liefert Marianne Krüger-Potratz in ihrem Beitrag zur Intersektionalität (vgl. Krüger-Potratz 2016).

20 Vgl. Koller 2012.

21 Pemsel-Maier 2013, 25.

22 Faulstich-Wieland 2006, 103.

23 Vgl. z.B. Bidwell-Steiner & Krammer 2010 und Faulstich-Wieland 2015.

24 Vgl. Lehner-Hartmann 2017, 61f.

25 Vgl. Koller 2012.

Aus *religionspädagogischer Sicht* ist diese Analyse aus mehreren Gesichtspunkten relevant: Zuallererst tut die fehlende Erforschung von Geschlechterkonstruktionen in Religionsschulbüchern dringend Not, da für den österreichischen Religionsbuchbereich kaum Forschungsergebnisse vorliegen. Diese Arbeit kann hierbei zwar keine vollständige Analyse bieten, möchte jedoch einen Anstoß zu weiteren Untersuchungen liefern. Aber auch aus einer anderen Perspektive ist die Analyse relevant: Wird religiöse Bildung in ihrem vollen Umfang ernst genommen, so hat auch sie ihren Beitrag zur Entlarvung und Dekonstruktion von Unterdrückungsmechanismen zu leisten²⁶ und ist somit ganz im Sinne einer transformatorischen religiösen Bildung²⁷ verstanden. Dabei kann durch eine Schulbuchanalyse ein Anstoß für geschlechtssensibles Arbeiten im Religionsunterricht geliefert werden, indem bewusst mit Stereotypen und Differenzen *transformatorisch* gelernt und Geschlecht auf diese Art und Weise thematisiert wird, ohne dabei Hierarchisierungen zugrunde zu legen oder festzuschreiben.²⁸

0.3 Forschungsziel

Ziel der Diplomarbeit ist es, einerseits eine Datenerhebung auf textlicher Ebene am Beispiel ausgewählter schöpfungstheologisch-anthropologischer Themenkapitel in approbierten österreichischen Religionsschulbüchern für Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) und Berufsschulen zu sprachlichen Geschlechterkonstruktionen vorzunehmen und andererseits einen Beitrag zur Bewusstseinsbildung im Umgang mit Lehrmaterialien unter einer Genderperspektive zu leisten. Daher wird es Zielpunkt der Analyse sein, anschließend an die Darstellung der Ergebnisse, diese im Zusammenspiel mit theologischen²⁹ bzw. religionspädagogischen Reflexionen³⁰ zu diskutieren und zu interpretieren, um dadurch zu angemessenen Kriterien im Umgang mit Lehrmaterialien zu gelangen.

0.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich dabei, ausgehend von diesen Vorüberlegungen, in vier große Bereiche. *Kapitel 1* dient dabei als theoretische Grundlage und Verortung. So wird der Bogen von der Theorie des Konstruktivismus hin zu einem transformatorischen Verständnis von Selbst- und Weltverhältnis gespannt und drei zentrale Paradigmen der Frauen-,

26 Vgl. Schelkshorn 2016.

27 Vgl. Lehner-Hartmann 2017.

28 Vgl. Hartmann 2015, 42f.

29 Vgl. Eckholt 2017b: Die Herausgeberin vereint in diesem aktuellen Band zahlreiche Beiträge, die sich mit der Kategorie *Gender* in unterschiedlichen theologischen Disziplinen auseinandersetzen. Theologie und Kirche haben sich, so die Meinung von Margit Eckholt, am Gender-Begriff konstruktiv abzuarbeiten, um den Herausforderungen, die durch Geschlechterverhältnisse und dem Anspruch von Geschlechtergerechtigkeit entstehen, gerecht werden zu können (vgl. Eckholt 2017a, bes. 15-19).

30 Vgl. Qualbrink et al. 2011 bzw. Pithan et al. 2009.

Geschlechter- und Gender-Forschung darin verortet, um schließlich das Verhältnis von Text und (Geschlechter-)Konstruktion näher zu beschreiben. *Kapitel 2* wendet sich dann einem konkreten Text, nämlich dem Schulbuch, zu. Hierbei wird die Analyse in die breite Tradition der Schulbuchforschung gestellt und die wichtigsten Aspekte der Schulbuchforschung eingehend erläutert, um sie für die anschließende Analyse fruchtbar zu machen. Außerdem wird ein Überblick über bisher erschienene Schulbuchanalysen im religionspädagogischen Bereich gegeben, um den derzeitigen Forschungsstand zu erkunden. *Kapitel 3* widmet sich sodann der Linguistischen Schulbuchforschung und stellt somit den Hauptteil dieser Arbeit dar. Dabei soll in einem ersten Überblick das Forschungsdesign dieser Untersuchung erläutert werden, um danach die eigentliche Textanalyse der beiden ausgewählten Kapitel zwei unterschiedlicher Religionsbücher (BHS und Berufsschule) durchzuführen. Diese geht chronologisch-deskriptiv vor und stellt die Ergebnisse am Ende vergleichend dar. *Kapitel 4* bildet den Abschluss der Untersuchung, indem die gewonnenen Ergebnisse im Lichte gendergerechter/-sensibler religionspädagogischer Entwürfe interpretiert und diskutiert werden. Ein Ausblick schließt diese Arbeit ab und wirft zugleich den Blick nach vorne, hin auf offene Fragen und mögliche Desiderate, die sich aus der Untersuchung ergeben, um mit einem Epilog zu enden.

1 Gender under Construction

1.1 Wie wir die Welt und uns selbst wahrnehmen und konstruieren

Die Frage nach dem Verhältnis zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst, beschäftigt Menschen seit Tausenden von Jahren. Die Philosophiegeschichte kündigt von zahlreichen Erklärungsversuchen über die ureigensten Fragen menschlicher Existenz, in welches Verhältnis er zu seiner Welt und Umwelt gestellt ist, sowie inwiefern er diese erkennen kann. Mit dem Eintritt menschlichen Denkens und Philosophierens in die achsenzeitliche Bewegung quer über den Globus,³¹ in welcher die bis heute grundlegenden Begrifflichkeiten unseres Denkens entworfen wurden, wird diese Frage nach dem Verhältnis zur Wirklichkeit und deren Erkennen auf neuartige Weise gestellt. Paradigmatisch kann hier Platons Höhlengleichnis³² angeführt werden, welches den großen Reigen der Frage des Selbst- und Weltverhältnisses in prägender Weise für die abendländische Nachwelt eröffnete. Im Mittelpunkt steht dort die große erkenntnistheoretische Frage wie wir die Welt und uns selbst wahrnehmen können und was für den Menschen an Erkenntnis überhaupt möglich sei. Es soll hier nicht Gegenstand sein, die philosophiegeschichtliche Beantwortung dieser Fragen en detail nachzuzeichnen. Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen, die zugleich Grundlage und Prämisse der späteren Untersuchung sein sollen, steht vielmehr der Erklärungsversuch des (sozialen) Konstruktivismus.³³ Fernab der platonischen Vorstellung des Urbild-Abbild-Schemas, haben sich konstruktivistische Ansätze dabei spätestens seit den 1960er Jahren neben den klassischen behavioristischen und der seit der „kognitiven Wende“³⁴ kognitivistischen Ansätzen in bildungswissenschaftlichen Konzeptionen langsam durchsetzen können.³⁵ Diese sind besonders im Zusammenhang des Wissenserwerbs von großer Bedeutung und beziehen sich dabei auf „Lernen als einen aktiven, innovativen Prozess“³⁶, Lernen als Konstruktionsprozess selbst.³⁷ In ähnlicher Weise greift auch Hans-Christoph Koller in seinem Entwurf transformatorischer Bildung darauf zurück, in welchem er die Frage nach unserem „Welt- und Selbstverhältnis“³⁸ und deren Möglichkeit zur Veränderung anhand unterschiedlicher

31 Vgl. Jaspers 2017.

32 Vgl. Politeia VII, 514a-519d.

33 Als wichtigste Vertreter seien hier Jean Piaget, Alfred Schütz, Ernst von Glasersfeld, Kenneth J. Gergen sowie Peter L. Berger und Thomas Luckmann genannt (vgl. Flick 2012a, 151).

34 Petermann & Lohbeck 2015, 197.

35 Vgl. ebd.

36 Ebd., 205.

37 Zur konstruktivistischen Lerntheorie vgl. auch Faulstich 2013, 51-56.

38 Koller 2012, 15.

philosophischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge ins Zentrum stellt.³⁹ Dieses Welt- und Selbstverhältnis wird dabei nicht mehr als Urbild-Abbild, oder im Humboldt'schen Sinne der möglichst weitreichenden individuellen Entfaltung menschlicher Anlagen verstanden, sondern ist immer ein sprachlich-symbolisch verfasstes, wie Koller dies in mehreren Etappen durchexerziert.⁴⁰ So schwingt auch bei ihm die grundlegende Frage des Konstruktivismus,⁴¹ wie unser „Verhältnis zur Wirklichkeit“⁴² gedacht werden kann, als Hintergrundfolie seiner Überlegungen beständig mit.

Den Ausgangspunkt einer konstruktivistischen Theorie bildet Alfred Schütz mit seinen erkenntnistheoretischen Annahmen, welcher davon ausging, dass die äußere Wirklichkeit nicht unmittelbar zugänglich sei, da diese niemals unabhängig von unserer Wahrnehmung und unseren Begriffen gedacht werden kann. Vermeintliche Tatsachen, welche zuerst in einen universellen Zusammenhang eingebunden scheinen, werden erst dadurch für uns relevant, indem diese durch Abläufe in unserem Bewusstsein ausgewählt werden, das heißt, sie werden durch Abstraktionsprozesse aus dem Zusammenhang gelöst und fortan in einen partiellen Zusammenhang gestellt. Erst dadurch erhalten sogenannte Tatsachen Bedeutung⁴³ und erfahren Interpretation und werden für den Menschen relevant. Wirklichkeit ist, so gedacht, eingebunden in einen Wahrnehmungsprozess der eben nicht in platonischer Manier als passiver, rezeptiver Abbildungs- und Erinnerungsprozess verstanden werden kann, sondern vielmehr als aktiver, konstruktiver Herstellungsprozess gedacht werden muss. Unsere Vorstellungen von Wirklichkeit sind daher Produkte eines konstruktiven Prozesses, Realität ist dem Menschen nicht unmittelbar zugänglich.⁴⁴ Wissen wird Alfred Schütz zufolge durch Prozesse der Selektion und Strukturierung konstruiert, indem unser Bewusstsein abstrahiert, generalisiert, formalisiert und idealisiert.⁴⁵

39 Vgl. Koller 2012. Mit Rainer Kokemohr unterscheidet Koller dabei zwischen *Lern-* und *Bildungsprozessen*, da sich erstere vor allem auf Aufnahme-, Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse beziehen, letztere aber vor allem auf den Informationsverarbeitungsmodus und deren Veränderung bezogen sind (vgl. ebd., 16).

40 Vgl. ebd., 11-18.

41 Es wird hierbei zwischen drei Ebenen unterschieden: 1) In Anschluss an Jean Piagets Theorie, dass alles Erkennen, alle Wahrnehmung und alles Wissen über die Welt aus neurobiologischen Prozessen entsteht und dadurch Konstruktion sei, formuliert der Radikale Konstruktivismus die These, dass es keinen direkten Zugang zur Wirklichkeit gibt. 2) Schütz, Berger & Luckmann und Gergen stellen im Rahmen eines Sozialen Konstruktivismus die Frage nach der sozialen Konventionalisierung und deren Einfluss auf die Wahrnehmung und das Wissen im Alltag in den Mittelpunkt. 3) Der Laborkonstruktivismus wiederum beschäftigt sich vor allem mit der Frage nach der sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Fakten, indem der Einfluss von sozialen, historischen, lokalen, pragmatischen etc. Faktoren auf wissenschaftliche Erkenntnis im Zentrum stehen (vgl. Flick 2012a, 151).

42 Ebd.

43 Bereits hier deutet sich an, dass diese Konstruktionsprozesse eingebunden in ein sprachliches Geschehen sind, wie dies auch im „linguistic turn“ der Philosophie problematisiert (vgl. z.B.: Pinzani 2007, 87-106; Störig 2006, 743-757; Babka & Posselt 2016, 24f.) und im Poststrukturalismus virulent wurde (vgl. Bräu 2015, 21). Näheres dazu siehe unter Kapitel 1.3. zur Frage von Text als Form der Wirklichkeits-Konstruktion.

44 Vgl. Flick 2012a, 152f.

45 Vgl. ebd., 153.

Diese anfängliche erkenntnistheoretische Prämisse fand in der Folge im *Radikalen Konstruktivismus* eine Weiterentwicklung, wie sie in Ernst von Glasersfelds fünf „Kernthesen“⁴⁶ vorgelegt wurde: Er geht 1) davon aus, dass Wissen nicht jenseits unserer Wahrnehmung existiert, sondern vielmehr Ausdruck unserer Organisation unserer Erfahrungswelt sei, 2) hierbei jedoch die „äußere Realität“ nicht gelehrt werde, 3) in Anschluss an George Berkeley die Frage der vernünftigen Zuschreibung von Existenz nur bei jenen Dingen positiv beschieden werden kann, wenn diese auch „wahrgenommen werden [können]/könnte[n]“, 4) in Anschluss an Giambattista Vico „menschliches Wissen eine menschliche Konstruktion ist“ und 5) keine wahre Erkenntnis im Sinne einer objektiven Abbildung der Wirklichkeit möglich sei, sondern Wissen sich durch Viabilität auszeichnen muss, d.i. die Bedingung der Orientierung und Handlungsmöglichkeit in der Welt für das Subjekt durch das jeweilige (Wissens-)Modell. Wissen ist daher nichts anderes als die reine interne Konstruktion des denkenden Subjekts.⁴⁷

Kenneth J. Gergen wiederum formulierte den Konstruktivismus dahingehend weiter aus, dass bei ihm die „sozialen Austauschprozesse“⁴⁸ bei der Wissensentstehung und den darin verwendeten Begriffen nochmals in den Fokus rückten.⁴⁹ Letztere, so Gergen, seien eben nicht von den Gegenständen selbst vorgegeben, sondern müssen vielmehr als „soziale Artefakte“⁵⁰ verstanden werden, da sie nichts anderes als Produkte aus historischen und kulturellen Vorgängen des menschlichen Austauschs darstellten.⁵¹ Diese sozialen Artefakte sind abhängig von unterschiedlichen Bedingungen sozialer Prozesse, bei denen am Ende die Frage nach der Gültigkeit und Brauchbarkeit einer gewissen Welterklärung im Zentrum steht. Die sozialen Prozesse sind dabei immer sprachlich ausgehandelt und auch Sprache selbst ist ein soziales Geschehen, da sie in ein Netz von Beziehungen eingewoben ist und erst darin Bedeutung erlangt. Dementsprechend kann Wissen als Konstruktion in „sozialen Austauschprozessen“⁵² verstanden werden, welche auf Sprache gründet, die ebenso in soziale Beziehungen eingebettet ist und soziale Funktionen erfüllt. Unserer Erfahrungswelt, und hier knüpft Gergen an die grundlegende Fragestellung des Konstruktivismus an, wird daher über die Konstruktion von Begriffen und des daraus resultierenden Wissens des Subjekts erschlossen, welche abermals als Vehikel zur Interpretation der Erfahrungen dienen.⁵³

46 Vgl. Flick 2012a, 153f.: Uwe Flick zitiert hier Glasersfeld direkt. Im Folgenden seien die fünf Thesen der Vollständigkeit halber kurz umrissen (die direkten Zitate stammen aus Glasersfeld 1996, 30).

47 Vgl. Faulstich-Wieland 2017, 222.

48 Flick 2012a, 154.

49 Vgl. ebd.

50 Ebd.

51 Vgl. ebd.: Darunter können erstens Sprache, und zweitens als Konsequenz der Diskurs subsumiert werden.

52 Vgl. ebd.

53 Vgl. ebd., 154f.

Wie wir also Wirklichkeit wahrnehmen, ist stets von den Beobachter*innen abhängig, da wir de facto über keine objektiven Sinnesorgane zur Abbildung der Realität verfügen. Wir Menschen wachsen stets in einer von Menschen, die vor uns lebten und mit uns leben, vorstrukturierten Welt auf. Wir haben daher keinen Zugang zu einer wie auch immer geformten ‚Wahrheit‘ über die Welt, sondern bewegen uns stets nur in Vorstellungen über Vorstellungen über die Welt.⁵⁴ Diese sind eingebettet in einen Prozess interaktiver Herstellung und Aufrechterhaltung und sind darin geprägt durch die Wechselwirkung von Individuum und Vergesellschaftung ebenso wie durch die kommunikative Verfasstheit unserer Welt. Nichts anderes stellt auch Lernen da, das als kommunikativ-interaktiver Vorgang als Ko-Konstruktion, das heißt, gemeinsam und in Auseinandersetzung mit anderen/anderem, und somit als Welt-Konstruktion verstanden werden kann.⁵⁵ Schulisches Lernen (neben all den anderen Formen von Lernen) leistet daher einen wichtigen Beitrag eben nicht nur zur Welt-Erschließung, sondern zugleich zur Konstruktion von Wirklichkeit, da sich in schulischen Lernprozessen genau dieses Wechselspiel zwischen Individuum und der Vergesellschaftung in kommunikativ verfassten Aushandlungsprozessen tagtäglich aufs Neue ereignet. Dies heißt allerdings nicht, um mit Glaserfeld zu sprechen, dass äußere Realitäten gänzlich geleugnet werden; die ihnen zugeschriebene Stellung wird jedoch sprichwörtlich relativiert, in Relation zum Individuum, zur Umwelt, zur Sprache etc. gestellt.

Erkenntnis, Wissen, Lernen oder Bildung finden dabei nicht in rein erkenntnistheoretischen Strukturen statt, sondern sind immer eingebunden und nie losgelöst von Interaktionen. Im Vollzug des Handelns entsteht Wirklichkeit als praktisch-konstruierter Zusammenhang, bestehend aus Denken, Erfahrung, die sie mit Bedeutungen füllt und dem Handeln selbst. Hannelore Faulstich-Wieland weist daher nachdrücklich in ihren Ausführungen im Anschluss an Peter Faulstich zur Frage „[s]oziale[r] Konstruktionen im schulbezogenen Kontext“⁵⁶ darauf hin, dass konstruktivistische Ansätze beständig in Verbindung mit einem Pragmatismus verstanden als Philosophie der Praxis gedacht werden müssen und nie davon entbunden werden können.⁵⁷ Besonders hervorgehoben wird die gesellschaftliche Dimension, die nach Peter Faulstichs Kritik an Glaserfelds Konzeption des Radialen Konstruktivismus fehle, weil sie eine „Hypertrophie des individualistisch gedachten Subjekts“ darstelle und bei ihm „ein Begriff der Gesellschaftlichkeit des Individuums“⁵⁸ nicht zu finden sei: Das Individuum ist allerdings

54 In eine ähnliche Richtung geht auch Charles Taylors Hinwendung vom Naturalismus zur Hermeneutik: Im hermeneutischen Zirkel ist die Wirklichkeit, wie ich sie wahrnehme, immer schon eine Interpretation einer bereits vorhandenen Interpretation, aus der ich selbst nicht aussteigen kann (vgl. Breuer 2000, 21-24).

55 Vgl. Bräu 2015, 18f.

56 Vgl. Faulstich-Wieland 2017.

57 Vgl. ebd., 222f.

58 Faulstich 2013, 54.

immer in gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden, was sich wiederum durch zwei Pole ausdrückt: Zunächst steht auf der einen Seite die Gesellschaft als Voraussetzung individueller Aktivität überhaupt. Auf der anderen Seite findet sich aber auch die jeweils individuelle Existenz in ihrer Selbstproduktion und Reproduktion.⁵⁹ Beide Pole spielen zusammen und sind nicht ohne weiteres voneinander zu trennen. Hannelore Faulstich-Wieland plädiert daher mit Pierre Bourdieu und Loie J. D. Wacquant auch für die Erforschung der Prinzipien dieser Konstruktionen und der Reflexion der jeweils eigenen Position im Sinne einer „Notwendigkeit einer reflexiven Analyse“⁶⁰, da wir unsere Welt immer durch unseren konstruierten Blick wahrnehmen, wenngleich sich ihre Forderung hier besonders auf empirische Sozialforschung beziehen. Ihr Hinweis verweist dennoch auf eine grundlegende These aller sozialkonstruktivistischen Ansätze, wie sie auch dieser Untersuchung zugrunde liegt, dass nämlich soziale Differenz, in unserem Fall bezogen auf die Kategorie *Geschlecht*, nicht vorgängig und naturalistisch vorhanden sind, sondern in Interaktion und im sozialen Feld hergestellt und reproduziert werden.⁶¹ Karin Bräu und Christine Schlickum unterscheiden deswegen auch zwischen einer Makro- (Wie kommen die gesellschaftlichen Herrschaftsansprüche zustande?) und einer Mikro-Ebene (Wie sind soziale Praktiken strukturiert und wie finden in ihnen Zuschreibungen und Selbstinszenierung statt?).⁶² In diesem Sinne ist dann auch die Frage der Hervorbringung der Ordnungsstrukturen im Alltag in Interaktionen, wie sie die Ethnomethodologie nach Harold Garfinkel⁶³ aufwarf und schließlich in den unterschiedlichen *Doing*-Konzepten⁶⁴ weiterentwickelt wurde, zu verstehen und im Zusammenhang mit Sozialisationsprozessen zu sehen. Besonders in der Schule als gesellschaftlicher Institution,⁶⁵ die für den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Haltungen

59 Vgl. Faulstich-Wieland 2017, 222. Mehr dazu findet sich bei Faulstich 2013, insbes. 51-56 und 179-197.

60 Faulstich-Wieland 2017, 223.

61 Vgl. Bräu & Schlickum 2015, 11.

62 Vgl. ebd.

63 Vgl. Bräu, 2015, 19f.

64 Vgl. dazu Bidwell-Steiner & Krammer, 2010; Bräu 2015, 24; Faulstich-Wieland, 2015; Gildemeister, 2004.

65 Auf die große Bedeutungsvielfalt des Begriffs wird hier nicht näher eingegangen. Der Begriff, wie er hier verstanden wird, verweist einerseits auf Erving Goffmans Konzept der „totalen Institution“, wie es später von *Asylen* auf *Schule* übertragen wurde (vgl. Goffman 2016 und Langenohl 2008, 828f.), andererseits steht der Begriff in der Tradition der Wissenssoziologie nach Berger & Luckmann, bei der Institutionalisierung den Prozess der Gewöhnung, Routinisierung und Habitualisierung beschreibt (vgl. Bräu 2015, 20).

und Einstellungen zuständig ist, spielen solche Sozialisationsprozesse⁶⁶ eine wichtige Rolle.⁶⁷ Sozialisation stellt somit die praktische Seite der erkenntnistheoretischen Annahmen des sozialen Konstruktivismus dar und deren Einfluss besonders im Lebensraum *Schule* fand und findet in zahlreichen Publikation unter den verschiedensten Aspekten Beachtung.⁶⁸ In ihrer strukturellen Verfasstheit als Institution sozialisiert Schule im Sinne der „Prozessdimension“⁶⁹ daher in Vorstellungen von Normierung und Kontrolle, in Vorstellungen von Leistung und Bewertung und in der Folge in Selektionsmechanismen, sowie in Inhalten und Kommunikationsprozesse; im Sinne der „Persönlichkeitsdimension“⁷⁰ wiederum leistet Schule „Identitätsarbeit“⁷¹. In weiterer Folge der hier vorgelegten Untersuchung wird der Schwerpunkt auf den Inhalten und den darin enthaltenen Konzepten von *Geschlecht* liegen, wie sie durch die Schulbücher vorgelegt werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich die wichtigsten Paradigmen von Geschlechter-Konstruktionen anzusehen, deren zentrale Begriffe zu erläutern, um sie für die spätere Schulbuchanalyse fruchtbar zu machen.

1.2 Paradigmen und zentrale Begriffe und Konzepte der Genderforschung: Welt- und Selbstverhältnis unter dem Aspekt von *Gender/Geschlecht*

Ausgehend vom Konzept des (sozialen) Konstruktivismus, welcher Wirklichkeit immer als Konstruktion in Interaktion und Austauschprozessen versteht, sollen in der Folge die zentralen und wichtigsten Paradigmen, Begriffe und Konzepte der Genderforschung *als* Konstruktionen von Wirklichkeit beschrieben werden, um sie später in der Analyse der Schulbücher identifizieren zu können.⁷² Hierbei gilt es grundsätzlich zwischen Geschlecht als *politischer*

66 Hannelore Faulstich-Wieland verortet Sozialisation in dreifacher Weise: 1) in gesellschaftlichen Prozessen, 2) in der individuellen Biographie und 3) je nach Alter und sozialen Kontext. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch das Habituskonzept (zurückgehend auf Pierre Bourdieu), das einen Einfluss auf die Fähigkeit habe, Anstöße von außen zur Selbstentfaltung zu nutzen (vgl. Faulstich-Wieland 2008, 77-79). In diesem Zusammenhang sei hier auch auf Kollers Ausführungen zu Krisenerfahrungen als Anstöße zu transformatorischen Bildungsprozessen verwiesen, in denen er sich auf Günter Bucks Begriff der „negativen Erfahrungen“ bzw. auf Bernhard Waldenfels' „Erfahrung des Fremden“ bezieht (vgl. Koller 2012, 71-86).

67 Es sei darauf hingewiesen, dass Schule jedoch nur eine Sozialisationsinstanz neben anderen ist. Dazu zählen vor allem Familie, Peers, andere Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, und auch der Einfluss sozialer Lebenslagen darf nicht unterschätzt werden (vgl. Hurrelmann 2008, 319-322; Harring 2015, 858-864).

68 Aufgrund der gebotenen Kürze wird hier das Konzept der Sozialisation nur rudimentär gestreift. Verwiesen sei aber auf folgende Beiträge, welche einen Überblick über Sozialisation und Sozialisationsprozesse in der Schule geben: Faulstich-Wieland 2008; Horstkemper & Tillmann 2015; Hurrelmann 2008. Besonders empfohlen sei der Beitrag von Andrea Maihofer zu „Sozialisation und Geschlecht“ (vgl. Maihofer 2015).

69 Faulstich-Wieland 2017, 225.

70 Ebd., 226.

71 Ebd., 229f.

72 Vorneweg sei darauf hingewiesen, dass das Forschungsfeld der Gender-Studies bzw. Frauen- und Geschlechterforschung ein derart weites und oft auch stark divergierendes Feld ist, dass es durchaus eine große Herausforderung ist, hier den Überblick zu wahren. Die hier vorliegende Arbeit beschränkt sich daher auf die Konzeptionen, die für die spätere Analyse als wichtig erscheinen. Einen Überblick und Einblick in die sehr ambivalente Entstehung und Entwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung und deren interne ideologische Auseinandersetzungen liegt in Ida Dominijanni's Beitrag zur „Matrix der Differenz“ vor (vgl. Dominijanni 2008).

Kategorie und als *sozial(wissenschaftlich)er* Analysekatgorie⁷³ zu unterscheiden. Historisch erwächst nämlich letztere aus ersterer. Beide müssen jedoch zusammen gedacht werden, wie dies auch ein Blick in die Geschichte der Frauen- und Geschlechterforschung zeigt.

1.2.1 Welt- und Selbstverhältnis im *Egalitäts-Paradigma*

Die Frage nach *Geschlecht* wird erstmals in der (politischen) Ersten Frauenbewegung⁷⁴ im 19. Jahrhundert gestellt (und gewann dann ab den 1960er Jahren in einer weiteren Frauenbewegung erneut an Bedeutung⁷⁵): Im Zentrum stand damals die politische Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Solidarität als soziale Bewegung. Gender-Studies können daher niemals ohne die Frauenbewegungen und deren politischen Forderungen im 19. und 20. Jahrhundert gesehen werden.⁷⁶ Dabei ging es zuerst um die Gleichheit und Gleichberechtigung der Frauen bzw. um deren Gleichwertigkeit (so formuliert in der bürgerlichen Frauenbewegung).⁷⁷ Männer und Frauen werden dabei, wenn Geschlecht als politische Strukturkategorie betrachtet wird, als zwei unterschiedene, soziale Gruppen, die sich durch soziale Ungleichheit auszeichnen, wahrgenommen. Im Hintergrund steht die im ausgehenden 17. und 18. Jahrhundert im Zuge der Herausbildung einer zunehmend bürgerlichen-industriellen Gesellschaft vollzogene Trennung des „Ganzen Hauses“⁷⁸ in einen öffentlichen Produktions- und einen privaten Reproduktionsbereich und der darin angewandten Zuordnung der Geschlechter. So wurde den Männern primär der öffentliche Bereich zugeordnet (wenngleich sie beide Bereiche dominieren konnten), der private war ausschließlich den Frauen zugeordnet. Darin vollzog sich eine Hierarchisierung, da nur im öffentlichen Bereich produktive Leistung und Gelderwerb möglich war.⁷⁹ Damit einher ging quasi in naturalisierender Weise die hierarchische Abwertung⁸⁰ der Frau und eine Determinierung infolge der Wesenszuschreibung, Frauen seien ausschließlich für Reproduktion zuständig und aus diesem Grund durch Eigenschaften wie gebärend, umsorgend, sorgend, emotional, einfühlsam, passiv etc. gekennzeichnet.⁸¹ Das Egalitäts-Paradigma ist daher stets mit einer Gesellschaftskritik⁸² und politischen Forderung verbunden: nämlich, Frauen den Männern gleichzustellen, bewusst gegen die Unterdrückung und das Verschweigen

73 Zur Problematik des Begriffs *gender* als analytische Kategorie siehe den Beitrag von Edgar Forster, indem er auch die gegenseitige Verwiesenheit von Analyse und politischem Kampf unterstreicht (vgl. Forster 2008, insbes. 204 und 211).

74 Gerade 2018 jährt sich zum 100. Mal die Einführung des Frauenwahlrechts in Österreich 1918.

75 Einen guten Überblick über den historischen Verlauf der Frauenbewegung ab den 1960er Jahren liefert der Beitrag von Tanja Carstensen und Melanie Groß (vgl. Carstensen & Groß 2006, insbes. 11-15).

76 Vgl. Faulstich-Wieland 2003, 97-99.

77 Vgl. ebd., 99.

78 Carstensen & Groß 2006, 14.

79 Vgl. Wieser 2015; ebenso: Carstensen & Groß 2006, 14; Gildemeister 2012, 216f.; Wetterer 2010, 131f.

80 Vgl. Prengel 2006, 113.

81 Vgl. Carstensen & Groß 2006, 14.

82 Vgl. Wieser 2015.

von Frauen zu kämpfen, denn: Frauen „sind gleich gut, intelligent, fähig etc. wie Männer!“⁸³ Forschung war dabei immer mit politischer Praxis verbunden, das dahinter stehende Prinzip das der „Veränderung des Status quo“⁸⁴. Hierunter fällt auch das politische Programm der Gleichstellung, wie sie das Gender-Mainstreaming, z.B. in der EU durch den Vertrag von Amsterdam für alle Mitgliedstaaten 1997 festgelegt,⁸⁵ bzw. das Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung⁸⁶ in Österreich darstellen, denn: „Until every women is free, no woman is free.“⁸⁷ Kritisch angemerkt muss hier die damit einhergehende Entwertung weiblicher Lebenszusammenhänge werden, da die weiblichen Zuschreibungen als Defizite wahrgenommen werden und sich Frauen den Männern de facto anpassen müssen. Denn das Maß aller Dinge stellt(e) in dieser Konzeption der Mann dar.⁸⁸ Durch die immer weiter vorangetriebene Analyse in der Frauenforschung, wurde auch der Blick für Androzentrismen geschärft und die emanzipatorische Perspektive verbunden mit einer einhelligen Kritik, dass Mensch-Sein immer mit Mann-Sein gleichgesetzt wurde.⁸⁹

1.2.2 Welt- und Selbstverhältnis im Differenz-Paradigma

Geschlecht als Analysekategorie findet eine erste Ausformulierung im Sozialistischen Feminismus, bei dem dieses im Zusammenhang mit Kapitalismus und Patriarchat als Strukturkategorie von Ungleichheit erkannt und theoretisch verortet wird.⁹⁰ Geschlechterdifferenz wird hier auf gesellschaftliche und ökonomische Gegebenheiten zurückgeführt. Demgegenüber stehen Erklärungsversuche der Ökofeminismen, welche die Differenzen zwischen den Geschlechtern vor allem biologisch-körperlich zu erklären versuchten und aufgrund des inhärenten Essentialismus und damit einhergehenden Stereotypen und Rollenbildern starker Kritik ausgesetzt waren und sind. Mit Verweis auf die Teilung in öffentlich und privaten Bereich wird die Arbeitsteilung der Geschlechter noch weiter als auf die bürgerliche-industrielle Revolution zurückverfolgt, nämlich bis zur Zeit des Menschen als Jäger und Sammlerinnen. Die Teilung wird hier im „unterschiedlichen Gegenstandbezug zur Natur“⁹¹ gesehen – nämlich die besondere Nähe des weiblichen Körpers zur Natur aufgrund seiner Fähigkeit zum Gebären und Stillen. Gerade diese beiden Fähigkeiten werden in den Zusammenhang mit der kapitalistischen Kritik als eigentliche Produktivität aufgewiesen, um

83 Pemsel-Maier 2013, 18.

84 Carstensen & Groß 2006, 13.

85 Vgl. Europäische Union 1997, insbes. 23, 25 und 38.

86 Vgl. BMUKK 2011.

87 Kohler-Spiegel 2010, 233.

88 Vgl. Prengel 2006, 115 und 131; Pemsel-Maier 2013, 18.

89 Vgl. Kaupp 2015a, 33-35.

90 Vgl. Faulstich-Wieland 2006, 98; Carstensen & Groß 2006, 13f.

91 Carstensen & Groß 2006, 17.

so ureigenste weibliche Eigenschaften aufwerten zu können.⁹² Mit dem Differenz-Paradigma⁹³ verbunden ist automatisch auch ein Polaritätsmodell, das zwar die grundsätzliche Gleichwertigkeit beider Geschlechter betont, aber auch die klare Differenz beider Pole in physischer, psychologischer und sozialer Sicht hervorhebt und diesen jeweils bestimmte Eigenschaften zuschreibt, mit dem Ziel, das Weibliche am Weiblichen wertzuschätzen und durch den Entwurf eines weiblichen Gegenbildes vor männlicher Anpassung zu schützen.⁹⁴ So war es vor allem Luce Irigaray, die sich dafür einsetzte, affirmative, traditionelle Weiblichkeitsvorstellungen, die für sie durch eine unaufhebbare Differenz gekennzeichnet sind, positiv zu besetzen.⁹⁵ Einwände dagegen kamen nicht nur aufgrund des Biologismus, Essentialismus⁹⁶ und der Stereotypisierung, sondern auch wegen des von Christina Thürmer-Rohr eingeführten Konzepts der „Mittäterschaft“⁹⁷ von Frauen, welches verdeutlichen sollte, dass auch Frauen bei der Aufrechterhaltung patriarchaler Strukturen involviert sind, ohne ihnen jedoch auch deren Opfer-Rolle, in denen sie sich ebenso befinden, abzusprechen. Dadurch werden Frauen also nicht nur als passive Rezeptorinnen gesellschaftlicher Prägung, sondern als aktiv Mitwerkende wahrgenommen.⁹⁸ Daneben wurde auch kritisch die Gefahr der Idealisierung von Weiblichkeit angemerkt, vor allem im Zusammenhang einer dadurch unterstellten Pseudounschuld und einem Aggressionsverbot von bzw. für Frauen.⁹⁹

Im Zuge einer genderorientierten Analyse (ebenso wie im gendergerechten/-sensiblen Unterricht) müssen beide Paradigmen von *Egalität* und *Differenz* immer zusammen gedacht werden. Es benötigt beide Seiten, um sensibel für die jeweils daraus resultierenden kritischen Aspekte zu sein.¹⁰⁰ Völlig ausgespart bleiben in diesem Hinblick natürlich jedwede andere Formen jenseits der Heteronorm (wie Trans* oder Inter*sex-Identitäten, die darin überhaupt nicht zur Sprache kommen!). Beide Konzepte stießen schließlich auch an eine Grenze und das schon durch Simone de Beauvoirs Diktum der Gewordenheit der Frau¹⁰¹ angestoßene Überlegung einer sozialen Zuschreibung von Geschlecht findet seine Ausformungen in Vorstellungen des Geschlechts als Konstruktion, die, aus einer sozialen und politischen Sicht,

92 Vgl. Carstensen & Groß 2006, 16f.

93 Das Differenzparadigma, das bis in die antike Philosophie zurückreicht, wurde besonders im Strukturalismus prominent gemacht, da davon ausgegangen wurde, dass Begriffe durch ihre jeweiligen Gegensatzpaare bestimmt würden, wodurch sich z.B. Saussure (als einer der prominentesten Vertreter) gegen essentialistische Konzeptionen wendete (vgl. Babka & Posselt 2016, 49f.).

94 Vgl. Pemsel-Maier 2013, 18; Wieser 2015; Gildemeister 2012, 214; Faulstich-Wieland 2006, 100f. und 105f.; Prengel 2006, 116-123.

95 Vgl. Faulstich-Wieland 2006, 107

96 Zum Begriff des *Essentialismus* vgl. auch Babka & Posselt 2016, 53f.

97 Thürmer-Rohr 2010.

98 Vgl. Carstensen & Groß 2006, 17f.

99 Vgl. Prengel 2006, 121.

100 Vgl. ebd., 131-134.

101 Vgl. Beauvoir 2000, 44. Erste Kritik findet sich jedoch bereits bei Mary Wollstonecraft 1792 und John Stuart Mill 1896 (vgl. Wieser 2015).

immer wieder neu de-konstruiert werden müssen, um wachsam für Hierarchisierungen und Inferiorisierungen sowie auf die Unvollständigkeit und soziale bzw. interaktionelle Gewordenheit von geschlechtlichen Zuschreibungen aufmerksam zu machen.

1.2.3 Welt- und Selbstverhältnis in einer (*de*)konstruierten Welt – Gender under (de)construction

Im Hintergrund des Konzepts von Geschlecht als Konstruktion¹⁰² stand die grundsätzliche Unterscheidung in *sex*, dem biologischen Geschlecht und *gender*, dem sozialen, kulturell zugeschriebenen Geschlecht, die sich ab den 1960er Jahren zuerst in den USA durchsetzen konnte.¹⁰³ Erst mit dieser Unterscheidung wurde eine Kritik der Rollenzuschreibung möglich. Wurde jahrhundertlang vom *sex* automatisch auf *gender* geschlossen, konnte nun dieser Fehlschluss offen als Biologismus kritisiert werden, da sich *sex* und *gender* wechselseitig bedingen.¹⁰⁴ Jede Vorstellung vom biologischen Körper (*sex*) ist zugleich immer schon historisch, gesellschaftlich und kulturell geprägt (*gender*).¹⁰⁵ Dadurch wurden nicht nur die stereotypen Zuschreibungen an sich infrage gestellt, sondern das bis dahin quasi unhintergehbare Konzept einer heteronormen, geschlechtlich binär verfassten Menschheit. Vom Begriffspaar *sex/gender* ist noch der Terminus der *sex category* zu unterscheiden, welchen Candace West und Don Zimmermann einführten, und der die Zuordnung zu einem Geschlecht bei der Geburt bezeichnet.¹⁰⁶ Stimmen *sex*, *sex category* und *gender* überein, wird von *accountability*, der Geschlechtsadäquatheit, gesprochen.¹⁰⁷ Carol Hagemann-White machte bereits 1984 in ihrer Untersuchung darauf aufmerksam, dass es verschiedene Möglichkeiten der biologischen Klassifikation von Geschlecht gibt.¹⁰⁸ Durch diese unterschiedlichen Möglichkeiten entsteht jedoch ein Geschlechtskontinuum, fernab einer binär verfassten Geschlechtlichkeit.¹⁰⁹ Die Binarität¹¹⁰ selbst ist eine gesellschaftliche Übereinkunft und ergo eine Konstruktion.¹¹¹ *Gender*¹¹² ist nicht ontologisch gegeben, sondern entsteht in sozialen,

102 Zum Begriff der *Konstruktion* vgl. Babka & Posselt 2016, 67f.

103 Vgl. Faulstich-Wieland 2006, 102. Der US-amerikanische Psychoanalytiker Robert Stoller unterschied dabei zwischen „gender identity“, „sex“ und „gender role“ (vgl. Pemsel-Maier 2013, 22).

104 Vgl. Wetterer 2010, 126.

105 Vgl. Gildemeister 2012, 217.

106 Vgl. Kaupp 2015a, 36.

107 Vgl. Faulstich-Wieland 2015, 154; Bräu 2015, 25.

108 Chromosomengeschlecht, Keimdrüsengeschlecht, morphologisches Geschlecht, Hormongeschlecht und geschlechtstypische Besonderheiten im Gehirn.

109 Vgl. Faulstich-Wieland 2006, 101.

110 Zum Begriff der *Binarität*: vgl. Babka & Posselt 2016, 45f.; vgl. ebenso Angelika Wetterers Beitrag zur „Konstruktion von Geschlecht“, indem sie auch die großen historischen Entwicklungslinien nachzeichnet (vgl. Wetterer 2010).

111 So ließe sich fragen, warum heute Geschlecht nach Chromosomengeschlecht, sehr selten jedoch nach morphologischem, Hormongeschlecht oder nach geschlechtstypischen Besonderheiten im Gehirn eingeteilt wird.

112 Zum Begriff *Gender* vgl. auch Babka & Posselt 2016, 56f.

geschichtlichen und kulturellen Übereinkünften. Aus dieser analytischen Unabhängigkeit der Kategorien *sex* und *gender* konnte Binarität nicht mehr biologisch abgeleitet werden und es wurde klar, dass körperliches Geschlecht und soziale Zuordnung aufeinander bezogen sind, Natur also sozial und kulturell gedeutet wird¹¹³ oder wie es Karl Marx formulierte, Natürlichkeit immer mit Kultürlichkeit einhergehe.¹¹⁴ Besonders deutlich wurde dies in Suzanne Kessler und Wendy McKennas Interaktionsstudie zu Geschlecht von 1978, indem sie von einem „common sense zur Zweigeschlechtlichkeit“¹¹⁵ sprachen, d.h. es gibt zwei und nur zwei Geschlechter, die biologisch gegeben und nicht veränderbar seien, jede Person hat zwingend ein Geschlecht, wofür die Genitalien einen objektiven Beweis darstellen würden.¹¹⁶ Das, was als normal und als trivial gilt, in diesem Fall die Zweigeschlechtlichkeit, ist dabei das Ergebnis komplexer historischer und sozialer Mechanismen, die es, so Paula-Irene Villa, zu rekonstruieren gilt. Im Vordergrund steht also die *Wie*-Frage, da für die Soziologie die *Warum*-Frage gar nicht beantwortbar sei.¹¹⁷ Daher kann aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive nicht mehr von einer „vorgelagerten“ Natur gesprochen werden.¹¹⁸ Dies wird ebenso in wissenschafts- und erkenntniskritischen Studien deutlich, die das enge Verhältnis und den Einfluss des Alltagswissens auf wissenschaftliche Untersuchungen aufzeigten.¹¹⁹

Gerade der Fokus auf eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit führte im Zusammenhang der Frage von Sozialisation zum Konzept des „doing gender“¹²⁰. Dieses beschreibt die Konstruktion und Reproduktionsprozesse von Rollenerwartungen, -zuschreibungen und -übernahmen in Bezug auf Geschlecht und ist eng verbunden mit den Theoriekonzepten des

113 Vgl. Pemsel-Maier 2013, 22; Faulstich-Wieland 2006, 102; Gildemeister 2012, 217. Anna Babka & Gerald Posselt weisen darauf hin, dass der Vorwurf der radikalen sprachlichen und diskursiven Konstruktion materialer Gegebenheiten, der vor allem im Zusammenhang mit Judith Butlers Konzept der Performativität der Geschlechter genannt wird, insofern entkräftet werden kann, da Konstruktivität in Verbindung mit Geschlecht nicht als einmaliger Akt einzelner Agenten, „sondern als ein reiterativer und resignifikativer Prozess der De- und Rekonstruktion“ zu verstehen sei (vgl. Babka & Posselt 2016, 67f.; Zitat: 68).

114 Vgl. Villa 2007, 21.

115 Ebd., 20.

116 Vgl. ebd., 20.

117 Gerade hier scheint einer der Knackpunkte zwischen sozialwissenschaftlichen und theologischen Diskursen zu liegen, da Theologie für sich den Anspruch auf Letztbegründung (wenngleich dies in sehr differenzierter Weise geschieht) erhebt. Vor allem der Rekurs auf naturrechtliche Begründungsversuche theologischer Ethik, wie er vor allem bis zum II. Vatikanischen Konzil als einzige, legitime Begründung theologischer Ethik gültig war, scheinen in dieser Hinsicht für sozialwissenschaftliche Konzeptionen als sehr problematisch. Zu neueren Konzeption theologisch-ethischer Entwürfe vgl. z.B. Alfons Auers Entwurf einer „Autonomen Moral“ (Auer 1995). Dennoch muss festgehalten werden, dass in Teilen des theologischen Diskurses an einer essentialistischen und biologistischen Konzeption der Binarität der Geschlechter mit Verweis auf biblische Textstellen festgehalten wird (vgl. dazu z.B. Schwienhorst-Schönberger 2015, insbes. 959-962).

118 Vgl. Wetterer 2010, 126.

119 Vgl. ebd., 130f.: „[...] historisch variable Geschlechterstereotypen werden aus der Gesellschaft in die Wissenschaft und von der Wissenschaft in die Natur transferiert – nicht umgekehrt.“ (ebd., 131).

120 Besonders populär wurde der Begriff durch Candace West und Don Zimmerman 1987. Vgl. Gildemeister 2012, 220; Faulstich-Wieland 2006, 108-110; Faulstich-Wieland 2015, 154-157; Wieser 2015; Steinebach et al. 2016, 151; Carstensen & Groß 2006, 18-21; Kaupp 2015a, 34.

sozialen Konstruktivismus bzw. Interaktionstheorien. Geschlecht wird dabei als omnirelevant bezeichnet,¹²¹ es wird also davon ausgegangen, dass Geschlecht in allen Interaktionsprozessen eine wesentliche Rolle spielt, da es hier immer um geschlechtsadäquates¹²² Verhalten geht. Dies laufe hierbei über Inszenierung und Darstellung, ist also ein praktisches Wissen, das quasi einverleibt wird („embodied practice“¹²³) und durch zwei Momente gekennzeichnet ist: einerseits wird von der „Mühelosigkeit der Darstellung“¹²⁴ gesprochen, d.h. es scheint dem Menschen recht mühelos zu gelingen sich geschlechtsangemessen zu inszenieren, andererseits ist von einem „Trägheitsmoment“¹²⁵ die Rede, wobei auch von mühevollen geschlechtsangemessenen Inszenierungen die Rede ist. Genau diese beiden Momente des *doing gender* seien es auch, die die Konstruktionsprozesse verschleiern. Hannelore Faulstich-Wieland beschreibt die Produktion von *Gender* im Rückgriff an Jocelyn Hollanders Begriff der *accountability* durch ein dreigeteiltes System: (1) So werde *Gender* durch die Orientierung an der *sex category*, (2) durch das Assessment, also Kriterien der Beurteilung des Verhaltens (Selbst- und Fremdeinschätzung der Adäquatheit) und (3) durch die Durchsetzung der Kriterien mit allen interaktionellen Konsequenzen der (Non-)Konformität produziert. Eingebettet ist dieser Prozess wiederum in Institutionen, Strukturen und Symbole, insofern diese einen Rahmen für die Interaktionsprozesse bieten.¹²⁶ Text ist dabei *ein* Ergebnis von Interaktionen, das in Institutionen (z.B. Schule, etc.) und in struktureller Einbettung (z.B. Schulbuchproduktion, etc.) durch symbolische Repräsentationen (Sprache, Schrift) hergestellt wird.¹²⁷ Deshalb ist gerade in Hinblick auf das Egalitäts-Paradigma auf dadurch entstehende hierarchische Differenzen auf den diversen Ebenen von Gleichheit hinzuweisen, um stereotype Vorstellungen zu durchbrechen.¹²⁸ Stefan Hirschauer führte daher 1994 erstmals den Begriff

121 Dies bedeutet, dass Menschen vor allem und als erstes über ihr Geschlecht wahrgenommen werden und jegliche weitere Interaktion davon abhängt, welches Geschlecht einer Person von außen zugeschrieben wird. Die Omnirelevanz, welche in enger Verbindung mit Essentialisierungen steht, wird mittlerweile aber in Frage gestellt, da besonders seit der Rezeption intersektioneller Zugänge Kategorien wie Rasse, Ethnie, Alter, etc. von ebenso großer Bedeutung sein dürften, wie das Geschlecht bzw. letzteres mit ersteren oft in enger Verbindung steht (vgl. Bräu 2015, 25f.).

122 Zur *Geschlechtsadäquatheit* bzw. *accountability* siehe weiter oben in Fußnote 107.

123 Faulstich-Wieland 2006, 110. Sehr eindrücklich beschreibt dies zum Beispiel Pierre Bourdieus Untersuchung zum Essverhalten in „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 2012, insbes.: 305-317), in welcher er feststellte, dass die Wahl der Nahrungsmittel und des Geschmacks stark mit geschlechterstereotypen Körperidealen zusammenhängt und spricht hier sogar von einer „praktische[n] Philosophie des männlichen Körpers im Sinne einer Art *Macht* oder *Stärke*“ (ebd., 309, Hervorh. i. O.), stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit werden quasi im echten Sinn des Wortes *einverleibt*.

124 Faulstich-Wieland 2006, 110.

125 Ebd.

126 Vgl. ebd., 154f.

127 Siehe dazu mehr in Kapitel 2.

128 Vgl. Faulstich-Wieland 2015, 156f.: So verweist die Autorin auf Lernmaterialien in Schulen, die nicht gendersensibel sind und Stereotype reproduzieren. Diese gilt es durch „conscientisation“, also Bewusstwerdungsprozesse, zu entdecken, hinterfragen und abzubauen.

des „undoing gender“¹²⁹ ein, weil er davon ausging, dass im Laufe von Interaktionsprozessen die Relevanz von Geschlecht zunehmend abnehme, sich quasi eine Geschlechtsneutralität einstelle. Heute wird darunter hauptsächlich der „Abbau von Ungleichheiten“¹³⁰ verstanden, welcher durch Wandlungsmomente in Interaktionsprozessen bewusst hergestellt werden kann.¹³¹ Damit dieser Abbau vollzogen werden kann, sehen es Nelly Stromquist und Gustavo Fischman als unabdinglich über ein *Gender-Wissen* zu verfügen.¹³² Dass dies jedoch alleine nicht ausreicht, zeigen unter anderem zwei von Hannelore Faulstich-Wieland angeführten Beispiele aus jüngerer Zeit an: Greg Knotts 2009 durchgeführte Untersuchung zur Implementierung gesetzlicher Bestimmungen zu Gewaltfreiheit und Sicherheit in Kalifornien plädiert hier dafür, Gesetze als Empowerment-Tools zu begreifen und den Schüler*innen bewusst zu machen, dass sie selbst die *Macht* haben, sexuelle Belästigungen zu stoppen; dies kann zum Beispiel durch Rollenspiele¹³³ geschehen, in denen über Heteronormativität aufgeklärt wird.¹³⁴ Als weiteres Beispiel wird Monisha Bajajs Untersuchung zur Reorganisation der Geschlechterverhältnisse in Privatschulen in Zambia genannt, welche durch Schulversammlungen, durch zusätzlichen Unterrichtsstunden, in denen bewusst Frauenrechte zum Thema gemacht wurden, durch Verpflichtung zur Reinigung der Schule von Mädchen *und* Jungen, wie durch monoedukative Zweige der Abbau von Gender/Geschlechterungerechtigkeiten erreicht wurde.¹³⁵

In einer ähnlichen Richtung zu verorten sind die seit den 1990er Jahren entstandenen Überlegungen zur *Dekonstruktion* von Geschlecht¹³⁶, deren prominenteste, jedoch nicht einzige, Vertreterin Judith Butler ist. Besonders bekannt wurde sie mit ihrem Buch *Gender trouble*, in dem sie darauf hinweist, dass auch unsere Vorstellungen vom biologischen Geschlecht immer Produkte diskursiver Praxis und dadurch kontingent und veränderbar sind.¹³⁷

129 Faulstich-Wieland 2015, 158.

130 Ebd.

131 Vgl. ebd.

132 Vgl. ebd., 160; Dabei sehen sie drei Möglichkeiten des *undoing*: (1) Der aktive Abbau und Widerstand gegen Diskriminierung. (2) Ungleichheiten thematisieren und sich explizit mit ihnen auseinandersetzen. (3) Monoedukation.

133 An dieser Stelle sei auch auf das Konzept des „Theaters der Unterdrückten“ von Augusto Boal verwiesen, das durch Rollenspiele bewusste Freiheits- und Entscheidungsräume bzw. Handlungsalternativen für Menschen schaffen möchte (vgl. Dörflinger 2015).

134 Vgl. Faulstich-Wieland 2015, 160f.

135 Vgl. ebd., 162.

136 Eine der ersten, die diese Überlegungen für den religionspädagogischen Bereich fruchtbar gemacht hatte, war Sandra Büchel-Thalmeyer, die in ihrer 2003 an der Universität Luzern vorgelegten und 2005 im LIT-Verlag erschienen Dissertation, in der sie dekonstruktivistische Ansätze vor allem in Bezug auf die Identitätsbildung bearbeitet und religionspädagogische Konsequenzen daraus entwickelte, die auch heute noch von Bedeutung sind (vgl. Büchel-Thalmeyer 2005, insbes. 351-414).

137 Vgl. Butler 2006. Damit einher geht bei Butler eine Kritik der heteronormativ-binär konstruierten Welt (vgl. Babka & Posselt 2016, 13f.; Pemsal-Maier 2013, 25f.). Butler wird, da sie sich inhaltlich auch stark auf heteronorme Begehrensstrukturen bezieht bzw. diese hinterfragt und kritisiert, zur *Queer-Theory* gerechnet. Diese geht also über die Kritik der Geschlechterdifferenz hinaus und thematisiert Homo-/Trans*/Inter*-

Dabei meint *Dekonstruktion*¹³⁸ bei Derrida in diesem Zusammenhang eben „nicht die Auflösung oder Aufhebung dieser [binär konstruierten] Gegensätze“¹³⁹ einer heteronormativen Weltsicht. Vielmehr steht die Destabilisierung und Verschiebung der dualistischen Denkstrukturen abendländischen Denkens im Vordergrund, um Normen und dahinter stehende Machtinteressen zu hinterfragen und abzubauen.¹⁴⁰ Besonders hervorzuheben ist hier die Erkenntnis, dass in den binär verfassten Denkkategorien immer eine Wertung mitenthalten ist, da ein Part als der positive, vollkommene, der andere jedoch vom ersten abgeleitet als der schwache, defizitäre Part konstruiert wird.¹⁴¹ Es wird jedoch durch die Dekonstruktion nicht primär beabsichtigt, Begrifflichkeiten umzuwerten (so dass plötzlich die Frau der bessere Mann sei etc.), sondern zuerst das bestehende System einem „trouble“¹⁴² zu unterwerfen, das feststehende System auf „inhärente[...] Instabilität und Unentscheidbarkeit“¹⁴³ zu überprüfen und zu destabilisieren, um gegen Hierarchisierungen oder Exklusionsprozesse anzukämpfen. Danach plädiert Butler für subversive Praktiken als Widerstand gegen Normen durch Unterwanderung und Bedeutungsverschiebungen, z.B. indem abwertende Begriffe ins Gegenteil verkehrt werden.¹⁴⁴

Sexualität(en), Geschlechtskontinua, etc. Da *queere* Theoriekonzepte in den Religionsbüchern nicht untersucht werden sollen, wird hier nicht näher darauf eingegangen. Einen kurzen Einblick geben: Carstensen & Groß 2006, insbes. 28-31. Zum Begriff „Queer“ siehe auch Babka & Posselt 2016, 83f.

138 Als Hauptvertreter von Dekonstruktion auf die sich Butler auch in ihren Ausführungen bezieht seien Jacques Derrida und Paul de Man genannt. Eine kurze Einführung dazu siehe Babka & Posselt 2016, 28-30. Vgl. ebenso den sehr informativen Artikel von Paula-Irene Villa (2010) zu Judith Butlers Position und Rezeption.

139 Ebd., 14.

140 Dekonstruktion ist also stark mit einem politischen Interesse, nämlich dem Abbau von Hierarchisierungen, verbunden.

141 Solche Denkstrukturen finden sich sowohl in der griechischen Philosophie, als auch im jüdisch-christlichen Denken, wie dies zum Beispiel in der Schöpfungserzählung in Gen 2,23 geschildert wird: „Und der Mensch sprach: Das endlich ist Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch. Frau soll sie genannt werden; denn vom Mann ist sie genommen.“ Die Schwierigkeit der Übersetzung aus dem Hebräischen liegt hier darin, dass zwar zuerst der*die*das geschlechtslose אָדָם/’adam verstanden als Mensch spricht; im Aussagesatz jedoch die Relation zwischen Mann (אִישׁ/’iš) und Frau (אִשָּׁה/’iššah) so hergestellt wird, dass zuerst der Mann da war und aus ihm die Frau genommen wurde, was jedoch der Einleitung des Satzes eigentlich widerspricht, wird doch der Mensch gerade erst durch die Erschaffung seines Gegenübers geschlechtlich ausdifferenziert. Auch wenn der Text der Neuen Einheitsübersetzung dies durch die Differenzierung Mensch – Mann – Frau etwas entschärft, bleibt die generelle Schwierigkeit weiter bestehen, da inhaltlich der Mensch, der spricht, davon ausgeht, er sei der Mann und ergo zuerst da gewesen, obgleich erwähnt werden muss, dass schöpfungstheologisch hier sowohl Mann als auch Frau hierarchisch gesehen auf selber Ebene stehen (der Sündenfall und die hierarchische Unterordnung erfolgt erst in Gen 3). So müsste es daher eigentlich konsequenterweise im Urtext heißen: ... und Fleisch von meinem Fleisch. Frau und Mann sollen sie genannt werden; denn beide sind vom selben Menschen genommen. Besonders empfehlenswert ist hier der exegetische Beitrag von Helen Schüngel-Straumann, welcher gut aufzeigt, welche redaktionellen Einarbeitungen sich im Text auffinden lassen, wodurch sich diese Unschärfen im Text ergeben (vgl. Schüngel-Straumann 2017, insbes. 142-157). Zur christlichen Anthropologie siehe auch Kaupp 2013, insbes. 213-222.

142 Vgl. Butler 2006.

143 Babka & Posselt 2016, 29.

144 Vgl. Bräu 2015, 26f. Als ein Beispiel kann der englische Begriff *queer* angeführt werden, welcher pejorativ für Normabweichungen, wie z.B. homosexuelle Menschen, in Verwendung war und von der Community aufgegriffen und als Selbstbezeichnung positiv aufgeladen wurde.

Besonders im bildungswissenschaftlichen Kontext gewannen seit den beginnenden 2000er Jahren die Begriffe *Dramatisierung* und *Entdramatisierung*¹⁴⁵ von Geschlecht in Anschluss an Hannelore Faulstich-Wieland zunehmend an Bedeutung. Gemeint ist damit auf der einen Seite die bewusste Hervorhebung und Thematisierung von Geschlecht/Gender, indem auf Hintergrundwissen zu Geschlechterstereotypen und –ungleichheiten und wissenschaftliche Erkenntnisse hingewiesen und dadurch zur Reflexion angestiftet bzw. durch bewusste Inszenierung von Geschlecht und Geschlechterstereotype für unterschiedliche Geschlechterverhältnisse sensibilisiert wird. Auf der anderen Seite meint dies, Geschlecht bewusst auszublenden, um nicht in gängige Stereotypisierungen zu fallen oder diese zu verstärken. Hier wird auch die Frage anderer Formen des *doings* relevant bzw. muss auch die Frage nach Intersektionalität gestellt werden, da in vielen Fällen Geschlecht nur eine Kategorie neben anderen (wie Sprache, Herkunft, Alter, sozialer Statuts, etc.) ist und in Bezug auf Hierarchisierungen nicht immer die am wichtigsten Analysekatgorie darstellt. Je nach (pädagogischem) Kontext muss Geschlecht entweder dramatisiert oder entdramatisiert werden. Dies ist jedoch situationsabhängig zu entscheiden und bedarf im Kontext von Bildungsprozessen eines pädagogischen Wissens und Gespürs, um nicht in die „Gender-Falle“¹⁴⁶ zu tappen. Gerade dadurch würde nämlich die Entwicklung neuer Geschlechtermodelle (im Sinne von *gender*, also sozialisiertem Verhalten) wenn nicht völlig behindert, so doch enorm erschwert.¹⁴⁷ Aus dem Blick geraten dabei auch all jene Personen, die sich nicht einem Geschlecht zuordnen lassen.¹⁴⁸ Auch ist es nicht mehr nötig, bewusst auf Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung hinzuweisen, wenn diese weitestgehend als *Mainstream* in den Wissenschaften angekommen sind.¹⁴⁹ Die Frage der Balance zwischen *Dramatisierung* und *Entdramatisierung* bleibt allerdings eine ungeschlossene und muss daher immer wieder neu gestellt werden.¹⁵⁰ Dem kommt auch die Aufforderung Judith Butlers

145 Die Begriffe gehen auf Hannelore Faulstich-Wieland zurück. Zu den Überlegungen von *Dramatisierung* und *Entdramatisierung* siehe: Faulstich-Wieland 2015, 163; Wieser 2015; Pithan 2011, 68-70; Pemsler-Maier 2017, 131f.

146 Pithan 2011, 68: Dies meint die Festschreibung althergebrachter Stereotype, wie sie zum Beispiel durch die Gegenüberstellung *Was denken Jungs – was denken Mädchen?* vollzogen wird.

147 Vgl. ebd., 68: Sie verweist hier auf einige empirische Studien von Hannelore Faulstich-Wieland und Jürgen Budde, die dies gezeigt haben.

148 In Deutschland ist zum Beispiel jedes zweitausendste geborene Kind nicht eindeutig einem Geschlecht zuordenbar, sodass erst kürzlich beschlossen wurde in Deutschland ein drittes Geschlecht einzuführen (vgl. red.diepresse.com 2017)

149 Vgl. Pithan 2011, 69: Anabelle Pithan verweist hier auf Religionsbücher und meint, dass Ergebnisse der feministischen Theologie, die breite Akzeptanz im theologischen Diskurs haben, um sie so nicht durch eine „Sonder-Form“ von Theologie zu kennzeichnen.

150 Vgl. Faulstich-Wieland 2015, 163.

nahe, bewusst Irritationen hervorzurufen, um stabile hierarchische und ideelle Systeme in Bezug auf Geschlecht zu destabilisieren.¹⁵¹

1.3 Konstruierte (Geschlechter-)Wirklichkeit durch Text?

Dem konstruktivistischen bzw. dekonstruktivistischen Zugang liegt also die Prämisse zugrunde, dass Geschlecht nicht nur sozial,¹⁵² sondern auch durch sprachliche Mitteilungen konstruiert wird.¹⁵³ So ist ein Text¹⁵⁴ immer auch eine Form der Wirklichkeitskonstruktion. Als Text wird eine „begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen“¹⁵⁵ verstanden, die als eine semantische wie thematische¹⁵⁶ Einheit durch bestimmte begrenzende, sprachliche Signale organisiert ist. Ein Text hat also einen bestimmten Anfang und ein bestimmtes Ende, zeichnet sich durch verschiedene Themen aus und ist durch Inhalt (Kohärenz) und Ausdruck (Kohäsion) strukturiert. Text, verstanden als „primäres Zeichen“¹⁵⁷, ist daher ein Hauptkommunikationsmittel und eröffnet zugleich immer ein bestimmtes Verständnis von Welt und Umwelt.¹⁵⁸ Texte sind darüber hinaus auch „kommunikative Handlungen“¹⁵⁹, da sie in Kommunikationssituationen eingebunden sind (Autor*innen-Intention, Perspektive/Modus, mögliche Wirklichkeit, Wirkung, Kontext, etc.). Im Verständnis des Poststrukturalismus findet in Texten ständig eine Aufschiebung und Verschiebung von Bedeutung statt.¹⁶⁰ Dadurch ergibt sich auch ein neues Verständnis von Sprache und Text, da sie nicht, wie im Nominalismus, als reine mimetische Repräsentationen einer vorgegebenen Wirklichkeit gelten. Durch Abgrenzung und Bewertung werden Dinge *explizit gemacht*, im sprachlichen Akt wird *Beziehung konstituiert* und es werden *normative Maßstäbe formuliert und überprüft*, wie auch Charles Taylor in seinen hermeneutischen Untersuchungen darlegte. So gesellten sich neben einer repräsentativen Funktion von Sprache zumindest auch die Dimension von *Expression* (meine Beziehung zum Gegenüber) und die Dimension der *Konstitution* (Sprache als Teil von

151 Wenngleich Judith Butler für ihre Dekonstruktion von *sex* und *gender* und der damit einhergehenden, vermeintlichen Reduktion von Körper auf die sprachliche und diskursive Ebene, stark kritisiert wurde. Aus Platzgründen muss dieser Aspekt hier außen vor gelassen werden (vgl. auch Babka & Posselt 2016, 36f.).

152 Vgl. Bourdieu 2012; Goffman 2001; Youniss 1994.

153 Vgl. Flick 2012a, 157.

154 Vgl. zum Begriff des *Textes*: Babka & Posselt 2016, 97 sowie Frank & Meidl 2008, 153-156.

155 Frank & Meidl 2008, 154.

156 Mit Michael Metzeltin werden als *Themen* die „von uns fokussierten Fakten“ bezeichnet, die sich durch Abstrakta, die wiederum auf „semantische Prädikate“ zurückgeführt werden können, erfassen lassen. Diese semantischen Prädikate haben immer einen Träger. So lässt sich *Schönheit* auf *jemand/etwas* (=Träger*in) *ist schön* zurückführen (Metzeltin 2007, 106).

157 Frank & Meidl 2007, 153.

158 Vgl. ebd., 153.

159 Ebd., 154.

160 Jacques Derrida kennzeichnet dies mit dem Begriff der *différance* (vgl. Babka & Posselt 2016, 97). Sprache ist nach Derrida kein feststehendes oder geschlossenes System, sondern vielmehr ein ständiges Differenzieren und In-Bezug-Setzen. Bedeutungen werden dadurch instabil und können verschoben bzw. verändert werden (vgl. Babka & Posselt 2016, 48).

Realität, die wiederum Realität konstituiert) hinzu.¹⁶¹ Taylors hermeneutischen Überlegungen folgend sind Welt und Umwelt, so wie dies auch dekonstruktivistische Ansätze verstehen, ein sprachlich vermittelter Bedeutungszusammenhang, der nie neutral ist.¹⁶² Sprache hat demgemäß einen starken, normativen Gehalt. Hierbei verweist Taylor auf das Konzept der *Wertungen* nach Harry Frankfurt, der zwischen *Wünschen erster Ordnung* (das sind Äußerungen und die Realisierung von Wünschen) und *Wünschen zweiter Ordnung* (das sind Bewertungen von Wünschen) unterscheidet. Diese Wünsche zweiter Ordnung wiederum unterteilt er in *schwache Wertungen* (Abwägen von Alternativen) und *starke Wertungen* (hiermit sind moralische Beurteilungen gemeint). Sprache ist diesem Konzept zufolge ein stark moralischer, normativer Raum und Rahmen voller bereits vollzogener und immer wieder neu geschaffener Wertsetzungen, in dem sich Mensch-Sein abspielt und aus dem der Mensch auch nicht aussteigen kann.¹⁶³ Diese Konstitution bzw. Konstruktion von Wirklichkeit vollzieht sich allerdings je neu in *symbolischen* (und daher nicht *mimetischen*) Repräsentationen,¹⁶⁴ wie Sprache und sprachlichen Bezeichnungen. Anders als noch in der Auffassung bis ins 18. Jahrhundert, bei der Sprache als Repräsentation in den Bedeutungen von *vorstellen*, *vergegenwärtigen*, *darstellen* oder *stellvertreten* verstanden wurde, geriet dieses Verständnis durch die im 18. und 19. Jahrhundert sich breit machende „Krise der Repräsentation“¹⁶⁵ immer mehr ins Wanken. Die Frage nach der Adäquatheit der Darstellung von Wirklichkeit durch Sprache trat immer mehr in den Vordergrund. Vielmehr meinte Repräsentation fortan, und hier knüpft der Dekonstruktivismus an, dass es eben nichts Vorgängiges mehr gibt, sondern Repräsentation selbst eine „sprachlich-diskursive Realitätskonstruktion“¹⁶⁶ sei. Sprache wird dabei als soziale Praktik verstanden, durch welche ein gemeinsamer Erfahrungs- und Erschließungsraum von Wirklichkeit hergestellt wird.¹⁶⁷ In der Radikalisierung des Poststrukturalismus der strukturalistischen Ansicht, dass sich Sprache durch Verschiedenheit konstituiere und dabei nicht über positive Einzelglieder verfüge, wurde Sprache als

161 Vgl. Breuer 2000, 28f. Charles Taylor stützt sich hierbei auf die sprachphilosophischen Abhandlungen von Herder, Humboldt und Hamann.

162 Vgl. ebd., 32.

163 Vgl. ebd., 31-33.

164 Zum Begriff der *Repräsentation* vgl. auch Babka & Posselt 2016, 84f.

165 Ebd., 84.

166 Ebd., 85.

167 Dies wurde im Zuge des *linguistic turn* in der Philosophie besonders eminent. Besonders die „soziale, welterschließende sowie subjektkonstitutive Dimension der Sprache“ rücken hierbei in den Mittelpunkt (vgl. Babka & Posselt 2016, 92). Verwiesen sei hier auch auf Charles Taylors neueste, sehr umfangreiche Studie „Das sprachbegabte Tier“, in welcher er gerade in der Sprachbegabung und der daraus resultierenden Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktion von Welt und Selbst das Unikum der menschlichen Gattung sieht und sie dadurch vom Tier abgrenzt. Eine intensivere Auseinandersetzung mit Taylors Überlegungen dürfte für weitere Untersuchungen fruchtbarer theoretischer Boden sein, vor allem in hermeneutischer Überlegung. Da diese Arbeit aber explizit linguistisch-rekonstruktiv vorgehen möchte, wird nicht näher darauf eingegangen und es müssen die vorangegangenen Überlegungen zu Taylor genügen (vgl. Taylor 2017).

„differentielles System von Zeichen“ begriffen, das das Subjekt selbst in seinem Vollzug von Denken, Sprechen, Geschlecht und Begehren konstituiert.¹⁶⁸ Dabei ist festzuhalten, dass Sprache als differentielles System *nicht* als „sprachliche[r] Monismus („Alles ist Sprache“) oder Determinismus („Sprache bestimmt das Denken und das Sein“)¹⁶⁹ verstanden wird. Auf den ersten Vorwurf der Kritiker poststrukturalistischer Konzeptionen sei das angemerkt, was Glasersfeld in seinen fünf Kernthesen zum Konstruktivismus formulierte, dass nämlich die äußere Realität nicht geleugnet werde.¹⁷⁰ Nicht alles ist daher Sprache, aber der Mensch in seiner Verfasstheit ist ein „sprachbegabtes Tier“¹⁷¹ und als solches ständig in einen sprachlich-diskursiven Zusammenhang eingebunden, was nicht heißt, dass dieser Zusammenhang der einzige wäre, ist er doch auch in die Welt und Umwelt mit ihren Dingen gesetzt. Gegen die Kritik des sprachlichen Determinismus, laut dem das Subjekt völlig durch seine sprachlichen Strukturen bestimmt, ergo determiniert, ist, muss mit Judith Butler in Anschluss an Derrida festgehalten werden, dass es die sprachlich-diskursive Verfasstheit selbst ist, die sich gegen einen Determinismus wendet.¹⁷² Erst durch sie können Zuschreibungen überhaupt zurückgewiesen, reformuliert oder „durch widerständige Sprechakte [...] subvertier[t]“¹⁷³ werden. Das Subjekt ist daher nicht an vorgegebene sprachliche Muster und daraus konstruierte Realitäten determinierend gebunden, sondern kann durch subversive Akte¹⁷⁴ Bedeutungen auf- oder verschieben. Diese Auffassung deckt sich auch mit der Konzeption der *Sprechakttheorie* John L. Austin und John R. Searle.¹⁷⁵ Sie unterscheiden zwischen „konstative[n]“ (feststellenden, beschreibenden) Äußerungen und „performative[n]“ (eine Handlung durchführende) Äußerungen. Jede Äußerung kann jedoch weiters durch drei unterschiedliche Akte beschrieben werden: (1) einem „lokutionäre[n]“ Akt (dieser ist die reine sprachliche Äußerung, z.B. ‚Ich gehe spazieren.‘), (2) einem „illokutionäre[n]“ Akt (dieser beschreibt die Rolle einer Aussage in einem bestimmten Kontext) und (3) einem „perlokutionäre[n]“¹⁷⁶ Akt (dieser beschreibt die außersprachliche Wirkung, z.B.: dass ich eine Schokolade kaufe, um sie einer Freundin zu schenken).

Jürgen Habermas, der dies aufgreift, geht in der Folge davon aus, dass jeder Sprechakt einen *Satz propositionalen Gehalts* hat (Inhalt/Sachverhalt, worüber gesprochen wird) der von einem

168 Vgl. Babka & Posselt 2016, 92.

169 Ebd..

170 Vgl. Flick 2012a, 153f.

171 Taylor 2017.

172 Vgl. Babka & Posselt 2016, 92f. In eine sehr ähnliche Richtung geht auch die heiß umstrittene *Sapir-Whorf-Hypothese*, welche von einem linguistischen Determinismus ausging (vgl. Taylor 2017, 606-625), die sich im Grunde schon bei Wilhelm von Humboldts Diktum der *Weltsicht* finden lässt.

173 Babka & Posselt 2016, 93.

174 Zum Begriff der *Subversion* vgl. Babka & Posselt 2016, 96f.

175 Vgl. dazu Pinzani 2007, 92.

176 Alle fünf: ebd.

performativen Satz (dieser stellt eine intersubjektive Beziehung dar) abhängig ist. Proposition und Performance sind daher aufs engste miteinander verknüpft und schaffen dadurch auch (un)bewusst Tatsachen. Dabei geht Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns davon aus, dass sich dieses durch vier Geltungsansprüche¹⁷⁷ auszeichnet, die von den am Sprechakt bzw. am Diskurs Beteiligten anerkannt werden müssen, da Kommunikation immer auf die Herbeiführung eines Einverständnisses der Beteiligten abziele. Sobald ein Geltungsanspruch nicht von allen anerkannt wird, muss dieser neu ausverhandelt werden. Texte stellen insofern ein verschriftlichtes Endprodukt dieses Aushandlungsprozesses dar und erhalten, im Falle von Schulbüchern, eine nicht zu unterschätzende Autorität, vor allem in Bezug auf den *Geltungsanspruch der Wahrheit* – d.i. die Absicht einen wahren propositionalen Gehalt zu vermitteln mit dem Ziel des geteilten Wissens – bzw. den *Geltungsanspruch der Richtigkeit* – d.i. die Richtigkeit in Bezug auf Normen und Werte, die auf reziproke Übereinstimmung abzielen. Texte geben insofern vor, Wahrheit und Richtigkeit zu vermitteln. Obgleich Schulbuchtexte die Geltungsansprüche von Wahrheit und Richtigkeit erheben, können diese jedoch wiederum durch Schüler*innen bzw. Lehrer*innen selbst in Frage gestellt und so über den Text Geltungsansprüche neu ausverhandelt werden (gerade dadurch könnten transformatorische Bildungsprozesse angestoßen werden).

Zwei weitere Anmerkungen scheinen in diesem Zusammenhang noch von Bedeutung: Habermas unterscheidet in seinen Ausführungen zur Korrespondenztheorie¹⁷⁸ zwischen *Tatsachen* und *Ereignissen*: erstere bezeichnen das, was eine Aussage wahr macht; letztere sind jedoch Gegenstände der Erfahrung. Über Ereignisse können wir nur Behauptungen aufstellen. Wenn sich die Behauptungen als berechtigt herausstellen, können diese wiederum als Tatsachen gelten. Daher unterscheidet Habermas auch zwischen Objektivität und Wahrheit. Objektivität ist für ihn nur bei Erfahrung gültig. Nur diese haben den Anspruch objektiv zu sein und ihre Objektivität wird am Erfolg einer Handlung abgelesen. Wahrheit hingegen verortet er im Bereich der Erkenntnis; diese wird an einer erfolgreichen Argumentation abgelesen.¹⁷⁹ Dies ist für die nachfolgende Analyse insofern interessant, da Texte in Schulbüchern als Endprodukt eines Diskurses gesehen werden können (siehe dazu weiter unten Kapitel 2.1.4) und als solche gerne Tatsachen als absolute Wahrheiten vorstellen. Es gilt daher in der Folge auch im Blick zu haben, wie solche Wahrheitsaussagen konstruiert werden und dadurch vorgeben, eine scheinbar gegebene Wirklichkeit von Tatsachen widerzuspiegeln, also zu repräsentieren. Wie schon in den Überlegungen zum (De-)Konstruktivismus erläutert, sind Repräsentationen, wie

177 Vgl. Pinzani 2007, 93f. Diese sind *Verständlichkeit, Wahrheit, Richtigkeit* und *Wahrhaftigkeit*.

178 Die Frage, inwiefern Aussagen zu den von ihnen ausgedrückten Tatsachen passen müssen.

179 Vgl. Pinzani 2007, 99-103.

sie uns in Texten durch Sprache vorliegen, keine Abbildungen einer gegebenen Wirklichkeit, sondern vielmehr Darstellung als Herstellung, sprich, das was repräsentiert wird, nimmt durch die Darstellung selbst Gestalt an und konstruiert die Wirklichkeit bzw. Modi der Wahrnehmung. So wird auch Geschlecht sprachlich repräsentiert, indem es z.B. binär und oppositionell dargestellt wird.¹⁸⁰

Die Frage ist, wie nun diese geschlechtliche Wirklichkeit bzw. die Modi der Wahrnehmung geschlechtlicher Wirklichkeit und die damit in Zusammenhang stehende Geltungsansprüche in Texten erreicht werden. Dies soll am Beispiel von Hadumod Bußmanns Beitrag zu „Genus/gender in der Sprachwissenschaft“¹⁸¹ vorgestellt werden. Auch er verweist auf die Dialektik und zentrale Frage von Repräsentation (theoretische Konzepte) und (Re)Produktion (reale Weltsicht). Dabei gilt es immer die doppelte Wirkmächtigkeit von Sprache im Blick zu behalten, dass diese nämlich historisch gewordenes und gewachsenes Denken widerspiegelt, andererseits aber selbst ein „diskursiv-produktives Medium“¹⁸² ist und dadurch an „kognitiven Konstruktion[en]“¹⁸³ von Wirklichkeit beteiligt ist. Unterschieden werden muss bei derlei Untersuchungen, ob Sprache als *Sprachsystem* oder als *Sprachgebrauch* im Fokus stehen. Denn die Untersuchung des Sprachsystems beschäftigt sich mit den grammatischen und semantischen Klassifikationen, der Morphologie, der Syntax und Lexik. Gerade hier wird oft eine naive Korrelation zwischen *sexus* und *genus* hergestellt,¹⁸⁴ die jedoch aus Sicht der Linguistik so nicht aufrecht zu erhalten ist und so in einen starken Essentialismus verfallen würde. Bei der Untersuchung des Sprachgebrauchs wiederum kommt Sprache z.B. mit Blick auf das generische Maskulinum („male as norm“¹⁸⁵) in den Blick.

Die Linguistik unterscheidet hier zwischen *Genus*, einer grammatischen Kategorie, und dem *Geschlecht*, einer biologischen Kategorie. Gerade im Deutschen kommt es hier häufig zu Vermischungen und hier liegt der Grund für mancherlei essentialistische Konzeptionen. Bußmann plädiert daher auch dafür, hier exakt zu unterscheiden und im Deutschen, wenn es sich um das biologische Geschlecht handelt, von *männlich/weiblich*, ist jedoch vom grammatischen Genus die Rede, von *maskulinum/femininum* zu sprechen, um so einem vorschnellen Essentialismus zumindest auf fachlicher Ebene zu entgehen. Die Sprachwissenschaft unterscheidet beim Genus also vier weitere Unterarten:

180 Vgl. Faulstich-Wieland 2006, 111f.

181 Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich vollständig auf Bußmann 2005 und werden nicht mehr näher gekennzeichnet!

182 Bußmann 2005, 484.

183 Ebd..

184 Zur genaueren Bestimmung von *sexus* und *genus* siehe weiter unten!

185 Bußmann 2005, 484.

(1) *Grammatisches Genus*: Dieses ist die inhärente Eigenschaft von Nomen und dient der Kongruenz mit anderen syntaktischen Elementen wie Adjektiven, Pronomen, Verben, Numeralen oder Präpositionen.

(2) *Lexikalisch motiviertes Genus*: Als lexikalisch wird hier das natürliche bzw. biologische Geschlecht bezeichnet, wie es sich bei Personen findet und das hier weitestgehend mit dem grammatischen Genus übereinstimmt. So ist zum Beispiel im Wort *Mutter* das grammatische Genus *femininum* und stimmt insofern mit dem lexikalischen Genus, das hier *weiblich* ist, überein. Ausnahme bilden hier zum Beispiel Diminutive, welche meistens abwertende Konnotationen mit sich tragen. So ist das Wort *Fräulein* grammatisch *neutrum*, lexikalisch jedoch *weiblich* oder das Wort *Memme* grammatisch *femininum*, lexikalisch ist damit aber das *männliche* Genus ausgedrückt. Darüber hinaus wird im Deutschen das lexikalische Genus sehr oft morphologisch durch das Suffix *-in* markiert, wie wir dies im Wort *Bundespräsident-in* vorfinden. Gerade dadurch wird auch deutlich, dass die Norm, lexikalisch-grammatikalisch gesprochen, männlich ist, da ihr noch etwas angehängt werden muss.

(3) *Referentiell motiviertes Genus*: Dieses findet sich vor allem in sprachlichen Ausdrücken, die auf eine außersprachliche Realität bezogen werden. So ist im Ausdruck *Mädchen für alles*, wenn sich dies zum Beispiel auf einen männlichen Mitarbeiter in einer Firma bezieht, das grammatische Genus *neutrum*, das lexikalische eigentlich *femininum*, aber durch den Kontext und den Referenten, auf den sich die Aussage bezieht, wird deutlich, dass es referentiell *männlich* motiviert ist, wodurch das grammatische Genus außer Kraft gesetzt wird.

(4) *Sozial motiviertes Genus*: Darunter wird jenes Genus verstanden, das bei Pronominalisierungen weder grammatisch, lexikalisch oder referentiell begründet werden kann, wie dies im Deutschen z.B. beim generischen Maskulinum der Fall ist (z.B. *die Lehrer – sie* lässt nicht eruieren, ob es sich um eine reine Gruppe männlicher Lehrer oder ob sich in der Gruppe nicht doch zumindest eine Frau befindet); damit ist auch gemeint, dass mit bestimmten Personenbezeichnungen stereotype Eigenschaften verbunden werden, wie dies z.B. im Englischen der Fall ist (*lawyer* wird von 70% der befragten Personen mit männlichen Eigenschaften konnotiert, *secretary* hingegen mit weiblichen).

Genus-Sprachen, wozu auch das Deutsche zählt, zeichnen sich durch eine begrenzte Zahl geschlossener Klassen (meist zwei bis drei für maskulinum/femininum/neutrum) aus und sind durch eine obligatorische morphosyntaktische Übereinstimmung gekennzeichnet (das Kern-Subjekt muss mit den Elementen innerhalb und außerhalb der Nominalgruppe übereinstimmen). Gerade in den indogermanischen Sprachen wird der nominale Wortschatz in Genus-Kategorien untergliedert, bei denen oftmals eine deutliche Korrelation zwischen

biologischem (lexikalischem) und grammatischen Genus vorherrscht oder zumindest vorgegeben wird. Diese auf den *Sexus* bezogene Einteilung ist aber – verglichen mit anderen Sprachen – nur eine unter vielen Möglichkeiten (z.B. belebt/unbelebt, menschlich/nicht-menschlich etc.).¹⁸⁶ Grundsätzlich muss im Deutschen eine Kongruenz zwischen Nomen und den Satelliten-Elementen vorherrschen, um bei mehreren konkurrierenden Diskursobjekten eine eindeutige Referenz bzw. die Kohärenz in komplexen Strukturen sicher zu stellen. Das Genus ist daher eine wichtige, bestimmende Kategorie (neben Numerus und Kasus). Die Welt ist daher immer geschlechtlich gedacht. Erste Widersprüche können bei der Pronominalisierung entstehen, wenn grammatisches und referentielles Genus nicht übereinstimmen. Häufig werden aber lexikalische Genus-Eigenschaften dadurch auf den*die Referent*in übertragen. Bei Kongruenz-Konflikten (wie dies beim generischen Maskulinum der Fall ist) setzt sich zumeist das Maskulinum durch. Dahinter verbirgt sich eine Geschlechter-Hierarchie, die im Maskulinum/Männlichen das wertvollste Genus sieht. In Wortbildungsprozessen werden weibliche Personenbezeichnungen meist von männlichen Bezeichnungen abgeleitet. Das Weibliche ist dadurch eine Ableitung vom Männlichen. Damit verbunden sind auch Bedeutungsverschiebungen im Wortschatz selbst: so sind die männliche Bezeichnungen meist durch Überlegenheit und Stärke konnotiert, weibliche Bezeichnungen jedoch durch passive und negative Eigenschaften (so ist zum Beispiel die Bezeichnung *Sekretär* durchaus positiv besetzt, es ist ein besonders eingeweihter Mitarbeiter, der im wahrsten Sinne des Wortes, die Geheimnisse, die ihm anvertraut werden, bewahrt; die weibliche Bezeichnung *Sekretärin* wiederum ist oft stark negativ bzw. durch abwertende Eigenschaften gekennzeichnet wie Gesprächigkeit, als Befehle empfangend etc.). Frauen sind so in sprachlichen Kontrastpaaren zumeist auch als Mangelwesen bzw. als das negative Andere dargestellt. In asymmetrischen Wortpaaren ist die weibliche Bezeichnung in der Regel einer untergeordneten Rolle zugewiesen (z.B. Hausherr vs. Hausfrau oder Junggeselle vs. Jungfrau). Zum Schluss seien noch kurze Anmerkungen zum Verhältnis von Sprache und Kognition im Falle des generischen Maskulinums angebracht: zahlreiche Untersuchungen¹⁸⁷ haben gezeigt, dass dieses nicht konsistent auf beide Geschlechter bezogen verstanden wird und einer Benachteiligung der Frauen in der Sprache „psycholinguistische Realität“¹⁸⁸ sei. Gerade im Deutschen wurde eine starke männliche Konnotation durch das generische Maskulinum, bei der Verwendung z.B. des Binnen-I als Form gendergerechter Sprache, jedoch eine vermehrt weibliche Konnotation

186 Es kann aus Platzgründen hier nicht näher auf die komplexen Prinzipien der Genuszuweisungen eingegangen werden; einige Hinweise zum Genus in Morphologie, Syntax und Lexikon seien jedoch noch überblicksmäßig genannt.

187 Siehe dazu auch in der Einleitung die Fußnoten 6, 7 und 8.

188 Bußmann 2005, 504.

festgestellt. Auch fiel bei der Zählung von Pronomina auf, dass sich bei diesen häufiger die männliche Form findet und dadurch eine statistisch gestützte Wahrscheinlichkeit finden lässt, dass die männliche Form gemeint sei (wenngleich nicht sofort von einem Kurzschluss *Sexus-Genus* ausgegangen werden kann!). Bußmanns Beitrag zeigt in recht eindrücklicher Weise, inwiefern Sprache und deren Strukturen und Elemente eine geschlechtliche Wirklichkeit konstruieren, die sich nur bedingt auf eine biologische Wirklichkeit zurückführen lässt. Besonders die Ausführungen zu den unterschiedlichen Formen der Genera, welche in Konkurrenz zueinander stehen können, zeigt, wie instabil das zweigeschlechtliche System der deutschen Sprache ist.

Ausgehend von den Überlegungen und Konzeptionslinien des (sozialen) Konstruktivismus, welcher uns die Welt als konstruierte Wirklichkeit eröffnete, konnten unterschiedliche Welt- und Selbstverhältnisse in Bezug auf die geschlechtliche Wirklichkeit mit Hilfe einiger Paradigmen der Frauen- und Geschlechterforschung bzw. der Gender-Studies dargestellt werden. Diese schlagen sich nicht nur in mündlichen Sprechakten nieder, sondern werden in schriftlichen Textquellen fixiert und stellen so als Diskursprodukt eine bestimmte Version von Wirklichkeit her. Diese will diese Untersuchung in Bezug auf Schulbuchtexte und den darin enthaltenen Geschlechter-Konstruktionen näher untersuchen.

2 Gender im Schulbuch

Schulbuchforschung,¹⁸⁹ wie wir sie heute kennen als systematische Untersuchung von Lehrwerken in unterschiedlichen Ländern, hat ihre Anfänge zwar erst nach dem 2. Weltkrieg und gründet in der Erfahrung von über Generationen hinweg tradierten Feindbildern, erste Ansätze finden sich jedoch schon bei Comenius, wenn er Schulbücher seiner Zeit genauer unter die Lupe nimmt und kritisch betrachtet.¹⁹⁰ Lag das Hauptaugenmerk nach Kriegsende vor allem auf der Untersuchung nach Freund-Feind-Schemata, Vorurteilen und der Konstruktion des *Wir-Sie* (Anti-Kommunismus, Anti-Amerikanismus), hat sich mittlerweile auch das inhaltliche Spektrum weitgehend differenziert (Nord-Süd-Konflikt, Anti-Rassismus-Paradigma, Xenophobie, Geschlechterfrage).¹⁹¹ So trat auch neben die gängige Inhaltsanalyse die Frage nach „Prozess-, Produkt- und Wirkungsorientierung“¹⁹², wobei festzuhalten ist, dass letztere bis heute ein kaum erforschter Bereich ist.¹⁹³ Ebenso differenzierten sich die Analysemethoden über die Jahre aus und es herrscht seit den 1970er Jahren bis heute kein Konsens, welche Methoden als geeignet erscheinen.¹⁹⁴ Es wäre vermessen, heute von Schulbuchforschung als einheitlichem Block zu sprechen, wenngleich sich in den letzten Jahrzehnten die komplexen Fragen zu theoretischen Konzepten und Methoden,¹⁹⁵ wissenschaftlichen Standards¹⁹⁶ und das Selbstverständnis der Schulbuchforschung durchaus etwas geklärt haben, und es mittlerweile Übereinstimmung darüber gibt, dass schon aufgrund der Vielzahl von Fragestellungen keine Einheitlichkeit erzielt werden kann. In Deutschland ist heute vor allem das Georg-Eckert-Institut (GEI),¹⁹⁷ das 1976 in Braunschweig gegründet wurde, zu erwähnen, welches in den letzten Jahrzehnten deutlich zur Klärung und Weiterentwicklung der Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum beigetragen hat. In Österreich kam es erst 1988 zur Gründung des „Instituts für Schulbuchforschung“, wenngleich die Schulbuchforschung an sich auch im österreichischen Raum schon davor vorhanden war.¹⁹⁸ Es entwickelte sich parallel zur Schulbuchforschung auch eine Religionsbuchforschung, ohne jedoch konkrete

189 Einen kurzen Überblick liefert Fritzsche 1992b, 107f.; ausführlicher berichten Jörg und Anna Rehfinger über die historische Entwicklung sowie aktuelle Schwerpunkte (vgl. Doll & Rehfinger 2012).

190 Vgl. Dieterich 2015.

191 Vgl. Fritzsche 1992b, 108-114; Thonhauser 1995, 184-188; Olechowski 1995, 17-19; Höhne 2003, 35-41; Dieterich 2015.

192 Dieterich 2015; vgl. dazu auch: Weinbrenner 1992, 34-38; Weinbrenner 1995, 22f.

193 Vgl. Fuchst et al. 2014, 71.

194 Vgl. Fritzsche 1992a, 11; einen kurzen Überblick über unterschiedliche methodische Zugänge in Religionsbuchanalysen liefert Herrmann 2012, 6-15.

195 Vgl. Fritzsche 1992a, 9f.; Weinbrenner 1995, 21; Geuenich 2015, 58.

196 Vgl. Fritzsche 1992a, 10.

197 Näheres zur Geschichte und Gründung des GEI siehe: Fuchs & Sammler 2015.

198 Josef Thonhauser bietet einen kurzen Überblick über die Geschichte der Schulbuchforschung in Österreich (vgl. Thonhauser 1999, 272-274).

Forschungszentren herauszubilden.¹⁹⁹ Vielmehr fanden an unterschiedlichen Hochschulstandorten diverse Untersuchungen mit verschiedener Schwerpunktsetzung statt.²⁰⁰ Schulbuchforschung erschöpft sich nicht in einer Schulbuch*revision*, wie diese nach dem 2. Weltkrieg stattfanden, oder in Schulbuch*bewertungen*, wie dies die in Bielefeld, Reutlingen, Wien und Salzburg entwickelten Beurteilungsraster²⁰¹ nahelegen, sondern stellt Forschung im Vollsinn nach wissenschaftlichen Kriterien dar, wie sie schon 1976 von Peter Meyer²⁰² vorgelegt und durch den Bielefelder Forschungsansatz neu geordnet wurde: So wurde Schulbuchforschung dort als pragmatische, fachorientierte, inhaltsanalytische und mehrdimensionale Forschung verstanden, welche ein dreifaches Erkenntnisinteresse aufweist: (1) ein empirisch-analytisches, (2) ein kritisch-innovatorisches und (3) ein praktisches.²⁰³ Schulbuchforschung muss dabei immer den Kriterien von *Reliabilität* und *Validität* entsprechen.²⁰⁴

Methodisch lässt sich, je nach Fragestellung, ein breites Spektrum feststellen, das in Bezug auf die dahinter stehenden Methodologien²⁰⁵ in (1) literarische Interpretationen, (2) theoriegestützte Interpretation und (3) soziologisch orientierte Analysen eingeteilt werden können.²⁰⁶ Besonders letztere haben sich in den vergangenen Jahrzehnten durchgesetzt. Diese können wiederum in Unterkategorien eingeteilt werden, woraus sich verschiedene methodische Zugänge und Kategorien²⁰⁷ ergeben (siehe Tabelle 1). Besonders in Bezug auf die inhaltsorientierten Forschungen ist festzuhalten, dass diese zugleich auch Kontextforschung darstellen. Gegenwärtige Forschung beginnt sich gerade auch in Bezug der Schulbuchforschung einer Unterrichtsforschung und Medien(umgangs)forschung zuzuwenden,²⁰⁸ da bisher der Umgang mit dem Schulbuch kaum mit in die Forschung

199 Vgl. Dieterich 2015.

200 Siehe dazu weiter unten im Kapitel 2.3.

201 Vgl. Bamberger 1995, 59-62; Weinbrenner 1992, 13f.; Thonhauser 1999, 275-277. Es lassen sich dabei fünf zentrale Kriterien feststellen: (1) Wissenschaftliche Angemessenheit, (2) Didaktische Standards, (3) Vorurteilsfreiheit und -kritik, (4) Transparenz und (5) Angemessenheit der Bildrhetorik. Es handelte sich bei diesen Rastern jedoch meist um sehr umfangreiche Fragenkataloge, die zwar für Praktiker*innen gedacht, aber durch das große Volumen überfordernd waren (vgl. Weinbrenner 1992, 14).

202 Vgl. Weinbrenner 1992, 12.

203 Vgl. ebd., 38f. und Weinbrenner 1995, 27-29. Wie weiter unten noch ausgeführt werden wird, ist die hier angelegte Schulbuchanalyse zunächst empirisch-analytisch (1) angelegt, um anschließend praktische (3) Konsequenzen aus der Analyse zu entwickeln.

204 Vgl. Weinbrenner 1992, 50; Weinbrenner 1995, 42.

205 Zur Unterscheidung zwischen Methode und Methodologie siehe die Ausführungen in Kapitel 3, insbes. Fußnote 324.

206 Vgl. Bamberger 1995, 59.

207 Die tabellarische Aufstellung ist als Überblick gedacht und ließe sich sicher noch weiter ergänzen. Sie orientiert sich an den Ausführungen von: Kissling 1989, 94-96; Weinbrenner 1992, 48-50; Weinbrenner 1995, 38-40; Dieterich 2015.

208 Vgl. Thonhauser 1995, 56f.; Stein 2001, 842f.; Weinbrenner 1992, 51; Weinbrenner 1995, 41.

einbezogen wurde.²⁰⁹ Dies erfordert heute vor allem eine problemorientierte-
multiperspektivische Ausrichtung.²¹⁰

Table 1: Aspekte und Kategorien der Schulbuchforschung

ASPEKTE	KATEGORIEN		
Erkenntnisinteresse	empirisch-analytisch	kritisch-innovatorisch	praktisch
Methodologie	literarische Interpretation	theoriegestützte Interpretation	soziologisch orientierte Analyse
Methodik	quantitativ (Raumanalyse, etc.)		qualitativ (Inhaltsanalyse etc.)
Inhaltliche Orientierung	Bestandsanalyse (deskriptiv)		Defizitanalyse (ideologiekritisch)
Umfang	Total- bzw. Gesamtanalyse (in Bezug auf Aspekte oder Werk)		Partial- bzw. Teilanalyse (in Bezug auf Aspekte oder Werke)
Anzahl der Werke	nicht vergleichend		vergleichend
Zeit	synchron		diachron
Schwerpunkte	inhaltsorientiert		wirkungsorientiert
	prozessorientiert		produktorientiert

Gerade an dieser kurzen Darstellung der Schulbuchforschung wird sichtbar, dass sich jede Analyse neu verorten und je nach Fragestellung der vorher genannten Problembereiche vergewissern muss. Jegliche Schulbuchanalyse stellt daher immer ein sehr komplexes Unterfangen dar. Dies zeigt sich auch an der Frage, was Schulbücher überhaupt sind und was sie auszeichnet.

2.1 Schulbuch als „besondere Gattung“²¹¹

Schulbücher stellen, so wie Gerd Stein festhält, eine „besondere Gattung“²¹² dar. Sie sind dabei gekennzeichnet durch besondere Interessen, Akteur*innen, Funktionen, Wirkungen, Verwendungen und Textsorten. Angesichts dieser unterschiedlichen Aspekte, die es zu bedenken gilt, ist die durch einfache Definitionen²¹³ suggerierte Klarheit in Bezug auf den Gegenstand schnell wieder vom Tisch. So wird unter einem Schulbuch grundsätzlich eine Textart verstanden, die methodisch aufbereitet ist und speziell für den Schulunterricht erstellte Lehr- und Arbeitsbücher sind. Dabei bieten sie Stoffgebiete an, die durch Lehrpläne festgelegt wurden und tun dies „sachgerecht“, „didaktisch aufbereitet“ und „entsprechend

209 Vgl. Stein 2001, 843; Fuchs et al. 2014, 72.

210 Vgl. Stein 2001, 843.

211 Ebd., 839.

212 Ebd.

213 Vgl. Geuenich 2015, 58: er bezieht sich hier auf eine Definition, wie sie von Richard Bamberger vorgelegt wurde.

lerntheoretischen Erkenntnissen“.²¹⁴ Sie liefern nicht nur Sachinformationen, sondern leiten auch zum eigenen Arbeiten der Schüler*innen an. Helmut Geuenich kritisiert diese einfache Definition, m.E. zurecht, vergisst sie doch vor allem wesentliche Aspekte, wie sie hier eingangs genannt wurden.

2.1.1 Akteur*innen und deren Interessen

Ein Schulbuch ist zuerst geprägt durch unterschiedliche Akteur*innen und deren Interessen.²¹⁵ Folgende tabellarische Aufstellung (Tabelle 2) will einen kurzen Überblick darüber geben, ließe sich aber sicher noch ergänzen:

*Tabelle 2: Akteur*innen des Schulbuchs und deren Interessen*

	AKTEUR*INNEN(-GRUPPEN)	INTERESSE(N)
1.	Lehrer*innen	Methodisches und didaktisches Werkzeug für Unterricht und dessen Vorbereitung
2.	Fachwissenschaftler*innen/ Expert*innen	Fachliche Angemessenheit von Texten
3.	Erziehungs-/Bildungswissenschaftler*innen	Bildungspolitische, mediendidaktische, schulpädagogische Angemessenheit
4.	Gesellschaftliche Interessensgruppen (Gewerkschaften, Industriellenvereinigung, politische Parteien, Tierschutzvereine, etc.)	Darstellung der jeweiligen Interessen in Schulbüchern
5.	Staatliche/Kirchliche Autoritäten	Umsetzung von Inhalten, die als lernens- und lehenswert erachtet werden; angemessene Materialien für den Unterricht
6.	Schüler*innen	Materialien, die das Lernen unterstützen, Zielgruppenangemessenheit (Sprache, Inhalte etc.)
7.	Eltern	Materialien, die das Lernen der Kinder unterstützen
8.	Verlage	Wirtschaftliche Interessen durch Verkauf (Gewinnmaximierung)
9.	Autor*innen und Herausgeber*innen	(Fachliches) Prestige, wirtschaftliche Interessen
...

Alleine diese erste, unvollständige Aufzählung weist bereits neun verschiedene Gruppen auf, die jeweils (und teilweise entgegengesetzte) Anliegen und Interessen mitbringen. Schulbücher können daher eigentlich nur Kompromissdokumente sein. In diesem Sinne stellen sie daher auch eine Art ‚Dokument‘ im Sinne qualitativer Forschung dar.

2.1.2 Schulbücher als „Dokumente“²¹⁶

Dokumente im Sinne qualitativer Forschung zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie zuerst offizielle Dokumente sind. Indem Schulbücher durch staatliche (bzw. auch kirchliche)

214 Geuenich 2015, 58.

215 Vgl. Stein 2001, 839; Wain 1992, 23-26;

216 Im Folgenden sei auf Salheiser 2014, bes. 813-815 und Flick 2012b, 312-332 verwiesen, auf die sich dieses Kapitel bezieht.

Autoritäten approbiert werden, sind sie der Sache nach legitimierte, offizielle Dokumente. Als solche sind sie nicht nur standardisierte Artefakte, sondern zugleich kommunikative Mittel, die der Konstruktion von Wirklichkeit dienen, wodurch zugleich soziales Handeln ableitbar wird. In Bezug auf Wirklichkeit liefern sie jedoch nur eine spezielle Version von Realität für bestimmte Zwecke, d.h. kein Teil von Dokumenten ist beliebig. Dies trifft, fassen wir den Begriff *Dokument* weit, auch auf Schulbücher zu und dadurch beeinflussen sie die Schüler*innen in der Art und Weise, wie diese ihre Welt konstruieren.²¹⁷ Allgemeines Ziel von Dokumentenanalysen ist daher die Aufdeckung von Wertorientierungen und Meinungen von Individuen oder Gruppen, indem Text und Kontext näher untersucht werden. Schulbuchanalyse als inhaltsanalytisches Unterfangen ist m.E. genau das.

2.1.3 Schulbucharten und Strukturelemente

Schulbücher als Dokumente lassen sich wiederum in unterschiedliche Arten von Büchern einteilen. Die wichtigsten sind dabei das Lehr- und Arbeitsbuch (zu dem auch die meisten Religionsbücher zählen), Fibeln, Formel-, Daten-, Material- und Quellensammlungen, Sachbücher, Atlanten, Medienpakete etc.²¹⁸

Es ist die Besonderheit von Schulbüchern, dass diese aus einer Vielzahl unterschiedlicher Textsorten²¹⁹ bzw. Strukturelementen bestehen, die ihre je eigene Funktionen und Ziele aufweisen, wobei der genaue Status, ob das Schulbuch als Textsorte, als Medium oder als Textsortennetz verstanden werden soll bis heute nicht geklärt ist.²²⁰ In Rückgriff auf Dmitri Sujew unterschied hier Richard Bamberger grundsätzlich zwischen *textlichen Elementen*, dazu zählen „Grundtexte“ (enthalten die wesentlichen Informationen), „Ergänzungstexte“ (Exkurse, Zusammenfassungen etc.), „erläuternde Texte“ (Einstieg, Impulse, etc.), der „Apparat zur Organisation der Aneignung“ (Zusammenfassungen, Übungen etc.) und der „Orientierungsapparat“ (Vorwort, Bibliographie, etc.), sowie *außertextlichen Elementen*, wozu das „Illustrationsmaterial“ zählt.²²¹ Die textlichen Elemente können noch weiter in Autor*innen-Texte, Quellentexte, Handlungsaufträge, Methodenleitfäden und Verweise unterschieden werden.²²² Es gilt dies bei einer Schulbuchanalyse stets im Blick zu haben, da

217 Vgl. Ott 2014, 242. Siehe dazu auch die von Christine Ott angesprochenen Studien zu Sprachgebrauch und Weltdeutung.

218 Vgl. Stein 2001, 840f.

219 Aus Zeit- und Platzgründen kann hier keine Diskussion über den Gattungs- bzw. Textsorten-Begriff geführt werden. Diese werden zuweilen heftig diskutiert und auch in Frage gestellt, wie dies Spitzmüller & Warnke (2011) auch ausführen und deshalb lieber von „Textmustern“ sprechen (vgl. ebd., 160).

220 Vgl. Gansel 2015, 112 und ebenso Heer 2010, insbes. 474-477.

221 Vgl. Bamberger 1995, 68f.; ebenso Gansel 2015, 129f.

222 Vgl. Slopinski & Selck 2014, 126f.

durch die jeweilige intendierte Textart sich durchaus Unterschiede in der Interpretation ergeben können, da ihnen je nach Funktion unterschiedliche Autorität zugesprochen wird.

2.1.4 Funktionen des Schulbuchs

Die Besonderheiten des Schulbuchs zeigen sich nicht nur durch unterschiedliche Akteur*innen, deren Interessen, den Bucharten oder Textsorten, sondern im Besonderen durch die Funktionen des Schulbuchs, die in enger Verbindung mit den angesprochenen Aspekten stehen. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass sich grob fünf große, zentrale Funktionen²²³ ausmachen lassen:

(1) Das Schulbuch als *Informatorium*²²⁴: Schulbücher sind zu allererst Träger von Information. Diese Informationen werden durch die Zusammenstellung unterschiedlicher Texte, in je unterschiedlichen Textsorten geordnet und so für die Rezipient*innen zur Verfügung gestellt.

(2) Das Schulbuch als *Paedagogicum*²²⁵: Weiters strukturieren Schulbücher methodisch und didaktisch den Unterricht. Sie sind daher Hilfsmittel im Unterricht und stellen Arbeitsmaterialien bereit, um so den Lehr-/Lernprozess zu unterstützen. Als *Paedagogicum* dürfen sie jedoch nicht als Steuerungselemente des Unterrichts missverstanden werden, sind sie doch ‚nur‘ Bausteine, nicht das Kommunikationsgeschehen selbst. In ihrer Lehrfunktion strukturieren sie daher das Lernfeld, repräsentieren zugleich den Lerngegenstand, sollen der Motivierung sowie der Individualisierung und Differenzierung dienen, wie dies Hartmut Hacker ausweist, was jedoch noch näher untersucht werden müsste.²²⁶

(3) Das Schulbuch als *Oeconomicum*²²⁷: Schulbücher haben für die Verlage vor allem eine ökonomische Funktion, in dem durch den Verkauf ein Gewinn erzielt werden soll. Aber auch für Herausgeber*innen und Autor*innen von Schulbüchern spielt die ökonomische Funktion eine Rolle, verdienen diese dabei sowohl Geld als auch Prestige, was oft nicht beachtet wird. Thonhauser weist explizit auf diese Forschungslücke hin, nämlich inwieweit dadurch berufliche Karrieren gefördert werden.²²⁸

(4) Das Schulbuch als *Konstruktorium*²²⁹: Höhne wies in seiner Untersuchung explizit auf die Konstruktionsfunktion von Schulbüchern hin und wir haben bereits bei den Ausführungen zu

223 Vgl. Bamberger 1995, 68f.; Thonhauser 1992, 57; Thonhauser 1995, 178; Stein 2001, 841f.; Höhne 2003, 161; Slopinski & Selck 2014, 126: Die Autoren, auf die hier Bezug genommen wird, kommen zu je unterschiedlichen Zählungen und Funktionen. Die Auflistung, wie sie hier vorgelegt wird, ist daher eine Zusammenschau.

224 Vgl. Stein 2001, 842.

225 Vgl. Stein 2001, 839 und 841f.; Ott 2014, 242; Thonhauser 1992, 57; Michel 1995, 107.

226 Vgl. Michel 1995, 106f.

227 Diese Bezeichnung ist so in der Literatur nicht zu finden, legt sich aber angesichts der Systematik nach Stein 2001 nahe. Vgl. Slopinski & Selck 2014, 126; Thonhauser 1992, 57

228 Vgl. Thonhauser 1992, 57.

229 Vgl. Höhne 2003, 161.

den Akteur*innen und deren Interessen gesehen, wie viele ‚Köch*innen‘ hier mitmischen.²³⁰ Die Frage, die sich angesichts der unterschiedlichen Interessenslagen stellt, ist, wem hier welche Definitionsmacht²³¹ bei der Verfassung und Zusammenstellung zukommt. Dies muss und wird stets neu ausgehandelt, wodurch Schulbücher als Kompromissdokumente, besser gesagt als Diskursdokumente gelten.²³² Schulbücher können somit als *Januskopf des Konstruktivismus* bezeichnet werden: einerseits sind Schulbücher selbst Konstruktionen des Diskurses und Kompromisses, andererseits konstruieren Schulbücher durch ihre Inhalte soziale Ordnung und Wissen selbst.²³³

(5) Das Schulbuch als *Politicum*²³⁴: Schulbücher dienen, neben den bereits genannten Funktionen, auch dazu, Lehrpläne und Richtlinien, die vom Bildungsministerium (bzw. im Fall von Religion auch von der jeweiligen Religionsgemeinschaft) erlassen werden,²³⁵ zu konkretisieren und zu implementieren. Schulbücher müssen daher, bevor sie am jeweiligen Bildungsmarkt zugelassen werden, ein „Normierungsverfahren“²³⁶ durchlaufen. Die politische Funktion besteht nun darin, dass dadurch festgelegt wird, was als lehr- und lernwürdig betrachtet wird.²³⁷ Der Staat hat ein gezieltes Interesse auf der Ebene der Schulbuchinhalte gesellschaftliche Bewusstseinsbildung zu beeinflussen, um dadurch eine Entwicklung bestimmter, erwünschter Einstellungen und gemeinsamer Werte²³⁸ hervorzurufen.²³⁹ Gerade Schulbücher, und die Anfänge der Schulbuchforschung nach dem 2. Weltkrieg zeigten dies deutlich, standen immer im Verdacht durch bestimmte Inhalte und Darstellungen indoktrinieren zu wollen.²⁴⁰

Es wird in diesem Zusammenhang in der Schulbuchforschung immer wieder die Sozialisationsfunktion²⁴¹ von Schulbüchern hervorgehoben und teilweise auch stark bestritten, wobei darauf verwiesen wird, dass die Beziehungsdimension im unterrichtlichen Geschehen

230 Vgl. dazu auch Heer 2010, 472: Nelly Heer spricht dort vom „wohl bestgeplante[n] und-kontrollierte[n] ‚Text‘“ (ebd.), wobei angemerkt werden muss, dass das „best-“ vor allem quantitativ und nicht immer qualitativ bewertet werden muss.

231 Vgl. Ott 2013, 30; Stein 2001, 841.

232 Vgl. Höhne 2003, 60-65.

233 Vgl. Ott 2013, 31; Lässig 2010, 203.

234 Vgl. Stein 2003, 841; Thonhauser 1992, 57.

235 Vgl. Kapitel 2.2.

236 Ott 2013, 30.

237 Vgl. Wiater 2003b, 14; Ott 2013, 29; Ott 2014, 242.

238 Ob und wie dies gelingen soll und kann sei dahingestellt. Vor allem sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass „Werte“ im derzeitigen gesellschaftspolitischen Diskurs ein weit verbreiteter, jedoch sehr schwammiger und je nach Kontext und Akteur*in unterschiedlich verstandener *Allerwelts*-Begriff ist, der sich auf ganz unterschiedliche Weise füllen lässt. Zum Werte-Begriff siehe auch exemplarisch den Sammelband von Blasberg-Kuhnke et al. zu „Wie sich Werte bilden“, die hier fachübergreifende Beiträge zum Thema der Werte-Bildung vor allem im pädagogischen Kontext zusammentragen. (vgl. Blasberg-Kuhnke 2013).

239 Vgl. Thonhauser 1992, 57.

240 Vgl. Johnsen 1992, 86. Näheres siehe auch Kapitel 2.2.

241 Vgl. Thonhauser 1992, 58; Weinbrenner 1995, 25.

viel größer sei und Schulbuchinhalte als solche nur eine untergeordnete Rolle spielen.²⁴² Beispielsweise wäre hier auch die Rolle des *Doing Gender*²⁴³ durch die Lehrpersonen anzuführen – nicht primär inhaltliche Geschlechterstereotype sind dabei prägend, sondern und vor allem die gelebte geschlechtliche Praxis. Dem Schulbuch kommt dann, entgegen der öffentlichen Meinung, laut der dem Schulbuch immer noch eine herausragende Rolle beigemessen wird,²⁴⁴ nicht mehr die Rolle als wesentliches Medium im Sozialisationsprozess (und so im politischen Erziehungsprozess) zu, Schulbuchinhalte und deren Veränderung sind demnach „keine Gewähr für Vor- und Einstellungsänderung“²⁴⁵. Festzuhalten ist, dass es bis heute immer noch ein Desiderat²⁴⁶ der Schulbuchforschung ist, zu erforschen, welche Wirkung Schulbücher auf Schüler*innen haben und in welcher Wechselwirkung subjektives Vorwissen mit Schulbuchinhalten steht. Denn: Unterrichtliches Geschehen ist kein einseitiger Prozess im Sinne des sogenannten Nürnberger Trichters. Immer spielen auch äußere Unterrichtsbedingungen, unterrichtlich-didaktische Bedingungen, die jeweiligen Möglichkeiten von Unterstützungsangeboten außerhalb der Schule, wie auch der Zugang zu Lernmaterialien eine Rolle. Das Schulbuch spiegelt in diesem Potpourri unterschiedlicher Voraussetzungen nur einen Aspekt unter vielen wider. Besonderes Augenmerk liegt hier schließlich auch auf der Rolle der Lehrenden, die wiederum maßgeblich den Gebrauch des Unterrichtsmaterials bestimmen.²⁴⁷ Und dennoch: Wenngleich das Schulbuch nur ein Aspekt unter vielen ist, wäre es nicht angemessen, diesen völlig auszusparen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung, die ja schon aufgrund ihrer qualitativen Vorgehensweise keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität stellen (wollen und können), müssen daher auch angesichts dieses Sachverhalts immer relativ gesehen werden, ohne dass dabei die Ergebnisse der Untersuchung an sich in ihrer Bedeutung in Frage zu stellen wären.

242 Vgl. Thonhauser 1992, 59.

243 Vgl. beispielsweise: Bidwell-Steiner & Krammer 2010; Faulstich-Wieland 2015; Gildemeister 2004. Vgl. dazu auch die Anmerkungen in Kapitel 1.2.3 dieser Arbeit.

244 Vgl. Geuenich 2015, 57.

245 Johnsen 1992, 90.

246 Bereits Walter Kissling stellt in seiner Dissertation 1989 die Frage nach der Rolle des Schulbuchs im „Zivilisationsprozess“ und Geuenich (2015, 58f.) wie auch Fuchst et al. (2014, 71) stellen sie erneut. Eine befriedigende Antwort blieb die Schulbuchforschung jedoch bis heute schuldig und angesichts der Komplexität, die den Unterrichts- und Lehr-/Lernprozess kennzeichnet, sei hier überhaupt die Frage zu stellen, ob diese wirklich in umfassender Weise jemals geliefert werden kann. Auch Dieterich (2015) konstatiert, dass empirische Untersuchungen zur Rezeption von Religionsbüchern durch Schüler*innen noch ausstehen.

247 Vgl. Fuchst et al. 2014, 71f.

2.2 (Religions-)Schulbücher in einem Spannungsverhältnis:

Approbationsverfahren,²⁴⁸ Indoktrinationsverdacht und Objektivität

Wie zuvor bereits angedeutet, stehen Schulbücher, indem sie in den einzelnen Ländern einem mehr oder weniger intensiven Normierungsverfahren unterliegen, unter dem Verdacht, ideologisch-indoktrinatorisch zu sein.²⁴⁹ In Österreich müssen (katholische) Religionsschulbücher dabei einerseits eine staatliche Approbation²⁵⁰ durchlaufen (entsprechen die Inhalte den staatlichen-demokratischen Prinzipien, wie sie in der Verfassung, der Gesetzgebung, Richtlinien etc. festgelegt sind, entsprechen sie dem Lehrplan, den Bildungsstandards etc.²⁵¹), andererseits werden sie durch die Österreichische Bischofskonferenz approbiert²⁵² (entsprechen die Inhalte dem römisch-katholischen Lehramt²⁵³). Staat und Kirche besitzen hier die „Definitionsmacht“²⁵⁴ und legitimieren auf diese Weise gewisse Bildungsinhalte bzw. Wissen. (Religions-)Schulbüchern kommt in dieser Hinsicht die Funktion einer „Visitenkarte“²⁵⁵ zu, sie zeugen davon, was als wertvoll, sinnvoll, wichtig für Bildung gilt und was (auch durch Aussparung) als weniger oder nicht relevant erachtet wird.

248 Vgl. Thonhauser 1992, 74; Slopinski & Selck 2014, 127; Ott 2013, 30; Reil 2015.

249 Bei Thonhauser (1992, 74f.) und Kissling (1995) ist von einem „obrigkeitsstaatlichem Relikt“ die Rede, das in den 1990ern immer noch an Transparenz missen ließ. Die parlamentarische Anfrage der NEOS vom 7.6.2017 an die damalige Bildungsministerin Sonja Hammerschmied und deren Beantwortung vom 7.8.2017 zeigen eindringlich, dass die Frage nach der Angemessenheit einer Approbation durch eine vom Bildungsministerium eingesetzten Schulbuchkommission, vor allem angesichts des Zugriffs auf elektronische Lehr- und Lernmittel aus dem Internet durch Lehrer*innen, die jedoch nicht approbiert werden können, immer noch aktuell ist (vgl. Strolz 2017 und Hammerschmid 2017).

250 Gemäß §14 Abs. 5 und §15 Schulunterrichtsgesetz.

251 Vgl. Ott 2013, 30; Johnsen 1992, 85f.

252 Derzeit gelten dafür die von der Schulamtsleiterkonferenz am 3. Oktober 2017 neu verabschiedeten Kriterien, die sie im „Anforderungsprofil für ein Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht“ vorgelegt hat und als Richtlinie für Schulbuchautor*innen wie Gutachter*innen dienen soll. Dort ist nun auch unter den „religionspädagogischen Kriterien“ der Gebrauch einer „gendergerechten Sprache“ als Kriterium festgelegt (vgl. SALK 2017).

253 Can. 804 nennt dabei in §1 zwei zentrale Aufgaben in Bezug auf den Religionsunterricht, nämlich 1. Dass es Aufgabe der Bischofskonferenz sei, allgemeine Normen für dieses Tätigkeitsfeld zu erlassen („normas generales edicere“) und 2. dass es dem jeweiligen Diözesanbischof zukomme den Bereich zu regeln („ordinare“) und zu überwachen („invigilare“). Dieses „ordinare“ und „invigilare“ wird in Can. 827 §2 in Bezug auf die Texte (sprich Lehr- und Lernmaterialien) näher ausgeführt: Diese müssen nämlich von der jeweiligen zuständigen kirchlichen Autorität entweder herausgegeben werden („editi sunt“) oder nachträglich genehmigt werden („postea approbati“), sobald diese Fragen der Heiligen Schrift, der Theologie, des Kirchenrechts, der Kirchengeschichte oder Disziplinen der Religion und Sitte betreffen. Ob diese Praxis im Zeitalter eines enorm anwachsenden Materialpools via Internet noch sinnvoll ist, da eigentlich nur Religionsbücher diesem Verfahren unterworfen werden können, viele Lehrpersonen jedoch auf andere (offiziell nicht approbierte) Unterrichtsmaterialien zurückgreifen, muss an anderer Stelle diskutiert werden.

254 Ott 2013, 31.

255 Pithan 1993b, 421.

So war die Schulbuchforschung zuerst vor allem *Vorurteilsforschung*²⁵⁶ bzw. *Ideologiekritik*²⁵⁷. Auch wenn die Beseitigung alter Feindbilder nach dem Krieg wichtig war,²⁵⁸ stellte die Schulbuchforschung schnell fest, dass dadurch nur bis zu einem gewissen Grad Vorurteilen vorgebeugt werden kann. Denn Entfeindung ist immer abhängig von „Identitäts- und Legitimationsbedingungen“²⁵⁹ einer Gesellschaft und kann somit nicht per se neuen Feindbildern vorbeugen. Ebenso wurde angemerkt, dass eine völlig vorurteilsfreie Darstellung, wenn diese überhaupt möglich ist, schnell die „Wirkung von Schutzzonen“ im Schulbuch erzeuge, die fern ab jeglicher Realität erscheint. Nicht die Vorurteilsfreiheit, sondern Vorurteilskritik und präventives Vorgehen gegen neue Vorurteilsbildung standen fortan im Vordergrund.²⁶⁰ Dies sah man*frau durch ein multiperspektives und mehrdimensionales Vorgehen im Schulbuch und im Unterricht gewährleistet. Hauptaugenmerk lag auf der Anleitung zur Perspektivenübernahme²⁶¹, die jedoch wechselseitig zu erfolgen hatte: Sowohl die Perspektiven der Minderheiten einer Gesellschaft, wie auch die von Mehrheiten sollten abgebildet werden. Mehrheiten sollten bereit sein, die Perspektive der jeweiligen Minderheit einzunehmen, ebenso aber auch die Minderheit die Perspektive der Mehrheit. Vor allem durch die perspektivische Übernahme spezifischer Ängste der jeweiligen Gruppe, sah man*frau als hilfreichen Beitrag zur Konfliktbewältigung.²⁶²

Es bleibt aber dennoch wichtige Aufgabe von Schulbuchforschung die sogenannten „underlying assumptions“²⁶³ in Schulbüchern herauszuarbeiten. Dieses Feld an tiefliegenden und einseitigen Wahrnehmungsperspektiven, wie dies Stereotype und kollektive Annahmen sind (in unserem Fall in Bezug auf die Kategorie Geschlecht), ist stets neu zu heben, um sie dann bei den Schüler*innen durch neue, provozierende Erfahrungen zu durchbrechen.²⁶⁴ Hier lässt sich gut an das Verständnis transformativer Bildung²⁶⁵ anknüpfen. Gerade im Bereich der Erforschung des Geschichts- und Politik-Unterrichts wurden wichtige Prinzipien (der sog. *Beutelsbacher Konsens*) erarbeitet, die durchaus auf andere Schulfächer wie den katholischen

256 Vgl. Fritzsche 1992b, 108-114; Höhne 2003, 35-41. Einen guten Überblick über die Vorurteilsforschungen geben Andreas Zick, Beate Küpper und Wilhelm Heitmeyer in ihrem Beitrag „Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (vgl. Zick et al. 2012).

257 Vgl. Thonhauser 1995, 184-188.

258 Vgl. Dieterich 2015.

259 Fritzsche 1992a, 14f.

260 Angesichts dieser Tatsache rückt die Rolle der Lehrperson im Umgang mit Materialien in den Vordergrund.

261 Martha Nussbaum wies in jüngerer Zeit auf die Wichtigkeit der Perspektivenübernahme in Lernprozessen hin und sieht diese durch eine ständige Ökonomisierung von Bildung in großer Gefahr. Gerade Religionsunterricht zeichnet sich durch ein *Sich-hinein-denken* in den*die andere*n aus. Im Zuge einer immer pluraler und religiös heterogener werdenden Gesellschaft gewinnt dies an besonderer Bedeutung (vgl. Nussbaum 2012).

262 Vgl. Fritzsche 1992b, 114-117.

263 Ebd., 121.

264 Vgl. ebd.

265 Vgl. Koller 2012.

Religionsunterricht übertragen werden können, nämlich die Trias *Indoktrinationsverbot – Kontroversität – Schüler*innen-Orientierung*.²⁶⁶ Besonders Religionsunterricht, der in Österreich durch die Religionsgemeinschaften selbst verwaltet wird,²⁶⁷ wenngleich er staatlich legitimiert ist, steht hier natürlich unter besonderer Beobachtung.²⁶⁸

Zwei kurze Präzisierungen seien an dieser Stelle angebracht: erstens in Bezug auf das Verständnis von *Indoktrination*, zweitens in Bezug auf das Verständnis von *Ideologie*.²⁶⁹ Indoktrination wird hier im Sinne Jan Hellesnes verstanden, welcher sie dadurch kennzeichnete, dass Autoritäten zeigen, wie die Welt in Bezug auf Politik oder politisches Handeln verstanden werden *muss*. Er grenzt den Begriff dabei von der *Politisierung* ab, welchen er dialogisch charakterisiert in Bezug auf die offene Frage nach dem, was wahr und vernünftig ist.²⁷⁰ Ein Schulbuch wäre nach diesem Ansatz also dann indoktrinatorisch, wenn eine Autorität, in diesem Fall entweder Staat oder Religionsgemeinschaft, zeigt, welche Weltsicht es zu übernehmen gilt in Bezug auf das, was alle betrifft (Politik) bzw. wie Menschen handeln müssen, ohne dass darüber eine Diskussion stattfindet oder sich kritisch mit den Inhalten auseinandergesetzt werden darf.

Damit zusammen hängt das Verständnis von *Ideologie*,²⁷¹ welche „a prominent, more or less explicitly stated system of values“ ist. Dieses ist „constantly being defended and/or attacked.“²⁷² Ideologien können dabei individuelle oder gesellschaftliche philosophische Weltanschauungen („philosophy of life“) oder politische Weltanschauungen („political philosophies“²⁷³) sein. Es werden Sinnsysteme kreiert, die in Abgrenzung zu dem*der*dem Anderen stehen, und dabei immer auf sich selbst bezogen bleiben. Als Ideen-, Meinungs- oder

266 Eine kurze Beschreibung liefern Slopinsky & Selck 2014, 124: Dabei meint das *Indoktrinationsverbot* bzw. Überwältigungsverbot, dass die Lernenden die Möglichkeit bekommen sollen, sich ihre eigenen Meinung bilden zu können, das Prinzip der *Kontroversität* meint, dass wissenschaftliche kontrovers diskutierte Themen auch so dargestellt werden müssen und die *Schüler*innen-Orientierung* bezeichnet das Prinzip, es den Lernenden zu ermöglichen die eigene wie auch die gesellschaftspolitische Situation zu analysieren und entsprechend zu handeln.

267 Vgl. v.a. Religionsunterrichtsgesetz §2.

268 Verwiesen sei hier auf eine erst 2014 von Ulrich Krainz erschienene Studie, in welcher er die Frage nach der Demokratiefähigkeit des Religionsunterrichts stellt und „Überlegungen für einen ‚demokratieverträglichen‘ Religionsunterricht“ (Krainz 2014, 231) aus seinen Untersuchungen entwickelt (vgl. Krainz 2014, insbes. 49-76 und 231-250).

269 Es kann an dieser Stelle leider keine vertiefte Reflexion zu den Begriffen von *Indoktrination* und *Ideologie* erfolgen. Dies muss an anderer Stelle durchgeführt werden, würde dies den Umfang und zeitlichen Rahmen dieser Arbeit sprengen.

270 Vgl. Johnsen 1992, 86: Der Schwerpunkt ist hier auf das *dialogische* Momentum zu legen, stellt doch auch Indoktrination die Frage nach der Wahrheit und der Vernünftigkeit der Dinge; diese versucht letztere jedoch einseitig und autoritär zu bestimmen.

271 Zur Entstehung des Begriffs „Ideologie“ vgl. Dierse 2007a.

272 Johnsen 1992, 80; vgl. dazu auch Dierse 2007b, 176 und 178. Der hier genannte (durchaus positiv verstandene) Ideologiebegriff ist dem Verständnis der amerikanischen Soziologie zuzuordnen (vgl. Dierse 2007b, 178).

273 Beide: Johnsen 1992, 80.

Werte-Systeme sind Ideologien nicht per se negativ verstanden.²⁷⁴ Vielmehr erfüllen diese die Aufgabe, einzelne Handlungen oder Handlungen von Gruppen zu legitimieren bzw. Handlungen anderer und deren Interessen zu beurteilen,²⁷⁵ sowie einzelne Personen wie soziale Gruppen psychologisch zu stabilisieren und deren Identitätsfindung zu unterstützen.²⁷⁶ Problematisch und negativ verstanden werden diese jedoch, wenn sich Ideologien absolut setzen und „dabei verkürzende, offensichtliche Widersprüche zur Realität leugnende oder verdeckten Zwecken dienende[...] Deutungs- und Regelkomplexe“²⁷⁷ bilden und so die „perspektivische und konstruktive Relativität sowie Prozessualität“ von „Wahrheit und Richtigkeit“ durch den Sprung in „eine Geschlossenheit hinein zu überspringen such[en]“²⁷⁸. Ihr „Ziel [ist] nicht [die] Erkenntnis, sondern [die] Anleitung zu einem Handeln auf einen utopischen Endpunkt hin.“²⁷⁹ Ideologiekritik, die diese verdeckten Zwecke zu heben versucht, steht dabei immer in Gefahr selbst zur Ideologie zu werden, wie dies beispielsweise bei Marx, Engels oder Hegel der Fall war.²⁸⁰ Auch Schulbuchkritik ist davor nicht gefeit und hat sich am emanzipatorischen Ziel einer Ideologiekritik zu orientieren, die sich dadurch auszeichnet, dass sie „die Konstitution materialer Wahrheit und Richtigkeit prozessual offen[hält] sowie unter Beteiligung möglichst aller Betroffenen diskursiv – gesellschaftlich also in der demokratischen Form – eingerichtet wird.“²⁸¹ Unterricht und Schulbücher müssen immer wieder neu darauf untersucht werden. Besonders zwei Untersuchungsstränge bzw. Motive standen hier im Vordergrund: (1) Schulwissen im Dienst von Macht bestimmter Gruppen (in Anschluss an Bourdieu), und (2) Schulwissen verstanden als symbolisches System und symbolische Weltsicht (in Anschluss an Berger & Luckmann). Zwei Faktoren spielten hierfür eine wichtige Rolle, nämlich dass Schule bisherige, traditionelle Werte infrage stellte oder dass sie bisherige Werte widerspiegelt.²⁸² Ideologiekritische Untersuchung als Hebung der *underlying assumptions* stellt daher immer ein wichtiges Momentum (neben anderen) von Schulbuchanalysen dar, um dem *Indoktrinationsverbot* in Schulbüchern und im Unterricht gerecht zu werden, wie dies der Beutelsbacher Konsens auswies und um *Kontroversität* der Themen zu ermöglichen (Stichwort *prozessuales Offenhalten*). Es wird bei der hiesigen Analyse also im zweiten Schritt, der Interpretation der Ergebnisse, zu bedenken sein, wie die

274 Vgl. Dierse 2007a, 161 und Dierse 2007b, 176.

275 Vgl. Romberg 2007, 164-166 und Dierse 2007b, 178.

276 Vgl. Dierse 2007b, 177.

277 Hausmanninger 2006, 403; vgl. auch Dierse 2007b, 175.

278 Alle: Hausmanninger 2006, 403.

279 Dierse 2007b, 177.

280 Vgl. Hausmanninger 2006, 403.

281 Hausmanninger 2006, 403.

282 Vgl. Johnsen 1992, 80f.

gehobenen Geschlechterkonstruktionen dargestellt werden, nämlich ob sie als *indoktrinatorisch-ideologisch* oder *kontrovers* zu qualifizieren sind.

Auch wenn der Ruf nach möglichst großer *Objektivität* in Schulbüchern als wichtiges Kriterium von Bildung in pluralen, demokratischen Staaten gilt, sollte dabei jedoch auch nicht vergessen werden, dass dies nicht mit völliger Neutralität gleichzusetzen ist, da sogenannte *Werte* immer auch einen gesellschaftlichen Konsens darüber verlangen und darüber hinaus in demokratischen Gesellschaften sowohl *Objektivität* als auch *Partizipation und Parteilichkeit*, zwei Formen, die sich diametral entgegenstehen, konstitutiv sind und dennoch in ständiger Spannung zueinander stehen. Wenn also Werthaltungen bzw. -anschauungen in Schulbüchern zur Sprache kommen, bedeutet dies nicht, dass diese sofort als ideologisch zu qualifizieren sind.²⁸³ Besonders Religion und der Religionsunterricht stehen per definitionem für eine gewisse Weltsicht und sind dennoch von Ideologien zu unterscheiden.²⁸⁴

2.3 Gender in der (Religions-)Schulbuchforschung – Aktueller Forschungsstand

Die Geschlechter- oder Gender-Frage in Religions-Schulbüchern ist keine neue.²⁸⁵ Bereits seit Ende der sechziger, vor allem aber ab den siebziger und intensiv dann ab den achtziger²⁸⁶ Jahren gibt es Schulbuchanalysen unter (damals) feministischen Gesichtspunkten im deutschsprachigen Bereich. So untersuchte Heike Maria Florian 1985 in ihrer Examensarbeit sechs Religionsbücher der ersten und zweiten Klassenstufe auf das darin enthaltene Bild der Frau.²⁸⁷ Ein Jahr später lieferte Ute Rampillon eine Untersuchung von Schulbüchern in Bezug auf deren Darstellung von Frauen- und Männerrollen in Schulbüchern.²⁸⁸ Für den Bereich der Religionsbuchforschung war besonders Dagmar Andres' Untersuchung zu sexistischen Einflüssen in drei Unterrichtswerken der Sekundarstufe I (Zielfelder ru 5/6 und 7/8; Wege des Glaubens 7/8) von Bedeutung, da sie einen übersichtlichen, jedoch sehr umfangreichen Fragenkatalog und Kriterien für eine Schulbuchanalyse lieferte, welche in der Folge für weitere Schulbuchanalysen herangezogen wurden.²⁸⁹ Sie unterschied dabei zwischen Bild- und Textanalyse und teilte diese wiederum in quantitative und qualitative Aspekte auf. Diese

283 Vgl. Johnsen 1992, 83-85.

284 Vgl. Dierse 2007b, 177.

285 Vgl. dazu auch Annebelle Pithans Aufsatz, indem sie einen ersten Überblick über bereits entstandene Untersuchungen gibt (Pithan 1993b, 427) und auf die bis dahin erschiene Literatur bei Andres 1988 verweist. Aus Platzgründen kann hier nur ein grober Überblick gegeben werden. Einen breiten Überblick bietet auch Angela Volkmann in ihrer Untersuchung, der bis zum Jahr 2003 reicht (vgl. Volkmann 2004, 82-89).

286 Vgl. Volkmann 2004, 82.

287 Vgl. Florian 1985.

288 Vgl. Rampillon 1986.

289 Dagmar Andres (1988a, 1988b) schlägt auch vor, den Fragenkatalog in einer Auswahl im Unterricht mit Schüler*innen einzusetzen, um exemplarische Untersuchungen durchzuführen (vgl. Andres 1988a, 904).

Herangehensweise wird von Anabelle Pithan aufgegriffen.²⁹⁰ Sie weist jedoch auch auf eine noch ausstehende Methodendiskussion hin,²⁹¹ insbesondere in Bezug auf den Differenzansatz bei Ulrike Fichera²⁹² oder die von Veit-Jakobus Dieterich angewandten Kategorien der Raum-, Häufigkeits- und Wertanalyse.²⁹³ Anabelle Pithan setzt die in ihrem Beitrag eingeschlagene Forschungsrichtung in den folgenden Jahren auch fort, indem sie unter anderem die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen in Religionsbüchern und die Rolle von Frauen und Mädchen darin weiter untersucht.²⁹⁴ Weitere nennenswerte Untersuchungen und Beiträge sind ebenso Ingrid Grills „Anmerkungen zu ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ in Religionsbüchern der Unterstufe“²⁹⁵ aus dem Jahr 1990, sowie die Untersuchung von Diemut Meyer, Christinie Reents und Gritta Ulrich zum Bild der Frau in Religionsbüchern desselben Jahres, welche konstatierten, dass bis dato erschiene Religionsbuchanalysen vor allem im katholischen Bereich stattfanden.²⁹⁶ Zu erwähnen ist auch Viktoria Lindners und Helmut Lukesch's umfangreiche inhaltsanalytische Untersuchung von Grund-, Haupt und Realschulbüchern unterschiedlicher Fächer, unter anderem für Religion von 1994.²⁹⁷ Noch 1995 kritisierte Manfred Kwiran in seinem Artikel „Mädchen, Frauen, Medien“, dass die feministischen Entwicklungen, die in anderen Fächern bereits in Schulbüchern Einzug gefunden hätten, in Religionsbüchern noch nicht angekommen seien.²⁹⁸ Mit ihrer Magister-Arbeit „Die Zeit des Schweigens ist vorbei“ lieferte Renate Hofmann eine solide Analyse evangelischer Religionsbücher der Sekundarstufe I für Gymnasien, bei der sie feststellte, dass übliche Klischees über Mädchen und Frauen in den Büchern abnehmen, sie kritisierte aber zugleich die durch die Selektion in den Büchern weiter vorgenommene Reduktion der spärlich vorkommenden biblischen Frauengestalten.²⁹⁹ Hinzuweisen ist auf die Ausgabe 2/2003 der Zeitschrift Theo-Web, welche sich dem Thema „Feministische Religionspädagogik“ widmete und in welcher eine kurze Analyse von Angela Volkmann enthalten ist.³⁰⁰ Viel bedeutsamer ist jedoch ihre Monographie „Eva, wo bist Du? Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen“³⁰¹ aus dem Folgejahr. Auch sie führt eine Bild- und Textanalyse durch, nimmt Bezug auf Dagmar Andres‘

290 Vgl. Pithan 1993a und Pithan 1993b, bes. 427-432.

291 Vgl. Pithan 1993b, 427, dort: Fußnote 15.

292 Vgl. Fichera 1990.

293 Vgl. Dieterich 1992.

294 Vgl. Pithan 1994 und 1995a und 1995b.

295 Grill 1990.

296 Vgl. Meyer et al. 1990.

297 Vgl. Linder & Lukesch 1994.

298 Vgl. Kwiran 1995.

299 Vgl. Hofmann 1999.

300 Vgl. Volkmann 2003.

301 Vgl. Volkmann 2004. Einige inhaltliche Überlegungen ihrer Untersuchung sind auch für die spätere Diskussion dieser Analyse von Bedeutung.

entworfenen Analyse-Katalog und geht bei der Analyse stark qualitativ-inhaltsanalytisch vor, wenngleich auch quantitative Elemente in die Analyse miteinfließen.³⁰² Eine weitere, neuere Untersuchung ist die Religionsbuchanalyse von Franziska Stegili, die 2009 als Bachelor-Arbeit verfasst wurde und das Grundschullehrbuch „Fragen-Suchen-Entdecken“ auf Basis eines Fragenkatalog von Stefanie Rieger-Goertz, in Anlehnung an Ulrike Fischer, untersucht. Auch dieser Fragenkatalog teilt sich in quantitative und qualitative Fragen. Letztere betrachten dabei den beruflichen, familialen und Freizeitbereich. Im Fokus dieser kurzen Arbeit steht die Frage, ob Geschlechterstereotype, die bei Schuleintritt bei Kindern vorhanden sind, sich auch in den Religionsbüchern finden und ob darin Geschlechterhierarchien enthalten sind.³⁰³ Eine der letzten Analysen ist die von Christiane Rösener im Schwerpunkttheft zum „Gender“ des *Loccumer Pelikan* 2/2010. Sie analysiert dabei das evangelische Lehrbuch „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ unter dem Gesichtspunkt, inwiefern es sich für geschlechtersensiblen Religionsunterricht eignet. Für die Analyse nimmt sie Bezug auf die Kriterien von Matthias Hahn³⁰⁴ bzw. nimmt auf bisherige Fragen und Kriterien der feministischen Schulbuchforschung, wie sie Angela Volkmann darstellt, Bezug.³⁰⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung (GEI) sich erst 2014 im Rahmen einer Konferenz dem Thema Schulbücher und Religion zuwandte, aus dem ein dreijähriges Projekt (2015-2017) hervorging.³⁰⁶ Im Rahmen dieses Projekts kam es zu einer Untersuchung von ghanaischen und kenianischen Schulbüchern, welche von einem Stipendiaten durchgeführt wurde und deren erste Forschungsergebnisse 2015 im Bulletin des GEI publiziert wurden.³⁰⁷

Ähnlich wie in Deutschland setzte eine intensivere Auseinandersetzung mit Schulbuchanalysen unter feministischen Gesichtspunkten erst ab Mitte der siebziger Jahre in Österreich ein.³⁰⁸

302 Vgl. Volkmann 2004, insbes. 91-95.

303 Vgl. Stegili 2009; zur Methode siehe v.a. 21f.

304 Vgl. Hahn 2007: Er unterscheidet hier zwischen „Formalia – äußere Gestaltung“, der „Inhaltsebene“ und der „Methodenebene“.

305 Vgl. Rösener 2010.

306 Vgl. Homepage des GEI: <http://www.gei.de/de/abteilungen/schulbuch-und-gesellschaft/schulbuch-und-religion.html> [20.03.2018].

307 Vgl. Sefa-Nyarko 2015. Die gesamte Ausgabe des Eckert. Bulletins ist dem Thema „Textbooks and Religion“, vor allem unter religionswissenschaftlichen Aspekten, gewidmet (vgl. Georg Eckert Institut 2015). Sefa-Nyarkos Analyse scheint hier ein Unikum darzustellen. Hierbei analysiert er Primarstufen-Schulbücher vor allem im Hinblick auf sozio-kulturelle Gender-Dynamiken (vgl. Sefa-Nyarko 2015, 74).

308 Als eine der ersten allgemeinen Untersuchung sei hier die vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung herausgegebene Studie zum Bild der Frau im Schulbuch aus 1977 genannt (vgl. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung 1978). 1987 verfasste Maria Hofer dann ihre Dissertation zum Thema der Darstellung von Frauen und Männern in österreichischen Schulbüchern, bei der sie eine kritische Bestandsaufnahme von acht Untersuchungen zwischen 1980 und 1985 mit Blick auf methodologische und theoretische Grundlagen vornimmt, diese analysiert und kritisch reflektiert. Ihre Dissertation ist wohl eine der ersten wirklich umfangreichen Arbeiten zum Thema in Österreich, vor allem wegen der tiefgehenden theoretischen und methodologischen Überlegungen des damaligen Forschungsstandes, die Hofer bietet (vgl. Hofer 1987). Andere Untersuchungen konnte auch Walter Kissling

Besonders in den letzten Jahren erschienen Schulbuchanalysen zum Thema Gender und Geschlechtergerechtigkeit in Österreich im Rahmen von Qualifikations- bzw. Diplomarbeiten sowohl für naturwissenschaftliche Fächer als auch lebende Fremdsprachen.³⁰⁹ Im Fach Religion, und im speziellen katholische Religion, finden sich jedoch kaum gender-orientierte Untersuchungen von Schulbüchern. Anita Lang, welche das Bild von Frauen und Mädchen in den österreichischen Religionsbüchern der 5. bis 9. Schulstufe vor allem unter dem Blickpunkt schulischer Sozialisation untersuchte, war eine der ersten, die sich intensiv mit dem Thema auseinandersetzte.³¹⁰ Sie publizierte 1991 weitere Ergebnisse in einem kleinen Aufsatz, bei dem sie immer noch das Fehlen von Frauengestalten in Schulbüchern monierte.³¹¹ Erst 1996 folgte die nächste Untersuchung österreichischer Religionsbücher durch Heike Bauer, die ihre Diplomarbeit beim damaligen Ordinarius für Religionspädagogik Wolfgang Langer verfasste. Auch diese Schulbuchanalyse nahm quantitative und qualitative Kriterien, wie sie bei Annebelle Pithan und Dagmar Andres beschrieben wurden, zum Ausgangspunkt und untersuchte dabei die Schulbücher der 5. Schulstufe (ein Religionsbuch für 1.Klasse HS und eines für die 1.Klasse AHS) unter dem Blickpunkt vorhandener Rollenklischees.³¹² Neben einer Schulbuchkritik war es jedoch auch ihr Anliegen positive Elemente herauszuarbeiten, um, orientiert am Unterrichtsprinzip der Gleichstellung von Frauen und Männern, für Diskriminierungsfragen zu sensibilisieren, Rollenklischees sichtbar zu machen, zur Wesensveränderung und Wissensvermittlung beizutragen und v.a. Schülerinnen zum Lernen für sich selbst zu ermutigen.³¹³ Zwei Jahre später erschien die Diplomarbeit von Monika Liedler,³¹⁴ welche das „Arbeitsbuch Religion“ der sechsten Schulstufe bzw. das Schulbuch „Wem Glauben“ der neunten Schulstufe unter dem Fokus feministische Bibelarbeit untersuchte. Auch sie orientiert sich an den Fragen von Annebelle Pithan und Dagmar Andres und nimmt eine inhaltsanalytische Untersuchung vor,³¹⁵ ohne jedoch explizit darauf einzugehen; die Analyse wirkt daher auch sehr unsystematisiert. Im Fokus dieser Untersuchung steht dabei vor allem der Komplex *Abraham – Sara – Hagar* und steht stark unter dem Paradigma der Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen und Burschen.³¹⁶ Erst 2004 erschien die nächste Schulbuchanalyse, diesmal für den evangelischen Bereich, von Elisabeth

in seinem umfangreichen bibliographischen Datenrahmen zur Schulbuchforschung in Österreich zwischen 1970 und 1989 nicht ausfindig machen (vgl. Kissling 1989, bes. 147-192).

309 Vgl. exemplarisch: Köpnick 2014, Gelbmann 2013, Podgorschek 2011 oder Voglmayr 2009.

310 Vgl. Lang 1986.

311 Vgl. Walch-Lang 1991.

312 Vgl. Bauer 1996, bes. 39-43.

313 Vgl. ebd., 104-108.

314 Vgl. Liedler 1998: es handelt sich hier ebenfalls um eine Diplomarbeit die bei Wolfgang Langer verfasst wurde.

315 Vgl. ebd., 40f.

316 Vgl. ebd., 36f.

Duschet.³¹⁷ Diese Diplomarbeit wurde jedoch nicht an der evangelischen Fakultät, sondern an der Fakultät für Human- und Sozialwissenschaften verfasst (und später in Auszügen auch publiziert³¹⁸). Es wurden von ihr das Grundschullehrbuch „Unter einem Himmel“ und die vier dazugehörigen Lehrerhandbücher untersucht; letztere fanden laut Fragebogenuntersuchung am häufigsten Einsatz. Das Schulbuch selbst wurde viel seltener im Unterricht eingesetzt. Die Analyse fand wieder unter quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten statt.³¹⁹ Sie verweist dabei auf den Fragenkatalog von Dagmar Andres, der ihr jedoch zu umfangreich und zu wenig objektiv erscheint und entwickelt in der Folge eine eigene Untersuchungsmethode, wobei Schulbuch und Lehrerhandbücher unterschiedlich analysiert werden. Dabei ordnet sie die Personen stereotypen Gegensatzpaaren (typisch männlich/weiblich) zu und orientiert sich bei der qualitativen Analyse vor allem am Leitfaden zur Erstellung und Beurteilung von Unterrichtsmitteln des BMUK. Weiters analysierte sie den Sprachgebrauch anhand der Thesen feministischer Linguistinnen. Für das Schulbuch versuchte Duschet Eigenschaften oder Gefühle in den Texten zu orten, um diese in der Folge wieder den jeweiligen Personen zuzuordnen. Darüber hinaus wird eine Analyse der Handlungsträger*innen durchgeführt.³²⁰ Die letzte in Österreich erschienene Schulbuchanalyse ist aus dem Jahr 2014 von Maria Ladenhauf,³²¹ die im Rahmen ihrer Diplomarbeit geschlechterbewusste Aspekte in der Grazer Religionsbuchreihe für die AHS-Oberstufe analysierte. Dabei versucht sie anhand ausgewählter Themen und Buchbestandteile die derzeit großen gängigen Paradigmata der Geschlechterforschung (Gleichheit, Differenz, De-Konstruktion) in den Schulbüchern festzumachen. Im Fokus steht daher die Frage des ‚Wie‘ der Integration aktueller Paradigmata der Geschlechterforschung, geschlechtergerechter Sprachgebrauch und das Thema der „Dramatisierung-Entdramatisierung“³²².

Dieser kurze Überblick über den Forschungsstand in Österreich zeigt: Aufgrund der geografisch kleinen Größe konnten sich bisher keine Zentren der Schulbuchforschung, auch und vor allem im religionspädagogischen Bereich ausbilden, was zur Konsequenz hat, dass es dadurch keine durchgängige wissenschaftliche Schulbuchanalyse-Tradition gibt. Eine intensive,

317 Vgl. Duschet 2004.

318 Vgl. Duschet 2005.

319 Vgl. Duschet 2004, 45-53.

320 Es sei an dieser Stelle in Frage gestellt, ob die von ihr vorgeschlagene Untersuchungsmethode, die ja eine Kombination verschiedenen Methoden darstellt, wirklich zu mehr Objektivität führt, wie sie dies postuliert, zumal vor allem die Zuordnung zu den verschiedenen Kategorien sehr subjektiv und wenig begründet anmutet.

321 Vgl. Ladenhauf 2014: Maria Ladenhauf legt ihrer Untersuchung jedoch die Prämisse zugrunde, dass die Autor*innen der Grazer Schulbuchreihe gendertheoretischen Zugänge beim Erstellen der Schulbuchreihe umsetzten, ohne dies jedoch eigens vorher systematisch zu erheben. Inwiefern diese Hypothese die Untersuchung beeinflusste, sei an dieser Stelle kritisch angemerkt.

322 Vgl. ebd., 117-125.

systematisierte Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen in österreichischen Religionsschulbücher ist daher ein Desiderat hiesiger religionspädagogischer Forschung. Vielfach fanden die Analysen auf inhaltsanalytischer Ebene, gepaart mit quantitativen Einzelerhebungen, statt, indem sie sich auf bisherige Fragenkataloge beriefen. Eine exakte Analyse-Methode und deren Begründung blieben die einzelnen Analysen jedoch zumeist schuldig, denn nach Auffassung der hier durchgeführten Schulbuchanalyse können Fragenkataloge keine Methode ersetzen. Sie bilden nur den Ausgang, indem sie Forschungsfragen an den Anfang stellen, die jedoch durch gut begründete, systematisierte Methoden umgesetzt werden müssen. Aufgrund der gebotenen Kürze kann diese Untersuchung keine umfangreiche Erforschung liefern, jedoch möchte sie die Perspektive für eine längerfristige Erforschung von Schulbüchern in Österreich (wieder) eröffnen, indem sie über ein Befragen der Schulbücher anhand eines Fragenkatalogs hinausgehen möchte und sich an den Methoden neuerer linguistischer Forschungen orientiert. Der Weg zu einem geschlechtergerechten Religionsbuch schien für Annebelle Pithan bereits 1993 als große Herausforderung und ihre Forderungen nach empirischen Untersuchungen, die Einbindung der Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in neue Curricula und Religionsbüchern, die Erarbeitung von Kriterien zur Überprüfung von Sexismus und Geschlechtergerechtigkeit in Religionsbüchern, v.a. durch die Kirchen, und die Sensibilisierung all jener, die für den Religionsunterricht verantwortlich sind, haben daher nichts an ihrer Aktualität verloren.³²³

323 Vgl. Pithan 1993b, 433f.

3 Linguistische Schulbuchanalyse

Nachdem die für die Analyse leitenden theoretischen Bezugspunkte in den vorhergehenden Kapiteln abgesteckt wurden, kann nun zur eigentlichen Analyse übergegangen werden. Im Folgenden soll daher zuerst die Methodologie³²⁴ und die damit zusammenhängenden Methoden der Linguistischen Schulbuchanalyse³²⁵ geklärt und erläutert werden.

3.1 Forschungsdesign³²⁶

Waren bisherige genderorientierte Schulbuchanalyse im naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Bereich³²⁷ – aber auch Religionsbuchanalysen zu diversen anderen Themen³²⁸ im religiösen Bereich – meist klar an Philipp Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse³²⁹ oder an Fragekatalogen³³⁰ orientiert, wie dies zuvor kurz dargestellt wurde, verfolgt diese Arbeit einen eindeutig (diskurs-)linguistischen Ansatz, wie er von Christine Ott³³¹ im Anschluss an Jürgen Spitzmüller und Ingo Warnke³³² neu eingebracht wurde. Gemäß der geforderten Transparenz von (diskurslinguistischer) Forschung und auch um der Gefahr eines Subjektivismus³³³ und

324 Methodologie ist hier im Sinne von Spitzmüller & Warnke (2011, 135) verstanden als „Entscheidungshilfe bzw. Begründung von Methoden“. Letztere bezeichnen nämlich nur die eigentlichen analytischen Verfahren. Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass es hier auch in einschlägiger Literatur oft Unschärfen und Unklarheiten gibt. Methodologie und Methodik werden dabei immer wieder vermischt. Schon Uwe Flick (Flick 2012, 473-483) weist in seiner tabellarischen Zusammenstellung zu Verfahren der Textinterpretation auf manche Unschärfen bzgl. Kriterien und Methodik einzelner Verfahren hin. Besonders die Diskursanalyse, auf die sich die Linguistische Schulbuchanalyse stützt, steht im Verdacht, eine kaum entwickelte Methodik zu besitzen. Dies hat jedoch stets auch mit der jeweiligen Fragestellung und dem Forschungsinteresse zu tun, denn „nicht jedes Verfahren [ist] in jedem Fall geeignet“ (Flick 2012b, 475), wie Flick ausführt. Jedes Verfahren ist dabei entlang der jeweiligen Fragestellung, Zielsetzung und der zu erhebenden Daten immer wieder auf seine Angemessenheit zu überprüfen (vgl. Flick 2012b, 475). Dies macht auch Georg Ritzer in seinen kurzen Ausführungen zum Vorgehen einer empirisch orientierten Religionspädagogik deutlich (vgl. Ritzer 2015, 107).

325 Dies stellt ein noch ziemlich neues Forschungsfeld dar. Programmatisch dafür ist die 2015 erschienene Publikation von Christine Ott und Jana Kiesendahl, in der sie Beiträge zur Methodik und zur Perspektive einer linguistisch orientierten Schulbuchforschung versammeln (vgl. Ott & Kiesendahl 2015).

326 Siehe dazu die Ausführungen von Uwe Flick zu „Designs qualitativer Forschung“ (vgl. Flick 2012b, 172-192).

327 Siehe dazu Fußnote 309.

328 Vgl. hierzu beispielhaft: Veit-Jakobus Dieterich 1990 und 1992, Karin Borck 1999 oder Monika Solymár 2009, deren Studien auch in Hans Jürgen Herrmanns umfangreichen diachronen Schulbuchanalyse zum Kursbuch Religion exemplarisch beschrieben sind (vgl. Herrmann 2012, 8-12).

329 Vgl. Mayring 2012 und 2015.

330 Siehe hierzu Kapitel 2.3: Dabei wird zumeist auf den von Dagmar Andres 1988 entwickelten Kriterienkatalog zurückgegriffen, welcher eine Bild- und Textanalyse sowohl in statistischer also auch qualitativer Hinsicht vorschlägt. Schon Andres führt aber auch eine linguistische (wenn auch nicht sehr elaborierte) Analyse durch und hebt in ihrer Untersuchung kritisch den androzentrischen Sprachgebrauch durch die Verwendung des generischen Maskulinums, sowohl in der Anrede als auch in Berufsbezeichnungen, sowie eine sprachliche Hierarchisierung, die durch die Voranstellung männlicher Formen vor den weiblichen evoziert wird, hervor (vgl. Andres 1988, 908). Dieser Kriterienkatalog wurde von Anabelle Pithan (vgl. Pithan 1993a und 1993b) weitgehend übernommen und von Ulrike Fischer (vgl. Fischer 1993) und wiederum von Stefanie Rieger-Goertz (vgl. Rieger-Goertz 2003) weiterentwickelt.

331 Vgl. Ott 2013, 2014 und 2015.

332 Vgl. Spitzmüller & Warnke 2011.

333 Vgl. ebd., 199.

Dilettantismus³³⁴ empirischen Vorgehens vorzubeugen, sei zu anfangs das Forschungsdesign dieser Schulbuchanalyse näher erläutert und beschrieben.

3.1.1 Forschungsfragen

Die Diplomarbeit möchte zwei Fragestellungen als Leitfragen für die linguistische Analyse aufnehmen. Diese sind, wie in der Einleitung erstmals beschrieben, an zwei wichtigen Prämissen orientiert, nämlich, dass Text Wirklichkeit konstruiert³³⁵ und sich darum auch in Schulbuchtexten geschlechtliche Konstruktionen³³⁶ wiederfinden lassen. Dies soll exemplarisch an schöpfungstheologisch-anthropologisch ausgerichteten Kapiteln in ausgewählten Schulbüchern untersucht werden, wie noch näher erläutert werden wird. Daraus ergeben sich für die Untersuchung folgende zwei Fragestellungen:

- *Welche Konstruktionen von Geschlecht finden sich in Texten von Religionsschulbüchern am Beispiel schöpfungstheologisch-anthropologischer Themenkapitel wieder?*
- *Wie werden diese Konstruktionen auf sprachlicher Ebene hergestellt?*

3.1.2 Untersuchungsgegenstand und Auswahl des relevanten Analysematerials

Da diese Untersuchung als Qualifikationsarbeit angelegt ist, kann sie nicht alle Schultypen und –bücher umfassen, und es muss eine Auswahl getroffen werden.³³⁷ Die Auswahl der Religionsbücher gründet sich zuerst auf die Exemplarität der Schultypen in Österreich. Berufsbildende Höhere Schulen (BHS) und Berufsschulen stellen neben den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) die zwei wichtigsten Grundpfeiler des dualen Bildungssystems in Österreich dar, die von der Mehrheit der Schüler*innen besucht werden.³³⁸ Dabei ist die Auswahl weiters durch die altersmäßige Eingrenzung auf Schulbücher ab der 9.Schulstufe eingeschränkt – einerseits um den möglichen Umfang an Lehrwerken zu begrenzen, andererseits um die Vergleichbarkeit der Bücher durch dieselbe Altersstufe gewährleisten zu können. Durch diese grundsätzliche Auswahl und Eingrenzung scheint dennoch ein breites Spektrum abgedeckt zu sein.

334 Vgl. Ritzer 2015, 108.

335 Vgl. Flick 2012a, 157.

336 Vgl. Ott 2013.

337 Vgl. Ritzer 2015, 108.

338 Laut Statistik Austria (2017a) besuchten im Schuljahr 2016/17 von den rund 430.000 Schüler*innen, die dem Sekundar-II Bereich (also ab der 9.Schulstufe) zuzuordnen sind 91.906 Schüler*innen eine AHS-Oberstufe (20,47%), 145.216 Schüler*innen eine BHS (33,93%) und 115.346 Schüler*innen eine Berufsschule (26,94%). Insgesamt sind dies also rund 82% aller Schüler*innen ab der 9.Schulstufe (Polytechnische Schulen hier ausgenommen).

Es werden für die hier durchgeführte Analyse nur aktuelle, approbierte Religionsbücher herangezogen.³³⁹ Aufgrund der gebotenen Kürze wird für die Analyse kein AHS-Buch verwendet. Verwiesen sei hier exemplarisch auf die bereits erwähnte, jedoch mit anderer Fragestellung durchgeführte, Analyse, welche Maria Ladenhauf 2014 vorgelegt hat.³⁴⁰ Die Auswahl begrenzt sich daher auf den Schultyp der BHS und Berufsschule, da sie die beiden größten Schultypen darstellen und dadurch eine gewisse Repräsentativität gegeben ist. In Bezug auf die Auswahl der einzelnen Schulbuchreihen stellt sich in unserem Fall diese Frage insofern nicht, da BHS und Berufsschule jeweils nur über eine einzige verfügen („Religion BHS“; „Religion Berufsschule“).³⁴¹

Die Auswahl der Themenkapitel orientiert sich an Ralf Bohnsacks Arbeitsschritten zur Textinterpretation.³⁴² Er plädiert hier in Bezug auf die Auswahl der für die Interpretation relevanten Themen,³⁴³ diese anhand der Kriterien von *thematischer Relevanz*, *Vergleichbarkeit* und *besonderer thematischer und metaphorischer Dichte* vorzunehmen.³⁴⁴ Wenngleich Bohnsack seine Kriterien für eine Textinterpretation angibt, sind diese auch für die Auswahl einer linguistischen Analyse gerechtfertigt, da sie die Auswahl nachvollziehbar machen und zugleich den Kriterien von Transparenz, Intersubjektivität und Reliabilität gerecht werden.³⁴⁵ Thematisch relevant sind also alle Kapitel, in denen *Geschlecht* zur Sprache kommt, welche sich zugleich leicht vergleichen lassen (dies geschieht aufgrund selber thematischer Gestaltung) und die sich durch thematische und metaphorische Dichte (auch hier soll dies auf *Geschlecht* bezogen werden) auszeichnen. Aufgrund dieser Kriterien eignen sich vor allem schöpfungstheologisch-anthropologische Themenkapitel, nicht nur ob des Stellenwerts der

339 Vgl. Rundschreiben des BMB 2017.

340 Vgl. Ladenhauf 2014. Die Grazer Schulbuchreihe, die von ihr analysiert wird weist auch ausdrücklich im Vorwort darauf hin, dass sie besonderes Augenmerk auf die „Genderfrage“ legt und weist diese immer wieder auch explizit durch sogenannte *Gender-Kästchen* aus. Vgl. Weirer et al. 2008, 6; so finden sich z.B. in *Religion belebt. Religion AHS 6* elf Mal solche *Gender-Kästchen*, die auf die Genderfrage aufmerksam machen wollen

341 Für die AHS-Oberstufe stehen hier jedoch zwei Schulbuchreihen zur Verfügung („Leben – Glauben – Lernen“ und „Religion AHS“).

342 Vgl. Bohnsack 2014a, 136-145; bes. 136f.

343 Auch wenn Bohnsack (2014a) nicht näher ausführt, was er unter *Thema* versteht, so soll in dieser Analyse „Thema“ im klassisch linguistischen Sinn als tiefenstruktureller Begriff verstanden werden, welcher den Informationskern eines Textes wiedergibt und sich durch einen einheitlichen Gesprächsgegenstand auszeichnet. Vgl. dazu Frank & Meidl 2008, 159-163 sowie die Anmerkungen in Fußnote 156.

344 Vgl. Bohnsack 2014a, 137.

345 Vgl. Spitzmüller & Warnke 2011, 199; vgl. dazu ebenfalls Flick 2012, 487-510: Uwe Flick nennt in seiner Einführung zu qualitativer Forschung vier klassische Gütekriterien quantitativer Forschung, die auf Verfahren qualitativer Forschung übertragen werden. Diese sind: 1) Selektive Plausibilisierung, 2) Reliabilität, 3) Validität und 4) Objektivität. Ines Steinke plädiert jedoch für eigene Kriterien qualitativer Forschung: 1) Intersubjektive Nachvollziehbarkeit, 2) Indikation (Angemessenheit) des Forschungsprozesses, 3) Empirische Verankerung, 4) Limitation (Minimalbedingungen für Verallgemeinerung), 5) Kohärenz (und Offenlegung von Widersprüchen), 6) Relevanz (der Fragestellung und des Beitrags) und 7) Reflektierte Subjektivität (des Forschungsprozesses und des*der Forschenden) (vgl. Steinke 2012, bes. 323-331).

Thematik, war und ist doch die „christliche Auslegungstradition der biblischen Urgeschichte [...] prägend für die Entwicklung des sogenannten christlichen Frauenbildes“³⁴⁶, sondern auch weil durch diese Auslegungstradition ein Konzept der normativen Heteronormativität und Hierarchisierung einherging und postuliert werden kann, dass dieses noch immer nachwirkt (zu den suggestiven Bedingungen und Hypothesen siehe 3.1.4). Analysiert werden sollen daher Texte folgender Kapitel:

- „Als Mann und Frau geschaffen“, aus Ermutigungen Religion BHS 4³⁴⁷ und
- „Der Mensch geschaffen als Frau und Mann – Der Mensch geschaffen als Mann und Frau“, aus reli4ever (Berufsschule 4)³⁴⁸.

Beide Themenkapitel erfüllen die oben beschriebenen Kriterien. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die altersmäßige Zuordnung nicht ident völlig ist. Weist das BHS-Buch das Thema der Altersstufe der 17/18-Jährigen zu, ist die im Berufsschulbuch beschriebene Zielgruppe die Altersstufe der 19/20-Jährigen. Dies gilt es bei der Analyse eventuell im Blick zu behalten, ebenso wie die Überlegungen zur spezifischen Gattung von Schulbuchtexten, den unterschiedlichen Interessen (Staat, Gesellschaft, Kirche, etc.) in Herstellungsprozess, Funktionen, Verwendungszwecke und Textsorten etc.³⁴⁹

3.1.3 Forschungsperspektive(n)³⁵⁰

Leitend ist zuvorderst eine *neutral-deskriptive*³⁵¹ *Perspektive*. Wie in der Einleitung bereits kurz erläutert, ist es primäres Ziel aufgrund textlicher Analyse eine erste Datenlage zu erhalten und diese zu beschreiben.³⁵² Diese erste Perspektive ist der oben angeführten Forschungsfragen

346 Volkmann 2004, 99.

347 Vgl. Vitovec et al. 2006, 65-82.

348 Vgl. Ender et al. 2008, 46-49.

349 Siehe auch hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.1 zum Schulbuch als spezifische Gattung, insbesondere Kapitel 2.1.3 Fußnote 219.

350 In Anlehnung an Lamnek & Krell 2016, 40-43: Diese verweisen auf das von Lüders & Reichertz entworfene System unterschiedlicher Forschungsperspektiven. Die hier verwendeten Begrifflichkeiten beziehen sich nur bedingt darauf, können aber diesen zugeordnet werden.

351 Vgl. dazu auch Ott 2013, 37f.: Christine Ott weist darauf hin, dass schon eine deskriptive Ebene inhärent kritisch sein kann, jedoch erst durch explizite Kritik zur Sprachkritik und somit eine kritisch-linguistische Schulbuchforschung wird. Diese Unterscheidung ist auch hier bedeutsam!

352 In ihrem Vorschlag zu einer quantitativen Schulbuchanalyse kritisieren Andreas Slopinski und Torsten J. Selck bisherige (qualitative) Schulbuchanalysen aufgrund mangelhaften Gütekriterien. Sie setzen dabei deskriptiv-analytische bzw. qualitative Verfahren, welche versuchen, Zusammenhänge durch Aufzeigen latenter Sinnstrukturen und emotionaler Untertöne zu rekonstruieren, mit Subjektivität gleich und stellen diesen ein rein quantitatives Vorgehen als verlässliches und objektives Verfahren gegenüber (vgl. Slopinski & Selck 2014, 130 und 138). Es kann und soll hier nicht näher auf diese Problematik der Beurteilung qualitativer Verfahren eingegangen werden. Dennoch scheint der Kurzschluss *qualitativ ist gleich subjektiv* als unangebracht und es sei angemerkt, dass auch die Auswertung quantitativer Verfahren auf subjektiven Entscheidungen und Wertungen bei der Interpretation von Zahlen und Daten beruht. Außerdem kann der Subjektivität durch die Triangulation unterschiedlicher Verfahren entgegengetreten werden (vgl. Ritzer 2015,

angemessen, gilt es doch in erster Linie sprachliche Konstruktionen von *Geschlecht* sichtbar zu machen und zu rekonstruieren. Erst im Anschluss an die eigentliche Analyse kann und soll eine *bewertend-interpretative Perspektive* eingenommen werden. Dazu werden im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse einerseits die in zu Beginn dieser Arbeit gewonnenen theoretischen Konzepte (Konstruktivismus, Gender-Studies, Schulbuchforschung), als auch die nach der Analyse beschriebenen aktuellen religionspädagogischen Entwürfe und Leitlinien herangezogen. Gerade diese Trennung zwischen deskriptiver und interpretativer Ebene möchte zur Objektivität der Analyse beitragen. So verdient m.E. ersteres auch den Namen Analyse, während zweiteres eher einer Schulbuch-Kritik bzw. Schulbuch-Evaluation³⁵³ zuzuordnen ist.³⁵⁴ Zugleich findet durch die Kombination beider Perspektiven „systematische Perspektiven-Triangulation“³⁵⁵ statt. Dies trägt dazu bei, zusätzliche Erkenntnisse gewinnen und begründen zu können und so zu einem vertieften Verständnis des Forschungsgegenstandes beizutragen.³⁵⁶

3.1.4 Hypothesen und suggestive Bedingungen

Nicht außer Acht gelassen werden darf im Vorfeld der Analyse der Einfluss suggestiver Bedingungen bzw. Hypothesen. Dabei gilt es sich diesem subjektiven Vorwissen zu vergewissern, um möglichst frühzeitig der Beeinflussung bei der Analyse vorzubeugen.³⁵⁷ Im Falle dieser Untersuchung können diese mit den *klassischen Hypothesen* zu genderorientierten Schulbuchanalysen beschrieben werden:³⁵⁸

- Geschlechter werden stereotyp konstruiert und dem jeweiligen biologischen Geschlecht typische soziale Rollen zugeschrieben.

107), wie dies auch Spitzmüller & Warnke 2011 (134f.) in Anlehnung an Uwe Flick vorschlagen. Siehe dazu näheres in Kapitel 3.1.5.

353 Vgl. Doll & Rehfinger 2012: Viele der in ihrem Beitrag vorgestellten Elemente können eher der Schulbuch-Evaluation zugeordnet werden. Vgl. Ott 2013, 35; ebenso Wirthensohn 2012, welcher ein für den schweizerischen Bildungsraum entwickeltes Evaluationstool für Schulbücher beschreibt, das anhand 52 Beurteilungskriterien und 3 Grobbereichen Lehrer*innen die Auswahl von Schulbüchern erleichtern soll.

354 Darunter würden nach diesem Verständnis auch all jene qualitativ-inhaltsanalytischen Schulbuchanalysen zuzuordnen sein, da sie bereits mit vorgefertigten inhaltlichen Kategorien(-systemen) die Bücher überprüfen und dadurch per se eine Wertung vornehmen. Vgl. dazu auch Ott 2013, 32.

355 Flick 2012c, 315.

356 Vgl. ebd., bes. 311 und 315f.

357 Ines Steinke plädiert in ihrem Kriterienkatalog für qualitative Forschung für eine „Reflektierte Subjektivität“ und meint damit eine ständige Reflexion der Rolle des*der Forschenden in Bezug auf Forschungsinteresse, Vorannahmen, Kommunikationsstil, Verstehensbarrieren etc.), aber auch inwiefern Methoden angemessen angewandt werden können etc. (vgl. Steinke 2012, 330).

358 Exemplarisch sei hier auf die umfangreiche Analyse österreichischer Schulbücher (Religionsbücher blieben hier jedoch ausgespart) von Christa Markom und Heidi Weinhäupl hingewiesen, welche am Ende ihrer Untersuchung einige hilfreiche Kriterien zur Textanalyse liefern (vgl. Markom & Weinhäupl 2007, 235-240), und in ihren Ausführungen zu „Genderkonstruktionen und Rollenbilder“ zahlreiche stereotype Vorannahmen bzw. konkrete Analyseergebnisse und deren Kritik beschreiben (vgl. ebd., 199-230). Hierbei ist nicht nur vom generischen Maskulinum, sondern auch von stereotypen körperlichen Darstellungen durch Bild und Text, Dichotomien, traditionellen Rollenverteilungen etc. die Rede. Verwiesen sei auch auf einige von Angelika Volkmann aufgelisteten Ergebnisse erfolgter fächerübergreifender Analysen (vgl. Volkmann 2004, 81).

- Es wird von einer Binarität des biologischen Geschlechts ausgegangen.
- Diese Binarität ist zugunsten einer hierarchischen Höherstellung des Mannes beschrieben, wie sich dies zum Beispiel durch Erstnennung in Aufzählungen und Anreden, aber auch durch Zuweisung gesellschaftlich höher angesehener Berufe bzw. besserer Bezahlung ausdrücken kann.³⁵⁹
- Sexualität wird im Zusammenhang von Reproduktion erwähnt und im Rahmen eines klassischen Familienbildes (Vater – Mutter – Kinder) beschrieben.
- Die Schulbücher unterscheiden sich aufgrund der Zielgruppe inhaltlich in ihren Geschlechterkonstruktionen.

Als *suggestive Bedingung* wäre zum Beispiel die negative Beurteilung von gendertheoretischen Ansätzen durch das kirchliche Lehramt oder manche Theolog*innen zu verstehen, welche eine kritische Auseinandersetzung beeinflussen könnte. Der Autor ist sich darüber hinaus bewusst, dass er, trotz der inhaltlichen Beschäftigung und Sensibilisierung für Aspekte der Frauen-, Geschlechter- und Gender-Forschung, einen männlich, heteronorm und katholisch geprägten Sozialisationsprozess durchlaufen hat, welcher bei der Untersuchung immer wieder bewusst suspendiert werden muss, jedoch nie ganz ausgeschaltet werden kann, und dadurch die Analyse beeinflussen könnte.

Weiters muss Geschlecht/Gender für die Untersuchung bewusst sichtbar gemacht und dadurch hervorgehoben werden, was zu einer *Dramatisierung* des Geschlechts führen kann, um es anschließend dekonstruieren zu können (Judith Lorber spricht hier auch von *Gender-Paradoxien*³⁶⁰)

Im Gegensatz zu den früher durchgeführten Schulbuchanalysen, die zumeist inhaltsanalytisch arbeiteten, dienen in dieser Untersuchung Hypothesen also nicht dazu, Vorwissen bewusst zu machen, um daran anknüpfen zu können und so die Datenerhebung anzuleiten und zu begrenzen, sondern vielmehr, dieses *aufzudecken*, um es sofort wieder zu *suspendieren*. Dadurch soll eine möglichst große Offenheit bei der Datenerhebung ermöglicht werden, ohne dabei von solchen Hypothesen und suggestiven Bedingungen im Forschungshandeln alleine geleitet zu werden.³⁶¹

359 Wobei auch klar festgehalten werden muss, dass Zahlen aus dem sog. Gender-Pay-Gap, klar zeigen, dass es immer noch eine ungleiche Entlohnung bei selber Leistung und Position gibt, die diese Hierarchisierung zu bestätigen scheinen. So bekamen Frauen im Jahr 2015 bei den ganzjährigen Vollzeit-Beschäftigten um 17,3% weniger, bei den unselbständigen Erwerbstätigen sogar 38,4% weniger, als Männer (vgl. Statistik Austria 2017b).

360 Vgl. Lorber 2003.

361 Vgl. Meinefeld 2012.

3.1.5 Linguistische Schulbuchanalyse als *dekonstruktives-rekonstruktives*, qualitatives

Verfahren

Die hier vorgestellte Methode reiht sich ein in das relative neue und kaum bearbeitete Forschungsfeld der „schulbuchebezogene[n] Linguistik“³⁶², wie es von Christine Ott 2013 erstmals skizziert wurde.³⁶³ Sie hält dabei fest, dass bisherige inhaltsanalytische Untersuchungen den „sprachlichen Aspekt von Wirklichkeitskonstruktionen“³⁶⁴ meist außer Acht gelassen haben. Mit dieser Herangehensweise soll „[d]as Schulbuch vielmehr beim Wort [genommen werden]“³⁶⁵, um so „[s]prachliche Konstruktionen von Geschlechtervorstellungen im Schulbuch [...] beschreibbar“³⁶⁶ zu machen.

Die Linguistische Schulbuchanalyse kann daher als *dekonstruktives-rekonstruktives* Verfahren bezeichnet werden. *Dekonstruktiv* ist sie in ihrem Ansatz auf linguistischer Ebene sprachliches Material zu zerlegen. Dabei steht sie ganz in der Tradition dekonstruktivistischer Ansätze der Literaturwissenschaft, wie sie seit den 1980er Jahren an Jacques Derrida und Paul de Man anknüpfen, Anfang der 1990er Jahre von Judith Butler neu konzeptioniert und seither kontrovers diskutiert und zuweilen kritisiert werden.³⁶⁷ Ihr Ziel ist es dabei das sprachliche System auf seine „inhärente Instabilität und Machtgesättigkeit“ zu analysieren, wengleich Derrida selbst Dekonstruktion nicht als Analyse oder Methode verstanden wissen wollte.³⁶⁸ Die Analyse bleibt jedoch nicht bei der Dekonstruktion stehen. Sie ist zugleich auch *rekonstruktiv* (in Anlehnung an Ralf Bohnsacks Entwurf einer Rekonstruktiven Sozialforschung³⁶⁹). Er sieht dabei rekonstruktive Verfahren als Gegensatz zu bisherigen hypothesenprüfenden Verfahren, da erstere zum Ziel haben, die Prinzipien der Theorie- und Typengenerierung zu rekonstruieren. Rekonstruktiv ist der methodische Zugang daher in Bezug auf die Erhebung und Auswertung der Daten, in dem der gesamte Forschungsprozess in den Blick kommt; rekonstruktiv ist dieser jedoch auch in Bezug auf den Forschungs-Gegenstand, da in diesem Fall versucht werden soll, sprachliche Konstruktionen der Kategorie *Geschlecht* zu rekonstruieren, also der Mannheimschen Frage nachzugehen, *wie* diese Tatsachen hergestellt werden.³⁷⁰ Schließlich ist rekonstruktiven Verfahren eine komparative Analyse zu Eigen. Dies soll durch den Vergleich

362 Ott 2013, 29.

363 Vgl. Ott 2013.

364 Ebd., 32.

365 Ebd., 31.

366 Ebd., 33.

367 Vgl. Babka & Posselt 2016, 33-37: Auf den Dissens bezüglich der Überlegungen zur Konstruktion von Geschlecht und wie stark diese verstanden werden kann, weisen Anna Babka und Gerald Posselt bereits zu Beginn ihres Vorworts hin (vgl. ebd., 13). Siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel 1.

368 Vgl. Babka & Posselt 2016, 47f.

369 Vgl. Bohnsack 2014a.

370 Es steht bei der Analyse also nicht die Frage nach dem *Wahr* oder *Falsch* im Vordergrund, sondern wie sich etwas durch bestimmte Darstellungsformen dokumentiert (vgl. Bohnsack 2014a, 65).

zweier Schulbücher sichergestellt werden. Wenngleich, wie in der Folge näher ausgeführt werden wird, auch eine linguistische Analyse induktiv³⁷¹ vorgehen muss, indem sie vorgefertigte Kategorien an das Sprachmaterial heranträgt³⁷², kann das Verfahren dennoch aufgrund oben genannter Gründe als rekonstruktiv verstanden werden. Durch die Anbindung an den originären diskursanalytischen Zugang³⁷³ ist sie weiters den qualitativen Methoden zuzurechnen, auch wenn sie offen für quantitative Herangehensweisen ist.

Methodisch handelt es sich hier um eine intratextuelle Analyse³⁷⁴ (also orientiert an Einzeltexten), die auf drei Ebenen stattfindet: auf lexikalischer Ebene (Wortebene), auf propositionaler Ebene (Satz- bzw. Aussageebene), sowie auf Ebene der Textkohäsion (Textebene).³⁷⁵ Sie beginnt somit bei der *kleinsten* Einheit eines Textes, den *Lexemen* im Blick auf ihre *semantische*, sprich bedeutungsgebende *Verwirklichung*.³⁷⁶ Einerseits wird dabei die Häufigkeit von Wörtern in den Blick genommen, wodurch zentrale Begriffe und Konzepte (sogenannten Inhaltswörter) eruiert werden können, andererseits kommen aber auch Kollokationen (d.h. Mehr-Wort-Einheiten) in den Blick und werden auf Genus, Wortart, Wortbildungstyp bzw. mit folgenden Analyseklassen untersucht:

- *Nomina propria*: Welche Funktion verfolgen z.B. Anthroponyme (Personennamen) bzw. Toponyme (Ortsnamen) und welche Subtexte sind damit verbunden?
- *Nomina appellativa/collectiva*: Welche Wertungen, Gewichtung, Gruppierung oder Fokussierung entstehen durch die generalisierende Funktion von Gattungs- und Sammelbezeichnungen?
- *Nomina continuativa*: Welche Funktion nehmen nicht teilbare Begriffe wie Licht, Wasser usw. ein und was genau wird durch sie benannt (z.B. Metaphorik, Oppositionen etc.)?
- *Schlüsselwörter*: Welches Selbstverständnis oder welche Ideale werden durch sie sichtbar? In welchem Kontext stehen sie und welche Konnotationen sind mit ihnen verbunden?

371 Streng genommen lässt sich dieses Vorgehen der qualitativen Induktion zurechnen, wird doch im Rückgriff auf bereits existierende Begriffe der Linguistik und Geschlechterforschung an die eigene Untersuchung herangetragen und dazu benützt die vorgefundenen Phänomene anhand dieser zu beschreiben (vgl. Reichertz 2012, bes. 280).

372 Vgl. Ott 2013, 33.

373 Vgl. Spitzmüller & Warnke 2011, 123.

374 Vgl. ebd., 136-139

375 Vgl. dazu: Ott 2013 und 2014; Spitzmüller & Warnke 2011; Frank & Meidl 2008.

376 Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich (wenn nicht anders angeführt) auf Spitzmüller & Warnke 2011, 139-145.

- *Schlagwörter*: Diese, oft in enger Verbindung mit Schlüsselwörter stehenden Schlagwörter, zeichnen sich dabei v.a. durch ihre besondere Wirkung auf die öffentliche Meinungs- und Willensbildung aus, indem sie sogenannte „Hochwörter“ oder „Stigmawörter“ hervorbringen und so zur Auf- oder Abwertung mancher Begriffe, Gruppen, Ideale etc. beitragen (vgl. z.B. den Begriff „Genderismus“³⁷⁷, welcher zumeist von Gegner*innen des genderorientierten Diskurs pejorativ gebraucht wird).
- *Okkasionalismen*: Kommt es, und wenn ja, wie, zu kontext- bzw. situationsgebundenen Wortneubildungen³⁷⁸ (auch sog. Ad-hoc-Bildungen), aus denen sich eine gewisse Einstellung ablesen lässt?

Die nächstgrößere Einheit bildet die *propositionale Ebene*³⁷⁹ und untersucht dabei Gehalt bzw. Inhalt einer Aussage und deren logische Strukturiertheit und beugt einer nur auf Nomina fokussierten Analyse vor, indem gezielt der Blick auf die Prädikation gelegt wird. Denn „[g]erade die syntaktische Musterbildung bei Propositionen kann Diskurspositionen von Äußerungen sehr gut belegen.“³⁸⁰ Hierbei kommen folgende Analyseklassen in den Blick:

- *Sprechakte*: welche diskursiven Muster lassen sich ablesen (sind sie assertiv, direktiv, korrektiv, prohibitiv, normativ, explikativ etc.)?
- *Implikaturen und Präsuppositionen*: Welche inhaltlichen Zusammenhänge werden vorausgesetzt oder ergänzt und welche „implizite[n] Welt und Gesellschaftsmodelle“³⁸¹ sind darin enthalten, die „beispielsweise die Annahme bestimmter sozialer Rollen und Institutionen, staatlicher Praxen etc. umfass[en].“³⁸²
- *Deontische Bedeutung*: Sind mit den Aussagen Normierungen, Verpflichtungen oder Verbindlichkeiten verbunden?
- *Metaphernlexeme*: Welche Metaphern werden in Wortform, Wortformen oder Phrasen verwendet und welche Aussagen sind mit ihnen verbunden?

377 Vgl. Kuby 2014: In Gabriele Kubys kritischen Artikel zu Gender wird dies sehr deutlich: dabei verbindet sie bereits in ihrem Untertitel „Der ‚Genderismus‘ zerstört Identität und Familie“ das Nomen appellativum *Genderismus* mit dem durativen Tätigkeitsverb *zerstören* in Beziehung und setzt diese in Opposition zu *Identität* und *Familie*, zwei Schlüsselwörter aus dem konservativen Segment. Dadurch wird *Genderismus* zu einem Stigmawort, da eine negative Konnotation beabsichtigt ist.

378 Um beim vorherigen Beispiel anzuknüpfen, lässt sich *Genderismus* auch als Okkasionalismus interpretieren, wird dieser Begriff so sehr selten gebraucht und wurde extra durch das Suffix –ismus als generalisierender Negativ-Begriff gegen die breite und heterogene Ausrichtung der Gender-Studies von Kuby in ihrem Text in Stellung gebracht.

379 Die nachstehenden Ausführungen beziehen sich (wenn nicht anders angeführt) auf Spitzmüller & Warnke 2011, 145-157.

380 Spitzmüller & Warnke 2011, 147.

381 Ebd., 150.

382 Ebd., 151.

- *Rhetorische Tropen und Figuren*.³⁸³ Welche Ersetzungen, Bedeutungsübertragungen (ähnlich Metaphern), Wortumstellungen, -häufungen, -wiederholungen sind auffindbar?
- *Syntaktische Muster*: Welche Satz- oder Teilsatzstrukturen lassen sich erkennen und welche Satzinhalte, die hintergründig mitlaufen aufdecken? Damit verbunden ist auch eine Untersuchung der Makropropositionen bzw. die Zuordnung zu bestimmten Textoiden³⁸⁴ (narrativ, deskriptiv, reflexiv, argumentativ).

Die dritte Ebene der Untersuchung ist die der *Textkohäsion*³⁸⁵ (die sprachliche Oberflächengestaltung eines Textes), wobei diese nie ganz von der Textkohärenz (also dessen semantischen Zusammenhang) zu trennen ist, wie Frank und Meidl deutlich machen.³⁸⁶ Dabei wird z.B. die Anzahl und jeweilige geschlechtliche Zuordnung von Figuren und deren sprachlicher Phänotyp untersucht, so wie Christine Ott vorschlägt.³⁸⁷ Untersucht werden die Texte aber auch anhand folgender Kategorien:

- *Perspektive*: In Bezug auf den Textmodus (sachbetont, meinungsbetont, kritisch, ironisch, etc.) wird untersucht, welche Perspektive durch welche sprachlichen Kohäsionsmittel eingenommen wird.
- *Hierarchisierungen*: Durch welche text-gestalterischen Mitteln (Fokussierung durch phonetische, prosodische, lexikalische, syntaktische, transphrastische, etc. Mittel) oder Mitteln der Intertextualität, des Stils bzw. Stilbruchs, der Verfremdung oder medialen Gestaltung werden Hierarchisierungen hervorgerufen?

Nicht in den Blick der Untersuchung kommen Bilder bzw. Fotografien, die in den einzelnen Kapiteln aufzufinden sind. Dies ist der geforderten Kürze dieser Qualifikationsarbeit geschuldet

383 Einen ausführlichen Überblick über Tropen und Figuren und deren Verwendungsweise liefert Paul Gévaudan (2008). Aus Platzgründen kann dies hier nicht weiter ausgeführt werden.

384 Vgl. Frank & Meidl 2008: Annette Frank und Martina Meidl geben dabei einen hervorragenden Überblick über die Textanalyse, im Besonderen aber ist ihre Anleitung zur propositionalen Analyse von Texten hervorzuheben. Diese wird dort genauer beschrieben (ebd., 157-159) und es findet sich am Ende ihres Beitrags auch ein sehr hilfreicher Leitfaden zur Textinterpretation (ebd., 176-178). In Bezug auf die propositionale Analyse legen sie den Schwerpunkt auf die Untersuchung des Modus, des Dictums (inhaltlicher Kern), der Träger*innen von Handlungen, des Ortes, der Zeit und der Wahrscheinlichkeit von Aussagen.

385 Vgl. dazu ebd., 171-175.

386 Vgl. ebd., 172.

387 Vgl. Ott 2013, 33. Die von Spitzmüller & Warnke vorgeschlagene Analysekatogorien (Textsorte, Textfunktion, Themenentfaltung, Isotopien, lexikalische Felder, Metaphernfelder visuelle Textstruktur) finden in dieser Untersuchung nur bedingt Beachtung (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011, 157-170); außerdem wären sie eher der Textkohärenz als der Textkohäsion zuzuordnen. Erstere wird aber m.E. bereits ausreichend auf den beiden ersten Ebenen untersucht und dann in die Untersuchung der Textkohäsion eingebunden.

und würde den Rahmen sprengen, erfordert eine Bildanalyse eine geeignete Methodik.³⁸⁸ Eine Analyse des Bildmaterials und dessen Beziehung zum textlichen Material muss daher in einer eigenen Untersuchung erfolgen.

Durch die Analyse auf den drei dargestellten Ebenen ist aber eine „methodologische Triangulation“ gewährleistet. Genauer gesprochen handelt es sich hier um eine „within-method“³⁸⁹ Triangulation, bei der innerhalb einer einzigen Methode, hier die linguistische Analyse, unterschiedliche Herangehensweisen und Perspektiven verbunden werden und so zu einer Anreicherung und Vervollständigung der (begrenzten) Erkenntnismöglichkeiten beigetragen werden kann.³⁹⁰

3.2 Textanalyse

Die hier vorgenommen Textanalyse folgt folgendem Aufbau: Zuerst wird die Konzeption des Schulbuchs, dem die zu analysierenden Kapitel entnommen sind, beschrieben, um für größtmögliche Nachvollziehbarkeit zu sorgen (auch im Sinne der Rekonstruktion des Forschungsprozesses). Anschließend folgt die nähere Erläuterung der Konzeption des behandelten Kapitels. Durch diese beiden ersten Darstellungen werden die Bücher wie Kapitel einer Grobanalyse unterzogen, welche auch in Bezug zur Textkohäsion steht. Auf die lexikalische Analyse der Überschriften in den Kapiteln folgt anschließend die Analyse der Lexik des Gesamttextes und schließlich die propositionale und textkohäsive Analyse der relevanten Textteile. Im Anschluss an die Mehr-Ebenen-Analyse der einzelnen Kapitel, die jeweils getrennt voneinander ausgewiesen werden, folgt eine zusammenfassende und vergleichende Darstellung der Ergebnisse. Erst danach wird zu einer interpretativ-bewertenden Perspektive übergegangen, indem die Erträge der Untersuchung in Bezug zu gegenwärtigen genderorientierten religionspädagogischen Fragestellungen gesetzt werden.

3.2.1 reli4ever – Religion in der Berufsschule 4

a) Zur Konzeption des Schulbuchs

Das Schulbuch *reli4ever* ist der letzte Band der Schulbuchreihe *Religion in der Berufsschule*, deren Zielgruppe der letzte Jahrgang der Berufsschule ist (19-/20-jährige Schüler*innen). Dabei zeichnet es sich durch enorme Kürze, verglichen mit anderen Religionsbüchern, aus, welche sich auf den schulischen Kontext zurückführen lässt. Berufsschüler*innen verbringen ca. nur

388 Auf die Komplexität der Konstruktion von Fotografien weist Douglas Harper hin (vgl. Harper 2012). Für einen möglichen methodologischen und methodischen Zugang sei auf Ralf Bohnsacks *Dokumentarische Bildanalyse* verwiesen (vgl. Bohnsack 2014a, 157-173 und 2014b).

389 Beide: Flick 2012b, 519.

390 Vgl. ebd., 519f. Dies fordern auch Spitzmüller & Warnke in ihrem diskursanalytischen Ansatz (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011, 134). Vgl. auch Ritzer 2015, 107, sowie ausführlich dazu Flick 2012c.

zwei Monate im Jahr in der Berufsschule. Die mögliche Zeit des Unterrichts ist dadurch enorm eingeschränkt. Als Autor*innen werden Walter Ender, Manfred Göllner, Elisabeth Hartel, Christine Mann, Erwin Mann, Andrea Pinz, Christian Romanek und Anton Theisl genannt. Das hier behandelte Buch ist auf das Jahr 2008, in welchem dieses auch von der Österreichischen Bischofskonferenz approbiert wurde, datiert. Inhaltlich gliedert sich das Buch in zwei große Themenbereiche, wobei ersterer mit „Religion ist keine Privatsache“ (S.5)³⁹¹ und zweiterer mit „Dem Leben Gestalt und festen Halt geben“ (S.35) betitelt ist. Unter das jeweilige Thema sind anschließend acht bzw. neun Themenkapitel zugeordnet. Das Themenkapitel „Der Mensch geschaffen als Frau und Mann“ (S.46-49) ist eines der insgesamt 16 Themenkapitel in diesem Religionsbuch, welche zwischen einer oder zwei Doppelseiten umfassen. Es ist dem Themenbereich „Dem Leben Gestalt und festen Halt geben“ zugeordnet. Die textlichen Elemente bestehen dabei vor allem aus Überschriften, Autor*innen-Texten, Apparaten zur Organisation der Aneignung wie auch Quellentexten (Zitate). Zwischen einigen Kapiteln finden sich auch Porträts von verstorbenen und noch lebenden Persönlichkeiten. Bild- und Textquellen sind am Ende des Buches ausgewiesen.

b) Zur Konzeption des Themenkapitels³⁹²

Das Kapitel besteht aus vier A4-Seiten und gliedert sich in fünf Teilkapitel. Die Hauptüberschrift (BS 46-Ü1/1 und BS 47-Ü1/1) ist oben auf den beiden ersten Seiten groß angeordnet. Die vier Unterüberschriften (der einleitende Autor*innen-Text hat keine eigene Überschrift), sind grafisch durch braune Kästchen und weiße Schrift hervorgehoben. Das gesamte Themenkapitel ist insgesamt mit sechs Bildern und einer Grafik aufgelockert.

In der *Einleitung* (BS 46-E/1) befinden sich zwei Quellentexte (BS 46-Q/1 und BS 46-Q/2; ein Zitat von Emanuel Schikaneder aus der Zauberflöte, ein anderes, längeres Zitat aus Friedrich Schillers Lied von der Glocke) und ein Apparat zur Organisation der Aneignung (BS 46-AA/1), indem ein Fragenkatalog, welcher zur Diskussion anregen soll, angefügt ist.

391 Um den Fußnotenapparat nicht zu strapazieren und aufgrund besserer Lesbarkeit wurden für die Textanalyse die Zitationsangaben der Religionsschulbücher direkt hinter die Zitate bzw. wenn sich diese auf den ganzen Abschnitt beziehen, am Beginn des zitierten Abschnitts in der Überschrift erwähnt oder aber durch Kürzel (siehe Fußnote 392) näher bestimmt.

392 Siehe dazu auch die im Anhang farblich hinterlegten und jeweils beschrifteten und kategorisierten Textelemente des Kapitels; Textteile im Volltext, die für die Analyse herangezogen wurden, sind dort gelb markiert. Um die jeweiligen Textstellen im Anhang leichter zu finden, wurde folgende Systematik gewählt: BS bezeichnet das Berufsschulbuch (BHS das BHS-Buch), die anschließende Zahl steht für die Seitenzahl im Buch, das Element nach dem Bindestrich für das jeweilige Textelement und die Zahl nach einem Schrägstrich für die Elementnummer, falls mehrere gleiche Elemente auf derselben Seite angeordnet sind: So bedeutet das Kürzel „BS 46-Ü1/1“, dass es sich um das Berufsschulbuch auf Seite 46 um die 1. Überschrift 1. Grades handelt. Weitere Kürzel sind: Ü2 – Überschrift 2. Grades; Ü3 – Überschrift 3. Grades; Ü4 – Überschrift 4. Grades; E – Einleitungstext; A – Autor*innen-Text; Q – Quellentext (z.B. Zitate); B – Bild (z.B. Fotografien, Gemälde,...); AA – Apparat zur Organisation der Aneignung (z.B. Handlungsanweisungen); V – Verweis.

Das *erste Teilkapitel* „*Menschsein – Frausein – Mannsein*“ (BS 46-Ü2/1; S.46) besteht aus einem Autor*innen-Text (BS 46-A/1), welcher das linke Drittel der Seite einnimmt und einer schwarz-weiß Fotografie (BS 46-B/1), die ca. das untere Viertel der Seite benötigt.

Das *zweite Unterkapitel* „*Typisch weiblich, typisch männlich*“ (BS 46-Ü2/1; S.47) setzt sich aus einem Autor*innen-Text (BS 47-A/1), welcher die Hälfte der Seite einnimmt und einer Text-Grafik (BS 47-G/1) im unteren Sechstel der Seite, sowie drei Bildern (BS 47-B/1, BS 47-B/2 und BS 47-B/3), die ca. das rechte Drittel der Seite benötigen, zusammen.

Das *dritte Unterkapitel* „*Frau und Mann*“ (BS 48-Ü2/1; S.48) gliedert sich in einen Autor*innen-Text (BS 48-A/1), der ca. die Hälfte des Platzes einnimmt, zwei kürzere Quellentexte (BS 48-Q/1, Gen 1,27-28a; BS 48-Q/2, Gal 3,27-28), welche grafisch durch Umrahmung und farbliche Hinterlegung hervorgehoben sind, einen Apparat zur Organisation der Aneignung (BS 48-AA/1, eine Handlungsanweisung) sowie ein Bild (BS 48-B/1), das ca. die Hälfte der Seite einnimmt.

Das *vierte Unterkapitel* „*Ehe von Mann und Frau*“ (BS 49-Ü2/1, S.49) besteht wiederum aus einer zusätzlichen Unterüberschrift in Fettdruck (BS 49-Ü3/1), einem Autor*innen-Text (BS 49-A/1), einem biblischen Quellentext (BS 49-Q/1; Mk 10,2-9), zwei Ergänzungstexten (BS 49-Q/2 und BS 49-Q/3; zwei kurze Statements eines Mädchens und eines Jungen), mit jeweils einem zugeordneten Porträtfoto (BS 49-B/1 und BS 49-B/2) sowie einem Ergänzungstext (BS 49-V/1; Verweis auf Internetadresse).³⁹³

c) Lexikalische Analyse der Überschriften

Die in den Überschriften (BS 46-Ü1/1 und BS 47-Ü1/1 sowie BS 46-Ü2/1, BS 48-Ü2/1 und BS 49-Ü2/1) klar hervorstechenden Inhaltswörter sind „Frau“ und „Mann“, die an das Wort „Mensch“ gekoppelt sind. Das „Menschsein“ spaltet sich dabei auf in „Frausein“ oder „Mannsein“ (BS 46-Ü2/1). Es geht also eine klare, dichotome Konstruktion der Geschlechter hervor. Dies wird in der Unterüberschrift durch die zweimalige Nennung des Adjektivs „typisch“ (BS 47-Ü2/1), das auf das Nomen „Typus“ verweist verstärkt. Anhand der Anordnung lässt sich keine favorisierte Hierarchisierung erkennen, da die Reihenfolge immer wieder variiert. Die Frau wird dabei viermal vor dem Mann genannt. In Verbindung mit dem Schlüsselwort „Ehe“ (BS 49-Ü2/1) wird der Mann vor der Frau genannt. Die drei Kollokationen <Mensch + Sein>, <Frau + Sein> und <Mann + Sein> weisen darauf hin, dass es sich um einen

³⁹³ Das Kapitel ist inhaltlich mit zwei vorgelagerten Themenkapitel verwandt: „Meine private und berufliche Zukunft“ (S.38f.), „Lieben mit Leib und Seele“ (S.40f.), „Am gemeinsamen Lebenshaus bauen“ (S.42f.), „Ein Bund fürs Leben“ (S.44f.), die hier aber nicht zur Analyse herangezogen wurden, da sie nur die Ausfaltung des hier analysierten Unterkapitels darstellen und nicht explizit von den Schulbuchautor*innen der hier behandelten Fragestellung zugeordnet werden.

dauerhaften Zustand handelt (Kollokation mit dem durativen Zustandsverb *sein*), welcher per se keine Veränderung impliziert.

d) *Lexikalische Analyse des Gesamttextes*

Im gesamten Text des Themenkapitels stehen vier zentrale Inhaltswörter im Mittelpunkt, welche durch eine quantitative Analyse³⁹⁴ des gesamten Textes ermittelt wurden: Frau, Mann, Mensch und Gott. Dabei wird das Wort „Frau“ am häufigsten genannt (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: *Lexikalische Analyse Berufsschule 4*

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (‰)
Frau	31	20
<i>Frauen</i>	6	3,9
<i>Frausein</i>	3	1,9
<i>Hausfrau</i>	2	1,3
<i>Frauenfrage</i>	1	0,6
<i>weiblich</i>	2	1,3
Gesamt	45	29,0

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (‰)
Mann	30	19,3
<i>Männer</i>	3	1,9
<i>Mannsein</i>	2	1,3
<i>männlich</i>	4	2,6
Gesamt	41	25,3

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (‰)
Mensch	9	5,8
<i>Menschen</i>	7	4,5
<i>Menschsein</i>	2	1,3
<i>Menschheit</i>	1	0,6
Gesamt	19	13,2

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (‰)
Gott	11	7,1
<i>Gottes</i>	3	1,9
<i>Gottesvorstellung</i>	1	0,6
<i>Gottheit</i>	1	0,6
<i>göttlich</i>	1	0,6
Gesamt	17	10,8

Neben diesen thematischen Inhaltswörtern, werden noch „Geschlecht“ und „Ordnung“ (jeweils 5,5 ‰, bei diesen ist eine besondere Häufigkeit von Kollokation zu entdecken), „Ehe“ (5,0 ‰), „typisch“ und „gleich“ (jeweils 4,4 ‰, auch beim Wort „gleich“ kann eine gehäufte Verwendung in kollokativen Formen beobachtet werden), „Mutter“, „Kirche“ und „Gesellschaft“ (jeweils 3,8 ‰) sowie „Vater (2,5 ‰) genannt. „Frau“ und „Mann“ sind dabei häufig um „Mensch“ oder „Gott“ angeordnet.

Wie erwähnt, findet sich „Geschlecht“ in einigen Kollokation bzw. Wortformen wieder (*Geschlechter, geschlechtlich, gegengeschlechtlich, geschlechtskonform, geschlechtstypisch*). Dieses ist so konstruiert, dass jeder Mensch geschlechtlich verfasst ist, es zwei Geschlechter

394 Dafür wurde das gesamte textliche Material elektronisch erfasst und anschließend im Online-Tool <http://www.pooq.org/wortzahl/index.php> [20.03.2018] eingegeben, wodurch sich die automatischen Werte errechneten. Als Inhaltswörter gelten dabei nur Hauptwörter, bzw. damit in Zusammenhang stehende Wörter einer Wortfamilie (wie z.B. Frau – weiblich oder Mann – männlich). Die Zahlen werden in der Folge tabellarisch aufgelistet und in absoluten Zahlen und als Promille-Wert angegeben.

(was sich aus Zuordnung von Frau und Mann ergibt), die sich *gegenüber* stehen („gegengeschlechtlich“, BS 47-A/1), mit Geschlechtskonformität (wie auch immer diese gefüllt wird) und daher zwei *Typen* von Geschlechtern gibt. Dabei ist des Öfteren von einer Ordnung die Rede (*Unterordnung, hingeordnet, ordnend, Schöpfungsordnung, Tagesordnung, zugeordnet, Überordnung*), die grundsätzlich von einem aufeinander Zugeordnet-Sein der zwei Pole Frau und Mann ausgeht („hingeordnet“, „zugeordnet“, BS 46-A/1). Darüber hinaus ist diese Ordnung als schöpfungsimmanente Ordnung charakterisiert. Verneint wird jedoch das Konzept einer Unter- oder Überordnung von Mann und Frau. Menschsein, das sich als Frausein und Mannsein realisiert, ist thematisch eng mit der Gottesfrage verbunden („sich verdanken“, BS 46-A/1).

e) Propositionale Analyse und Textkohäsion

Überschrift des gesamten Themenkapitels „Der Mensch geschaffen als Frau und Mann. Der Mensch geschaffen als Mann und Frau“ (BS 46-Ü1/1 und BS 47-Ü1/1)

Der Emissor der Überschrift ist unklar und bleibt ungenannt: es könnten die Schulbuchautor*innen, ‚Religion‘ an sich oder die biblischen Autor(*innen) sein. Es geht aus dem Kontext nicht hervor. Der Titel evoziert jedoch eine eher biblische Konnotation, hervorgerufen durch das Partizip „geschaffen“, das stark an Gen 1-2 erinnert. Dabei ist der Mensch in zweierlei Form geschaffen, nämlich als Frau oder Mann, wobei die Konjunktion „und“ eine Gleichwertigkeit der beiden Teile begründet, die durch die doppelte Nennung mit unterschiedlicher Reihenfolge der beiden Qualitätsbegriffe konstruiert wird. Der Mensch ist als Destinatär (D) konzipiert, dem entweder die Qualität (Q) „Frau“ oder „Mann“ zukommt (ausgedrückt durch die erläuternde Konjunktion „als“).

Einleitungstext (BS 46-E/1 und BS 46-AA/1)

Der Einleitungstext eröffnet das Thema, indem er auf „Texte und Bilder“ (BS 46-E/1) verweist, die im Themenkapitel angeführt sind. Dabei werden die Zugänge zum Thema „Frau und Mann“ durch „vielfältige Weise“ qualifiziert (BS 46-E/1). Gleichzeitig wird durch das Adjektiv „ewig“ der durative, un abgeschlossene Charakter des Themas hervorgehoben. Sofort wird aber der Fokus auf „die Frauenfrage“ gelenkt (BS 46-E/1): diese ist im Singular gehalten und als Nomen collectivum formuliert. Es geht nicht primär um den Mann oder den Menschen, sondern um die Frauen. Zusätzlich fallen ihr folgende, im Superlativ formulierte, Qualitätsbegriffe „groß“ und „umfassend“ sowie „Herausforderung der Zeit“ (BS 46-E/1) zu. Das Zustandsverb „darstellen“ in Verbindung mit dem Nomen continuum „der Zeit“ bekräftigt dabei den durativen, überzeitlichen Charakter. Unklar ist hier der Zeitbegriff: betrifft die Herausforderung die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft, die Verwendung des bestimmten Artikels jedoch lässt darauf schließen, dass hier alle drei Zeitebenen inbegriffen sind. Es folgen

daraufhin zwei Zitate (BS 46-Q/1 und BS 46-Q/2): das erste behandelt das Verhältnis zwischen Frau, Mann und der „Gottheit“; das zweite schildert in Gegensatzpaaren (Mann-hinaus vs. Frau-drinnen, Hausfrau) eine stereotype Beschreibung des Verhältnisses zwischen Frau und Mann. Da die Zitate zeitlich ins 18. Jahrhundert einzuordnen sind, wird dennoch nahe gelegt, dass die Herausforderungen von der Vergangenheit handeln.

Anschließend folgen fünf formulierte Fragen (BS 46-AA/1), welche besonders auf die Frau und das „Frausein“ fokussiert sind. Durch die Fragepartikel („was“, „welche“, „wie“; BS 46-AA/1) und die besondere Fokussierung auf die Themen Verbindendes/Unterscheidendes, Herausforderungen, Stellung und Sichtweise der Religionen, die Kombination von „Familie, Beruf und Karriere“, sowie die Lage von Frauen in der Welt, findet eine Dramatisierung statt:

Die Herausforderungen werden auf Seiten des Mannes durch die „sich verändernde gesellschaftliche Rolle der Frau“ verortet. Mann und Frau sind dabei als passive Träger*innen einer Qualitätsänderung beschrieben, insofern die die Rolle der Frau ändert, was eine Veränderung der Rolle des Mannes bedingt. Explizit gefragt wird jedoch nur nach den Auswirkungen auf den Mann, nicht jedoch nach jenen für die Frau. Die Satzkonstruktion konstruiert daher den Mann in einer Opferrolle.

Es wird ebenso nach der Stellung und Sichtweise der „großen Religionen“ (BS 46-AA/1) gefragt. Durch die Verallgemeinerung, welche aus dem bestimmten Artikel Dativ Plural „den“ resultiert, wird impliziert, dass jede große Religion eine Sicht auf Frauen hat. Außerdem beinhaltet dies ein Konzept von Religion, das diese als monolitische Blöcke darstellt. So wäre dadurch *das* Christentum eine große, einheitliche Religion. Ausgespart bleiben dadurch kleinere, nicht weltweit verbreitete Religionen. Durch die „Wie“-Frage, nach der Verbindung von „Familie, Beruf und Karriere“ bei Frauen, wird der Fokus wiederum besonders auf sie gelegt, und die Männer ausgespart – es sind die Frauen, die Familie, Beruf und Karriere verbinden.

Die letzte Frage konzipiert ein Gegensatzpaar der beiden Toponyme „Österreich“ und „Welt“, wobei ersteres positiv, letzteres mit einer pejorativen Konnotation verbunden ist, da danach gefragt wird, was benötigt werden würde, damit es dort lebenden Frauen „ähnlich“ (BS 46-AA/1) wie österreichischen Frauen erginge. „Österreich“ wird dadurch positiv besetzt und als Land vorgestellt, in dem Frauen in einer guten Lage sind. Dies wird durch die in der vorangegangenen Kombination des Nomen collectivum „Gesellschaft“ und dem Possessivpronomen „unsere“ unterstrichen. „Unserer“ verweist dabei kataphorisch auf das Toponym „Österreich“ im darauffolgenden Satz.

1. Teilkapitel „Menschsein – Frausein – Mannsein“ (BS 46-A/1)

Die erste Unterüberschrift stellt wieder die Verbindung zwischen den drei Nomen „Mensch“ - „Frau“ - „Mann“ her und verbindet sie mit dem Zustandsverb „sein“, das hier allerdings nominal gebraucht wird. Dadurch werden die drei Nomina collectiva als Qualitätsbegriffe einem Destinatär zugeordnet (<D + sein + Mensch/Frau/Mann>). Durch die grafische Anordnung wird das Schema <Menschsein = Frausein/Mannsein> hervorgehoben und eine duale Möglichkeit der Qualität angedeutet. Außerdem nimmt die Formulierung auf die Überschrift des Themenkapitels Bezug.

Der erste Autor*innen-Text legt thematisch den Schwerpunkt auf Biologie („Die biologische Differenz...“) bzw. im zweiten Absatz auf die „Geschichte“ bzw. Kulturgeschichte („kulturgeschichtlichen Hintergrund“). Der assertive, erste Satz wird dabei als eine 100 prozentige wahre Behauptung formuliert. Dies geschieht durch die Konnotation des Adjektivs „biologisch“, die auf eine sichere Faktenlage der Naturwissenschaft rekurriert bzw. durch die Bekräftigung durch das starke Nomen „Faktum“ und das Zustandsverb „ist“, das eine Unveränderlichkeit und Dauer zum Ausdruck bringt; die inhaltliche Aussage ist dabei durch die nominale Gruppe „Differenz“ – „Frau“ – „Mann“ ausgedrückt. Die „Differenz“ wird durch das anaphorische „sie“ im Folgesatz bekräftigt. Auch hier ist der Modus von 100 prozentiger Wahrscheinlichkeit, die wiederum durch „ist“ ausgedrückt wird. Weiters wird die „Differenz“ nicht nur als „Faktum“, sondern auch als „Zeichen für ihr [Frau und Mann] Verhältnis zueinander“ qualifiziert, was noch näher durch drei qualitative Aussagen (einem Adjektiv und zwei Partizipien) erläutert wird: „unaustauschbar eigen“ – „aufeinander zugeordnet“ – „gemeinsam [...] hingeordnet“. Besonders auffällig ist hier die frequentative Verwendung der Wortfamilie „Ordnung“ („zugeordnet“ – „hingeordnet“ – „Überordnung“ – „Unterordnung“). Die „Gleichwertigkeit“ wird argumentativ dadurch gerechtfertigt, dass Frau und Mann „aufeinander zugeordnet“ (die oppositionelle Junktion „aber“ stellt hier einen Gegensatz zur „biologischen Differenz“ her) und auf Gott „hingeordnet“ sind, weil sie sich ihm „verdanken“. Der kausale Zusammenhang wird dabei durch das anaphorische „Daraus“ des Folgesatzes hergestellt. Hier konkurrieren allerdings zwei unterschiedliche Konzepte: das eine ist das der Wertigkeit („Gleichwertigkeit“), das andere ist das der Ordnung („zugeordnet“, ...). Mann und Frau werden durch die beiden Kollokationen von „aufeinander zu-“ und „hin-“ mit dem Partizip „geordnet“ als zwei Pole gekennzeichnet, wodurch eine „Gleichwertigkeit“ begründet wird.

Der zweite Teil des Textes beschäftigt sich mit „der Geschichte der Menschheit“ und der dominanten Rolle der Geschlechter (Matriarchat/Patriarchat). Das Partikel „Wohl“ bringt dabei eine unsichere Annahme zum Ausdruck, die in Verbindung mit einer „Zeit des Matriarchats“ gebracht wird. Durch das Adverb „auch“ wird bereits kataphorisch auf eine Zeit des Patriarchats

verwiesen, ohne dies vorerst zu nennen. Die Verwendung des Perfekts („hat [...] gegeben“) drückt dabei einen bereits abgeschlossenen Zustand aus, der nicht mehr in die Gegenwart hineinreicht.

Im Folgesatz wird dann das anaphorisch schon angedeutete Patriarchat näher beschrieben und in Verbindung als Norm konstruiert, indem „Mann“ in den Kontext von „großen Hochkulturen“ gestellt wird. Die Kollokation „Hochkultur“ erweckt dabei positive Konnotationen, ausgedrückt durch die Verbindung von „hoch“ und „Kultur“. Diese wird durch die nähere Erläuterung durch das Adjektiv „groß“ noch zusätzlich herausgehoben. Dadurch wird nicht nur ein Hochwort in Stellung gebracht, es ergibt sich implizit auch für den Inhalt des vorhergehenden Satzes, dass Kulturen mit Matriarchaten mit kleinen und primitiven Kulturen parallel gesetzt werden können und auf diese Weise hierarchisch untergeordnet werden. Dies wird dabei verallgemeinernd als *ein* kulturgeschichtlicher Hintergrund („diesem“) beschrieben und formuliert eine gewisse Verbindlichkeit in der Betrachtung der „Auseinandersetzung um Gleichberechtigung der Geschlechter“ durch „ist [...] zu sehen“ – diese dürfe nur „[v]or diesem [...] Hintergrund“ gesehen werden und kreiert dadurch eine deontische Logik. Sie wird nun ins „heute“ versetzt und bildet folglich wiederum einen Kontrast zur „Geschichte der Menschheit“. Thematisch wird hier aber noch einmal ein neues Thema, nämlich die Frage nach *gleichem Recht für Frauen und Männer* („Gleichberechtigung“) eröffnet, das sich auf inhaltlicher Ebene von den vorausgehenden Themen *Wertigkeit* und *Ordnung* unterscheidet, durch eine ähnliche Konstruktion („Gleich-wertigkeit“, „Gleich-berechtigung“) aber zu dieser in eine starke Nähe gebracht wird.

2. Teilkapitel „Typisch weiblich, typisch männlich“ (BS 47-A/1)

Das zweite Unterkapitel (S.47) gliedert sich thematisch in die Bereiche Wissenschaft, gesellschaftliches Leben, Arbeitswelt und Familie.

Der bestimmte Artikel „die“ verallgemeinert dabei sämtliche (naturwissenschaftlichen) Disziplinen, und stellt diese als einheitliches Theoriegebilde dar. Durch die Nennung der Kollokation „Menschsein“ wird erneut auf das vorangehende Unterkapitel verwiesen. Das Adjektiv „faszinierende“, wodurch die (wissenschaftlichen) „Einsichten“ näher qualifiziert sind, werden dabei auf drei Ebenen assertiv beschrieben (durch das frequentative Tätigkeitsverb „liefert“ wird eine andauernde, sich wiederholende Handlung der Wissenschaft zur Geltung gebracht, die noch nicht zu einem Abschluss gefunden hat): Zuerst werden „körperliche[...] Strukturen“ genannt. *Körper* ist durch eine „geschlechtliche[...] Ausprägung bestimm[t]“. Der Mensch ist dadurch passive*r Träger*in bestimmter körperlicher Eigenschaften, die ihm*ihr von außen zukommen und sein*ihr „Menschsein“ „bestimmen“. Durch das adverbiale „Aber“

im Folgesatz, wird eine Opposition zum darauffolgenden Textteil hergestellt, welcher weitere Elemente, die den Menschen „form[en]“ erläutert. Auch in diesem Fall ist der Mensch passive*r Träger*in, ihm*ihr widerfährt von außen eine Formung.

Die zweite Ebene wird als „hormonale[...] Steuerung“ beschrieben. Diese ist wiederum unterteilt in „dominierende[...] geschlechtskonforme[...] Anteile[...]“ und „gegengeschlechtliche Hormonanteile“. Die Formulierung insinuiert also, dass ein Teil über den anderen dominiert. Dabei wird auch impliziert die Idee erwähnt, dass jedes der beiden Geschlechter jeweils Anteile des anderen Pols in sich trägt („gegengeschlechtlich“). Unerwähnt bzw. überlagert wird allerdings die Idee eines Kontinuums durch das adjektivisch gebrauchte Partizip „dominierend“. Dieses erweckt die Konnotation einer Hierarchie – in diesem Fall zwischen den hormonellen Anteilen.

Die dritte Ebene, die der *Emotionen* und *Psyche* wird wiederum als „hochkomplex“ beschrieben (wodurch ein gewisser Unsicherheitsfaktor ins Spiel gebracht wird; denn hochkomplex meint: es ist nicht leicht, dies zu verstehen und nachzuvollziehen) und von einem „noch dichter[en]“ „Mischungsverhältnis von ‚geschlechtstypischen‘ Merkmalen“ ausgegangen. Das in Anführungszeichen gesetzte „geschlechtsypischen“ entschärft das in der Überschrift vorgelegte Konzept einer geschlechtlichen Typenbildung („typisch weiblich“, „typisch männlich“). Aber auch hier läuft ein Konzept im Hintergrund mit, dass von jeweils den Geschlechtern zugeordnetem Verhalten auf emotionaler und psychischer Ebenen ausgeht, auch wenn es relativiert wird.

Die abschließende Proposition formuliert wiederum eine deontische Aussage in Form einer Verpflichtung durch das Hilfsverb „müssen“, das auf die beiden weiteren Verben „umgehen“ und „lernen“ bezogen ist. Diese Verpflichtung ist dabei auf „Zukunft“ hin entworfen und wird insofern auf später vertagt. Die starke Forderung, die durch das Verb „müssen“ hervorgerufen wird, wird dadurch wieder entschärft. Offen bleibt, wann diese Zukunft beginnt. Träger*in dieser Verpflichtung ist ein allgemein gehaltenes „wir“. Auf Ebene der Lexik („Typisch weiblich – typisch männlich“) wird der Zusammenhang mit der Überschrift hergestellt und durch den Komparativ „behutsamer“ nochmals relativiert.

Als zweiter thematischer Block kommt nun die Teilnahme von Frauen am „gesellschaftlichen Leben“ in den Blick. Durch die temporale Junktion „heute“ wird von einer gegenwärtigen Situation gesprochen. Die Wortgruppe „in viel größerem Umfang“ weist auf einen Zustand in der Vergangenheit, in dem Frauen in weniger großem Umfang gesellschaftliche Teilhabe zugestanden wurde. Kontrastiv wird dazu „de[r] Mann“ als Nomen collectivum und quasi Pars pro Toto für alle Männer gesetzt. Durch das „immer schon“ wird vorausgesetzt, dass sich alle

Männer in einem dauerhaften Zustand in der Geschichte gesellschaftliche Teilhabe befanden. „Der Frau“ kommt dies erst „zunehmend“ zu. Die anschließende Aufzählung erläutert sodann, was unter „gesellschaftlichem Leben“ verstanden wird, nämlich „gehobene Bildung, eine breite Ausbildungspalette, freie Berufswahl und damit verbundene Aufstiegschancen“.

Das anaphorische „sie“ im Folgesatz bezieht sich auf „die Frau“ bzw. „Frauen“ zu Beginn des Absatzes und charakterisiert sie zunächst als „Gattin, Hausfrau und Mutter“. Das Vorgangsverb „verwirklichen“ konstruiert dabei die Frau als aktiv Handelnde. Das Adverb „dadurch“ mit konsekutiver Bedeutung (es bezieht sich auf die viel größeren Möglichkeiten der Teilnahme) erklärt, dass Frauen nun die „Vielfalt ihrer Talente und Fähigkeiten auch in Gesellschaft und Arbeitswelt einbringen“ können. Das „nicht nur [...] sondern auch“ bzw. das „kann“ intensivieren dabei die Möglichkeitsvielfalt, in die Frauen nun hineingestellt sind. Die Präposition „trotz“ leitet anschließend auf einen Gegensatz über, indem von einer „noch nicht in allen Bereichen“ verwirklichten „Gleichbehandlung“ die Rede ist. Dadurch wird eine weitere Idee eingebracht, die sich inhaltlich von „Gleichberechtigung“ und „Gleichwertigkeit“ unterscheidet. Metonymisch verweist „diese[r] Fortschritt[...]“ auf die vorhergehende Proposition und charakterisiert diese als positive Bewegung (welche durch die Kollokation des Präfixes „Fort-“ und dem Nomen „Schritt“ verdeutlicht wird).

Der nächste Absatz behandeln „[d]ie Arbeitswelt“ in verallgemeinernder Weise und nennt sie durch die Verwendung des bestimmten Artikels („die“) als Nomen collectivum. Das Partizip „gefordert“ und das Verb „muss“ drücken eine vom Emissor aufgestellte Verpflichtung in deontischer Manier aus. Frauen und Männer werden dabei parallel gesetzt, welche durch die beiden zusammenfassenden, anaphorischen Possessivpronomen „ihre(n)“ zum Ausdruck kommt. Inhaltlich werden weiters „familiäre Freuden“, „familiäre[...] Pflichten“ und „Karriereplanung“ auf dieselbe Ebene gestellt, welche durch die doppelte Verwendung der Konjunktion „und“ hergestellt wird. Die Metapher „in Kauf nehmen“, die inhaltlich auf den ökonomischen Bereich verweist, findet am Schluss des folgenden Absatzes eine Entsprechung, indem dort vom „Kapital“ die Rede ist. Letzteres steht dabei metonymisch für „Zuwendung, Zärtlichkeit und Zeit“ und ist dadurch einem ökonomischen Gebrauch diametral entgegengesetzt, da die Idee dieser in Alliteration verfassten Qualitätsbegriffe eben von einer Nicht-Käuflichkeit in diesem Kontext ausgeht. Diese werden deshalb auch als „groß“ und durch eine kataphorische „Z“ eingeleitet und charakterisiert und stellen somit ein zentrales Konzept im thematischen Block über die „Auswirkungen auf die Familie“ dar, wodurch dieses Unterkapitel abschließt.

Der letzte Absatz stellt den inhaltlichen Zusammenhang durch ein anaphorisches „die neue Situation“ her, welches sich auf die davor als „Fortschritt“ beschriebenen Veränderungen bezieht. Inhaltlicher Schwerpunkt ist hier das Verständnis von „Mutter- und Vaterrolle“, welches als „fließender“ beschrieben wird. Das Vorgangsverb „werden“ stellt einen noch immer andauernden Vorgang her. Die Rolle wiederum ist verstanden als „Aufteilung der Aufgaben in Erziehung und Haushalt“. Diese werden „oft recht praktisch geregelt“. Diese Formulierung impliziert, dass die Aufteilung anscheinend theoretisch anders aufgeteilt werden kann. Das „nicht mehr“ im Folgesatz erläutert nun, dass es keine „starre geschlechtstypische Rolle[n]“ mehr gibt, in die die „Kinder [hinein]wachsen“. Angesprochen wird dadurch der geschlechtsspezifische Sozialisationsprozess. „Zuwendung“ wird hier als Gegenpol zur „Rolle“ gesetzt, indem sie als geschlechtlich nicht differenziert beschrieben wird und durch das Tätigkeitsverb „übergreifen“ die „typisch geschlechtliche Differenzierung“ aufbricht. Dies wird näher ausgeführt, indem „Identitätsfindung zuallererst als Mensch“ in den Vordergrund gerückt wird, hervorgerufen durch „Zuwendung“, welche im Folgesatz durch das anaphorische „damit“ nochmals ins Spiel gebracht wird. Dadurch wird das Thema Geschlechtlichkeit bewusst entdramatisiert, da Identität nicht primär über das Geschlecht definiert wird.

3. Teilkapitel „Frau und Mann“ (BS 48-A/1 und BS 48-AA/1)

Das dritte Unterkapitel (S.48) legt einen besonders bibeltheologischen Schwerpunkt. Dies wird vor allem durch das Bild (BS 48-B/1; Adam und Eva im Paradiesgarten von Lukas Cranach d. Ä.) und die beiden biblischen Zitate (BS 48-Q/1 und BS 48-Q/2) hervorgehoben. Es kommt dabei die „Beziehung der Geschlechter“ in den Blick, welche auf dem Hintergrund des zitierten „Kernsatzes der biblischen Tradition“ konstruiert wird. Dem Bibeltext (BS 48-Q/1) wird dadurch besondere Autorität zugemessen. Dies geschieht durch das Verb „messen“. Durch den Konjunktiv „wäre sie [die Beziehung der Geschlechter] immer zu messen gewesen“ wird zusätzlich ein korrektiver Sprechakt eingeführt. Das „ist zu messen“ wiederum ist ein normativ-direktiver Sprechakt. Durch diese Normierung bzw. Korrektur erhält das Zitat eine hohe Autorität in Bezug auf die „Beziehung der Geschlechter“. Diese war schon einmal im ersten Unterkapitel erwähnt worden (unaustauschbar, aufeinander zugeordnet, auf Gott hingeeordnet). Assertiv wird das Bibelzitat reformuliert („Er [der Text] hält fest“; BS 48-A/1). Das intensive Tätigkeitsverb „festhalten“ drückt daher eine besondere Dauerhaftigkeit aus. Durch das Zustandsverb „sein“ wird wiederum die duale Ausgestaltung des Menschen als „Frausein“ und „Mannsein“ herausgestellt. Weiters wird ein Zusammenhang zwischen „Ungleichgewichtung der Geschlechter“ und „göttliche[r] Schöpfungsordnung“ hergestellt und durch die Verneinung aufgelöst. Das Verb „berufen“ wiederum gibt dem Bibeltext eine legitime Referenzwirkung (das Verb kommt u.a. aus der Gerichtspraxis – ‚ich berufe gegen ein Urteil‘ – und hat inhärenten

rechtfertigenden Charakter), da sich auch der Autor*innen-Text (BS 48-A/1) explizit auf ihn bezieht. Dadurch wird auch eine mögliche falsche Interpretation des Textes in den Raum gestellt, die hier zurückgewiesen wird („kann sich nicht [...] berufen“). Das Thema einer *Ordnung* wird dabei durch die Kollokation „Schöpfungsordnung“ wieder aufgegriffen, ein Konzept, das eine bestimmte Ordnung aus der Natur ablesen will. Diese wird aber durch die Verneinung von „Ungleichgewichtung der Geschlechter“ in einem Gleichgewicht dieser gesehen.

Noch einmal wird Bezug auf „diese[n] Unterschied“ zwischen Frau und Mann genommen. Dieser ist nicht auflösbar („nicht lösen“). Hier wird noch einmal eine eindeutige Opposition zwischen Frau und Mann durch die Konjunktion „oder“, welche nur eine gültige Tatsache bei einer Auswahl von Möglichkeiten ausdrückt. Die Verneinung des Verbes „sich lösen“, deren Subjekt der „Mensch“ ist, hebt hervor, dass der jeweilige Qualitätsbegriff (Frausein, Mannsein) und der dadurch entstehende „Unterschied“ zum Menschen gehört, er also zwingend in einem der beiden Geschlechter verfasst ist.

In der Folge wird die einseitige Gottesvorstellung als „nur männlich“ kritisiert und als „dem biblischen Schöpfungshymnus nicht gerecht“ charakterisiert. Die Formulierung ist dabei mit einem stark wertenden Charakter ausgestattet („nicht gerecht“) und erhebt dadurch korrektiven Anspruch. Weiters wird impliziert, dass Gott männlich und weiblich gedacht werden muss, weil „Frau und Mann nach dem Bild Gottes geschaffen sind“. Diese Argumentation wird eingeleitet durch das konditionale „Wenn ...“ und durch ein imaginäres „dann“ fortgeführt („..., [dann] hat das Folgen für...“). Dieser Teil ist also besonders argumentativ verfasst und versucht, die Leser*innen durch eine logische Schlussfolgerung zu überzeugen.

Der anschließende Absatz steht zu den vorher genannten inhaltlichen Punkten in besonderer Opposition, welche durch das Pronomen „andere“ und die Präposition „gegenüber“ hervorgerufen wird. Das Schlagwort „Tradition“ (dadurch wird der Zusammenhang mit vergangenen Ereignissen hergestellt) steht in engem Zusammenhang mit „Bild der Frau“ und erfährt durch die anschließenden inhaltlichen Komponenten eine negative Konnotation („Unterordnung [...] unter Mann“, „verführt“, „Sünde“, „Böse“). Dabei gesteht der Text dieser Tradition eine „weiterhin unterschwellig“ „präg[ende]“ Bedeutung zu und setzt diese wiederum in Opposition („zwar“, „aber“) zum Erkenntnisprozess dieser Tradition als „zeit- und umweltbeding“, wodurch sie verworfen wird. Durch die nähere Bestimmung der „Tradition“ durch das Pronomen „andere“ wird jedoch auch deutlich gemacht, dass diese nicht die einzige ist, sondern es auch andere Tradition gibt.

Eine dieser *anderen* Traditionen wird in der Folge genannt und mit „Jesus von Nazareth“ gleichgesetzt. Diesem Anthroponym wird durch die positive Stellung der Frau in seiner Predigt („predigt die in der Schöpfung grundlegende Gleichwertigkeit“) positiv konnotiert und in Gegensatz zur Tradition der Unterordnung gesetzt (gleich vs. unter). „Gleichwertigkeit“ wird durch den Folgesatz näher bestimmt und als „nicht als Besitz des Mannes betrachtet“ beschrieben. Die doppelte Nennung von „Gleichwertigkeit“ hebt die Bedeutung dieses Konzeptes hervor. Dieses knüpft dabei an das erste Unterkapitel an, wo dies bereits zur Sprache kam.

Der letzte Absatz des Unterkapitels ist wiederum direktiv verfasst („nicht länger“, „können“, „sollen“). Damit ist die Forderung nach einer größeren Einbindung von Frauen in die Gottesrede ausgedrückt. („Über und von Gott [...] reden“). Dies wird durch einen dreifachen Parallelismus näher begründet (argumentatives Textoid): „Frauen sind“ – „Sie bringen [...] ein“ – „Sie zeigen auf“. Das den Frauen zugeordnete Adjektiv „mündig“ gesteht ihnen wiederum besondere Fähigkeiten zu (Mündigkeit wird sonst im Zusammenhang mit Kindern, die das Erwachsenenalter erreichen, verwendet). Das Zustandsverb „sein“ spricht ihnen dabei diese Qualität *per se* zu. Ebenso die im Präsens formulierten beiden nachstehenden Verben verdeutlichen die bereits erfolgten und andauernden Tätigkeiten, die Frauen vornehmen. Besonders hervorgehoben wird hierbei eine besonders kritische Haltung („sie zeigen auf, wie das Reden von Gott oft einseitig männlich orientiert war und ist, ...“).

Die Arbeitsanregung (BS 48-AA/1) dramatisiert noch einmal das Problem der „Ungleichbehandlung“, indem bewusst danach gefragt wird. Dadurch wird implizit von der Existenz der Ungleichbehandlung ausgegangen und sie im Subtext mittransportiert.

4. Teilkapitel „Ehe von Mann und Frau“ (BS 49-A/1, BS 49-Q/2 und BS 49-Q/3)

Thematisch liegt der Fokus in diesem Kapitel auf der Ehe. Diese wird nur zwischen „Mann und Frau“ thematisiert (BS 49-Ü2/1) und zugleich in Opposition zu gängigen Beziehungskonzeptionen gestellt, indem sie als „Zusage und Zumutung“ apostrophiert wird (BS 49-Ü3/1). Es kommen keine anderen Konzeptionen (z.B. Ehe gleichgeschlechtlicher Paare) in den Blick. Inhaltlich wird dabei zum Geschlechterkonzept nur so viel gesagt, dass dieser Lebensbund nur zwischen zwei geschlechtlich unterschiedenen Partner*innen zustande kommen kann. Dadurch wird noch einmal das binäre Konzept der Geschlechter in den Vordergrund gerückt (die weiteren inhaltlichen Ausführungen zur Treue in der Ehe bzw. deren Unauflöslichkeit sollen hier nicht weiter zur Sprache kommen, da diese ein eigenes Thema bilden).

In den beiden Statements (BS 49-Q/2 und BS 49-Q/3) wird die Frau als eine Fürsorgende dargestellt („Sie hat von ihrem schwerkranken Mann erzählt, dass sie eigentlich lieber weglaufen würde, aber dass sie zugleich aus Liebe bleibt.“; BS 49-Q/2), bzw. Geschlecht im Rahmen von „Selbstverwirklichung von IHR und IHM“ angesprochen (BS 49-Q/3). Diese Selbstverwirklichung wird im Text durch „Gelaber“ (negativ konnotierter Ausdruck) und „Das kann auch nicht alles sein“ relativiert und in Frage gestellt (BS 49-Q/3). Dabei wird die Selbstverwirklichung durch das anaphorische „das“ und „alles“ aufgegriffen und explizit verneint, wodurch auf propositionaler Ebene die implizite Möglichkeit andere Komponenten zur Sprache kommt. Die zuvor erwähnten „Kinder“ konstruieren dabei ein Beziehungsbild, welches aus den Teilen Frau-Mann-Kinder besteht.

3.2.2 Ermutigungen – Religion BHS 4

a) Zur Konzeption des Schulbuchs

Das Themenkapitel „Als Mann und Frau geschaffen. Ich bin – Frau. Ich bin – Mann“ (S.65-82) ist eines von insgesamt neun groß angelegten Themenkapiteln des Religionsbuchs „Ermutigungen – Religion BHS 4“ (jedes umfasst zwischen zehn und 16 A4-Seiten in diesem Religionsbuch, wobei dieses Kapitel eines der beiden längsten ist). Als Verfasser*innen des Schulbuchs werden Barbara Vitovec, Martin Deutsch und Leo Ertl genannt. Das Schulbuch wurde 2006 von der Österreichischen Bischofskonferenz approbiert und liegt hier in der Fassung desselben Jahres vor. Zielgruppe des Schulbuchs ist der vorletzte Jahrgang einer fünfjährigen BHS (17-/18-jährige Schüler*innen). Das Buch besteht aus insgesamt sechs unterschiedlichen Bausteinen (fünf davon werden explizit am Beginn des Buches genannt, vgl. S.4): Autor*innen-Texte (diese stellen meist eine Zusammenfassung der wichtigsten Informationen für die Schüler*innen dar und sind in normaler Schriftart gehalten), g³ („Gedanken – Gebete – Geschichten“), welche zum Impulsmaterial gezählt werden können, b_{4u} („Bible4you“ – Verweis auf ausführliche Bibelstellen), Z_P („Zur Person“ – hier werden einzelne Personen vorgestellt), K („Konkret“ – hier finden sich Anregungen für die Schüler*innen das „zuvor Gelernte z.B. in Form eines Projekts in die Tat umzusetzen“, S.4) und Zitate, welche in einer eigenen Schriftart gekennzeichnet werden. Am Ende des Buches findet sich ein Bildnachweis, Bildbeschreibungen, ein Verzeichnis der Textquellen, welche für jedes Kapitel einzeln aufgelistet sind, ein Verzeichnis der zitierten Bibelstellen, ein Personenregister und ein Stichwortverzeichnis.

b) *Zur Konzeption des Themenkapitels*³⁹⁵

Das hier analysierte Kapitel besteht aus insgesamt sieben Teilkapitel mit einer Länge von zwei bis vier Seiten (länger sind die Teilkapitel zu „Ehe“ und „Verantwortete Elternschaft“). Eingeleitet wird das Kapitel mit einer eigenen Seite, auf welcher Titel (BHS 65-Ü1/1), Untertitel (BHS 65-Ü2/1) und ein Bild (BSH 65-B/1; Schöpfung von Sieger Köder) ausgewiesen sind. Die Teilkapitel sind wiederum durchnummeriert und die Überschrift, die sich immer zu Beginn eines Kapitels links oben befindet, hebt sich durch eine größere Schriftgröße und Farbe vom übrigen Text ab. Auch finden sich kleinere, in unterschiedlicher Größe gesetzte Unterüberschriften in den Kapiteln verteilt. Aufgelockert wird der Text durch unterschiedliche bildliche wie grafische Elemente (insgesamt werden zehn Fotografien, ein Bild, zwei Grafiken, drei Comics und drei Skulpturen abgebildet).

Das *erste Teilkapitel* („5.1 Gegensätze ziehen sich an“, S. 66f.) besteht aus einer Doppelseite. Auf der ersten Seite befindet sich ein einleitender Autor*innen-Text (BHS 66-A/1), eine von den Autor*innen verfasste Auflistung (BHS 66-A/2) (jeweils ca. ein Drittel der Seite), ein Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 66-AA/1; drei Handlungsanweisungen) und ein Bild (BHS 66-B/1; jeweils ein Sechstel der Seite). Die zweite Seite (S.67) wird durch eine eigene Unterüberschrift gekennzeichnet („Völlig von der Rolle“, BHS 67-Ü3/1). Es besteht aus einem englischsprachigen Liedtext auf der linken Seite (BHS 67-Q/1), einem Apparat zur Organisation der Aneignung rechts unten (BHS 67-AA/1; fünf Handlungsanweisungen), einem Autor*innen-Text (BHS 67-A/1 und BHS 67-A/2), welcher durch ein längeres Zitat (BHS 67-Q/2) unterbrochen wird (alle drei ca. ein Viertel der Seite) und ein Bild (BHS 67-B/1) rechts oben (ca. ein Sechstel), sowie einem kurzen Zitat (BHS 67-Q/3) links unten (ca. ein Zwölftel).

Das *zweite Teilkapitel* („5.2 Emanzipation der Frau“, S.68f.) besteht wiederum aus einer Doppelseite. Auf der ersten finden sich zuerst eine weitere Unterüberschrift („Die Geschichte der Emanzipation“, BHS 68-Ü3/1), ein Autor*innen-Text im oberen Drittel (BHS 68-A/1), zwei Abbildungen (eine kleinere der „Venus von Willendorf“ links oben, BHS 68-B/1; sowie eine Fotografie mit Bildüberschrift links unten, BHS 68-B/2; beide zusammen ca. ein Viertel) und ein kurzer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 68-AA/1; zwei Handlungsanweisungen), sowie ein kurzer Zitat (BHS 68-Q/1) (beide zusammen ca. ein Viertel) rechts unten. Einige Wörter sind grafisch durch Fett-Setzung hervorgehoben. Die zweite Seite (S.69) ist ebenfalls durch eine eigene Unterüberschrift (BHS 69-Ü3/1, „Gleichberechtigung?“) gekennzeichnet. Der Autor*innen-Text (BHS 69-E/1, BHS 69-A/1, BHS 69-A/2), welcher über beide Spalten verteilt ist (ca. ein Viertel der Seite), wird links durch

395 Siehe dazu die Anmerkungen in Fußnote 392.

zwei kurze Handlungsanweisungen (BHS 69-AA/1) zur Grafik (BHS 69-B/1) (beide zusammen ca. ein Viertel) unterbrochen. Links unten befindet sich ein kürzeres Zitat (BHS 69-Q/1), rechts oben ein Comic (BHS 69-B/2, ca. ein Viertel) und rechts unten ein weiterer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 69-AA/2; sechs Handlungsanweisungen; etwas weniger als ein Viertel der Seite).

Das *dritte Teilkapitel* („5.3 Lieben – ein Lebensprojekt“, S. 70f.) setzt sich aus einer weiteren Doppelseite zusammen, wobei sich die zweite (S.71) durch einen bläulichen Hintergrund und einer in derselben Schriftgröße gesetzten Unterüberschrift (BHS 71-Ü2/1, „Paradiesische Liebe“) und einer Kennzeichnung als „b4u“ besonders abhebt. Die erste Seite besteht aus einer Fotografie im linken oberen Viertel (BHS 70-B/1), einem Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 70-AA/1; zwei Handlungsanweisungen) im linken unteren Viertel, sowie drei längeren Zitaten (BHS 70-Q/1, BHS 7-Q/2 und BHS 70-Q/3) in einer eigenen Box auf dem Rest der Seite (ca. zwei Drittel). Das erste Zitat wird dabei davor (BHS 70-E/1) und danach (BHS 70-A/1) durch einen kurzen Autor*innen-Text (jeweils vier Zeilen) eingeleitet und kommentiert. Auf der zweiten Seite nimmt das Bild (BHS 71-B/1) mehr als die rechte obere Hälfte ein. Ein kurzer Autor*innen-Text (BHS 71-E/1) leitet das längere Bibelzitat (Gen 2,7.18-15) ein und fasst dieses anschließend zusammen (BHS 71-A/1). Rechts unten findet sich wiederum ein kleiner Apparat zur Organisation der Aneignung (BSH 71-AA/1; zwei Handlungsanweisungen).

Das *vierte Teilkapitel* („5.4 Ehe – Sakrament des Alltags“, S.72-75) nimmt den größten Raum im gesamten Kapitel ein und teilt sich wiederum in fünf Unterkapitel auf, welche durch eigene Unterüberschriften grafisch markiert sind. Auf der ersten Seite des Teilkapitels (S.72) befindet sich die Überschrift (BHS 72-Ü2/1) und darunter die Unterüberschrift (BHS 72-Ü3/1; „In guten und in bösen Tage“) am oberen linken Rand. Es folgen ein als Zitat markierter Text (Eheversprechen; BHS 72-Q/1) und ein daran anschließender, kommentierender Autor*innen-Text (BHS 72-A/1), welcher in der zweiten Spalte noch einmal durch ein vierzeiliges Zitat (von Anselm Grün; BHS 72-Q/2) unterbrochen wird. Die Textbausteine nehmen dabei die obere Hälfte der Seite in Anspruch. Links unten unterstreicht eine Fotografie den Text (BHS 72-B/1; etwas mehr als ein Viertel der Seite) und rechts unten befindet sich ein Zitat (g³; BHS 72-Q/3) sowie ein kurzer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 72-AA/1; zwei Handlungsanweisungen). Die zweite Seite (S.73) besteht aus zwei Unterkapitel. Die linke Spalte beginnt mit einer Unterüberschrift (BHS 73-Ü3/1; „Bausteine für eine gelungene Partnerschaft“) und in der Folge finden sich neun grafisch als *Notiz-Zettelchen* gestaltete Zitate in der Länge eines kurzen Satzes. Links unten ist ein Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 73-AA/1; zwei Handlungsanweisungen), welcher sich auf die Zitate bezieht. Rechts

unten fasst ein Autor*innen-Text (BHS 73-A/1) inhaltliche Kernpunkte zusammen. Das zweite Unterkapitel ist grafisch durch einen anderen farblichen Hintergrund abgehoben und durch das Symbol „b4u“ gekennzeichnet (rechte Spalte, etwas mehr als das obere Viertel). Nach der grafisch in fett gesetzten Unterüberschrift (BHS 73-Ü3/2; „Bis dass der Tod euch scheidet“) folgt ein kurzer, einleitender Autor*innen-Text (BHS 73-E/1), welcher auf das anschließende Bibelzitat (BHS 73-Q/1; Mt 19,3-9) Bezug nimmt. Am Ende ist ein Apparat zur Organisation der Anweisung (BHS 73-AA/1; vier Handlungsanweisungen) angefügt. Die dritte Seite des Unterkapitels (S.74) wird durch eine weitere Unterüberschrift links oben (BHS 74-Ü3/1; „Kommunikation“) gekennzeichnet. Der Autor*innen-Text in der linken Spalte (BHS 74-A/1) wird durch zwei Comics (BHS 74-B/1 und BHS 74-B/2), auf die dieser Bezug nimmt, unterbrochen (jeweils ca. ein Sechstel). Die rechte Spalte beginnt mit einem Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 74-AA/1; eine Handlungsanweisung). Es folgen eine Abbildung einer Skulptur (BHS 74-B/3; etwas weniger als ein Sechstel) und danach ein Autor*innen-Text mit einer kurzen Einleitung, Auflistung und abschließendem Statement (BHS 74-A/2). Am Ende der Spalte befindet sich ein weiterer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 74-AA/2; zwei Handlungsanweisungen). Die vierte Seite des Teilkapitels (S.75) ist grafisch durch den farblich anders gestalteten Hintergrund, einer eigenen Überschrift (BHS 75-Ü2/1) und die Kennzeichnung „Z_p“ hervorgehoben. Sie gliedert sich in drei Spalten. Die erste wird durch eine weitere sehr kleine Überschrift (BHS 75-Ü4/1) eröffnet und von einem langen Zitat ausgefüllt (BHS 75-Q/1). Die zweite Spalte beginnt mit einem Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 75-AA/1; zwei Handlungsanweisungen). Auf selber Höhe befindet sich in der dritten Spalte eine Fotografie (BHS 75-B/1) (beide nehmen ca. ein Drittel der Spalte ein). Die unteren zwei Drittel der beiden Spalten werden durch drei tabellarisch verfasste Lebensläufe (BHS 75-Q/2) ausgefüllt.

Das *fünfte Teilkapitel* („5.5 Alles, was Recht ist!“, S.76f.) besteht aus einer Doppelseite. Auf der ersten Seite füllt ein einleitender und zusammenfassender Autor*innen-Text (BHS 76-E/1 und BHS 76-A/1) zwei Spalten und ist dabei von zwei längeren Zitaten (BHS 76-Q/1 und HS 76-Q/2; Codex Iuris Canonici) unterbrochen. In der rechten, oberen Hälfte befindet sich ein größerer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 76-AA/1; vier Handlungsanweisungen). Zwei Worte sind durch Fett-Setzung hervorgehoben. Die zweite Seite (S.77) ist durch eine eigene Unterüberschrift (BHS 77-Ü3/1, „Um jeden Preis?“) gekennzeichnet. Das obere Sechstel der Seite wird von einer länglichen Fotografie grafisch aufgelockert (BHS 77-B/1). Der Autor*innen-Text (BHS 77-E/1, BHS 77-A/1, BHS 77-A/2, BHS 77-A/3 und BHS 77-A/4), angeordnet in zwei Spalten, ist zusätzlich durch vier Überschriften untergliedert (BHS 77-Ü4/1, BHS 77-Ü4/2, BHS 77-Ü4/3 und BHS 77-Ü4/4)

und wird am Ende von einem Zitat unterbrochen (BHS 77-Q/1). Rechts unten (ca. ein Sechstel) findet sich wieder ein Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 77-AA/1; drei Handlungsanweisungen).

Das *sechste Teilkapitel* („5.6 Sexualität“, S.78f.) ist auf zwei Seiten konzipiert und gliedert sich in fünf kleinere thematische Einheiten, welche durch kleine Überschriften gekennzeichnet sind (BHS 78-Ü4/1, „Die Sehnsucht, ganz zu sein“; BHS 78-Ü4/2, „Eros und Agape“; BHS 79-Ü4/1, „Eigenständigkeit – Bezogenheit auf die Mitmenschen“; BHS 79-Ü4/2, „Normierte Sexualität“; BHS 79-Ü4/3, „Homosexualität“). Grafisch sind beide Seiten durch eine Fotografie gestaltet (BHS 78-B/1 links oben, BHS 79-B/1 rechts oben, jeweils ca. ein Viertel der Seite). Dem einleitenden Autor*innen-Text (BHS 78-E/1) auf der ersten Seite in der ersten Spalte folgt ein längeres Zitat (BHS 78-Q/1), ein kurzer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 78-AA/1; eine Handlungsanweisung) sowie ein Autor*innen-Text (BHS 78-A/1). Die zweite Spalte beginnt mit einem längeren Zitat (BHS 78-Q/2; ca. oberes Drittel) gefolgt von einem zusammenfassenden Autor*innen-Text (BHS 78-A/2). Auch der zweite thematische Block (BHS 78-Ü4/2), welcher sich bis auf die nachfolgende Seite (vier Zeilen) zieht, beginnt mit einem einleitenden Autor*innen-Text (BHS 78-E/2), dem ein kurzes Zitat folgt (BHS 78-Q/3) und einer anschließenden thematischen Ausführung durch einen weiteren Autor*innen-Text (BHS 78-A/3). Der Autor*innen-Text der zweiten Seite (zweimal sind durch Fett-Setzung Wörter hervorgehoben) gliedert sich insgesamt in drei thematische Einheiten (BHS 79-Ü4/1 mit BHS 79-A/2; BHS 79-Ü4/2 mit BHS 79-A/3; BHS 79-Ü4/3 mit BHS 79-A/4) und wird dabei nur am Ende der ersten Spalte durch einen Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 79-AA/1; zwei Handlungsanweisungen) unterbrochen (unteres Sechstel). Im oberen rechten Viertel findet sich eine weitere Fotografie (BHS 79-B/1).

Das *siebte Teilkapitel* („5.7 Verantwortete Elternschaft“, S.80) besteht aus einer Seite. Nach der Überschrift links oben (BHS 80-Ü2/1) folgt eine Fotografie (BHS 80-B/1; oberes Drittel der linken Spalte); anschließend verteilt sich der Autor*innen-Text über zwei Spalten (BHS 80-A/1; dreimal wurden durch Fett-Setzung Elemente des Textes hervorgehoben). In der ersten Spalte wird der Text zweimal von ca. zehn Zeilen langen Zitaten unterbrochen (BHS 80-Q/1 und BHS 80-Q/2), auf die der Text Bezug nimmt. Am Ende der zweiten Spalte findet sich ein weiterer Apparat zur Organisation der Aneignung (BHS 80-AA/1; vier Handlungsanweisungen).

Seite 81 besteht aus einer einzigen Zitate-Box „g³“ mit sieben poetischen Texten (BHS 81-Q/1, BHS 81-Q/2, BHS 81-Q/3, BHS 81-Q/4, BHS 81-Q/5, BHS 81-Q/6, und BHS 81-Q/7) und einem Foto links oben (BHS 81-B/1). Die letzte Seite des Kapitels (S.82) teilt sich in zwei

Hälften. Die obere ist dabei farblich hinterlegt und durch „K“ gekennzeichnet, um „konkret“ auf mögliche Projekte für die Schüler*innen hinzuweisen. Diese ist also als Apparat zur Organisation der Aneignung für das gesamte Kapitel konzipiert (BHS 82-AA/1; fünf Handlungsanweisungen). Die untere Hälfte der Seite wird durch ein Logo (BHS 82-B/1; „aktion leben österreich“) eingeleitet. Zwei Überschriften im Text (BHS 82-A/1) sind fett hervorgehoben (BHS 82-Ü4/1 und BHS 82-Ü4/2). Am Ende der linken Spalte findet sich ein Verweis auf eine Internetseite (BHS 82-V/1), und in der rechten Spalte zu Beginn eine weitere Handlungsanweisung (BHS 82-AA/2).

c) *Lexikalische Analyse der Überschriften*

Die Lexik der Überschriften ist diesem Fall weit gestreut. Dies ist sicherlich der Länge und des Aufbaus des Themenkapitels geschuldet. Bei näherer Betrachtung lassen sich jedoch grob vier größere Bereiche erkennen, um die die Überschriften kreisen.

Zuerst ist hier das Thema der *Geschlechter* zu nennen, wie es aus der Kapitelüberschrift selbst hervorgeht. Geschlechter sind demnach binär und als Gegensatz organisiert („Ich bin – Frau“, Ich bin – Mann“, BHS 65-Ü2/1; „Gegensätze“, BHS 66-Ü2/1). Trotz dieses Gegensatzes sind diese beiden Teile gleichberechtigt nebeneinander („Gleichberechtigung“, BHS 69-Ü3/1). Der Schwerpunkt liegt dabei aber auf dem Rollenverständnis („Völlig von der Rolle“, BHS 67-Ü3/1). Der zitierte Ausspruch insinuiert dabei, dass etwas nicht mehr mit etwas anderem mithalten kann bzw. ein verwirrtes Verhältnis vorliegt. „Rolle“ wird dabei homonym verwendet, indem einerseits die soziale Rolle angesprochen wird, andererseits durch die umgangssprachliche Redewendung ein gestörtes, verwirrtes Verhältnis gemeint ist. In diesem Zusammenhang erinnert auch das Nomen collectivum „Emanzipation“ (BHS 68-Ü2/1), das in Verbindung mit „Frau“ steht, erinnert dabei daran, dass in diesem vorhin genannten *Rollenkonflikt* vor allem *die* Frau (sie steht hier als Pars pro Toto für alle Frauen) die handelnde Trägerin ist.³⁹⁶ Es findet dadurch eine Dramatisierung der Frau statt, indem sie besonders in den Vordergrund gerückt wird. Emanzipation ist dabei eine Sache der Frau. Die Kollokation mit „Geschichte“ (BHS 68-Ü3/1) stellt einen temporalen Kontext her (wobei hier eher der Blick in die Vergangenheit gemeint ist; der Kampf wird also als vergangenes, abgeschlossenes Geschehen konstruiert – „Geschichte der...“, BHS 68-Ü3/1).

396 Angemerkt sei, dass der Begriff allgemein nicht frei von Konnotationen ist, wird er doch oft abwertend, z.B. in der Wortform *Emanze*, gebraucht, wenngleich der Begriff hier in einem sachlich-deskriptiven Ton Verwendung findet. Indem der Begriff auf unterschiedliche Befreiungsbewegungen (Rasse, Volkszugehörigkeit, Sklaventum) bezogen wird, findet außerdem eine Rehabilitierung und Entdramatisierung in Bezug auf das weibliche Geschlecht statt.

Der zweite große thematische Bereich kann unter dem Oberbegriff *Beziehung* zusammengefasst werden. „Lieben“ wird dabei als „Lebensprojekt“ (BHS 70-Ü2/1) und in Zusammenhang mit „Ehe“ (BHS 70-Ü4/1) und „Hochzeit“ (BHS 70-Ü4/2) konstruiert. Die Kollokation „Lebensprojekt“ weist dabei den temporalen Charakter der Beziehung (welche unter dem Liebesaspekt verstanden wird) auf und entwirft diese als etwas Unabgeschlossenes („Projekt“). Dabei wird die „Liebe“ mit dem *Paradies* („Paradiesische“, BHS 71-Ü2/1), einem vollkommenen, überirdischen Zustand in Verbindung gebracht. Diese findet ihre Konkretion in der „Ehe“, welche als „Sakrament“, etwas Kirchliches, Heiliges beschrieben, und im „Alltag“ (BSH 72-Ü2/1) verortet wird. Die *Dauerhaftigkeit* und *Ambivalenz* der ehelichen Beziehung kommen dabei durch den „Tod“ (BHS 73-Ü3/2) sowie „In guten wie in bösen Tagen“ (BHS 72-Ü3/1) zum Ausdruck, welche an die Formulierungen im Eheversprechen (u.a. „Bis der Tod uns scheidet“, BHS 72-Q/1) anspielen. Beide Partner*innen der Beziehung werden hier als gleichberechtigt nebeneinander („Partnerschaft“, BHS 73-Ü3/1) gesehen, welche aber auf „Kommunikation“ (BHS 74-Ü3/1) angewiesen ist. Die zwei Anthroponyme „Annemarie und Hans Christian Neureiter“ (BHS 75-Ü2/1) stehen dabei anschließend als Prototypen für diese Partnerschaft in Kommunikation („Liebe kann gelingen“, BHS 75-Ü4/1). Im Subtext wird hier die klassische Paarbeziehung zwischen Frau und Mann mittransportiert, wobei die Frau hier (wahrscheinlich) den Namen des Mannes übernommen hat (im Text selbst wird die Leser*innenschaft jedoch feststellen, dass die Frau hier eigentlich einen Doppelnamen führt; dieser wurde aber zugunsten des Mannes zurückgestellt, wodurch dem Mann vorerst eine hierarchisch höhere Position zukommen kann; BHS 75-Ü4/2). Die Beziehung ist aber auch rechtlich festgelegt („Recht“, BHS 76-Ü2/1) und es muss in sie etwas investiert werden („Preis“, BHS 77-Ü3/1). Diese beiden Nomina verweisen daher auf die juristische und ökonomische Perspektive, obgleich Preis hier nicht im ökonomischen Sinn, sondern als Metapher für schwierige Situation verstanden wird, deren Folge „Scheidung“ (BHS 77-Ü4/1) sein kann. Das Schlagwort „Standpunkt“ (BHS 77-Ü4/2) drückt weiters die feste Meinung aus (hier die „kirchliche“), welche nicht veränderbar ist, und lässt in Verbindung mit „Annullierung“ (BHS 77-Ü4/3), „Lösungsansätze“ und „Zukunft“ (BHS 77-Ü4/4) im Subtext auf die schwierige Situation geschiedener Wiederverheirateter und die innerkirchliche Problematik schließen. Beziehungen können daher auch scheitern.

Der dritte Bereich ist jener der „Sexualität“ (BHS 78-Ü2/1). Diese steht in Verbindung mit „Sehnsucht“ (BHS 78-Ü4/1), also einem emotional-psychischen Vorgang, dem „Eros“ (BHS 78-Ü4/2), Nomen proprium mit der Konnotation von *Erotik* bzw. körperlich ausgedrückter Liebe, der „Agape“ (BHS 78-Ü4/2), die fürsorgliche Liebe, sowie mit der „Bezogenheit auf die Mitmenschen“, welche sich aber in „Eigenständigkeit“ (BHS 79-Ü4/1) realisiert. Es ist also

immer ein Aufeinander-Verwiesen-Sein von unabhängigen Partner*innen. Sie ist jedoch einer Norm, also gewissen Regeln unterworfen („normiert“, BHS 79-Ü4/2), wodurch implizit mittransportiert wird, dass nicht alles möglich und machbar bzw. erlaubt ist. Dass Sexualität nicht nur zwischen gemischt geschlechtlichen Paaren stattfindet, kommt ausdrücklich durch die explizite Erwähnung von „Homosexualität“ (BHS 79-Ü4/3) zum Ausdruck, Sexualität realisiert sich daher sowohl homo- wie heteronorm.

Der vierte Bereich ist schließlich jener der „Elternschaft“ (BHS 80-Ü2/1). Das Elternsein wird dabei in Zusammenhang mit *Verantwortung* gesetzt („Verantwortete“, BHS 80-Ü2/1), womit gewisse Verpflichtungen im Hintergrund mitschwingen.

Sieht man*frau also auf die Lexik der Überschriften, so lässt sich erkennen, dass Geschlechter binär als Frau und Mann und diese als gegensätzlich, sich jedoch anziehend konstruiert werden (BHS 66-Ü2/1). Dabei bringt diese Magnet-Metapher die positive bzw. negative Ausgerichtetheit mit sich. Diese Gegensätzlichkeit der Geschlechter realisiert sich aber erst im Bezogen-Sein aufeinander (BHS 79-Ü4/1) und drückt sich vor allem in gleichberechtigter Beziehung (BHS 69-Ü3/1) und Sexualität (BHS 78-Ü2/1) aus, wobei hier durchaus normativ formuliert wird und ein deontischer Charakter erkennbar ist, da die Ehe als Ideal einer Beziehung (BHS 72-Ü2/1) vorgestellt wird. Außerdem lässt sich eine leichte Hierarchie der Geschlechter feststellen, welche aber kritisch in Frage gestellt wird und durch ein korrekatives lexikalisches Muster (Emanzipation, Gleichberechtigung) aufgebrochen werden will.

d) Lexikalische Analyse des Gesamttextes

Im gesamten Text des Themenkapitels stehen vor allem fünf zentrale Inhaltswörter im Mittelpunkt, welche durch eine Häufigkeitsanalyse des gesamten Textes ermittelt wurden: Ehe, Frau, Mensch, Liebe und Mann. Dabei wird das Wort „Ehe“ am häufigsten genannt (siehe Tabelle 4). Neben diesen thematischen Inhaltswörtern, werden weiters noch „Sexualität“ und „Partner“ (jeweils ca. 7,3 ‰), „Leben“ (6,7 ‰), und „Gott“ (4,5 ‰) besonders häufig genannt. Das Thema der Geschlechtlichkeit des Menschen, das zu Beginn des Kapitels in der Überschrift ja dichotom konstruiert wurde („Mann“, „Frau“, BHS 65-Ü1/1 und BHS 65-Ü2/1) wird dabei um diese Inhaltswörter herum angeordnet. Besonders auffällig ist, dass vor allem der Beziehungsaspekt zwischen den beiden Geschlechtern im Vordergrund steht, welcher besonders in der institutionalisierten Form der „Ehe“ zum Tragen kommt. Es behandelt daher weniger explizit inwiefern sich die Geschlechter voneinander unterscheiden, sondern legt den Schwerpunkt vor allem auf gleichberechtigte Sicht beider Partner*innen. Ausdruck dessen ist dabei Sexualität, Ausdruck dessen ist aber auch das Leben, in welchem sich die Beziehung

realisieren muss. „Gott“ spielt dabei zwar eine Rolle, diese ist jedoch nicht in den Vordergrund gerückt.

Tabelle 4: Lexikalische Analyse BHS 4

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (%)
Ehe(n)	54	6,7
Eheleute	5	0,6
Ehegatten	4	0,5
Eheschließung(en)	4	0,5
Eehindernis(se)	3	0,4
Ehekonsens	3	0,4

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (%)
Ehebruch, -mann, -recht, ehelichen	jew. 2	1
Eheberater, -bildung, -bund, -paare, -partner, -scheidung, -vorbereitung, -vorbereitungsseminar, eheliche, Zweitehe	jew. 1	1,2
Gesamt	91	11,36

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (%)
Frau	48	6,0
Frauen	26	3,2
Frauenwahlrecht	2	0,2
Frauenbewegung, -rechtlerinnen, weiblich	jew. 1	0,6
Gesamt	79	9,86

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (%)
Mensch	18	2,2
Menschen	45	5,6
menschlich(e/n/r)	11	1,4
Mitmenschen	2	0,2
Gesamt	76	9,48

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (%)
Liebe	52	6,5
lieben	4	0,5
Liebende(n), Liebesbeziehung, Nächstenliebe	jew. 3	1,1
lieber	2	0,2
Liebevollsten, Liebesbund	jew. 1	0,2
Gesamt	70	8,74

Wort	Häufigkeit (absolut)	Häufigkeit (%)
Mann	37	4,6
Männer(n)	21	2,6
Ehemann	2	0,2
Männerforscher, männlichen	jew. 1	0,2
Gesamt	62	7,74

Vor allem die Wörter „Ehe“, „Leben“, „Liebe“ und „Partner“ sind dabei in Form von Kollokation konstruiert und geben einen tieferen Einblick, wie sie inhaltlich gefüllt werden. So ist bei den *Beteiligten einer Ehe* meist immer von den „Leuten“ (BHS 76-A/1 und BHS 76-AA/1; BHS 80-A/1), „Gatten“ (BHS 76-Q/1, BHS-76-Q/2, BHS 76-A/1, BHS 76-AA/1) oder „Partnern“ (BHS72-A/1) bzw. dem „Paar“ (BHS 77-A/1 und BHS 77-A/3) die Rede. Diese Nomina collectiva stellen immer die Zusammengehörigkeit zweier Personen her. Ist das Nomen „Leute“ grammatikalisch gesehen ein Pluraletantum, das hier jedoch die Pluralform von „Ehemann“ (diese Form wird zweimal verwendet; vgl. BHS 76-AA/1) und „Ehefrau“ (diese Form findet sich so nicht im Text) darstellt. Das grammatische wie lexikalische Genus ist insofern maskulinum/männlich und femininum/weiblich. Die hier im rechtlichen Kontext

verwendete Bezeichnung „Ehegatten“ wiederum verweist darauf, dass zwei Personen derselben Gemeinschaft angehören. Grammatisches und lexikalisches Genus unterscheiden sich hier dadurch, dass ersteres maskulin, letzteres jedoch männlich und weiblich ist, weil es auf beide Geschlechter bezogen ist. Der lexikalische weibliche Teil wird dadurch unausgesprochen integriert, kommt grammatisch jedoch nicht zum Ausdruck und muss mitgedacht werden. Ähnlich verhält es sich bei der Kollokation mit „Partner“, wobei dadurch das gleichberechtigte Nebeneinander besonders in den Vordergrund gerückt wird. Das Nomen „Paar“ streicht darüber hinaus die duale Form der Beziehung hervor.

Das *Verhältnis der Ehe* wird durch Kollokationen mit „Schließung“ (BHS 75-Q/2; BHS 77-A/4; BHS 82-AA/1), „Bund“ (BHS 76-Q/1), „Scheidung“ (BHS 73-Q/3; BHS 77-Ü4/1, BHS 77-A/1, BHS 77-A/2, BHS 77-A/4; BHS 82-AA/1) und „Bruch“ (BHS 73-Q/1; BHS 77-A/2) charakterisiert. Das Zustandekommen einer Ehe wird durch die Wortform „Eheschließung“ in den Zusammenhang mit *Schlüssel, abschließen, zuschließen, verschließen* gestellt, wodurch einerseits der Vorgang der Veränderung bezüglich beider Subjekte (sie sind fortan miteinander verbunden), sowie der durative Charakter (auf „Ewigkeit“ angelegt) in den Vordergrund rücken. Ähnlich ist dies auch im Falle des „Ehebundes“. Ein Bund wird dabei von zwei Vertragspartner*innen geschlossen, wodurch sie sich aneinander *binden*. Die darin enthaltene Konnotation mit der Redewendung ‚Bund für’s Leben‘ verweist auf den durativen Charakter. Dieser kann jedoch auf zweierlei Weise *gebrochen* werden, nämlich durch „Scheidung“, wodurch die „Schließung“ bzw. der „Bund“ getrennt und aufgelöst, die zwei Partner*innen voneinander getrennt werden; oder aber durch den „Bruch“, welcher hier negativ konnotiert ist, beinhaltet dies in diesem Zusammenhang, dass der Vertrag *gebrochen*, sich also eine der beiden Vertragsparteien nicht an die Abmachungen hält. Der rechtliche Charakter der „Ehe“ drückt sich weiters besonders in den Kollokationen mit „Recht“ (BHS 76-E/1), „Konsens“ (BHS 76-Q/1, BHS 76-A/1, BHS 77-A/3) und „Hindernisse“ (BHS 76-A/1) aus. Es handelt sich um eine rechtlich verfasste Gemeinschaft, welche durch „Hindernisse“ behindert werden kann und so ihren gültigen Charakter verlieren würde. Wichtig scheint hierbei vor allem der „Konsens“, also die Übereinstimmung beider gleichberechtigter Vertragsparteien. Ehe ist daneben auch mit dem Charakter von Bildung und Entwicklung verbunden, wie dies die Kollokationen mit „Bildung“ (BHS 75-Q/2), „Berater“ (BHS 75-Q/2), „Vorbereitung“ (BHS 75-Q/2) bzw. „Vorbereitungsseminar“ (BHS 75-Q/2) zeigen. Sie ist daher kein abgeschlossener Prozess, sondern einer ständigen Entwicklung unterworfen („Bildung“, „Beratung“), auf die es sich im Vorhinein schon vorzubereiten gilt, auch in institutionalisierter Form von „Seminaren“ (BHS 75-Q/2).

Auch das Nomen „Leben“ tritt besonders häufig in Form von Mehrworteinheiten auf. Dabei wird dies zuerst als ein „Projekt“ (BHS 70-Ü2/1) charakterisiert. Leben ist also etwas durchaus Planbares, jedoch auch Unabgeschlossenes. Es steht in der Spannung zum „Erlebnis“ bzw. zu „er-“ (BHS 67-A/1; BHS 77-E/1; BHS 78-Q/2; BHS 80-A/1) und „durchleben“ (BHS 72-A/1), wodurch dieses als ein passives Widerfahrnis an sich selbst beschrieben wird, gegen das der Mensch nur bedingt Einfluss nehmen kann (ausgedrückt durch die beiden Präfixe „er-“ und „durch-“). Besonders in Bezug auf *Geschlecht* wird das Leben mit „Äußerung“ (BHS 78-A/1) und „Wesen“ (BHS 78-A/1) in Beziehung gesetzt. Geschlecht ist also etwas, das nach außen sichtbar ist, nach außen getragen wird und alles Lebendige („Lebewesen“, BHS 78-A/1) umfasst. Auf semantischer Ebene wird dadurch die Verbindung zum tierischen Bereich hergestellt und Geschlecht nicht als genuin menschliche Eigenschaft konstruiert.

Das Inhaltswort „Liebe“ wiederum ist eng an die „Ehe“ sowie an „Sexualität“ gekoppelt und tritt vor allem in Kollation mit „Nächsten-“ (BHS 78-E/2 und BHS 78-A/3), „Beziehung“ (BHS 78-A/3 und BHS 79-A/2), „Gemeinschaft“ (BHS 76-AA/1) und „Bund“ (BHS 72-A/1) auf. Sie ist daher genuin auf den*die Nächste*n ausgerichtet und stellt immer eine „Beziehung“ zum Gegenüber her. Beiden ist etwas gemeinsam. Die Ehe wird dabei als „Liebesgemeinschaft“ und „Liebesbund“ charakterisiert und unter das Ideal der Liebe gestellt. Im Bereich der Sexualität wird die Nächstenliebe als „Fürsorge“ (BHS 78-E/2) beschrieben, welche in enger Beziehung zum Eros (der körperlichen Liebe) steht. Geschlechtlichkeit drückt sich somit nicht nur in sexueller, sondern auch in fürsorgender Hinsicht aus. Liebe als Ideal von Beziehungen steht dort implizit im Gegensatz zu anderen Entwürfen von Ehen, wie dies zum Beispiel bei arrangierten Ehen der Fall wäre.

Häufige Mehrworteinheiten finden sich auch in Verbindung mit „Partner“ und dem Suffix „-schaft“ (BHS 66-A/1, BHS 66-AA/1; BHS 67-AA/1; BHS 71-AA/1; BHS 73-Ü3/1, BHS 73-AA/1, BHS 73-A/1; BHS 74-AA/2; BHS 75-Q/1; BHS 76-E/1; BHS 80-A/1; BHS 82-A/1), wodurch ein Nomen collectivum entsteht, welches einerseits die Gesamtheit der Personengruppe zweier Partner*innen bezeichnet, andererseits auch den Zustand an sich (sie bilden eine Einheit). Das grammatische Genus von Partner stimmt dabei nicht mit dem lexikalischen überein, da ersteres maskulinum ist, letzteres jedoch auf beide Geschlechter angewandt wird. Im Falle der weiblichen Form muss auch hier das Suffix „-in“ (S.66; 77) angehängt werden, das Weibliche wird also als Anhängsel an die männliche Grundform genannt.³⁹⁷

397 Vgl. hier bei Bußmann 2005, 498 bzw. siehe auch die Ausführungen in Kapitel 1.3.

Mehrheitlich im Singular wird das Nomen „Frau“ verwendet und als Pars pro Toto somit als Nomen collectivum vorgestellt. Diese verallgemeinernde Verwendung des Nomens lässt dadurch nicht auf vielfältige Situation von Frauen schließen. Im Zusammenhang mit dem Thema der „Emanzipation“ finden sich dann noch drei Mehrworteinheiten mit „-rechtlerinnen“ (BHS 68-A/1), „-wahlrecht“ (BHS 86-A/1) und „-bewegung“ (BHS 68-A/1), wodurch Frauen als aktive, gestaltende Handlungsträgerinnen beschrieben sind.

Es lässt sich also festhalten, dass die Geschlechter binär und aufeinander bezogen dargestellt werden. Geschlecht ist dabei etwas, das nach außen sichtbar wird, jedoch nicht etwas genuin Menschliches. Das Aufeinander-Bezogen-Sein drückt sich dabei vor allem durch den Beziehungsaspekt aus, welcher rechtlich in der Ehe gefasst, aber stark vom Ideal der Liebe überformt wird. Beide Partner*innen werden dabei als gleichberechtigt nebeneinander gestellt. Eingegliedert ist dies in die Ebene des Lebens, welches zwischen passivem Erleben und aktivem Entwerfen und Gestalten hin und her pendelt. Lexikalisch und grammatisch drückt sich dies alles durch die häufige Verwendung von Nomina collectiva aus, in deren Einheit Frauen meist mitgemeint sind, sowie von Suffixen und Kollokationen, wodurch bestimmte Konnotationen mitschwingen. Frauen, meist verallgemeinert als „die Frau“ beschrieben, ist jedoch eine aktive, gestaltende Person.

e) Propositionale Analyse und Textkohäsion

Aufgrund der enormen Länge des Kapitels (insgesamt 16 Seiten; verglichen mit dem Themenkapitel im Religionsbuch der Berufsschule, wo dies nur zwei Doppelseiten ausfüllt) mussten aus dem vorliegenden Material die wichtigsten Textstellen ausgewählt werden. Dies wurde, so wie bei der Auswahl der Kapitel insgesamt auch, anhand der Kriterien von thematischer Relevanz, Vergleichbarkeit und Dichte getätigt.³⁹⁸ Die Bezugsgröße für die thematische Vergleichbarkeit ist dabei das bereits analysiert Material des Berufsschulbuches.

Überschrift des gesamten Themenkapitels: „Als Mann und Frau geschaffen. Ich bin –Frau. Ich bin –Mann“ (BHS 65-Ü1/1 und BHS 65-Ü2/1)

Der Emissor der Überschrift geht aus dem Text selbst nicht hervor: es könnten (wiederum) die Schulbuchautor*innen sein, oder ‚Religion‘ oder die biblischen Autor(*innen) an sich. Der Titel evoziert jedoch eine eher biblische Konnotation, hervorgerufen einerseits durch das Bild die „Schöpfung“ von Sieger Köder, das sich neben dem Titel findet) andererseits durch das Partizip „geschaffen“, das stark an Gen 1-2 erinnert und somit auf den göttlichen Ursprung dieser Schöpfung anspielt. Dabei ist der Mensch in zweierlei Form geschaffen, nämlich als „Frau“ oder „Mann“, wobei die Konjunktion „und“ eine Gleichwertigkeit der beiden Teile begründet,

398 Vgl. dazu: Bohnsack 2014a, 137 bzw. die Ausführungen dazu in Kapitel 3.1.2. und in Fußnote 342.

die durch die doppelte Nennung mit unterschiedlicher Reihenfolge der beiden Qualitätsbegriffe verstärkt wird. Dem Destinatär, welcher hier ungeklärt bleibt kommt entweder die Qualität „Frau“ oder „Mann“ zu (ausgedrückt durch die erläuternde Konjunktion „als“ am Beginn). Er wird erst im Untertitel näher erläutert und mit dem Subjekt „Ich“ vorgestellt, womit implizit die Leser*innen angesprochen werden sollen. Die Untertitel sind als Parallelismus strukturiert, welcher wiederum die Gleichwertigkeit hervorhebt. Dem Subjekt „Ich“, welchem durch das Qualitätsprädikat „Sein“ ein Zustand zugesprochen wird, folgt quasi als ‚Anhängsel‘ (grafisch durch den Gedankenstrich angedeutet) die Qualität von „Frau“ oder „Mann“. Implizit ist damit der Mensch an sich metonymisch angedeutet, welcher hier als *Nomen collectivum* fungiert. Durch das Zustandsverb *sein* wird weiters die Unveränderlichkeit des Qualitätsbegriffes zum Ausdruck gebracht, welcher an den beiden Polen männlich und weiblich angesiedelt ist. Propositional kommt dadurch eine Struktur des ‚Entweder-oder‘ zum Ausdruck.

1. Teilkapitel („5.1 Gegensätze ziehen sich an“; BHS 66-A/1, BHS 66-A/2, BHS 67-A/1, BHS 67-A/2, BHS 67-AA/1)

Dieses ‚Entweder-oder‘ wird im ersten Teilkapitel durch den propositionalen Zusammenhang mit „Gegensätze“ (BHS 66-Ü2/1) verstärkt. Der „Mensch“ wird hierbei durch Pronominalisierung wieder als männlich („ihm“) oder weiblich („ihr“) ausdifferenziert (BHS 66-A/1). Der jeweils „andere“ ist, wie bereits erwähnt, so angelegt, dass er oder sie als „ideale Ergänzung“ (BHS 66-A/1) des jeweiligen Gegenübers gesehen wird („ziehen sich an“; BHS 66-Ü2/1) und der jeweilige Teil für sich als „Lücke“ (BHS 66-A/1), d.h. als unvollständig, gilt. Argumentativ wird diese Konstruktion der „idealen Ergänzung“ (BHS 66-A/1) im Anschluss sofort wieder aufgebrochen, was sich an der textoiden Struktur erkennen lässt („Zunächst“ – „aber“ – „sondern“; BHS 66-A/1). In den Vordergrund werden dabei die Aspekte von Persönlichkeit, Gleichwertigkeit und der gemeinsamen Entwicklung gerückt („gemeinsam“, „entwickeln“, „jeder für sich“, „Persönlichkeit“, „gegenseitig“; BHS 66-A/1), welche die Geschlechterperspektive etwas entdramatisieren. Es werden aber im Anschluss die Gegensätze sofort wieder am Geschlecht festgemacht und verstärkt („Männer und Frauen unterscheiden sich auch grundsätzlich“; BHS 66-A/1), indem dieser Umgang anhand einer assertiven Aussage am Umgang mit dem Leben festgemacht wird. Begründet wird dies in einer dreifachen argumentativen Struktur anhand der Erziehung, gesellschaftlicher Erwartungen und unterschiedlicher Bedürfnisse. Durch die Verbindung mit der Konjunktion „noch“ in Begleitung der temporalen Junktion „immer“ wird einerseits ein explikativer Sprechakt eröffnet, welcher die Situation, die aus der Vergangenheit in die Gegenwart hineinwirkt („immer“; BHS 66-A/1), beschreibt, andererseits deutet dies einen korrekativen Sprechakt an, welcher auf zukünftige Veränderung abzielt („noch“ ist dies so, aber in Zukunft...). Wichtig

dabei scheint jedoch, dass alle Komponenten dennoch am Geschlecht festgemacht werden („Buben und Mädchen“, Männern und Frauen“, „Mann und Frau“; BHS 66-A/1), wodurch Geschlecht wiederum dramatisiert wird. Besonders deutlich wird diese Dramatisierung in der Konstruktion als Gegensatzpaar durch die Auflistung, in welcher zwischen „Frauen wollen“, „Männer wollen“ und „Frauen und Männer wollen“ unterschieden wird (BHS 66-A/2). Eine Auflösung findet dabei vor allem durch den Apparat zur Organisation der Aneignung statt, in welchem explizit zur Diskussion, Korrektur und Ergänzung der Auflistung durch die Verwendung des Imperativs bzw. einer Fragestellung aufgefordert wird („Diskutieren Sie“, „wie würden Sie [...] korrigieren oder ergänzen?“; BHS 66-AA/1). Besonders die zweite Frage ist jedoch wieder als Opposition zwischen „sie“ und „er“ konzipiert. Deutlich geht hier auch eine heteronormative Beziehungskonstellation hervor, welche andere Formen (z.B. homosexuelle Beziehungen³⁹⁹) ausblendet. Die zweite Seite (S.67) des Kapitels behandelt anschließend das Thema der „Rollenvorstellungen“ (BHS 67-A/1). Der Autor*innen-Text beginnt mit einer assertiven Aussage „Wir erleben“ (BHS 67-A/1). Ungeklärt bleibt dabei, wer dieses „Wir“ ist, die verallgemeinernde Verwendung soll jedoch die Leser*innen, ergo Schüler*innen, bewusst ansprechen. Weiters ist in der textoiden Struktur des Autor*innen-Textes eine klare chiastische temporale Zeitenfolge (Gegenwart – Vergangenheit – Vergangenheit – Gegenwart) erkennbar, wodurch die genannten Geschlechterkonstruktionen („Mann“ – „Geldverdienen“; „Frau“ – „Haushalt“ und „Kindererziehung“ ; BHS 67-A/1) ihre Gültigkeit für die Gegenwart verlieren („heute“ – „früher“ – „vor einigen Jahrzehnten“ – „nicht mehr“). Am Ende des Autor*innen-Textes kommt schließlich noch einmal ein direkter Sprechakt in Verbindung mit temporalen Junktionen zum Einsatz („heute“, „nicht mehr“; BHS 67-A/2). Dabei wird von der „großen Chance“ einer „zeitgemäß[en], gemeinschaftlich[en] und gleichberechtigt[en]“ Gestaltung der „Partnerbeziehung“ gesprochen und dafür plädiert, wodurch auch zum Ausdruck kommt, dass die vorher genannten Rollenvorstellungen der vergangenen Jahrzehnte der heutigen Zeit „nicht mehr“ entsprechen, da sie sich nicht durch Gemeinschaft und Gleichberechtigung auszeichnen (BHS 67-A/2). Drei Anmerkungen sind an dieser Stelle noch zum Apparat der Organisation der Aneignung (BHS 67-AA/1) dieser Seite angebracht: noch einmal wird ein Gegensatz durch unterschiedliche Blickwinkel, welche auf das Geschlecht bezogen werden, konstruiert („würden sie als Frau der Aussage zustimmen?“). Dadurch kommt die Sicht zum Ausdruck, dass die beiden Geschlechter unterschiedliche Sichtweisen hätten. In der Arbeitsanweisung zur Diskussion wird wiederum in einem Beispiel Vorschläge für eine Rollengestaltung gemacht, wobei dem Mann hier die Rolle in der

399 Diese kommen jedoch an anderer Stelle im Kapitel zur Sprache.

Hausarbeit ebenso zugesprochen wird („Windeln wechseln“, „kochen, waschen, bügeln, putzen“; BHS 67-AA/1). Impliziert wird hier wiederum ausgedrückt, dass dies eigentlich die Rolle der Frau sei – es schwingt also eine gewisse Selbstverständlichkeit der Rolle der Frau mit. Dennoch wird besonders durch den Einsatz des Adverbs „auch“ am Satzbeginn, wodurch in der Satzkonstruktion eine besondere Hervorhebung eintritt, ein direkter bzw. korrekter Sprechakt initiiert, welche den Mann zur Mithilfe auffordert. Schließlich wird in einer assertiven Aussage („verwirklichen sich“; BHS 67-AA/1) beiden Geschlechtern („Mann und Frau“; BHS 67-AA/1) die aktive Gestaltung „in Familie und Beruf“ (BHS 67-AA/1) zugestanden.

2. Teilkapitel („5.2 Emanzipation der Frau“; BHS 68-A/1, BHS 69-E/1, BHS 69-A/1, BHS 69-A/2)

Auch im zweiten Teilkapitel finden sich relevante Passagen im Autor*innen-Text für eine nähere Analyse für die Konstruktion der Geschlechter. Dabei wurde auf den ambivalenten Begriff der Emanzipation bereits weiter oben hingewiesen und braucht hier nicht extra wiederholt werden. Im Zuge der retrospektiven Schilderung der Geschichte der Emanzipation werden auf deskriptive Weise verschiedene Formen der Geschlechterrollen rekapituliert – wiederum in Form von Oppositionen. So fällt bereits auf den ersten Blick auf, dass durch die Fett-Setzung der Wörter „Matriarchat“ und „Patriarchat“ (BHS 68-A/1) in zwei aufeinanderfolgenden Absätzen eine inhaltliche Opposition ausgefaltet werden wird. Der deskriptive Duktus drückt sich durch die Verwendung des Präteritums aus („war“, „hatte“, „setzte sich durch“, „wurde“, „wirkten“, „leitete sich ab“; BHS 68-A/1), welches einen Zustand in der Vergangenheit beschreibt. Dabei folgt die Textstruktur der Idee einer fortlaufenden, sich entwickelnden Geschichte: „Auf der Kulturstufe der Jäger und Sammler“ (BHS 68-A/1)⁴⁰⁰ hin zu „Im Zuge der Sesshaftwerdung der Ackerbauern und Viehzüchter“. Auch wenn dies hier nicht primär intendiert ist, zeigt sich doch in der argumentativen Struktur einer positive Sicht der Fortentwicklung (die Sesshaftwerdung wird überwiegend als eine neue, bessere Kulturstufe beurteilt, wie das Wort „Kulturstufe“ im ersten Absatz selbst bereits andeutet). Anhand der Koppelung von „Matriarchat“ an eine niedrigere „Kulturstufe“ (inklusive dem Verweis auf heutige „Völker“ in sog. Schwellenländern wie „Sumatra“, „Kolumbien“ oder „Venezuela“; BHS 68-A/1) entsteht eine Gleichsetzung der inhaltlichen Komponenten ‚niedrige Kultur‘ mit ‚Frauen sind an der Macht‘. Frauen sind im Zusammenhang dieser Fortschrittsgeschichte die passiv-erleidenden (ihnen „wurde [...] zugewiesen“, BHS 68-A/1). Die daraus folgende „mindere Rechtsstellung der Frau“ wird dabei als *sich selbst ableitend* („Daraus leitete sich immer mehr [...] ab“, BHS 68-A/1) beschrieben, wodurch semantisch durch diese

400 Dagegen finden sich in den Ausführungen von Carstensen & Groß 2006, 16f. jedoch die Darstellung der Frauen als Sammlerinnen und Männer als Jäger. Näheres siehe auch in den Ausführungen in Kapitel 1.2.2.

unpersönliche Flexion des Verbes ein (geschichtlicher) Automatismus konstruiert wird. Diesem passiven Moment wird allerdings in den folgenden Absätzen ein aktives Moment der „neueren westlichen Geschichte“ entgegengesetzt. Wiederum sind durch Fett-Setzung zwei zentrale Begriffe hervorgehoben („Beginnen“, „Suffragetten“; BHS 68-A/1) bzw. drei Absätze durch Aufzählungszeichen voneinander abgetrennt. Bereits die Kollokation von „Emanzipation“ (BHS 68-Ü2/1; BHS 68-A/1), „Bewegung“ (BHS 68-A/1) und „Frauen“ (BHS 68-A/1) tragen inhaltlich ein aktives Element in sich (Bewegung wird immer von jemanden, hier die Frauen, aktiv erzeugt). Das „Patriarchat“, als Gegenpol zum „Matriarchat“ gesetzt, wird negativ in Form der Kollokation „Zwänge[...] des Patriarchats“ (BHS 68-A/1) charakterisiert. Das Verb „herausführen“, im Modus des Konjunktiv II („sollte herausführen“, BHS 68-A/1), verdeutlicht diese *Bewegung* („heraus“) und beinhaltet zugleich ein aktives Element („führen“), das den Frauen hier zugesprochen wird. Allerdings relativiert der Modus des Konjunktivs II die reale Wirkmächtigkeit dieser Bewegung, da dieser Modus syntaktisch der irrealen Welt zuzurechnen ist, wodurch bereits in der Einleitung der Bogen zur Conclusio „[...] in der Praxis ist jedoch die Gleichstellung der Frau mit dem Mann noch nicht erreicht“ (BHS 68-A/1) gespannt und angedeutet wird. Die aktive Rolle von Frauen drückt sich weiters durch die verwendeten Tätigkeitsverben aus (*sich zusammenschließen, wirken, versuchen, einfordern, erreichen, sich formieren, bekämpfen*), auf der anderen Seite durch die ihnen zugedachten Eigenschaften wie „unabhängige“, „selbständige“ bzw. die Kollokation mit „Recht“ und die Verbindung mit „passivem Widerstand“ (BHS 68-A/1), welcher bedingt durch andere geschichtliche Beispiele (man*frau denke hier nur an andere Freiheitskämpfer*innen der neueren Geschichte wie Harriet Tubman, Mother Jones, Martin Luther King oder Mahatma Gandhi) eine positive Konnotation mit sich bringt. Die im Unterkapitel (S.69) gestellte Frage nach der „Gleichberechtigung?“ (BHS 69-Ü3/1), visuell erzeugt durch das *Fragezeichen* in der Unterüberschrift, wird anschließend im Autor*innen-Text weiter thematisiert, indem eine Opposition durch das Gegensatzpaar „Chancen“ und „Belastungen“ für *die* „Frau“ angesprochen wird (BHS 69-E/1). Ersteres zeichnet sich dabei durch den „beruflichen, politischen und öffentlichen“ Bereich aus, welcher vor allem unter dem Blickwinkel der Teilnahme („hat für sie [...] eröffnet, [...] teilzunehmen“; BHS 69-E/1) gesehen wird. Die Frage der Gleichberechtigung ist also zuerst eine der Teilnahmemöglichkeiten von Frauen in diesen Bereichen. Diese werden durch eine reflexive Satzstruktur jedoch relativiert. Durch das Metonym „diese Möglichkeiten“ wird auf propositionaler Ebene der Bezug zum vorher Gesagten (die Chancen) hergestellt, und durch einen Konsekutivsatz („Dass [...] enorme Belastung erzeugen können“; BHS 69-E/1) hinterfragt. Der Hauptsatz („wurde lange nicht wahrgenommen“; BHS 69-E/1) stellt hier wiederum einen korrektiven Sprechakt dar, welcher

intendiert, *von nun an* (im Gegensatz zu „lange nicht“) anders zu handeln. Die Belastungen werden in der darauffolgenden Handlungsanweisung (BHS 69-AA/1) auf „die Frau“ bezogen, wodurch es wieder zu einer Dramatisierung kommt. Das Nomen collectivum steht dabei für die Allgemeinheit der Frauen „von heute“, ohne dadurch auf die Diversität, in denen sich Frauen finden, einzugehen. Außerdem ist „die Frau“ hier wieder als passive, erleidende konzipiert, indem das Modalverb „müssen“ mit dem Tätigkeitsverb „sich stellen“ verbunden wird (die Situation der Herausforderung ist unausweichlich und die Frau hat keine andere Wahl, als sich damit auseinanderzusetzen und darauf zu reagieren). Diese deontische Bedeutung des Satzes taucht in der Folge noch einmal im Autor*innen-Text auf, wo „die Frauen von heute, [...] über ein gesundes Selbstbewusstsein verfügen müssen“ (BHS 69-A/1). Diese enorme Dramatisierung der Rolle der Frau (denn welche Rolle hier die Männer spielen wird nicht angesprochen), wird anschließend jedoch am Ende des Absatzes durch den inhaltlichen Wechsel zu den „Geschlechter[n]“ (BHS 69-A/1) entschärft. Die Verpflichtung „Arbeitsaufgaben [...] gleichmäßig [...] zu verteilen“ (BHS 69-A/1) ist auf „[a]lle“ bezogen. Die kritische Perspektive des folgenden Absatzes drückt sich durch die Verbindung der temporalen Junktion „immer“ mit dem Adverb „noch“ (BHS 69-A/2) aus, wodurch ein Zustand (hier der Benachteiligung der Frauen) weiterhin anhält, jedoch auch angedeutet wird, dass dieser eventuell in Zukunft so nicht mehr aufrechterhalten wird (indem der Apparat zur Organisation der Aneignung dies aufgreift und die Schüler*innen zur eigenen Reflexion auffordert, kommt der korrektive Sprechakt noch deutlicher zum Ausdruck; BHS 69-AA/2).

3. Teilkapitel („5.3 Lieben – ein Lebensprojekt,“ BHS 71-A/1)

Da Seite 70 für eine linguistische Analyse für die hiesige Fragestellung nur wenig ergiebig ist, wird gleich auf die zweite Seite des Teilkapitels („Paradiesische Liebe“, BHS 71-Ü2/1) übergegangen, wobei auch hier nur der Autor*innen-Text, welcher eine Zusammenfassung und Interpretation des Bibeltextes liefert, analysiert werden soll. So wird in der Einleitung *Menschsein* mit den Qualitätsbegriffen „Mann“ und „Frau“ gekoppelt, wobei die Satzlogik vom Speziellen zum Allgemeinen hin verfasst ist. Der erste Teil des Satzes, welcher mit einer assertiven Aussage über das Spezielle („Mann und Frau“) einleitet („Diese Erzählung möchte nicht nur ‚erklären‘, wie es dazu kam, dass es Mann und Frau gibt“; BHS 71-A/1), besonders deutlich durch die Verwendung eines Inhaltssatzes hervorgehoben (die Konjunktion „dass“ in Verbindung mit dem Präsens – „gibt“ – geben einen Inhalt als Tatsache wider), geht anschließend durch die argumentative Struktur des „nicht nur [...], sondern“ in einen zweiten Inhaltssatz über („sondern sie enthält auch wichtige Aussagen über den Menschen und seine Sehnsucht nach Beziehungen zu anderen“; BHS 71-A/1), der nun das Allgemeine („Menschen“) zum Ausdruck bringt und dadurch die Dramatisierung der Geschlechter im

ersten Teilsatz relativiert. Impliziert wird durch die Kollokation „Sehnsucht nach Beziehungen“ (BHS 71-E/1), dass *jeder* Mensch ein beziehungsorientiertes Wesen ist, das immer auf ein Gegenüber („zu anderen“) ausgerichtet ist. Das Thema „Beziehung“ wird auch nach dem Bibelzitat im zweiten Teil des Autor*innen-Textes fortgeführt und als solches explizit herausgestrichen, indem „Beziehung und Liebe“ (BHS 71-A/1) propositional mit „Kern aus der biblischen Geschichte“ durch die Konjunktion „als“, welches die Bezugsworte (hier: „Beziehung und Liebe“; BHS 71-A/1) mit der näheren Erläuterung verbindet und auf dieselbe Ebene stellt (<Beziehung und Liebe = Kern aus der biblischen Geschichte>). Dadurch kommt auch wieder die Verbindung mit dem ersten Teil des Autor*innen-Textes und den Bezugsgrößen Mensch – Mann – Frau zustande. Dabei greift der zweite Teil die argumentative Struktur des Textes auf und führt diese weiter aus. Dies vollzieht sich grafisch durch eine Nummerierung der Absätze („1. ... 2., ...“; BHS 71-A/1), syntaktisch durch die Kombination von Verneinung und „sondern“ („keine individuellen Personen, sondern“; „keine Eigennamen, sondern“; „nicht Mann, sondern“; BHS 71-A/1), sowie durch temporale Junktionen, die eine zeitliche Abfolge in sich tragen („zunächst“, „Erst als“, „Erst“; BHS 71-A/1) und auf der propositionalen Ebene der Sprechakte durch assertive (es werden auch hier Tatsachen behauptet, indem die Präsensform vom Zustandsverb „sein“ verwendet wird) bzw. korrektive Muster („sondern“). Zusätzlich findet sich auch ein explikativer Sprechakt, indem die beiden Eigennamen näher erläutert werden, und durch die Konjunktion „als“ wieder die Verbindung zwischen Bezugswort und Erläuterung hergestellt wird („Ackererde – als Bezeichnung der Herkunft“; „Leben – als Bezeichnung der Berufung“; BHS 71-A/1). Propositional kommen weiters sowohl das Egalitäts- wie auch das Differenzparadigma zum Tragen: Letzteres durch das syntaktische Muster von *erst – dann* („Erst“) bzw. das explikative „durch“, welches die Erklärung für die Differenz liefert („durch die Existenz des anderen Geschlechts“; BHS 71-A/1); ersteres durch einen assertiven Sprechakt (Präsenskonjugation des Zustandsverbs „sein“), welcher dem Bezugswort „Beide“ dieselben Qualitätsbegriffe zuordnet („gleichwertig, ebenbürtig, zutiefst verwandt“), bei denen sich die *Gleichwertigkeit* auch inhaltlich ausdrückt (wie dies die Kollokationen von „gleich“ mit „Wert“ bzw. „eben“ mit „Geburt“, als auch die Steigerung des Adjektivs „verwandt“ mit „zutiefst“ besonders zum Ausdruck bringen). Zusätzliche Hervorhebung erfährt das Egalitätsparadigma durch die metaphorische Redewendung „aus demselben Holz geschnitzt“ (BHS 71-A/1), welcher sich auf die Grundkategorie „Mensch“ beider Geschlechter beziehen lässt. Die Metapher enthält dabei auch implizit den Verweis auf den*die Künstler*in, welche*r das Holz schnitzt und stellt dadurch den Bezug zur Gottesthematik der Hauptüberschrift des gesamten Kapitels her („geschaffen als“, BHS 65-Ü1/1).

4. Teilkapitel („5.4 Ehe – Sakrament des Alltags“, BHS 72-A/1, BHS 75-Ü2/1, BHS 75-Ü4/1, BHS 75-Ü4/2, BHS 75-Q/1, BHS 75-Q/2, BHS 75-AA/1)

Auch bei diesem Teilkapitel muss sich aufgrund der großen Datenfülle die Analyse auf einige wenige thematisch relevante Textteile (hauptsächlich die Autor*innen-Texte) beschränken und kursorisch behandeln. Hierbei werden die im vorangegangenen Kapitel ausgeführten Schlüsselwörter „Beziehung“ und „Liebe“ am Beispiel der institutionalisierten Form von Beziehung, der Ehe, näher ausgeführt. Das Aufeinander-Bezogen-Sein kommt in diesem Textteil durch häufige Wendungen und Kollokationen mit „gemeinsam“ und „einander“ zum Ausdruck: So finden sich Wendungen wie „einander spenden“, „füreinander geschaffen“, „liebendes Miteinander“, „Miteinander vor Gott“ (BHS 72-A/1), als auch „einander zu verstehen zu versuchen“ (BHS 71-A/1). Propositional betrachtet verbindet sich bei „einander“ das Indefinitpronomen *eine*r* mit dem Pronomen *der*die andere*, wodurch die Wechselseitigkeit zustande kommt. Auf der anderen Seite finden sich Wendungen, welche besonders auf die Gleichwertigkeit und Egalität beider Geschlechter bezogen sind: „gleichwertig“, „gemeinsam gelebte Sexualität“, „gemeinsames Leben“, „gemeinsam zu reifen“ und „gemeinsame Bewältigung“ (BHS 71-A/1). Der normative Charakter äußert sich vor allem durch die propositionale Struktur <Destinatär + ist + Qualitätsbegriff>, wie dies im Falle von „Das liebend Miteinander dieser beiden Menschen ist“, „Diese eheliche Liebe ist“ und „Die Ehe ist“ deutlich wird (BHS 71-A/1). Die präsentische Form des Zustandsverbs „sein“ begründet dabei diesen definitivisch-normativen Sprechakt, da er andere Möglichkeiten ausschließt bzw. erweist sich als stark deontisch. Ein näherer Blick auf die Qualitätsbegriffe, welche sich daran anschließen verdeutlicht dies: Es ist dort von „Liebe“, „vollständig“, „ohne Vorbehalt“, „nicht konfliktfrei“, „freiwillige Bindung“, „Liebe und Treue“, „Mitwirkung“, „Zeugung“ und „Fürsorge“ die Rede (BHS 71-A/1). Es wird propositional die Verbindung zwischen Frau und Mann mit der Bindung Gottes an sein Volk parallel gesetzt – ausgedrückt durch „ist Zeichen/Bild/Abbild der“ (BHS 71-A/1) – wodurch das deontisch-normative Moment zusätzlich verstärkt wird. Noch einmal wird der heteronormative Charakter der Ehe durch die Wendung „traute Zweisamkeit“ zum Ausdruck gebracht, da es sich um *zwei* Personen handelt, die die Beziehung konstituieren. Diese Elemente finden sich auch auf den beiden darauffolgenden Seiten des Unterkapitels (S.73f.), ohne dies jedoch hier nochmals extra analysieren und ausführen zu müssen. Für eine Analyse thematisch relevant ist schließlich die letzte Seite („Annemarie und Hans Christian Neureiter“, BHS 75-Ü2/1) des Teilkapitels. Die Überschrift vermittelt dabei den Eindruck, die Frau hätte den Nachnamen des Mannes übernommen (siehe dazu auch die Analyse der Überschriften weiter oben), was jedoch in der Kurzbiografie wieder aufgelöst wird, da dort der eigentliche Nachname der Frau („Neureiter-

Krejsa“; BHS 75-Ü4/2) ersichtlich ist und die ursprünglich in der Überschrift insinuierte ‚Unterordnung der Frau‘ im Sinne der Unterordnung unter den Namen des Mannes aufgebrochen wird. Beide Personen werden in leitenden Positionen beschrieben („Leiterin“, „Leitende Mitarbeit“, „Leitung“; BHS 75-Q/2) und die grafische Gestaltung der Textkohäsion vermittelt sowohl den Eindruck von Eigenständigkeit als auch Gemeinsamkeit beider (die „Gemeinsam“-Spalte der Kurzbiographie ist unter beiden Einzelspalten übergreifend angeordnet). Letzteres Element drückt sich vor allem auch in dem zitierten Text „Liebe kann gelingen!“ (BHS 75-Ü4/1) aus. Häufig wird dort die 1. Person Plural verwendet und es ist von „gemeinsam“, „Zusammensein“ oder „miteinander“ die Rede (BHS 75-Q/1). Propositional ist auch ein normativer Charakter im Text erkennbar, der einerseits durch das häufig verwendete Verb *können* („Liebe kann gelingen!“, „Menschen können viel dazu tun,...“, „Es können [...] noch die allerschönsten...“, „Es hätte [...] kommen können“, „wir [...] bestätigen können“; BHS 75-Q/1) in Augenschein tritt, da dieses den Modus der Potentialität ausdrückt, welcher implizit zu einer Umsetzung auffordert, was auch grafisch durch das Ausrufezeichen in der Überschrift des Textes in Augenschein tritt. Andererseits ist auf inhaltlicher Ebene von einer Hierarchie die Rede, welche der „Partnerschaft“ vor der „Elternschaft“ und dieser vor der „beruflichen Karriere“ einen „Vorrang“ einräumt (BHS 75-Q/1 und BHS 75-AA/1). Die Verortung der gesamten Seite als „Z_P“ vermittelt darüber hinaus den Eindruck, dass es sich hier um ein *gutes* Beispiel handelt, das zum (heteronormativen) Vorbild genommen werden soll, wodurch die deontische Bedeutung zusätzlich gestärkt wird. Die geschilderte Heteronormativität kommt darüber hinaus durch die Nennung der „Geburt“ von drei Kindern zum Vorschein (BHS 75-Q/2) – es handelt sich also um eine klassische, dauerhafte, eheliche Beziehung mit drei Kindern.

5. Teilkapitel („Alles, was Recht ist!“, BHS 76-AA/1)

Die hier für die Analyse herangezogene Texteinheit ist der Apparat zur Organisation der Aneignung (S.76), da sich dort in der dritten Handlungsanweisung drei „Fallbeispiele“ finden, die in stereotyper Weise Geschlechterrollen thematisieren.⁴⁰¹ Gleich vorne weg muss angemerkt werden, dass hier die Handlungsanweisung „Diskutieren Sie“ vorangestellt ist. Dadurch werden die „Fallbeispiel“ prinzipiell bereits unter einen Vorbehalt des theoretisch Möglichen gestellt, allerdings zugleich auch in ihren Aussagegehalten relativiert. Dennoch lohnt es, die Fallbeispiele aus propositionaler Sicht näher zu untersuchen. Im ersten Fall handelt es sich um einen „Ehemann“, er ist das Subjekt der Proposition und steht in Verbindung mit

401 Der Rest dieses Kapitels betrifft dabei vor allem die rechtliche Verfasstheit von Ehe im kirchlichen Rahmen und soll nicht näher analysiert werden, da dies z.T. schon in den vorangegangenen Ausführungen zur Sprache kam, andererseits dort die besondere thematische Dichte nicht vorhanden ist.

dem Qualitätsprädikat *verheimlichen* („verheimlicht hat“; BHS 76-AA/1) und wird mit dem Qualitätsbegriff „Alkoholiker“ (BHS 76-AA/1) näher definiert. Im zweiten Inhaltssatz kommt diesem dann noch das Qualitätsprädikat *schlagen* zu („Er beginnt [...] zu schlagen.“; BHS 76-AA/1), dessen Objekt „seine Frau“ ist. Beide Prädikate sind negativ konnotiert, da in erstem Fall dem Ehemann Unredlichkeit, im zweiten Fall Gewalt zugesprochen wird. Zusätzlich ist er durch eine Sucht gebrandmarkt. Die Frau wiederum ist hier in der Opferrolle, da sie es ist, die Gewalt erleidet. Im zweiten Beispiel sind die Subjekte der Proposition die „Eheleute“ (wodurch beide Partner*innen miteingeschlossen sind), welche „versuchen, Kinder zu bekommen“ (BHS 76-AA/1). Beide zeichnen sich hier also durch aktive Beteiligung an der Zeugung aus.⁴⁰² Das Subjekt des zweiten Absatzes ist die „Frau“, welcher der Qualitätsbegriff „unfruchtbar“ zukommt. Durch die negative Konnotation des Adjektivs, wird der Frau in gewisser Weise hier eine Schuld zugesprochen, da, im Rückgriff auf das katholische Eheverständnis die Frau hier ihre ‚Bringschuld‘ als Gebäerin nicht einlösen kann. Im dritten Beispiel wird das Subjekt der Proposition, der „Ehemann“, durch den Qualitätsbegriff *Untreue/Betrug* und *Unredlichkeit* charakterisiert (ausgedrückt durch die Verneinung des Vorsatzes der Treue und das Qualitätsprädikat „betrügen“). Gesteigert wird dies durch die zwei temporalen Junktionen „niemals“ sowie „vom ersten Tag an“. Besonders das erste und das dritte Fallbeispiel stechen hier insofern heraus, da mit üblichen Stereotypen hantiert wird: die Frau als *Opfer von Gewalt* und der Mann als *Ehebrecher und Betrüger*. Dies liegt in der Schilderung der Beispiele als „Fallbeispiele“ begründet, durch hyperbolische Konstruktionen eine besondere, übertriebene Wirkung erreichen zu wollen

6. Teilkapitel („5.6 Sexualität“, BHS 78-A/1, BHS 78-Q/2, BHS 78-A/2, BHS 79-A/3, BHS 79-A/4)

Die in diesem Teilkapitel analysierten Textteile sind aus dem Autor*innen-Text, sowie einem Zitat entnommen. So wird in einem assertiven Sprechakt relativ zu Beginn Sexualität mit dem Geschlecht „in Bezug“ (BHS 78-A/1) gesetzt, indem wiederum die propositionale Struktur <Destinatär + ist + Qualitätsbegriff(e)> angewandt wird. Diese Struktur wird auch im zusammenfassenden Autor*innen-Text nach dem Zitat angewandt. Definitorisch-assertiv ist der Sprechakt durch die Nennung des Gegenstands („Sexualität“; BHS 78-A/1) in Verbindung mit dem Zustandsverb „sein“. Die Qualitätsbegriffe sind dabei als Einheit („Gesamtheit von“; BHS 78-A/1) charakterisiert und durch Einzelbegriffe („Lebensäußerungen, Verhaltensweisen, Empfindungen, und Interaktion“; BHS 78-A/1) näher ausgefaltet und auf ein Objekt („von Lebewesen“; BHS 78-A/1) bezogen, wodurch einerseits alle Lebewesen geschlechtlich verfasste Wesen sind, andererseits der Mensch hier in ein größeres Ganzes eingeordnet wird.

402 Im Gegensatz zu Formulierungen wie „Der Mann schwängert die Frau“, oder „die Frau möchte schwanger werden“.

Das menschliche Spezifikum folgt sodann im anschließenden Inhaltssatz, welcher durch „zum anderen“ in Opposition zum vorgelagerten Inhaltssatz allgemeiner Natur gestellt wird. Anhand einer rhetorischen Figur (Klimax) findet bei den menschlichen Qualitätsbegriffen eine Steigerung vom weniger intensiven zum sehr intensiven körperlichen sexuellen Ausdruck statt („zärtliche Worte, zarte Berührungen, Kuss, Erotik, sexuelle Befriedigung, Geschlechtsverkehr“; BHS 78-A/1). Die propositionale Struktur <Sexualität + ist/steht für + Q> des definitiven Sprechaktes findet sich weiters im Zitat, das den Autor*innen-Text unterbricht, als auch in der inhaltlichen Zusammenfassung durch die Autor*innen im Anschluss. In mehrfacher Weise kommt dabei im zitierten Text die Omnirelevanz von Geschlecht in den Blick, indem das „Handeln“ und „Erleben“ durch die Art und Weise („wie“) des Frau- und Mannseins der Menschen an das Geschlecht gebunden wird („wie diese Menschen Frauen und Männer sind“; BHS 78-Q/2). Der Nebensatz, welcher hier assertiv formuliert ist (aufgrund des Zustandsverbs „sein“) und durch die Konjunktion „dass“ als Inhaltssatz gekennzeichnet ist, eröffnet durch die Verwendung des Adverbs „wie“ zusätzlich auf propositionaler Ebene die Möglichkeit verschiedener Formen des Frau- und Mannseins. Besonders im vorletzten Satz des Zitates kommt die Omnirelevanz nochmals deutlich zum Ausdruck, wobei wieder mit dem Zustandsverb „sein“ formuliert wird („ist“) und durch eine universalisierende Phrase („In seinem ganzen Sein“; BHS 78-Q/2) diese Tatsache behauptet und durch die Konjunktion „da“ des explikativen Nebensatzes untermauert wird. Dabei wird mit totalen Begriffen wie „nie“, „nirgends“, „immer“ und „überall“ (BHS 78-Q/2) die argumentative Kette unterstrichen und dem Menschsein immer zugleich schon Frau- oder Mann-Sein zugeschrieben („als der menschliche Mann und die menschliche Frau“; BHS 78-Q/2). Wie bereits angesprochen, zeichnet sich der zusammenfassende Autor*innen-Text (BHS 78-A/2) durch dieselbe propositionale Struktur (<D + ist + Q>) aus und erhält dadurch den normativen, definitiven Charakter. Die dichotome Struktur kommt wieder durch explizite Erwähnung („einen männlichen oder weiblichen Zugang“; BHS 78-A/2), die als ‚Entweder-oder‘ beschrieben wird, zum Ausdruck. Außerdem erhält der erste Aufzählungspunkt durch das durch „viel“ gesteigerte Vergleichspartikel „mehr als“ (BHS 78-A/2) einen starken deontischen Charakter, welcher sich implizit dadurch ausdrückt, dass dieses *Viel-mehr-als* auch erreicht werden soll. Im zweiten Aufzählungspunkt kommt es schließlich zu einer oppositionellen Formulierung, indem die beiden Schlüsselwörter „Lust“, gekoppelt mit „kurz“ und „Liebe“ gekoppelt mit „Dauerhaftigkeit“ inhaltlich in einem Gegensatz stehen, wobei dieser vor allem durch die temporalen Qualitätsbegriffe erwirkt wird (BHS 78-A/2). Im dritten Aufzählungspunkt schließlich kommt der korrektive Sprechakt durch die Konjunktionen „nicht nur“ – „sondern“ zum Ausdruck. Der starke normative-deontische Charakter bricht in der Folge

auch auf der zweiten Seite des Kapitels (S.79) durch, welcher hier aber nochmals durch das Modalverb „müssen“, das immer auf den Menschen als Subjekt bezogen ist, verstärkt wird („Der Mensch [...] muss“, „muss er [=der Mensch]“; BHS 79-A/2). Im Autor*innen-Text zur „[n]ormierte[n] Sexualität“ (BHS 79-Ü4/2) wird das normative Element dann allerdings durch den explikativen Charakter, z.B. durch „d.h.“, „da“ (kausale Konjunktion) oder „daher“ (begründendes Adverb) erzeugt, etwas relativiert (BHS 79-A/3). Dies wird inhaltlich weitergeführt und argumentativ untermauert, indem der Sammelbegriff „Viele Menschen“ die Leser*innen für die Sicht des Textes überzeugen möchte, indem er diese im Sammelbegriff durch das angefügte „heute“ selbst integriert (BHS 79-A/3). Auf propositionaler Ebene werden schließlich „Normen“ mit den Wörtern „Werte und Prinzipien“ ersetzt (BHS 79-A/3). Dies geschieht einerseits durch den chiasmatischen Aufbau des Satzes (Verb₁ – Objekt₁ – Objekt₂ – Verb₂), andererseits durch die beiden in Opposition stehenden Tätigkeitsverben „ablehnen“ und „akzeptieren“. Dadurch fordert der Text die Leser*innen zur Zustimmung auf. In der anschließenden Aufzählung wird wiederum der deontische Charakter durch die propositionale Struktur <Destinatär + soll/en + Qualitätsbegriff> ausgedrückt.

Das letzte Unterkapitel dieses Teilkapitels spricht nochmals explizit die Möglichkeit (als Faktum, nicht als Wahlmöglichkeit verstanden) unterschiedlicher sexueller Orientierung an, indem „Homosexualität“ (BHS 79-Ü4/3) als Begriff in der Überschrift genannt wird und diese bei „Männer[n] und Frauen“ auf der Ebene der Empfindungen („empfinden“) angesiedelt wird. Dennoch ist der größere Rahmen derjenige von „Sexualität“ (BHS 78-Ü2/1), wodurch die Verortung der Empfindungen kontextuell darauf eingeschränkt wird. Homosexualität ist daher etwas, das sexuelles Empfinden betrifft. Weiters ist das Unterkapitel nach den Ausführungen zu „Normierte[r] Sexualität“ (BHS 79-Ü4/2) angesiedelt, wodurch einerseits der Eindruck entsteht, Homosexualität müsse normiert werden und andererseits, indem es als letzter Teil des Kapitels konzipiert ist, nur ein Anhängsel sei, worüber eben ‚auch‘ gesprochen werden muss. Die verneinende Konjunktion „weder [...] noch“ grenzt Homosexualität von „Krankheit“ und „schlechte[r] Angewohnheit“ ab⁴⁰³ und bleibt dadurch auf einer Ebene der sexuell-körperlichen Verfasstheit. Sie stellt damit eine mögliche Form von Sexualität dar, wenngleich sie nicht als die Norm beschrieben ist (BHS 79-A/4), kommt jedoch, anders als heterosexuelle Beziehungen, wie sie davor beschrieben wurden, nicht unter der Beziehungsperspektive in den Blick.

403 Der Text spricht sich darüber hinaus gegen die Diskriminierung und Benachteiligung aus („Die katholische Kirche lehnt daher [...] ab“) und es wird weiters argumentativ erläutert („da“, „aber“, „Wenn [...], so“), warum die kirchliche Ehe, aufgrund der prinzipiellen Ausrichtung auf Weitergabe des Lebens als ein Kernelement des Verständnisses, nicht für homosexuell empfindende Menschen geöffnet werden kann und wie biblische Textstellen, die Homosexualität behandeln, zu interpretieren sind (der korrektive, deontische Charakter kommt im Modalverb „müssen“ zum Ausdruck); BHS 79-A/4.

7. Teilkapitel („5.7 Verantwortete Elternschaft“, BHS 80-A/1)

Das letzte Teilkapitel, welches vor allem das Thema künstlicher Empfängnisverhütung und Familienplanung behandelt, stellt zum Schluss des Autor*innen-Textes noch einmal für die Analyse relevantes Material dar. Darin werden Frauen einerseits als aktiv Handelnde dargestellt, die sich mit ihrer Situation nicht abfinden („akzeptieren“, „erspüren“, „nicht mehr“; BHS 80-A/1). Es wird jedoch im Zusammenhang der beschriebenen natürlichen Verhütungsmethode nicht die Frau allein als Verantwortungsträgerin beschrieben, (auch wenn „die Frau auf bestimmte Anzeichen ihres Körpers [achtet]“; BHS 80-A/1), es ist jedoch in der Folge immer von „Frauen *und* Männern“ (BHS 80-A/1; Hervorhebung FM), „partnerschaftlicher“, „Abstimmung der Partner“ bzw. „Paare“ die Rede (BHS 80-A/1), wodurch explizit sowohl Männern und Frauen zugleich die Verantwortlichkeit zugesprochen wird. Der deontische Charakter kommt hier wiederum aufgrund von positiv konnotierten Wendungen wie „Chance“, „anders zu erleben“, „partnerschaftlicher zu gestalten“ oder „bewusster erleben“ zum Ausdruck (BHS 80-A/1). Vor allem die komparativische Konstruktion der Verben (einmal durch „anders“, einmal durch den Komparativ „partnerschaftlicher“ und „bewusster“ hervorgerufen; BHS 80-A/1) beinhaltet einen Aufruf zur Umsetzung dieser Möglichkeit und fordert implizit wieder die Zustimmung der Leser*innen ein. Als Zielpunkt dieser partnerschaftlichen Lebensgestaltung werden Kinder („Berufung zur schöpferischen Fruchtbarkeit“, BHS 80-AA/1) genannt. Dies geschieht zum einen durch das Schlagwort „Berufung“, welches in sich einen auffordernden Charakter trägt, zum anderen wird durch die Kollokation „schöpferische Fruchtbarkeit“ die Verbindung zu Gen 2 hergestellt und der Auftrag unter eine göttliche Autorität gestellt (was auch durch das stark christlich geprägte Nomen „Berufung“ ebenso der Fall ist). Zusammen mit der temporalen wie inhaltlichen oppositionellen Konstruktion von „in früherer Zeit“ – „Vorsehung Gottes“ und „das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965)“ (BHS 80-A/1) – „müssen die Eheleute [...] sich ein sachgerechtes Urteil bilden“ (BHS 80-Q/1), welche sich beide nur auf die „Zahl der Kinder“ (BHS 80-A/1) beziehen, nicht aber auf die Frage, ob überhaupt Kinder gezeugt werden sollen, kommt noch etwas anderes zum Ausdruck: Auf der einen Seite steht die Frage nach Kindern nicht zur Disposition und wird gleichzeitig als konstitutives Element von heterosexueller Beziehung angesehen. Implizit werden dadurch all jene Beziehungen ausgeschlossen, die zum Beispiel aus biologischen bzw. medizinischen Gründen keine Kinder zeugen können (oder aus persönlichen Gründen wollen). Auf der anderen Seite wird die Zeugung in den Rahmen gewisser Planbarkeit gestellt, zumindest was die Anzahl der Kinder betrifft. Hier liegt jedoch die alleinige Verantwortung bei den „Eheleuten“ als Subjekte der Entscheidung, im Gegensatz zur früheren „Vorsehung Gottes“.

Die beiden letzten Seiten des Themenkapitels wurden für eine Analyse nicht herangezogen, da die poetischen Texte und die letzte Seite, welche aus einem Apparat zur Organisation der Aneignung besteht, als wenig ergiebig für die hiesige Fragestellung erscheinen.

3.3 Zusammenfassende und vergleichende Darstellung der

Analyseergebnisse

Nach dieser chronologischen Detailanalyse beider Themenkapitel aus den gewählten Religionsbüchern, folgt eine zusammenfassende und vergleichende Darstellung, welche im Anschluss in eine Ergebnisdiskussion und einen religionspädagogischen Ausblick münden soll.

Das Berufsschulbuch wählt *inhaltlich den Zugang* vor allem über das Thema der Ungleichheit der Frau und des Mannes, wodurch diese stark *dramatisiert* wird („Herausforderungen“, „Ungleichheiten“, „Frauenfrage“, etc.). Das inhaltliche Gewicht liegt hier meist bei den Frauen. Sie sind es, die Familie, Beruf, Karriere miteinander verbinden müssen. Die Rolle der Männer wird hauptsächlich im Zusammenhang mit (negativer) Dominanz behandelt, und nur an wenigen Stellen explizit diskutiert. Im Gegensatz dazu fällt die starke Orientierung am Beziehungsaspekt im BHS-Schulbuch auf. Der größte Teil des gesamten Kapitels beschäftigt sich dabei mit den Formen der Beziehung zwischen Frauen und Männern und exerziert dies am Beispiel der Ehe besonders stark durch. Auch wenn Geschlecht prinzipiell allen Lebewesen eingeschrieben ist (Omnirelevanz), hebt sich dabei im Besonderen der Mensch durch den Beziehungsaspekt ab, welcher in eine Ethik der Geschlechterbeziehung (vor allem im Bereich der Sexualität) eingebunden ist. Denn gerade dort zeichnet sich Geschlecht durch den Liebes- bzw. Beziehungsaspekt aus, welcher im Idealfall in einer Ehe realisiert wird. Die Beziehung zwischen den Geschlechtern ist dabei stets partnerschaftlich, gleichberechtigt und auf selber Ebene beschrieben und durch eine heteronorme Konzeption gekennzeichnet, wengleich kurz das Phänomen der Homosexualität zur Sprache kommt. Dieses kommt jedoch, wie ausgeführt wurde, nur auf sexuell-körperlicher Ebene zum Vorschein und wird außerhalb der Beziehungsthematik, anders als die davor geschilderten Aspekte heterosexueller Beziehungen, besprochen.

Die *Entdramatisierung* findet im Berufsschulbuch vor allem durch die inhaltliche Lenkung auf das Thema „Menschsein“ statt, besonders im Zusammenhang der Frage von Identität und Sozialisation. Nachdem Mann- oder Frausein besonders hervorgestrichen wird, wird immer wieder auf die Grundkategorie des Menschseins verwiesen, in der sich die beiden Geschlechter treffen. Im BHS-Buch findet Entdramatisierung zuerst durch die immer wieder in den Vordergrund gerückten Aspekte von *Persönlichkeit*, *Gleichwertigkeit* und der *gemeinsamen Entwicklung* statt („gemeinsam“, „entwickeln“, „jeder für sich“, „Persönlichkeit“,

„gegenseitig“). Auf Ebene der Sprechakte sind weiters zahlreiche assertive Aussagen in Bezug auf das Geschlecht angesiedelt, welche sich vor allem durch das Zustandsverb *sein* realisieren, jedoch immer wieder durch korrektive, explikative oder direktive Sprechakte relativiert und hinterfragt werden (wollen). Dadurch findet über den Gesamttext verteilt ständig eine Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht statt.

Beide Texte hantieren grundsätzlich durchgehend stark mit *Oppositionen*, wodurch die *binäre* Konzeption von Geschlecht als männlich oder weiblich besonders herausgestellt wird. Diese Binarität wird jedoch durch die zwei großen Paradigmata von *Egalität* und *Differenz* näher erläutert. Das Egalitäts-Paradigma wird im Berufsschule-Religionsbuch dabei im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Verwirklichung (Arbeit, Karriere, Familie) genannt und ist mit den Schlagwörtern „Gleichwertigkeit“, „Gleichbehandlung“ und „Gleichberechtigung“ zum Ausdruck gebracht. Das Differenz-Paradigma wiederum kommt besonders im Zusammenhang mit der körperlichen bzw. biologischen Verfasstheit der Geschlechter zum Tragen. Dabei wird bewusst mit wissenschaftlichen Belegen (Morphologie, Hormone, Psyche) argumentiert, da diese durch Objektivität konnotiert sind. Auch im BHS-Religionsbuch finden sich diese beiden Paradigmata, jedoch auf etwas andere Weise. Auf biologischer Ebene wird dabei immer von einer impliziten morphologischen *Differenz* ausgegangen, ohne jedoch inhaltlich groß darauf einzugehen oder dies zu thematisieren, wie dies im Berufsschulbuch gemacht wird. Die Geschlechterdifferenz wird für omnirelevant gehalten und wird vor allem durch das Gegenüber expliziert – erst durch die andere Person werde ich Mann oder Frau (auch hier kommen jedoch keine anderen Geschlechter eines breiter aufgestellten Geschlechtskontinuums zum Ausdruck). Diese grundlegende Verschiedenheit stellt auch die Basis, sowohl für die Differenz im Handeln und Empfinden von Mann und Frau, als auch für die Ausgestaltung von *Egalität* dar. Die Beziehung zwischen beiden wird nämlich im Bereich der Ehe, der Sexualität als auch zwischenmenschlich vor allem lexikalisch durch Begriffe der Gleichheit bekräftigt („Gleichberechtigung“, „gleich“, „ebenbürtig“, „verwandt“, „gemeinschaftlich“ etc.). Dies kommt auch durch metaphorische Wendungen wie „Aus dem selben Holz geschnitzt sein“ besonders deutlich zum Vorschein.

Auch wenn in beiden Büchern vereinzelt ein leichtes Gefälle in Bezug auf die *Hierarchie* zwischen den Geschlechtern bzw. stereotype Beispiele auftauchen, werden diese jedoch stets durch korrektive Sprechakte bzw. lexikalische Muster reflexiv in Frage gestellt und korrigiert. Dies trifft sich mit der im Text immer wieder manifestierten *Egalität* der Geschlechter.

Zahlreiche *implizite Vorannahmen und Subtexte* werden dabei im Text des Berufsschulbuches mittransportiert. So wird ausschließliche von der Binarität der Geschlechter ausgegangen und

andere Möglichkeiten, wie die eines dritten Geschlechts, nicht bedacht. Dies ist auch beim BHS-Buch der Fall. Weiters ist die „Frauenfrage“ hauptsächlich eine Frage der Frauen im Berufsschulbuch. Welche Rolle die Männer dabei spielen, wird kaum genannt. Im Subtext wird dadurch mittransportiert, dass Männer hier keine Rolle haben. Ebenso wird von einer Heteronorm im Sinne des traditionellen Familienbildes ausgegangen, andere Formen kommen nicht zur Sprache. Dies ist im BHS-Buch sehr ähnlich, da auch dort eine Heteronorm als das Normale vorgestellt wird, wenngleich auch eine Homonorm zur Sprache kommt, welche jedoch als Abweichung und rein sexuell konstruiert ist. Daneben werden im Subtext dieses Buches auch weitere implizite Annahmen transportiert, so z.B. die Rückführung des Menschen auf die göttliche Schöpfung, welche zugleich eine göttliche Ordnung impliziert, die damit in Verbindung steht. Dies drückt sich auch in der normierten Sexualität aus, welche zum Ausdruck bringt, dass nicht alle Praktiken, die es de facto gibt, als erlaubt erscheinen. Dies rückt dann besonders in der Frage der natürlichen Verhütung in den Vordergrund, deren Beschreibung impliziert, dass durch sie Beziehungen bewusster und partnerschaftlicher gestaltet werden können, anders jedoch nicht. Da der Mensch nur in Beziehungen zu denken ist und auf sie orientiert ist, ist die ideale Form der Beziehung die Liebe in der Ehegemeinschaft, auf die der Mensch verpflichtet wird, weil sie gelingen kann. Ziel dieser Ehegemeinschaft ist hier immer die Zeugung von Kindern, weil Fruchtbarkeit der Ehe als natürliches Faktum gilt. Unfruchtbarkeit kommt nur als Ausnahme in den Blick, Zeugungsunfähigkeit kommt erst gar nicht zu Sprache, genauso wenig die zahlreichen Faktoren, welche über eine erfolgreiche Zeugung und eine Schwangerschaft entscheiden. Kinder, so scheint es, sind die Norm, nicht die Ausnahme. Darüber hinaus klingen immer wieder im Subtext stereotype Annahmen der Geschlechter durch: so werden die Motive von Opfer/Täter, von Gewalt gegen Frauen, von Ehebrecher/Betrogene, die Motive der unfruchtbaren Frau, der Frau, die den Namen des Mannes übernimmt, das Motiv matriarchaler Formen als primitivere Formen von Kulturen etc. eingesetzt.

Mit Blick auf die Frage des *Emissors* bleibt in den meisten Fällen unklar, wer im Text spricht. Es kann davon ausgegangen werden, dass dies eigentlich die Schulbuchautor*innen sind. Nur an wenigen Stellen wird z.B. im Berufsschulbuch implizit (Bibel) oder explizit (Wissenschaft) deutlich, wer der Emissor der Botschaft ist. Ähnlich ist dies auch beim Emissor der Aussagen im Text des BHS-Buches: es bleibt auch dort vielerorts unklar, wer wirklich spricht. Nur vereinzelt lassen sich die Emissoren festmachen. Im größten Teil des Textes könnte er auch hier am ehesten mit den Schulbuchautor*innen identifiziert werden; gerade dadurch erreicht der Text auf linguistischer Ebene den autoritativen Charakter, da im Hintergrund eine omniprésente, höhere Instanz des Wissens zu schweben scheint. Indem sie jedoch nicht in

Erscheinung tritt, kann sie schwer hinterfragt werden und es werden auf diese Weise vielerorts Behauptungen in Tatsachen verwandelt, obgleich diese, wie oben geschildert, durchaus zur Disposition gestellt werden.

Hinsichtlich der *Sprechakte* zeichnen sich beide analysierten Texte durch assertive, direktive, korrektive und explikative Sprechakte aus:

Das Berufsschulbuch ist vor allem dort durch *assertive* Sprechakte geprägt, wo es einerseits um den biologischen und naturwissenschaftlichen Beleg für die Binarität der Geschlechter geht. Andererseits wird diese auch mit biblischen Belegen begründet und als sichere Tatsache behauptet. Assertive Sprechakte finden sich auch im BHS-Religionsbuch. Dabei wird die Dichotomie der Geschlechter als Faktum in ihrer Differenz und in Zusammenhang mit der Omnirelevanz von Geschlecht als Behauptung aufgestellt. Immer wieder wird aber die Gleichwertigkeit und Gleichheit von Männern und Frauen konstatiert, welche sich beide in Familie und Beruf verwirklichen. Sehr deutlich konnten assertive Sprechakte im Bereich der Sexualität und der Ehe festgestellt werden. Diese geben sehr klare Vorstellungen von dem wider, was als gültig und ‚gut‘ erachtet wird. Jedoch werden diese zugleich durch korrektive und explikative Sprechakte verbunden und sind dadurch immer in einen Prozess der Reflexion eingebunden. Ähnlich liegt dies auch im Zusammenhang der Interpretation von Gen 2 vor, deren neue Auslegungstradition (im Anschluss an die feministische Exegese) nun als Tatsache vorgestellt wird.

In Bezug auf *direktive* Sprechakte spricht sich der Text des Berufsschulbuches dezidiert gegen die Diskriminierung von Frauen aus, vor allem im Bereich der Gottesrede. Gerade dort sollen sie zur Sprache kommen, um andere Perspektiven einzubringen. Das BHS-Schulbuch legt in den direktiven Sprechakten vor allem den Schwerpunkt auf die partnerschaftliche und gleichberechtigte Gestaltung der Beziehungen, in der der Mann gezielt auch Aufgaben übernehmen soll, welche sonst als genuin weiblich konnotiert sind.

Besonders *korrektiv* ist das Berufsschulbuch bezüglich der Bewertung der Beziehung der Geschlechter im Anschluss an Gen 2 und seine Interpretation, genauso wie dies das BHS-Buch vornimmt. Alte, diskriminierende Auslegungstraditionen werden bewusst durch eine feministische Exegese korrigiert. Zusätzlich korrektiv ist das Berufsschulbuch in Bezug auf die Gottesbilder bzw. Gottesvorstellungen, welche sich aus beiden Geschlechtern speisen müssen, um dem biblischen Gottesverständnis gerecht zu werden. Das BHS-Religionsbuch wiederum verwendet korrektive Sprechakte einerseits um dem Konzept der Emanzipation und Gleichberechtigung zur Umsetzung zu verhelfen, andererseits verweist der Text auch auf die bewusste Wahrnehmung aller belastenden Konsequenzen, die sich aus dieser Entwicklung für die Frauen

ergeben. Ebenso korrektiv wirkt der Text in der Frage nach geschlechtstypischer Erziehung, Erwartung der Gesellschaft bzw. den jeweiligen geschlechtsspezifischen Bedürfnissen, welche er, im Sinne einer Entdramatisierung, weg von der Fixierung auf Geschlecht korrigieren möchte. Korrektiv ist er jedoch besonders im Bereich der Sexualität, in welchem er zu spezifischen Einstellungen und Handlungen (siehe z.B. natürliche Verhütung) auffordert bzw. ‚moderne‘, ‚zeitgeistige‘ Konzeptionen einer Korrektur unterzieht.

Als letzter Sprechakt konnte in beiden jener der *Explikation* eruiert werden. Das Berufsschulbuch verwendet diesen besonders mit Blick auf die Frage der Gleichberechtigung, wodurch Frauen ihre Talente und Fähigkeiten in vorher männlich dominierte Bereiche einbringen können. Explikativ ist das BHS-Buch besonders in der Frage der Begründung der geschlechtlichen Unterschiede, welche dieser an der Differenz zum anderen Geschlecht festmacht. Genauso findet sich dieser Sprechakt in Bezug auf die vorgeschlagene Interpretation von Gen 2, als auch hinsichtlich der Omnirelevanz des Geschlechts und der Sexualität.

Der Text des Berufsschulbuches ist auch immer wieder *deontisch formuliert* und bringt gewisse Verbindlichkeiten und Normierungen mit sich. Diese Verpflichtungen sind besonders in Bezug auf die kulturgeschichtliche Einordnung des Matriarchats bezogen. Diese wird dabei in den Kontext primitiverer Kulturen gestellt und findet dadurch eine mindere Beurteilung, zumindest bezüglich der Kulturgeschichte des Menschen. Der Text verpflichtet jedoch auch zu einem behutsameren Umgang mit geschlechtsspezifischen Stereotypen. Ebenso fordert er die Arbeitswelt auf, strukturelle Veränderung für eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf für beide Partner*innen zu schaffen. Vor allem im thematischen Teil über die Ehe werden dann noch einmal stark deontische Bedeutungen im Text sichtbar, indem dort vor allem aufgerufen wird, die „Treue [zu] bewahren“. Im Gegensatz dazu ist das BHS-Schulbuch vor allem auf den Beziehungsaspekt und damit verbundenen Verpflichtungen konzentriert. Die Ehe wird als Ideal der Liebe vorgestellt, die es zu erfüllen gilt. Dies wird besonders durch das Beispiel des geschilderten Ehepaars als auch die Parallelsetzung mit Gottes Liebe zu seinem Volk deutlich. In Bezug auf die Sexualität, die stets eingebunden in die Beziehung gedacht wird, ist der deontische Charakter besonders sichtbar, da er vorgibt, wie Sexualität zu leben sei. So auch in Bezug auf Verhütung, welche es positiv gesehen nur in Form natürlicher Verhütung gibt. Dort werden aber auch beide Geschlechter auf Verantwortung verpflichtet. Daneben findet sich noch eine deontische Aussage in Bezug auf den Umgang der Frauen mit ihrer Situation, welcher sie unterworfen sind und mit der sie zurechtkommen müssen. Den Frauen bleibt insofern hier keine Wahl mit den Anforderungen, die auf sie einprallen, zurechtkommen.

In Bezug auf die *Perspektive* der beiden Schulbücher lassen sich durchgehend vor allem zwei texttoide Strukturen erkennen. Zum einen sind sie im überwiegenden Maße deskriptiv verfasst. Sie geben Lerninhalte wieder, welche sie vorgeben, in objektiver Weise zu schildern. Weiters sind die Texte aber auch häufig argumentativ formuliert. Das Berufsschulbuch besonders in der Frage der Gleichwertigkeit von Mann und Frau, der Frage der Gottesbilder wie der Einbindung der weiblichen Perspektive in die Gottesrede. Das BHS-Buch wiederum ist besonders argumentativ hinsichtlich der Beschreibung der Gegensätzlichkeit und Differenz der Geschlechter, der kulturgeschichtlichen Argumentation mit Blick auf die Entwicklung von Matriarchat zu Patriarchat und bezüglich der bibelexegetischen Ausführungen zu Gen 2.

Linguistisch betrachtet lässt sich also zusammenfassend ein großes sprachliches Potpourri linguistischer Mechanismen und Methoden in beiden Texten auffinden: Argumentative Sprechmuster zeugen von Oppositionen, als auch von Deduktion, vom Allgemeinen zum Speziellen. Es finden sich häufige universalisierende Aussagen, homonyme wie metaphorische Ausdrücke, in Lexeme eingeschriebene Subtexte und Konnotationen als auch rhetorische Figuren wie Chiasmus, Parallelismus, Klimax oder Hyperbel, wodurch spezielle geschlechtliche Muster erzeugt und in den Vordergrund gerückt werden. Die Texte sind in ihren Geschlechterkonzeptionen durchaus geschlechtergerecht konstruiert. Dennoch wird wohl kein Text völlig frei von Stereotypen, Subtexten und Konnotationen sein. In Bezug auf die für diese Untersuchung abgeklärten Vorannahmen zeigt sich auch, dass mittlerweile genderorientierte Forschungsergebnisse in die Erstellung der Unterrichtsmaterialien einfließen, wodurch es nicht mehr zu krassen Stereotypisierungen wie in früheren Schulbüchern und mehr Ausgewogenheit zwischen den Geschlechtern kommt.

4 Diskussion der Ergebnisse und religionspädagogischer Ausblick

Die erhobenen Ergebnisse sollen nun in Diskussion mit Schwerpunkten des religionspädagogischen Diskurses der letzten Jahre in Bezug auf die Frage nach Geschlecht und Gender gebracht werden, um daraus Konsequenzen für den konkreten Umgang mit Lehrmaterialien bzw. Schulbüchern zu entwickeln. Hierbei kann auf Norbert Mettes Analyse der Feministischen Theologie, deren großen Mehrwert er vor allem in ihrem „befreienden Charakter des Christentums“⁴⁰⁴ sah, zurückgegriffen und auf deren Weiterentwicklung als eine geschlechtergerechte und gendersensible Religionspädagogik,⁴⁰⁵ die sich inner-theologisch verortet sieht,⁴⁰⁶ übertragen werden. Schon Norbert Mette merkte an, dass traditionelle Glaubensvorstellungen oft sexistisch und diskriminierend seien und vor diesem Hintergrund Feministische Theologie daher große Relevanz für Religionspädagogik habe, da sie Frauen nicht generalisiert und verabsolutiert, sondern zu Selbstreflexion und Auseinandersetzung im Sinne der befreienden Kraft des Christentums ansetze.⁴⁰⁷ So sieht auch Angela Kaupp *Gender* als eine relevante Kategorie für die Religionspädagogik,⁴⁰⁸ deren Stärken sie vor allem darin sieht, die Bedeutung von Frauen sichtbar zu machen und Ungerechtigkeiten aufzudecken. *Gender* als Differenzkategorie kann in diesem Sinne hilfreich sein, verschiedene Rollen- und Erlebensgestalten zu entdecken und fruchtbar zu machen. So wirke z.B. die Unterscheidung von *sex* und *gender* gegen eine essentialistische Verengung aufgrund des Geschlechts. Gendersensibilität erleichtert darüber hinaus die Wahrnehmungs- und Ernstnehmungs-Prozesse des Individuums.⁴⁰⁹ In diesem Sinne führt sie hinein in eine zutiefst eschatologische Frage nach Identität und Verfasstheit des Subjekts, eschatologisch deswegen, weil sie danach fragt, worum es beim Menschen, seiner Person, seiner Identität als Frau*, als Mann* „im Letzten ‚eigentlich‘ geht“.⁴¹⁰ In Fortführung einer paulinischen Anthropologie nach Gal 3,27f.⁴¹¹ ist sie somit verbunden mit einer christlichen Erlösungsperspektive aus „Rollenmustern, Hierarchisierungen und Dichotomien“,⁴¹² die ihren Ausdruck nicht in einer Nivellierung sondern einer plural verstandenen Einheit in Christus versteht.⁴¹³ Religionspädagogik bzw. Religionsunterricht muss angesichts dieser theologischen Verortung genderbewusst bzw. geschlechtergerecht sein,

404 Mette 2006, 53.

405 Vgl. Lehner-Hartmann 2011.

406 Vgl. Burrichter 2012, 250.

407 Vgl. Mette 2006, 53-55.

408 Vgl. Kaupp 2015b, 22.

409 Vgl. Kaupp 2015a, 35.

410 Burrichter 2012, 250.

411 „Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft seid, habt Christus angezogen. Es gibt nicht mehr Juden und Griechen, nicht Sklaven und Freie, nicht männlich und weiblich; denn ihr alle seid einer in Christus Jesus.“

412 Burrichter 2012, 250.

413 Worin auch der Bogen zurück zu Gen 2 gespannt ist: der Erdling ist geschaffen in Vielfalt, männlich, weiblich, als relationales Wesen (vgl. dazu auch Schüngel-Straumann 2017, 144f. und Volkmann 2004, 105).

deren zentrale Leitkategorien „Gerechtigkeit und Anerkennung“⁴¹⁴ ist. Mit Andrea Lehner-Hartmann gesprochen bedeutet dies, „dass Androzentrismen in biblischen, theologischen und kirchlichen Texten wie deren Rezeptionsgeschichte aufgedeckt werden. Bewusstes Ansprechen und Aufdecken kann in der gegenwärtigen Situation einen nachhaltigeren Effekt zeigen als die Verwendung geschlechtergerecht bereinigter Texte. [...] De-konstruktives Vorgehen in Religion bedarf dabei auch der fundierten biblischen und theologischen Begründung.“⁴¹⁵ Aus religionspädagogischer Perspektive dient daher die Kategorie *Gender* also nicht nur als Analyseinstrument, sondern und vor allem in der Praxis als politische Kategorie im Anschluss an die Anfänge der ersten Frauenbewegung. Beides ist nötig – vor allem aus Sicht der Professionalisierung – denn die Analyse an sich ist und darf kein Selbstzweck sein. Sie muss vielmehr, auch ganz im Sinne des praktisch-theologischen Dreischritts von *Sehen – Urteilen – Handeln*⁴¹⁶ in die Praxis übergehen und sofort erneut in der Wahrnehmung und Reflexion münden. Religionspädagogisches Arbeiten⁴¹⁷ mit der Kategorie *Gender* ist daher immer ein zirkuläres, nie völlig abgeschlossenes Arbeiten – ist doch auch die (christliche) Identität des Menschen immer eine sich neu entwerfende, in Frage gestellte, unabgeschlossene Größe; mit Viera Pirker gesprochen: „fluide and fragil, or in between“.⁴¹⁸ Gerade durch diese Arbeit, im Versuch Unterdrückungsmechanismen und Hierarchisierungen aufzudecken,⁴¹⁹ trägt gendergerechte und gendersensible Religionspädagogik ihren Teil zu einer geschlechtergerechten Schule bei, indem sie, neben Schulkultur und Interaktion in der Klasse und im Kollegium, auf Ebene der Unterrichtsmaterialien und Methoden diese Mechanismen untersucht, reflektiert und ihre Konsequenzen daraus zieht. Sie bleibt daher nicht bei einer konsequenten Verwendung geschlechtergerechter Sprache stehen, sondern beschäftigt sich – im Verständnis von *Gender* als Querschnittsmaterie – mit feministisch-theologischen und gendertheoretischen Ansätzen, der eigenen Glaubensbiografie und vor allem Gottesbildern (dem „Kern geschlechtergerechter Bildung“⁴²⁰, wie dies Renate Wieser formuliert). Gerade angesichts aktueller Tendenzen, wie starke re-aktionäre Geschlechterrollen und einer massiver werdenden Ablehnung gegenüber Gender, populärwissenschaftlichen neurobiologischen Studien, welche zu einer Renaturalisierung der Geschlechterdifferenz führen (die sich jedoch

414 Burrichter 2012, 251.

415 Lehner-Hartmann 2011, 89.

416 Vgl. Haslinger 2015, 474-514.

417 Besonders zwei Sammelbände liefern hier sehr wertvolle Beiträge: 2009 erschien der Sammelband „Gender, Religion Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt“ (vgl. Pithan et al. 2009) und 2011 der Band „Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht“ (vgl. Qualbrink et al. 2011). Sie behandeln dabei nicht nur die Frage der theoretischen Verortung, sondern liefern auch Beispiele zur konkreten Ausgestaltung religiöser Bildungsprozesse.

418 Pirker 2017; vgl. zur Identitätsfrage vor allem auch Pirker 2013.

419 Vgl. Schelkshorn 2016.

420 Wieser 2015.

aus der im Forschungsdesign angelegten Binarität erklärt) und einem kirchlich-katholischen Konservatismus mit traditionellen Familien und Rollenbildern sowie pauschalen Diskreditierung von Gendertheorie(n),⁴²¹ scheint es umso wichtiger diesen von Norbert Mette stark hervorgehobenen befreienden Aufruf des Christentums ins Zentrum zu rücken.

4.1 Kristallisationspunkte religionspädagogisch betrachtet

In Anknüpfung an die Ergebnisse der durchgeführten linguistischen Schulbuchanalyse sollen daher fünf Kristallisationspunkte mit dieser befreienden Perspektive des Christentums in Dialog gebracht werden. Diese umfassen (1) die Ebene der Lexik und anhand dieser den inhaltlichen Zugang zum Thema, (2) Kollektivierungen im Text, (3) die Frage der Omnirelevanz von Geschlecht sowie (4) die damit in Zusammenhang stehenden Aspekte von Dramatisierung und Entdramatisierung, als auch (5) den kritischen Blick auf Macht- und Hierarchieverhältnisse und den damit verbundenen Aspekten der verwendeten Sprechakte im Text.

(1) Die Analyse der Inhaltswörter förderte nicht nur zu Tage, welche Nomina am häufigsten im Text Verwendung fanden, sondern vor allem, um welche zentralen Themen und Kategorien die Frage nach *Frau und Mann* entwickelt wurde. Es zeigten sich drei große Möglichkeiten, sich dem Thema inhaltlich zu nähern. Zuerst der Zugang über Biologie und Naturwissenschaft (Binarität, Differenz), dann der kulturgeschichtliche Zugang zur Frage nach Matriarchat, Patriarchat und Emanzipationsbewegungen (Egalität) und schließlich der Zugang über eine theologische Anthropologie und der darin enthaltenen Beziehungsdimension (Differenz in Egalität und Bezogenheit).

Die Konzeption des Themas anhand des *biologisch-naturwissenschaftlichen Zugangs*⁴²² setzt dabei an der postulierten Objektivität moderner Naturwissenschaft an und formuliert deren Behauptung als assertive Aussagen mit höchstem Wahrheitsgehalt. Dadurch wird das biologische binäre System der Zweigeschlechtlichkeit, wie wir es in unserer westlichen Kultur tradiert bekommen haben, klar festgeschrieben und einer Diskussion entzogen, obwohl, wie schon Carol Hagemann-White⁴²³ aufgezeigt hatte, diese weit von einer hundertprozentigen sicheren Wahrheit entfernt ist. Das Geschlechtskontinuum, von dem aus biologischer Sicht eigentlich gesprochen werden müsste, wird dadurch völlig ausgeblendet und die Binarität der Geschlechter als unhintergehbare Wahrheit festgeschrieben. Gerade angesichts der Diskussion

421 Vgl. Wieser 2015.

422 Vgl. z.B. dazu exemplarisch die geschichtliche Entwicklung, wie sie in Katrin Schmersahls Studie „Medizin und Geschlecht: Zur Konstruktion der Kategorie Geschlecht im medizinischen Diskurs des 19. Jahrhunderts“ nachgezeichnet wurde (vgl. Schmersahl 1998).

423 Siehe Fußnote 108 und 109 bzw. Hagemann-White 1984.

von einer Einführung eines ‚dritten Geschlechts‘⁴²⁴ z.B. in Deutschland, scheint dies als höchst heikel. Vor allem muss die Vorgehensweise, naturwissenschaftliche Hypothesen verkürzt zu rezipieren, um den eigenen Standpunkt zu untermauern, äußerst kritisch betrachtet werden.⁴²⁵ Allzu leicht rutscht der Religionsunterricht hier in einen biologistisch verfassten Unterricht ab, welcher weder dem Fach noch dem Konzept von Bildung gerecht wird. Es würde daher besonders in diesem Bereich lohnen, mit Fachkolleg*innen von Biologie gemeinsam dieses Thema zu erarbeiten. Dies bringt nicht nur das Potenzial zu vernetzendem Denken mit sich, sondern kann dadurch auch verhindern, dass Religionslehrer*innen plötzlich Expert*innen sein müssen, wo sie keine sind. Demgegenüber wird der biblische Text von Gen 2 für seine eigentliche, ätiologische Dimension ‚frei gespielt‘ und kann davor bewahrt werden, allzu schnell für biologistische Argumentationen herhalten zu müssen. Ähnlich verhält es sich mit der Annäherungsweise über die *Kulturgeschichte des Menschen* in der Frage von Matriarchat, Patriarchat und Emanzipationsbewegungen behandelt wird. Auch sie steht im Verdacht, allzu schnell zu einem geschichtlichen Determinismus überzugehen. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass Geschichte eigentlich immer von Siegern⁴²⁶ geschrieben wurde und wird. Gerade die neuere Geschlechter- und Genderforschung zeigt die große Ambivalenz in der Geschichte in Bezug auf die Rolle von Männern und Frauen in Kultur und Geschichte. Auch hier kann es lohnenswert sein sich mit Kolleg*innen aus Geschichte und Sozialkunde zusammen zu tun und fächerübergreifend zu arbeiten. Das Thema der Sufragetten, wie dies das BHS Lehrbuch einbringt, könnte auch Gelegenheit für fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Englisch anbieten. Der Zugang über eine *theologische Anthropologie* und der darin enthaltenen Beziehungsdimension wiederum legt den Schwerpunkt vor allem auf die biblischen Gehalte. Gerade hier kann gelernt werden, dass die Bibeltexte der Genesis ihrem Verständnis nach keine wissenschaftlichen Erklärungsversuche sein wollen, sondern eine tieferliegende Dimension beinhalten. Dabei kann und soll auf die ambivalente Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte genauso eingegangen werden, wie auf die im Text von Gen 2 enthaltenen Wortspiele und deren Bedeutung, ohne den Unterricht in eine exegetische Vorlesung zu verwandeln.⁴²⁷ Einige didaktische Möglichkeiten liefert hier zum Beispiel Heike Harbecke, die sich dafür ausspricht den Widerständen der Schüler*innen im Umgang mit dem Text Raum zu geben und sich anhand der Vorannahmen an den Text heranzutasten und durch die Arbeit mit verschiedenen Übersetzungen die textlichen Ambivalenzen sichtbar zu machen. Im Vordergrund steht jedoch,

424 Vgl. dazu z.B. den Artikel „Inter‘: Deutschland soll ein drittes Geschlecht bekommen“ vom 8.11.2017 (Red., diepresse.com)

425 Siehe dazu die Ausführungen zu Ideologie und Objektivität in Kapitel 2.2.

426 Frauen zählten sehr, sehr lange nicht dazu, weswegen hier bewusst nur die männliche Form verwendet wird!

427 Vgl. Schüngel-Straumann 2017, 142-157.

dass der gesamte Genesis-Text eingebunden ist in einen Entwurf der Schöpfung als Relation⁴²⁸ und das zentrale Thema nicht die Geschlechterdifferenz ist, die vielmehr Hauptthema der Auslegungsgeschichte war.⁴²⁹ Die im Entwurf des BHS-Buchs besonders hervorgestrichene Bezogenheit der (Ehe-)Partner*innen aufeinander, die sich vor allem aus der sich ergänzenden Gegensätzlichkeit heraus erklärt, lässt aber auch ein kritisches Moment am Ende des Kapitels offen: denn wenn dem so ist und am Ende die Frage der homosexuell empfindenden Menschen angesprochen wird, muss sich das Religionsbuch bzw. der Religionsunterricht die Frage gefallen lassen, wie denn dieses Verhältnis in diesem Kontext gedacht werden muss, da ja, wenn dieser Gedanke streng weiter entfaltet wird, homosexuelle Menschen nicht (geschlechtlich) gegensätzlich sind und sich in diesem Sinne nicht ergänzen können. Die Magnet-Metapher des Buches („Gegensätze ziehen sich an“, BHS 66-Ü2/1) hinkt also. Gerade angesichts der Tatsache, dass ca. sieben bis zehn Prozent⁴³⁰ der Klasse homo- bzw. bisexuell empfindende Schüler*innen sind und das Thema der sexuellen Orientierung besonders im schulischen Kontext heikel – da oft mit vielen Vorurteilen, Exklusionsmechanismen, Mobbing etc. verbunden⁴³¹ – ist, sollte dieses Thema mit besonderem Fingerspitzengefühl behandelt werden und sinnvollerweise in einen größeren schulischen Kontext eingebettet sein.⁴³² Besonders kritisch muss hier angemerkt werden, dass das Thema Homosexualität nur im Zusammenhang mit sexuellem Begehren benannt wird und der Beziehungsaspekt völlig außen vor gelassen wird. Dies erstaunt umso mehr, da der Großteil des Kapitels sich vor allem um die Beziehungsdimension und Partnerschaftlichkeit bemüht und auf diese Weise Homosexualität nicht nur eine Sonderrolle, sondern vor allem eine Rolle auf Ebene des sexuellen Empfindens und Begehrens zuweist, was jedoch in keinster Weise homosexuellen Menschen und deren gelebte Beziehungen gerecht wird. Gerade deswegen scheint es umso dringender hier professionelle Unterstützung von Homosexuellen-Organisationen zu holen, um auf behutsame Weise dieses Thema zur Sprache zu bringen. Insgesamt beugt die Behandlung des Themas ‚Frau und Mann‘ anhand der Beziehungs-Kategorie bestimmt besser einem geschlechtlichen

428 Vgl. Hunze 2009.

429 Vgl. Volkmann 2004, 99-106.

430 Vgl. dazu die Ergebnisse einer 2016 publizierten Studie von Dalia Research über die sexuelle Orientierung der Europäer*innen: dabei zeigte sich, dass sich die sog. Millenials viel weniger rein heterosexuell bezeichnen und die Grenzen der sexuellen Orientierung viel fließender sind, als dies bei den anderen Alterskohorten der Fall ist (siehe: <https://daliaresearch.com/counting-the-lgbt-population-6-of-europeans-identify-as-lgbt/> [20.03.2018]).

431 Gerade homosexuell empfindende Schüler*innen sind angesichts der oft schwierigen Situation mit Coming-Out, Mobbing etc. von einem erhöhten Suizidrisiko betroffen. Vgl. dazu exemplarisch eine Umfrage von Metro Charity im Vereinigten Königreich von 2016: „44% of the LGBTQ respondents report having ever thought about suicide. This compares to 26% of heterosexual non-trans respondents.“ (Metro Charity 2016, A3).

432 In Wien bietet hier z.B. die HOSI-Homosexuellen-Initiative Wien eigene *queerconnexion* Workshops für Schulklassen an (siehe: <http://www.hosiwien.at/projekte/queerconnexion/> [20.03.2018]).

Biologismus bzw. Determinismus vor und spricht sicherlich jene Dimension an, zu denen Schüler*innen am ehesten Zugang finden; dennoch muss die Lehrperson in der Konzeption der Unterrichtsgestaltung auch hier auf mögliche Konsequenzen und schwierige inhaltliche Fragen achten, damit auch hier ein „barrierefreier Zugang zu Ressourcen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung“⁴³³ eröffnet werden kann.

(2) Immer wieder verwendeten die Autor*innen kollektivierende bzw. universalisierende Begriffe, indem von *der Frau*, *dem Mann*, *den Frauen* oder *den Männern* die Rede war. Schulbuchtexte sind natürlich komprimierte und elementarisierte Formen von Inhalten. Sie beinhalten das, was als wichtig, das was als lernenswert gilt, und müssen sowohl aus ökonomischen als auch didaktisch-pädagogischen Überlegungen Inhalte in vereinfachter Form wiedergeben. Kollektivierungen und Universalisierungen sind dadurch unumgänglich und per se auch nicht negativ zu beurteilen. Dennoch bergen sie die Gefahr der Vereinfachung, sie liefern *ein* Bild (unter möglich vielen anderen) und blenden dadurch (bewusst oder unbewusst) die vielen möglichen anderen Bilder aus.⁴³⁴ Im Sinne der Elementarisierung braucht es dieses Vereinfachen. Und dennoch sollte nicht die Fülle an möglichen anderen Geschichten und Erzählungen, die auch erzählt werden wollen, übersehen werden.⁴³⁵ Gerade die jesuanische Tradition ist hier beispielgebend, werden doch in den Evangelien verschiedene Erzählungen, Gleichnisse und Theologien zusammengetragen, spricht Jesus mit je einzelnen Personen (z.B. Frau am Jakobsbrunnen, dem Blinden, dem Gelähmten, Lazarus, etc.), die wiederum eine je eigene Geschichte mit sich bringen. Der Blick auf den*die Einzelne*n mit der je eigenen Geschichte ist daher auch theologisch im Handeln des Jesus von Nazareth selbst begründet.⁴³⁶ Dabei muss nicht nur die sogenannte *Null-Hypothese* von Carol Hagemann-White beachtet werden,⁴³⁷ die ja herhob, dass die im westlichen Denken übliche Konzeption der Zweigeschlechtlichkeit nicht aus einer vorgegebenen Natur herausgelesen werden kann, sondern je nach kulturellem Kontext unterschiedlich gefüllt wird; beachtet werden muss auch die große Diversität innerhalb der beiden Gruppen, welche als ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ tituliert werden. Denn die Varianzen innerhalb dieser Gruppen sind oft größer, als zwischen den einzelnen Mitgliedern der Gruppen selbst. Die im Unterrichtsgeschehen oft übliche Trennung nach Geschlechtern für die Absolvierung von Arbeitsaufgaben stellt daher nicht nur einen *Doing gender* Prozess selbst dar, welcher die Binarität verfestigt, sondern vermittelt

433 Lehner-Hartmann 2011, 79: Sie äußert sich hierbei gegenüber Kollektivierungen sehr kritisch.

434 Vgl. Lehner-Hartmann 2011, 88.

435 Vgl. den hervorragenden TEDx-Talk von Chimamanda Ngozi Adichie mit dem Titel „The danger of a single story“ (<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> [20.03.2018]).

436 Wenngleich natürlich auch die Evangelien mit Kollektivierungen arbeiten, um z.B. Jesus von *den* Schriftgelehrten, *den* Pharisäern, *den* Juden etc. abzugrenzen.

437 Vgl. Hagemann-White 1984, insbes. 78-85.

zugleich, dass es innerhalb der Gruppen keine Unterschiede gibt. Gerade darauf sollte jedoch geachtet werden; der Dramatisierung von Geschlecht sollte auch eine Entdramatisierung folgen und den Unterschieden innerhalb der Gruppe Raum gegeben werden. Einseitigen Kollektivierungen kann auch durch Elemente des biografischen Lernens begegnet werden, indem entweder an der eigenen (Glaubens)Biografie oder anhand von Biografien anderer Menschen (biblische Figuren, Heilige, herausragende Persönlichkeiten etc.) gelernt werden kann, wodurch auch *andere Geschichten* zur Sprache gebracht werden.⁴³⁸

(3) Die Frage der *Omnirelevanz von Geschlecht*, die bereits durch die Titulierung ‚Frau und Mann‘ hervorgerufen wird, sollte ebenfalls kritisch in den Blick genommen. Besonders die intersektionale Verbundenheit der Kategorie *Geschlecht* mit anderen Differenzkategorien wie Herkunft, Alter, sozialer Status etc. darf nicht übersehen werden.⁴³⁹ Personen können dabei *auch* anhand ihres Geschlechts wahrgenommen werden, aber eben nicht nur. Es muss daher prinzipiell die Frage gestellt werden, wie sinnvoll es ist, Geschlecht im Religionsunterricht explizit auszuweisen und ob es nicht aus didaktischer Perspektive besser wäre, dieses als Querschnittsmaterie über das gesamte Schulbuch zu verteilen.⁴⁴⁰ Widerständen, die z.B. beim Begriff Emanzipation oder Gender auftauchen und jegliches, produktives Weiterarbeiten behindern könnten, könnte so entgangen werden. Andererseits könnten gerade diese Widerstände als Anlass für transformative Lernprozesse genommen werden, indem bewusst verunsichert und irritiert wird, nicht um der Verunsicherung und Irritation selbst willen, sondern um die Schüler*innen dazu zu befähigen, eine ‚Unsicherheits-Kompetenz‘ zu entwickeln und eine gefestigte, zirkuläre Identität aufzubauen, die sich nicht in falsche Identitätssicherheiten flüchtet, sondern diese entlarvt und auflösen kann, um damit offen zu bleiben für neue Sichtweisen.⁴⁴¹ Dies erscheint angesichts pluraler (religiöser) Gesellschaften, wie sie das 21. Jahrhundert bisher auszeichnet, als besonders wichtige Aufgabe religiöser Bildung.⁴⁴² Theologisch ist in dieser ‚Ent-Sicherung‘⁴⁴³ in einer christlichen Anthropologie, die den Menschen in eine prinzipielle Freiheit entlassen sieht, in welcher er nie die volle Sicherheit erlangen kann. Dieses Ent-Sichern sollte vielmehr einen Beitrag dazu leisten, neue Räume zu eröffnen,⁴⁴⁴ indem die je eigene Identität angefragt, justiert und neu entworfen

438 Vgl. dazu: Reese-Schnitker 2015 und Ziebertz 2001.

439 Vgl. Lehner-Hartmann 2011, 88 und Lehner-Hartmann 2017, 75.

440 Vgl. Lehner-Hartmann 2011, 86.

441 Vgl. Lehner-Hartmann 2011, 88.

442 Vgl. Schelkshorn 2016, 18: Hans Schelkshorn sieht das Potenzial religiöser Bildung gerade im kritischen und stets neuen Hinterfragen und Justieren der eigenen Lebensorientierung anhand fremder religiöser wie säkularer Orientierungen; dies ist gerade kein einmaliger Prozess, sondern ein Prozess lebenslanger Selbstinterpretation.

443 Lehner-Hartmann 2011, 88.

444 Vgl. Lehner-Hartmann 2017, 75.

werden darf, im Sinne eines Schutzraumes. Insofern ist es auch ein zentrales Moment religiösen Lernens „[d]em Widerständigen Raum [zu] geben“⁴⁴⁵, da es eben nicht um die Akkumulation möglichst großer Wissensbestände geht, sondern an der Herausforderung, der Differenz, an der Infragestellung gelernt werden kann und soll.⁴⁴⁶ So sind Widerstände besondere „Lernanzeiger“⁴⁴⁷, die unter anderem darauf hindeuten, „dass Verstehensanschlüsse nicht (mehr) gegeben sind, weil beispielsweise die verwendeten Bilder, Gegenstände der Alltagswelt von Kindern nicht entsprechen; oder dass die Auseinandersetzung mit bestimmten Themen und Problemen eine Nachdenkpause benötigt, in der man sich einer Sache nicht nur oberflächlich widmet, sondern in sie vertiefend und verweilend eintaucht.“⁴⁴⁸ Mögliche didaktische Umsetzungen könnten dabei im Theater der Unterdrückten,⁴⁴⁹ dem Bibliolog⁴⁵⁰ oder anderen Formen der bewussten Perspektiven-Übernahme⁴⁵¹ der anderen sein. Ebenso ist es denkbar, dass Texte, die unter gendertheoretischer Perspektive kritisch zu betrachten sind, von Lehrpersonen als solche erkannt, eingeordnet und dann bewusst im Unterricht als Provokation eingesetzt werden, um Widerstand hervorzurufen. Schüler*innen können sich daran abarbeiten, ihre Argumentationsfähigkeit schärfen und philosophisches und theologisches Nachdenken einüben. Auf diese Weise werden, wie Jürgen Habermas es formulierte, Geltungsansprüche neu verhandelt und ausgehandelt, weil z.B. die Geltungsansprüche der Wahrheit oder Richtigkeit keine reziproke Übereinstimmung der am (unterrichtlichen) Diskurs Teilnehmenden erhalten.⁴⁵² Gerade darin liegt auch das Potential transformativ verstandener religiöser Bildung für demokratisches Lernen.⁴⁵³

(4) *Dramatisierung und Entdramatisierung* von Geschlecht stellen daher im unterrichtlichen Geschehen wohl eine der Hauptfragen in der Unterrichtsplanung und –durchführung dar und müssen stets neu und situativ überdacht werden. Dramatisierung kann dort hilfreich sein, wo es darum geht, bewusst Unrechts- und Unterdrückungsstrukturen wahrnehmen zu lernen und eine fundierte Analyse-Kompetenz zu entwickeln. Und dennoch muss Geschlecht als Differenzkategorie sofort wieder suspendiert werden und der Blick auf andere Kategorien geworfen werden.⁴⁵⁴ Insofern ist gendersensibles und geschlechtergerechtes Arbeiten ein ständiges Ausloten von und Hin-und-her-Pendeln in einem (theologisch-)anthropologischen

445 Lehner-Hartmann 2013.

446 Vgl. Lehner-Hartmann 2013, insbes. 165 und 174f.

447 Lehner-Hartmann 2013, 167.

448 Lehner-Hartmann 2013, 167.

449 Siehe dazu auch Fußnote 132.

450 Vgl. Pohl-Patalong 2011.

451 Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 2.2 sowie in Fußnote 261.

452 Vgl. dazu die Ausführungen auf Seite 26f.

453 Vgl. Lehner-Hartmann 2018 i.E.

454 Vgl. Lehner-Hartmann 2011, 84.

Möglichkeitsraum des Menschseins, in welchem der Mensch *auch* Frau*, *auch* Mann*, *auch* Geschöpf und Ebenbild Gottes, *auch* Sünder*in, *auch* Getaufte*r etc. ist. Insofern sollte der Dreischritt „Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung“⁴⁵⁵ stets bedacht und umgesetzt werden, um den Menschen nicht nur auf seine geschlechtliche Verfasstheit zu beschränken, sondern ihn als Individuum wahr und ernst zu nehmen.

(5) Dass es aus religionspädagogischer Sicht vor allem Ziel ist, einen kritischen Blick auf *Macht- und Hierarchieverhältnisse* zu entwickeln und den Blick für die befreiende Kraft des Christentums zu schärfen, wurde bereits deutlich hervorgehoben. Verbunden mit dem Aspekt der in den Texten *verwendeten Sprechakte* ergeben sich am Schluss noch einige Anfragen. Diese betreffen die Frage der Indoktrination, der Objektivität sowie die Frage nach transformativer religiöser Bildung. In der Untersuchung wurde deutlich, dass sich der Schulbuchtext immer wieder assertiver Aussagen bedient, um gewisse Sachverhalte als Tatsachen bzw. objektive Wahrheiten darzustellen.⁴⁵⁶ Diese für sich genommen könnten theoretisch durchaus als indoktrinierend verstanden werden. Es ist hier jedoch die Aufgabe der Lehrperson gerade diese assertiven Aussagen in einen Prozess der Auseinandersetzung einzuspielen. Dies versuchen z.B. die Handlungsanweisungen in den Büchern, wenn sie zur Diskussion aufrufen. Und dennoch bliebe hier religiöses, transformatives Lernen hinter seinen Maßstäben zurück, würde der Unterricht bei der Diskussion respektive dem Abstecken von Standpunkten stehenbleiben. Ziel religiösen Lernens ist es vielmehr sich an diesen „Standpunkten“ (BHS 74-Ü4/2) abzuarbeiten, zu reflektieren, herausfordern zu lassen. Die Schüler*innen sollen daher nicht nur ihren Standpunkt artikulieren lernen, sondern diesen auch begründen bzw. fremde Begründungsmuster nachvollziehen können (siehe dazu auch die Ausführungen unter Punkt (3)). Assertive Aussagen müssen daher immer auch eingebunden sein in ein Netz von argumentativen und korrektiven Sprechakten (wie dies auch bei den untersuchten Texten der Fall war). Schulbuchtexte eignen sich daher vielmehr als ‚Reibebaum‘, an dem sich die Klasse thematisch abreiben kann und soll, und nicht als inhaltliche Zusammenfassung eines religiösen Wissens, das es kognitiv zu wissen gilt.⁴⁵⁷ In diesem Sinne scheint es auch problematisch, wenn Lehrer*innen Schulbücher als Nachschlagewerk für die eigene Unterrichtsvorbereitung verstehen.⁴⁵⁸ Lehrpersonen sollten hingegen die Kompetenz besitzen, Texte in Schulbüchern gezielt einzusetzen und dort, wo diese fraglich erscheinen in geeigneter Form im Unterricht einzusetzen bzw. durch ergänzende Materialien im Sinne des Kontroversitätsprinzips zu erweitern. Insofern sollte bei wissenschaftlich kontrovers

455 Wieser 2015.

456 Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 1.3.

457 Vgl. Lehner-Hartmann 2014, 127f.

458 Vgl. Pithan 1993, 423.

diskutierten Themen, wie der biologischen Ableitung des Geschlechts, der Diskurs mit den damit in Zusammenhang stehenden Disziplinen bzw. Schulfächern gesucht werden.

Die hier vorgelegte Analyse kann aufgrund der sehr begrenzten Menge an Analysematerial natürlich keine allgemeingültigen Aussagen treffen. Dies ist auch angesichts einer qualitativen Untersuchen weder gefordert noch möglich und auch nicht ihr Sinn. Vielmehr konnte an exemplarischen Textstellen die Tiefenstrukturen im Text erhoben und gehoben werden. Es konnte gezeigt werden, wie ambivalent Geschlechterkonstruktionen hinsichtlich ihrer textlichen Verfasstheit sein können. Es konnte am Ende auch gezeigt werden, wie wichtig eine Gender-Kompetenz für Lehrer*innen ist, um Schulbuchtexte adäquat im Unterricht einzusetzen. Diese Schulbuchanalyse hat sich auf ein relativ neues Forschungsfeld gewagt und kann in ihrem Rahmen nur einen sehr kleinen Beitrag zur Erforschung von Religionsschulbüchern liefern. Es wären in der Folge noch weitere Untersuchungen von Nöten, sowohl synchron als auch diachron und fächerübergreifend. Mit Blick auf die sicher immer rascher verändernde Welt, auch der Wissenschaft, muss auch die Frage der Sinnhaftigkeit von Schulbüchern gestellt werden. Vielleicht ist die Zeit gekommen, in der nicht Schulbücher, sondern thematisch erarbeitete Texte, Materialien, Handreichungen, die auf elektronischem Wege zugänglich sind und leichter am Puls der Zeit gehalten werden können sinnvoller, als mühsam erarbeitete Religionsbücher, die meist bei ihrem Erscheinen bereits wieder veraltet sind. Hier ist jedoch nicht der Platz dies zu diskutieren.⁴⁵⁹ Es wäre auch näher zu untersuchen, wie sich Religionsbücher auf das Denken der Schüler*innen auswirken bzw. wie Schüler*innen diese wahrnehmen und selbst einschätzen (z.B. in Bezug ihres Autoritätsgrades etc.). Eine Wirkungsstudie von Religionsbüchern mit Blick auf Geschlecht und Gender wäre hier sicher ein spannendes Forschungsfeld. Ebenso könnte eine Untersuchung des Bildmaterials von Religionsbüchern mit Blick auf Geschlechter und Gender durchgeführt werden, um auch auf bildlicher Ebene Analyseergebnisse zur Verfügung zu haben. Ebenso wäre es sinnvoll subjektive Annahmen hinsichtlich Geschlechterkonstruktionen und -rollen bei Religionslehrer*innen zu erheben.

4.2 Epilog: Ende im Gelände oder Pascha²

Angesichts der Komplexität der Querschnittsmaterie *Geschlecht/Gender*, scheint Andrea Lehner-Hartmanns Einschätzung zu Gender als „Herausforderung“⁴⁶⁰, nichts an Aktualität verloren zu haben. Die Auseinandersetzung mit Schulbuchtexten macht dies deutlich und zeigt, wie „unwegsam“ das „Gelände“⁴⁶¹ oft sein kann, in dem man*frau wahrscheinlich immer

459 Vgl. dazu Wiater 2003a.

460 Lehner-Hartmann 2004: damals bezogen auf „Gender-Mainstreaming“.

461 Lehner-Hartmann 2009.

wieder in eine Sackgasse geraten wird – quasi *Ende im Gelände*. Gerade das Unwegsame, Widerständige macht jedoch den Reiz aus und hilft, stets neue „Perspektiven“⁴⁶² zu entwickeln, umzukehren und neue Wege einzuschlagen. Die Rede der geforderten *Metanoia – Umkehr* (Mk 1,15) scheint hier nicht weit entfernt zu sein. Dabei steht eben nicht im Fokus, Texte völlig zu neutralisieren und zu bereinigen,⁴⁶³ sondern die Kompetenz und den Blick zu entwickeln, diese mit einer analytischen Brille zu lesen, zu reflektieren und didaktisch gezielt einzusetzen, um für die Schüler*innen religiös-transformative Lernarrangements, im Sinn von Freiräumen für die je eigene (als auch kollektive) Identitätsentwicklung zu schaffen. Dies wird sicher immer wieder scheitern, doch gerade darin liegt auch neues Potenzial für Veränderung.⁴⁶⁴ Wir hören daher nie auf, das *unwegsame Gelände* auszumessen und neu zu entdecken – wie dies hier exemplarisch an Schulbuchtexten sichtbar wurde. Die Frage nach Geschlecht und Gender bleibt eine lebenslange Begleiterin. Der Mensch in seiner Beschränktheit ist dabei nie gefeit vor neuen Unterdrückungsmechanismen und Hierarchisierungen. Insofern ist der Topos der ägyptischen Sklaverei nicht etwas Vergangenes, sondern betrifft uns stets von neuem. Gerade deswegen sind wir theologisch in zweifacher Weise aufgerufen den Weg aus der Unterdrückung zu finden: im ersten Pascha führt Gott selbst sein Volk aus der ägyptischen Unterdrückung – Sinnbild aller Fremdbestimmung; in der christlich verstandenen Aktualisierung des Pascha im Pascha-Mysterium von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu Christi, führt Christus selbst aus unterjochenden „Rollenmustern, Hierarchisierungen und Dichotomien“⁴⁶⁵ heraus, hinein in Erlösung – der Loslösung aus diesen den Menschen versklavenden Mechanismen – quasi Pascha hoch zwei. Am Ende steht dabei nicht die Gleichmacherei, keine Nivellierung, sondern der Mensch in seiner Individualität und Kollektivität vor Gott, wie er von ihm*ihm wahr- und ernst genommen wird, der Mensch in einer plural verstandenen Einheit in Christus.⁴⁶⁶

Der Mensch, der als Mensch, als weiblich*, als männlich*, als aus der Erde genommenes (*'adam*) und als Leben spendendes Wesen (*hawwah*), als Abbild JHWHs zur Sprache gebracht wird.

462 Burrichter 2012.

463 Vgl. Lehner-Hartmann 2011, 89.

464 Vgl. Lehner-Hartmann 2014, 130-132.

465 Burrichter 2012, 250.

466 Vgl. Schüngel-Straumann 2017, 144f. und Volkmann 2004, 105.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Aspekte und Kategorien der Schulbuchforschung.....	34
Tabelle 2: Akteur*innen des Schulbuchs und deren Interessen.....	35
Tabelle 3: Lexikalische Analyse Berufsschule 4.....	63
Tabelle 4: Lexikalische Analyse BHS 4.....	81

Anmerkungen zur gendergerechten Sprache

Wenn aus der ausgewählten Literatur direkt zitiert wurde, wurde aus Gründen der Sachlichkeit die jeweilige Sprachform beibehalten. Generische Maskulina wurden daher nicht transformiert, sondern so, wie im Original verwendet, zitiert.

Im Fließtext wurde versucht auf unterschiedliche Weise auf das Kontinuum der Geschlechter aufmerksam zu machen. Dies erfolgte hauptsächlich durch den * Stern, welcher sich in den vergangenen Jahren immer mehr als gängige Form für gegenderte Sprache durchsetzt. Dabei intendiert der Stern vor allem eines: er möchte auf die vielfältigen Geschlechterkonzeptionen abseits von männlich und weiblich hinweisen, gleichsam einer Blume mit ihren vielen Blütenblättern und entgegen der Gender-Form des _ Unterstrichs, welcher auf den Leer-Raum hindeutet. Geschlecht ist jedoch vielmehr etwas, das keinen Leer-Raum darstellt, der erst befüllt werden müsste, sondern vielmehr bereits mit Inhalt gefüllt ist. Sollte dadurch der Lesefluss beeinträchtigt werden, mögen es die Leser*innen dem Autor nachsehen und sich von diesem Stolperstein bewusst herausfordern lassen.

Es wurde dabei auch das unpersönliche Pronomen *man*, welches auf das althochdeutsche *man* – Mann zurückgeht, bewusst gegendert und mit *frau versehen, um darauf hinzuweisen, dass sich hinter dem unpersönlichen Pronomen doch auch geschlechtlich verfasste Menschen verstecken.

Zweimal wurde auch der Ausdruck ‚biblische Autor(*innen)‘ verwendet; dabei wurde das (*innen) bewusst in Klammern gesetzt. Es ist heute schwer nachzuvollziehen, inwiefern Frauen in die Produktion und Redaktion biblischer Texte involviert waren. Höchstwahrscheinlich fand die Redaktion ausschließlich von männlichen Gelehrten statt. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Frauen vor allem zur Zeit mündlicher Weitergabe der Glaubenserzählungen eine bedeutende Rolle gespielt haben, welche sie im Laufe der Zeit aufgrund patriarchaler, religiöser Strukturen eingebüßt hatten.

Anhang

Anhang 1: Kategorisierung der Textteile – Berufsschule 4

Quelle: Ender, Walter, Göllner, Manfred, Hartel, Elisabeth, Mann, Chrsitine, Mann, Erwin, Pinz, Andrea, Romanek, Christian & Theisl, Anton (2008): reli4ever. Religion in der Berufsschule 4. (Interdiözesaner Katechetischer Fonds, Hg.). Klagenfurt: Hermagoras [u.a.], 46-49.

Anhang 2: Kategorisierung der Textteile – BHS 4

Quelle: Vitovec, Barbara, Deutsch, Martin & Ertl, Leo (2006): Ermutigungen. Religion BHS 4. (Interdiözesaner Katechetischer Fonds, Hg.). Klagenfurt: Hermagoras [u.a.], 65-82.

Systematik:

BS – Berufsschule (=reli4ever)

BHS – Berufsbildende Höhere Schule (=Ermutigungen)

46 – Seitenzahl (z.B. Seite 46)

Ü1 – Überschrift 1.Grades

Ü2 – Überschrift 2.Grades

Ü3 – Überschrift 3.Grades;

Ü4 – Überschrift 4. Grades;

E – Einleitungstext

A – Autor*innen-Text

Q – Quellentext (z.B. Zitate)

B – Bild (z.B. Fotografien, Gemälde,...)

AA – Apparat zur Organisation der Aneignung (z.B. Handlungsanweisungen)

V – Verweis

Anhang 1

BS 46

Ü1/1 – Überschrift
1.Grades

Der Mensch geschaffen als Frau und Mann

E/1 – Einleitungstext (Autor*innen-Text)

Die angeführten Texte und Bilder setzen sich auf vielfältige Weise mit dem „ewigen“ Thema „Frau und Mann“ auseinander. Die Frauenfrage stellt eine der größten und umfassendsten Herausforderungen der Zeit dar:

Q/1 und Q/2 – Quellentexte (Zitate)

Mann und Frau, Frau und Mann reichen an die Gottheit an.
(aus: Die Zauberflöte, Emanuel Schikaneder)

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Fragenkatalog)

- Was bedeutet Frausein grundsätzlich? Was verbindet Frauen und Männer, was unterscheidet sie?
- Welche Herausforderungen bringt die sich verändernde gesellschaftliche Rolle der Frau für den Mann mit sich?
- Wie ist die Stellung und Sichtweise der Frau in den großen Religionen?
- Wie verbinden Frauen in unserer Gesellschaft Familie, Beruf und Karriere?
- Was müsste geschehen, dass viele Millionen von Frauen auf der Welt in eine Lage kommen, die der in Österreich auch nur ähnlich ist?

Ü2/1 – Überschrift 2.Grades

Menschsein – Frausein – Mannsein

A/1 – Autor*innen-Text

Die biologische Differenz von Frau und Mann ist ein Faktum. Sie ist zugleich auch ein Zeichen für ihr Verhältnis zueinander: Mann und Frau sind unaustauschbar eigen, aber aufeinander zugeordnet und gemeinsam auf den hingeordnet, dem sie sich verdanken: Gott. Daraus ergibt sich Gleichwertigkeit, nicht Überordnung und nicht Unterordnung.

Wohl hat es in der Geschichte der Menschheit auch eine Zeit des Patriarchats gegeben, also eine Gesellschaft, in der die Frau dominiert hat. In den großen Hochkulturen jedoch hatte der Mann die dominante Position inne. Vor diesem kulturgeschichtlichen Hintergrund ist die Auseinandersetzung um Gleichberechtigung der Geschlechter heute zu sehen.

B/1 – Bild (Fotografie)

[46] reli4ever

Ü1/1 – Überschrift
1.Grades

♂ Der Mensch geschaffen als Mann und Frau

Ü2/1 –
Überschrift
2.Grades

Typisch weiblich,
typisch männlich

A/1 –
Autor*innen-
Text

Die Wissenschaft liefert uns heute faszinierende Einsichten in das Menschsein. Die körperlichen Strukturen der geschlechtlichen Ausprägung bestimmen den Menschen. Aber sie sind nicht das Einzige, das den Menschen formt.

Schon auf der Ebene der hormonalen Steuerung finden sich neben den dominierenden geschlechtskonformen Anteilen auch gegengeschlechtliche Hormonanteile. Hochkomplex ist die psychische und emotionale Verfasstheit des Menschen. Hier ist das Mischungsverhältnis von „geschlechtstypischen“ Merkmalen noch dichter. Wir werden in Zukunft lernen müssen, mit den Begriffen „typisch weiblich“, „typisch männlich“ viel behutsamer umzugehen.

Frauen können heute in viel größerem Umfang am gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Was für den Mann immer schon zutraf, wird der Frau zunehmend möglich: gehobene Bildung, eine breite Ausbildungspalette, freie Berufswahl und damit verbundene Aufstiegschancen. Dadurch kann sie sich nicht nur als Gattin, Hausfrau und Mutter ver-

wirklichen, sondern die Vielfalt ihrer Talente und Fähigkeiten auch in Gesellschaft und Arbeitswelt einbringen. Trotz dieses Fortschritts ist die Gleichbehandlung noch nicht in allen Bereichen gegeben.

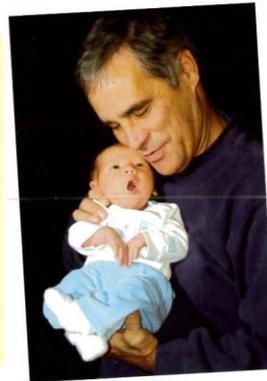
Die Arbeitswelt ist neu gefordert. Sie muss Strukturen finden, in denen Frauen und Männer leichter ihre familiären Freuden erleben und ihren familiären Pflichten nachkommen können und zugleich keine Nachteile in ihrer Karriereplanung in Kauf nehmen müssen.

Zudem hat die neue Situation auch Auswirkungen auf die Familie. Das Verständnis der Mutter- und Vaterrolle wird fließender. Die Aufteilung der Aufgaben in Erziehung und Haushalt wird oft recht praktisch geregelt. Die Kinder wachsen nicht mehr in eine starre geschlechtstypische Rolle. Die Zuwendung von Mutter und Vater übergreift die typisch geschlechtliche Differenzierung. Dem Kind wird damit zur Identitätsfindung zuallererst als Mensch verholten.

Es erfährt von beiden Elternteilen, von Mutter und Vater, die drei großen „Z“: Zuwendung, Zärtlichkeit und Zeit – ein Kapital, von dem der Mensch ein Leben lang zehren kann.



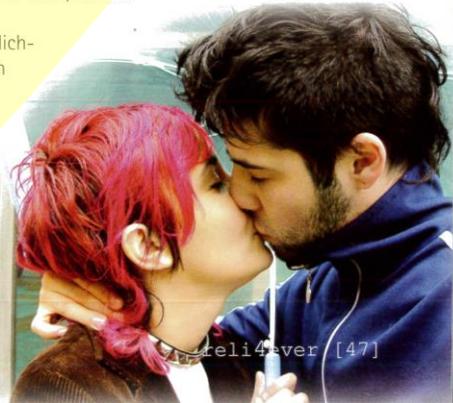
B/1 – Bild
(Fotografie)



B/2 – Bild
(Fotografie)

G/1 – Text-
Grafik

herrscht	dient
Geist	Körper
gibt	empfängt
Kultur	Natur
aktiv	passiv
Verstand	Gefühl
spricht	schweigt
öffentlich	privat
Arbeit	Haushalt
Produktion	Reproduktion (Kinder)
bezahlt	unbezahlt



B/3 – Bild
(Fotografie)

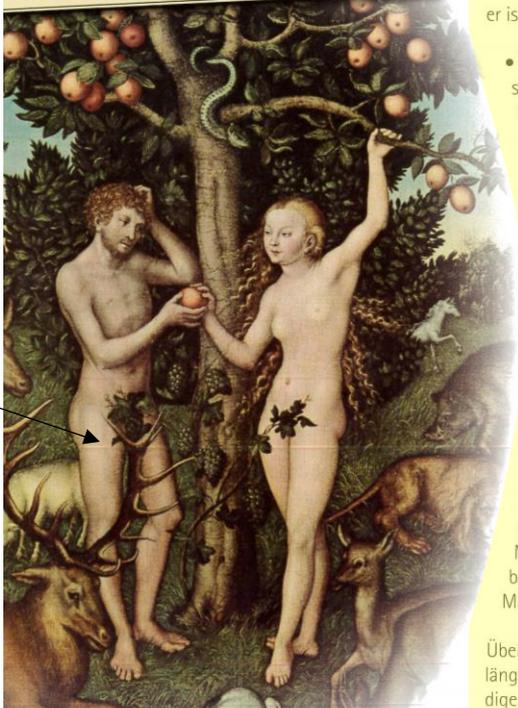
Ü2/1 – Überschrift
2.Grades

Frau und Mann

Q/1–
Quellentext
(Zitat)

Gott schuf also den Menschen als sein Abbild;
als Abbild Gottes schuf er ihn.
Als Mann und Frau schuf er sie. Gott segnete sie,
und Gott sprach zu ihnen: Seid fruchtbar und vermehrt
euch, bevölkert die Erde.
(Gen 1,27-28a)

B/1 – Bild
(Gemälde)



Dieser Text
aus dem
Buch Genesis
ist ein Kernsatz der biblischen Tradition – auch über
die Beziehung der Geschlechter. An ihm ist diese zu
messen und wäre sie immer zu messen gewesen.

Q/2–
Quellentext
(Zitat)

Denn ihr alle, die ihr auf Christus getauft
seid, habt Christus (als Gewand) angelegt.
Es gibt nicht mehr Juden und Griechen,
nicht Sklaven und Freie, nicht Mann und Frau;
denn ihr alle seid ‚einer‘ in Christus Jesus.
(Gal 3,27-28)

Er hält fest:
• Der Mensch ist uneingeschränkt Mensch: in seinem Frausein

und in seinem Mannsein. Eine Ungleichgewichtung der Geschlechter kann sich nicht auf eine göttliche Schöpfungsordnung berufen.

• Der Mensch kann sich aber von diesem Unterschied, er ist Mensch als Frau oder als Mann, nicht lösen.

• Wenn Frau und Mann nach dem Bild Gottes geschaffen sind, hat das Folgen für das Verständnis von Gott, für die Gottesvorstellung des Menschen. Ein Gott, der nur männlich gedacht wird, wird dem biblischen Schöpfungshymnus nicht gerecht.

Dieser Sicht von Frau und Mann steht eine andere Tradition gegenüber. Es ist das Modell der Unterordnung der Frau unter den Mann. Es bewegt sich zwischen den folgenden Eckpunkten: Die Frau stammt vom Mann ab, sie hat den Mann verführt, durch sie kommt die Sünde und damit das Böse in die Welt. Diese Sicht wird heute zwar weitgehend als zeit- und umweltbedingt erkannt, prägt aber weiterhin unterschwellig das Bild der Frau.

Jesus von Nazareth predigt die in der Schöpfung grundlegende Gleichwertigkeit von Frau und Mann. Die Frau kann nicht als Besitz des Mannes betrachtet werden. Die Beziehung von Frau und Mann ist eine Beziehung der Gleichwertigkeit.

Über und von Gott können und sollen jedenfalls nicht länger ausschließlich Männer reden. Frauen sind mündige Christinnen. Sie bringen ihre Erfahrungen und Kompetenzen ein. Sie zeigen auf, wie das Reden von Gott oft einseitig männlich orientiert war und ist und so einer Unterordnung und Minderbewertung der Frau Vorschub leistet.

A/1 –
Autor*innen-
Text

Arbeitsanregung:

• Wo erkennen bzw. erleben Sie in ihrem persönlichen Umfeld Ungleichbehandlung von Frau und Mann?

AA/1 – Apparat zur
Organisation der
Aneignung
(Handlungsanweisung)

[48] reli4ever

**Ü2/1 – Überschrift
2.Grades**

Ehe von Mann und Frau

**Ü3/1 – Überschrift
3.Grades**

Zusage und Zumutungen

Die Kirche versteht sich als im Auftrag Jesu Christi stehend. Ihre Botschaft, das was sie zu sagen hat, richtet sie grundsätzlich nicht nach dem aus, was alle Welt meint.

Das unterscheidet sie von den Parteien, die sich über weite Strecken danach richten, was die Zustimmung der Wähler garantiert. Das unterscheidet sie von der Wirtschaft, die das produziert und zur Verfügung stellt, was nachgefragt wird. Das unterscheidet sie von den Medien, die das gerne veröffentlichen, worüber sich ohnehin alle einig sind.

Die Kirche bringt Zumutungen ins Gespräch, auch hinsichtlich der ehelichen Beziehung von Mann und Frau, die keinesfalls allgemeine Zustimmung finden. Mitten in eine Gesellschaft hinein, in der Ehescheidungen an der Tagesordnung sind und alle das auch gerne als ganz normal bewertet hören, bringt sie ihre Überzeugung von der Unauflöslichkeit der Ehe ein: Stachelig wie ein Kaktus, aber bringt ein Kaktus nicht wunderbare Blüten hervor?

A/1 – Autor*innen-Text

Damit ist uns eine Vision vor Augen gestellt, die Diskussionen hervorruft. Sie besagt, dass in der Ehe zwischen Mann und Frau etwas von der absolut treuen Liebe Gottes unter den Menschen möglich ist.

- Treue bewahren, weil man es vor Gott und den Menschen versprochen hat
- Treue bewahren, wenn der andere krank und angewiesen ist
- Treue bewahren, auch wenn jüngere und attraktivere PartnerInnen locken
- Treue bewahren, selbst wenn der Partner weggeht

„Verstaubt und verschroben“ sagen die einen, „eigentlich ein Traum“ sagen die anderen.

B/1 – Bild (Foto)

Q/2– Quelltext (Statement)

Ich war da immer eher kritisch und habe mich immer dagegen gewehrt, dass man so etwas ernsthaft vertritt. Dann habe ich einmal eine Fernsehsendung gesehen. Da ist es genau um dieses Thema gegangen. Da hat eine Frau gesagt, dass man auch Opfer bringen muss, um die Trau so durchzuhalten. Sie hat von ihrem schwerkranken Mann erzählt, dass sie eigentlich lieber weglaufen würde, aber dass sie zugleich aus Liebe bleibt. Dann hat sich ein Mann mit höhnischem Lachen zu Wort gemeldet und hat gesagt: „Gehen Sie doch in die Kirche, wenn Sie Opfer bringen wollen und verschonen Sie uns damit“. Das war deutlicher als viele Predigten. Da hat jeder gewusst, was einfach richtig ist und wovon wir zutiefst träumen: Treue für immer.

Q/1– Quelltext (Zitat)

Da kamen Pharisäer zu ihm und fragten: Darf ein Mann seine Frau aus der Ehe entlassen? Damit wollten sie ihm eine Falle stellen. Er antwortete ihnen: Was hat euch Mose vorgeschrieben? Sie sagten: Mose hat erlaubt eine Scheidungsurkunde auszustellen und (die Frau) aus der Ehe zu entlassen. Jesus entgegnete ihnen: Nur weil ihr so hartzig seid, hat er euch dieses Gebot gegeben. Am Anfang der Schöpfung aber hat Gott sie als Mann und Frau erschaffen. Darum wird der Mann Vater und Mutter verlassen, und die zwei werden ein Fleisch sein. Sie sind also nicht mehr zwei, sondern eins. Was aber Gott verbunden hat, das darf der Mensch nicht trennen.
(Mk 10,2-9)

B/2 – Bild (Foto)

Q/3– Quelltext (Statement)

Ich kann mir das nicht vorstellen, da wäre das Heiraten in der Kirche ja ein Hochrisiko. Aber vielleicht, wenn man der großen Liebe begegnet, geht es gut. Man darf halt nicht auf jenes Drittel schauen, denen es nicht gelingt, sondern auf die zwei Drittel, die wirklich lang und glücklich leben. Steil ist es in jedem Fall, was die Kirche da von sich gibt. Was mir gefällt: Sie denkt an die wenigen an die Kinder, weg von dem Gelaber von der Selbstverwirklichung von IHR und IHM. Das kann auch nicht alles sein, wird ja auch einmal fad!

V/1- Verweis

Ehebegleitende kirchliche Grupplerungen:
www.schoenstatt.at
www.marriage-encounter.at

reli4ever [49]

Anhang 2

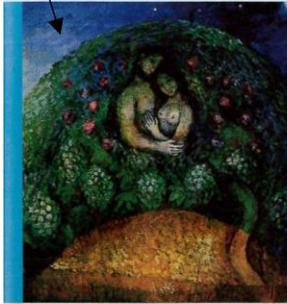
BHS 65

B/1 – Bild
(Gemälde)

BHS 4 – Ermütigungen

Kapitel 5

Ü1/1 – Überschrift
1.Grades



Als Mann und Frau
geschaffen

Ich bin – Frau
Ich bin – Mann

Ü2/1 – Überschrift
2.Grades

Ü2/1 – Überschrift
2.Grades

5.1 Gegensätze ziehen sich an

B/1 – Bild
(Foto)



Frauen wollen

- die ungeteilte Aufmerksamkeit ihres Partners
- von ihrem Partner in ihren Gefühlen ernst genommen werden
- das Gefühl vermittelt bekommen, etwas Besonderes zu sein und verstanden zu werden
- nach ihrer Meinung gefragt werden
- von ihrem Partner die Botschaft bekommen, dass sie wichtiger sind als alles andere
- viel Zärtlichkeit
- ...

Männer wollen

- von der Partnerin akzeptiert und nicht ständig kritisiert werden
- in einer Partnerschaft ihre Autonomie behalten
- auch Freiräume haben, wo sie sich bei Stress zurückziehen können
- Bestätigung und Ermutigung von der Partnerin
- das Gefühl geschätzt und gebraucht zu werden
- dass die Partnerin ihre Kompetenzen und Leistungen schätzt
- keinen Streit, keinen Konflikt
- ...

Männer und Frauen wollen

- eine ernsthafte und dauerhafte Partnerschaft
- dass man sich auf den Partner/die Partnerin verlassen kann
- dass der Partner/die Partnerin treu ist
- dass niemand in der Partnerschaft benachteiligt ist
- ...

A/2 –
Autor*innen-
Text

A/1 –
Autor*innen-
Text

Verliebt zu sein, gehört zu den schönsten, tiefsten und rätselhaftesten Erfahrungen, die ein Mensch machen kann. Plötzlich erstrahlt alles in einem ganz anderen Licht. Alles, was vorher wichtig war, ist nun nebensächlich. Die Welt dreht sich nur mehr um diesen einen Menschen. Am liebsten will man jede Sekunde seines Lebens mit ihm oder ihr verbringen.

Zunächst erscheint der andere perfekt: Alles, was der geliebte Mensch sagt, tut oder unternimmt, ist gut und richtig. Er erscheint als die ideale Ergänzung für die „Lücken“ in der eigenen Persönlichkeit. „Gegensätze ziehen sich an.“

Oft aber wandeln sich selbst in den liebevollsten Beziehungen die anfangs anziehenden Gegensätze, z. B. spontan – ruhig, in „Steine des Anstoßes“: chaotisch – berechnend. Das kann zu endlosen Konflikten und gegenseitigen Erziehungsversuchen führen. Jetzt kommt es darauf an, die gegensätzlichen Merkmale nicht noch zu verstärken (wenn du schon so chaotisch bist, muss ich umso mehr planen – wenn ...), sondern sich gemeinsam weiter zu entwickeln, um je für sich eine „rundere“ Persönlichkeit zu werden (gegenseitige Ergänzung in Spontanität und Planung).

Männer und Frauen unterscheiden sich auch grundsätzlich – vor allem darin, wie sie mit dem Leben umgehen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Noch immer werden Buben und Mädchen unterschiedlich erzogen, die Gesellschaft erwartet Verschiedenes von Männern und Frauen und in Beziehungen kommt es zu Konflikten und Problemen, weil Mann und Frau unterschiedliche Bedürfnisse an eine Partnerschaft herantragen. Auch wenn sich gegenwärtig auf diesen Gebieten sehr viel verändert, bleibt es doch oder gerade deswegen eine große Herausforderung, eine tragfähige Beziehung zu gestalten.

- Diskutieren Sie die Aufstellung von Bedürfnissen, die Männer und Frauen an eine Partnerschaft herantragen könnten! Was deckt sich mit Ihren Erfahrungen, wie würden Sie diese Listen korrigieren oder ergänzen?
- Verfassen Sie Dialoge zu folgenden Konfliktsituationen und spielen Sie diese zu zweit nach!
 - Sie sieht auf der Straße einem anderen Mann nach.
 - Er findet heraus, dass sie, ohne mit ihm darüber zu sprechen, die Pille abgesetzt hat.
 - Er entscheidet, ohne sie zu fragen, wo der nächste Urlaub verbracht wird.
 - Sie kritisiert, dass er einmal in der Woche mit seinen Freunden unterwegs ist, ohne sie mitzunehmen.
- Welche Auseinandersetzungen ergeben sich? Womit hat der Mann ein Problem, womit die Frau?

AA/1 – Apparat zur
Organisation der
Aneignung
(Handlungsanweisung)

Ü3/1 – Überschrift
3.Grades

A/1 –
Autor*innen-
Text

Völlig von der Rolle

Brian Adams – Have You Ever Really Loved A Woman

To really love a woman,
To understand her,
You've got to know her deep inside.
Hear every thought,
See every dream,
And give her wings when she wants to fly.
Then when you find yourself lying help-
less in her arms,
You know you really love a woman.

When you love a woman,
You tell her that she's really wanted.
When you love a woman,
You tell her that she's the one.
She needs somebody, to tell her that it's
gonna last forever.
So tell me have you ever really
really, really ever loved a woman?

To really love a woman,
Let her hold you,
Till you know how she needs to be
touched,
You've got to breathe her, really taste her,
Till you can feel her in your blood.

And when you see your unborn
children in her eyes,
You know you really love a woman.

You've got to give her some faith,
Hold her tight, a little tenderness.
You've got to treat her right,
She will be there for you taking good care
of you,
You really gotta love your woman.

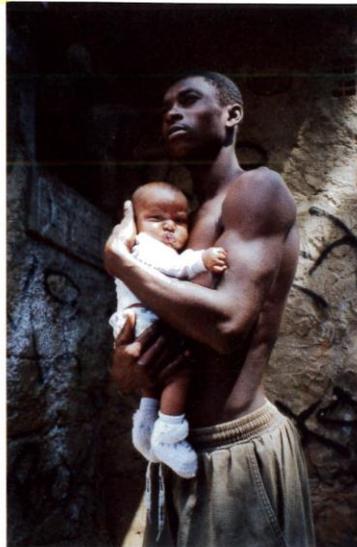
And when you find yourself lying
helpless in her arms,
You know you really love a woman.

Liebe ist wie Glas:
Man darf es weder zu unsicher,
noch zu grob anfassen.

Wir erleben heute, dass die früher allgemein gültigen Rollenvorstellungen völlig in Umbruch geraten sind. War noch vor einigen Jahrzehnten klar, dass der Mann für das Geldverdienen und die außerhäusliche Arbeit und die Frau für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig ist, gelten diese Rollenvorstellungen nicht mehr als selbstverständlich. Das hat nicht nur positive Auswirkungen:

Wo sich traditionelle Rollen von Mann und Frau aufzulösen beginnen und neue Handlungsmuster nicht von selbst entstehen, lassen sich häufig Sprachlosigkeit, destruktive Austragung der Konflikte oder Gewalttätigkeit beobachten. Andererseits steigen auf Grund der allgemeinen Verunsicherung die Wünsche nach Geborgenheit und Sicherheit an den Partner ins Unermessliche. Nähe, Vertrautheit und gegenseitiges Verständnis scheinen umso wichtiger, je bedrohter die Gemeinsamkeit zwischen den Geschlechtern ist. Dies führt zur Überforderung der Partner. Als letzter Ausweg erscheint Frauen und Männern häufig nur noch die Trennung.

Wir haben heute die große Chance, Partnerbeziehungen zeitgemäß, gemeinschaftlich und gleichberechtigt zu gestalten, da die alten Rollenbilder nicht mehr gelten. Das ist aber auch eine Herausforderung für die Partner: Schließlich kann man auf wenige Vorbilder zurückgreifen. Das könnte auch der Grund sein, dass so viele Paare sich nach einiger Zeit wieder trennen.



B/1 – Bild
(Foto)

A/2 –
Autor*innen-
Text

- Das Lied „Have You Ever Really Loved A Woman“ wurde von einem Mann geschrieben – würden Sie als Frau den Aussagen zustimmen?
- Würden Sie als Mann die Ratschläge im Lied beherzigen? Wenn ja, warum?
- Versuchen Sie einen Text zu formulieren, in dem Sie Frauen Anregungen mitgeben, worauf es am Anfang einer Partnerschaft mit einem Mann ankommt!
- Interviewen Sie Ihre Großeltern und Eltern und vergleichen Sie, wie die Aufgaben in den Partnerschaften verteilt waren: Welche Rollen haben Mann und Frau jeweils übernommen? Welche Aufgaben hatten sie im Laufe der Beziehung zu erledigen?
- Wie müssen Mann und Frau ihre Rollen gestalten, um heute eine tragfähige Beziehung aufzubauen? Diskutieren Sie die folgenden Vorschläge!
 - Auch der Mann hilft beim Windeln wechseln, beteiligt sich an der Hausarbeit (kochen, waschen, bügeln, putzen).
 - Ob, wer und wie lange ein Partner bei den Kindern zuhause bleibt, wird in gutem Einvernehmen und mit Rücksichtnahme auf die Karrierechancen beider Elternteile entschieden.
 - Bei wichtigen Entscheidungen herrscht Gleichberechtigung.
 - Jeder Partner erhält ausreichend Zeit für sich und Freiraum, um abschalten zu können.
 - Mann und Frau verwirklichen sich in Familie und Beruf.

Q/1–
Quellentext
(Zitat)

Q/2–
Quellentext
(Zitat)

Q/3–
Quellentext
(Zitat)

AA/1 – Apparat zur
Organisation der
Aneignung
(Handlungsanweisung)

Ü2/1 – Überschrift
2.Grades

A/1 – Autor*innen-
Text

5.2 Emanzipation der Frau

Ü3/1 –
Überschrift
3.Grades

Die Geschichte der Emanzipation



Eine Gesellschaftsordnung, welche der Frau als Hüterin des Lebens eindeutige Vorrechte gegenüber dem Mann einräumt, nennt man **Matriarchat**. Auf der Kulturstufe der Jäger und Sammler war das Matriarchat weit verbreitet. Der Mann hatte in diesen Gesellschaften eine versorgende und schützende Funktion. Auch heute noch sind einige Völker matriarchal organisiert (z. B. die Minangkabau auf Sumatra oder die Goajiro-Arawak in Kolumbien und Venezuela).

Im Zuge der Sesshaftwerdung der Ackerbauern und Viehzüchter setzte sich immer mehr eine andere Arbeitsteilung durch: Frauen wurde die Hausarbeit und Kindererziehung zugewiesen, während die Männer nach außen wirkten und zum verehrten Krieger wurden. Daraus leitete sich immer mehr eine mindere Rechtsstellung der Frau im Familienbereich, der der väterlichen Gewalt unterstand (**Patriarchat**), ab.

Emanzipation (lat. emancipare: entlassen) bedeutete ursprünglich das Freilassen eines Sklaven im alten Rom. Heute meint man mit Emanzipation die Befreiung von Gruppen, die aufgrund ihrer Rasse, ihrer Volkszugehörigkeit oder ihres Geschlechtes diskriminiert und von politischen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen sind.

In der neueren westlichen Geschichte können grob drei Emanzipationsbewegungen der Frauen unterschieden werden, die aus den Zwängen des Patriarchats herausführen sollten.

- **Beginen:** Etwa im 12.–14. Jahrhundert haben sich unabhängige, selbständige Frauen in religiösen Vereinigungen zusammengeschlossen. Für sie war charakteristisch, dass sie innerhalb des kirchlichen Rahmens wirkten.
- **Suffragetten:** Die zweite große Emanzipationsbewegung erstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den so genannten Suffragetten (engl. suffrage: Wahlrecht), Gruppen von Frauenrechtlerinnen in Großbritannien und den USA. Sie versuchten durch passiven Widerstand, Störungen von offiziellen Veranstaltungen und Hungerstreiks ein Frauenwahlrecht zu erreichen. Charakteristisch war, dass Rechte für Frauen eingefordert wurden, ohne die traditionelle Rollenverteilung zwischen Mann und Frau zu kritisieren. Die Bewegung erreichte, dass in vielen Ländern in dieser Zeit das Frauenwahlrecht eingeführt wurde: Neuseeland (1893), Finnland (1906), Österreich (1918), USA (1920), Großbritannien (1928).

- Die dritte Frauenbewegung formierte sich Mitte der 1940er Jahre, ausgehend von Frankreich. Sie wurde im Anschluss an die Studentenunruhen der 1960er Jahre ausgeweitet und bekam durch die massenhaften Proteste gegen den Vietnamkrieg neue Impulse. Diesmal wurde auch die traditionelle Rollenverteilung von Mann und Frau massiv bekämpft.

Diese Bewegung der Emanzipation hatte weit reichende Auswirkungen auf unsere heutige Gesellschaft: Frauen sind in vielen Belangen im Staat den Männern gleichgestellt, in der Praxis ist jedoch die Gleichstellung der Frau mit dem Mann noch nicht erreicht.

B/1 – Bild
(Skulptur)

Suffragettenparade in New York City am 6. Mai 1912



- Wo werden Frauen auch heute noch diskriminiert und benachteiligt?
- Was könnten Sie persönlich tun, um eine konkrete Form der Diskriminierung zu beenden?

Taten, nicht Worte
Slogan der Suffragetten

AA/1 – Apparat
zur Organisation
der Aneignung
(Handlungs-
anweisung)

68

B/2 – Bild
(Foto)

Q/1–
Quellentext
(Zitat)

Ü3/1 –
Überschrift
3.Grades

Gleichberechtigung?

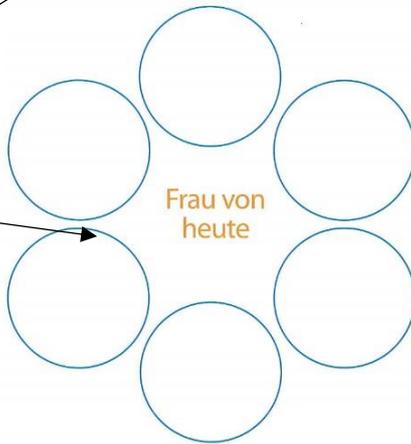
E/1 –
Autor*innen
-Text

Die Emanzipation der Frau hat für sie viele Chancen eröffnet, am beruflichen, politischen und öffentlichen Leben teilzunehmen. Dass diese Möglichkeiten auch enorme Belastungen erzeugen können, wurde lange nicht wahrgenommen.

AA/1 – Apparat
zur Organisation
der Aneignung
(Handlungs-
anweisung)

- Diskutieren Sie zu zweit, welchen Anforderungen sich die Frau von heute stellen muss!
- Veranschaulichen Sie diese Anforderungen, indem Sie folgende Grafik ergänzen!

B/1 – Bild
(Grafik)



A/1 –
Autor*innen
-Text

In diesem Spannungsfeld bewegen sich die Frauen von heute, die über ein gesundes Selbstbewusstsein verfügen müssen, um im widersprüchlichen Anforderungsprofil zufrieden und ausgeglichen leben zu können. Die oftmals geforderte Gleichberechtigung der Geschlechter darf nicht dazu führen, dass erst recht wieder die eine oder andere Seite überfordert oder benachteiligt wird. Alle sind gefordert, die Arbeitsaufgaben in Familie und Gesellschaft gleichmäßig zwischen den Geschlechtern zu verteilen.

Ich kann die Stelle in der Bibel einfach nicht finden, in der Gott der Frau die Gleichberechtigung abspricht.

Sarah Moore Grimké

Q/1–
Quellentext
(Zitat)

B/2 – Bild
(Comic)



Obwohl das österreichische Gesetz die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau festschreibt, existieren immer noch folgende Realitäten für Frauen in unserer Gesellschaft:

- In Österreich verdienen Frauen für die gleiche Tätigkeit als Arbeiterin oder Angestellte im Schnitt um 33 % weniger als Männer (2003).
- Führungspositionen und höhere Managementebenen (Aufsichtsräte, Bürgermeister, Spitzenpolitiker) sind mehrheitlich noch immer mit Männern besetzt.
- In Österreich gehen nur ca. 8 % der Väter in Karenz, um ein Kind zu betreuen (2004), 3,3 % aller Kindergeldempfänger sind Männer (2006).

A/2 –
Autor*innen
-Text

- Recherchieren Sie auf den Seiten der Arbeiterkammer oder der Statistik Austria die aktuellen Daten zur Lohnsituation von Männern und Frauen sowie zum Anteil der Männer an Karenzgeldbeziehern!
- Wie könnte Ihrer Meinung nach eine tatsächliche Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern realisiert werden?
- Diskutieren Sie: Warum sträuben sich Wirtschaftstreibende, Frauen für dieselbe Arbeit dasselbe zu zahlen? Warum werden in Führungspositionen nach wie vor Männer bevorzugt?
- Was können Ursachen sein, dass Männer die Möglichkeit der Kinderkarenz so wenig in Anspruch nehmen?
- Mit welchen Maßnahmen könnte der Staat seine Wertschätzung für die Familie zum Ausdruck bringen und beitragen, die Lasten der Familie besser zu verteilen?
- Vergleichen Sie die Bilder auf dieser Doppelseite miteinander! Welche Entwicklungen zwischen 1912 und der Gegenwart kommen zum Ausdruck?

AA/2 – Apparat
zur Organisation
der Aneignung
(Handlungs-
anweisung)

Ü2/1 – Überschrift
2.Grades

5.3 Lieben – ein Lebensprojekt



B/1 – Bild
(Foto)

Ü4/1 –
Überschrift
4.Grades

AA/1 – Apparat
zur Organisation
der Aneignung
(Handlungs-
anweisung)

- Fassen Sie die wichtigsten Inhalte der drei Texte zusammen! Wie sieht Paulus die Liebe? Welche Ratschläge hält Khalil Gibran für Liebende bereit? Beschreiben Sie die Liebe der frisch verheirateten Inder! Formulieren Sie Rezepte zum Gelingen einer Liebesbeziehung!
- Diskutieren Sie, wie Sie persönlich in Ihrem Leben Liebe (zu allen Menschen/zur Familie/zu Freunden/zu einem Partner bzw. einer Partnerin) verwirklichen können!

70

Auf sehr poetische Weise beschreibt der Apostel Paulus die Liebe. Diese Stelle aus dem 1. Korintherbrief, die sehr gerne bei Hochzeiten gelesen wird, betont die Unverwundbarkeit und Großzügigkeit echter Liebe:



1 Kor 13,4-8 Die Liebe ist langmütig, die Liebe ist gütig. Sie ereifert sich nicht, sie prahlt nicht, sie bläht sich nicht auf. Sie handelt nicht ungehörig, sucht nicht ihren Vorteil, lässt sich nicht zum Zorn reizen, trägt das Böse nicht nach. Sie freut sich nicht über das Unrecht, sondern freut sich an der Wahrheit. Sie erträgt alles, sie glaubt alles, hofft alles, hält allem stand. Die Liebe hört niemals auf.

Im 1. Brief an die Korinther reagiert Paulus auf Streitereien in der Gemeinde, welche Berufung mehr wert sei: die Berufung zum Apostel, Propheten, Lehrer, Heiler. In seinem Hohelied der Liebe (1 Kor 12,31b-13,13) relativiert er diese Gaben, indem er die Liebe über alles stellt.

Khalil Gibran: Von der Ehe

Der libanesische Autor Khalil Gibran versucht in seinem Büchlein „Der Prophet“ ebenfalls aufzuzeigen, wie die Liebe als Lebensprojekt funktionieren kann.

Ihr werdet zusammen geboren, und ihr werdet auf immer zusammen sein. Ihr werdet zusammen sein, wenn die weißen Flügel des Todes eure Tage scheiden. Ja, ihr werdet selbst im stummen Gedanken Gottes zusammen sein.

Aber lasst Raum zwischen euch. Und lasst die Winde des Himmels zwischen euch tanzen. Liebt einander, aber macht die Liebe nicht zur Fessel: Lasst sie eher ein wogendes Meer zwischen den Ufern eurer Seelen sein. Füllt einander den Becher, aber trinkt nicht aus einem Becher. Gebt einander von eurem Brot, aber esst nicht vom selben Laib. Singt und tanzt zusammen und seid fröhlich, aber lasst jeden von euch allein sein, so wie die Saiten der Laute allein sind und doch von derselben Musik erzittern.

Gebt eure Herzen, aber nicht in des anderen Obhut. Denn nur die Hand des Lebens kann eure Herzen umfassen. Und steht zusammen, aber nicht zu nah: Denn die Säulen des Tempels stehen für sich, und die Eiche und die Zypresse wachsen nicht im Schatten der anderen.

Das allerschönste Hochzeitsmahl

Mutter Teresa erzählte folgende Begebenheit:

Vor einigen Wochen kamen zwei junge Leute zu unserem Haus und gaben mir eine Menge Geld, damit wir den Menschen zu essen geben. In Kalkutta kochen wir jeden Tag für 9.000 Menschen. Die beiden wünschten, dass ihr Geld ausgegeben würde, um diesen Menschen zu essen zu geben.

Ich fragte: „Woher habt ihr denn so viel Geld bekommen?“

Sie sagten: „Vor zwei Tagen haben wir geheiratet. Vor unserer Hochzeit haben wir uns dazu entschieden, dass wir keine Hochzeitskleider kaufen und auch kein Hochzeitsfest feiern wollen. Wir möchten Ihnen das Geld geben.“ Für einen Hindu aus der Familie einer hohen Kaste war das ein Skandal. Die Menschen waren überrascht, sie waren schockiert bei dem Gedanken, dass eine solch hochgestellte Familie keine Hochzeitskleider und kein Hochzeitsfest hatten.

Und dann fragte ich sie: „Warum habt ihr das denn getan?“

Und sie gaben mir diese überraschende Antwort. „Wir lieben einander so sehr, dass wir einander etwas Besonderes geben wollten, indem wir unser gemeinsames Leben mit einer Tat der Liebe beginnen.“

E/1 –
Autor*innen
-Text

Q/1–
Quellentext
(Zitat)

A/1 –
Autor*innen
-Text

Ü4/2 –
Überschrift
4.Grades

Q/3–
Quellentext
(Zitat)

Q/2–
Quellentext
(Zitat)

Ü2/1 – Überschrift
2.Grades

B/1 – Bild
(Gemälde)

E/1 –
Autor*innen
-Text

Paradiesische Liebe



Der ältere Schöpfungstext der Bibel schildert in Bildern, wie die Menschen des Alten Testaments ihre Entstehung von Gott her verstanden haben. Diese Erzählung möchte nicht nur „erklären“, wie es dazu kam, dass es Mann und Frau gibt, sondern sie enthält auch wichtige Aussagen über den Menschen und seine Sehnsucht nach Beziehungen zu anderen.

Gen 2,7.18-25 Da formte Gott, der Herr, den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase den Lebensatem. So wurde der Mensch zu einem lebendigen Wesen. [...]

¹⁸Dann sprach Gott, der Herr: Es ist nicht gut, dass der Mensch allein bleibt. Ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht.

¹⁹Gott, der Herr, formte aus dem Ackerboden alle Tiere des Feldes und alle Vögel des Himmels und führte sie dem Menschen zu, um zu sehen, wie er sie benennen würde. Und wie der Mensch jedes lebendige Wesen benannte, so sollte es heißen.

²⁰Der Mensch gab Namen allem Vieh, den Vögeln des Himmels und allen Tieren des Feldes. Aber eine Hilfe, die dem Menschen entsprach, fand er nicht.

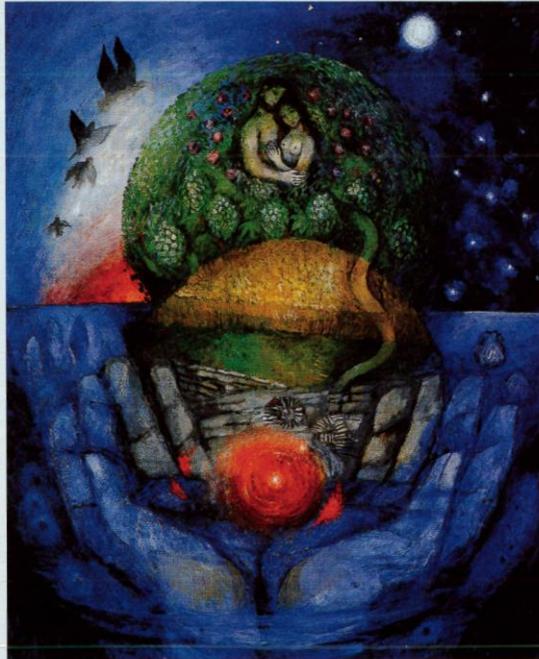
²¹Da ließ Gott, der Herr, einen tiefen Schlaf auf den Menschen fallen, so dass er einschlief, nahm eine seiner Rippen und verschloss ihre Stelle mit Fleisch.

²²Gott, der Herr, baute aus der Rippe, die er vom Menschen genommen hatte, eine Frau und führte sie dem Menschen zu.

²³Und der Mensch sprach: Das endlich ist Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch. Frau soll sie heißen; denn vom Mann ist sie genommen.

²⁴Darum verlässt der Mann Vater und Mutter und bindet sich an seine Frau, und sie werden ein Fleisch. ²⁵Beide, Adam und seine Frau, waren nackt, aber sie schämten sich nicht voreinander.

Folgende Aussagen über Beziehung und Liebe können als Kern aus der biblischen Geschichte herausgefiltert werden:



1. Adam und Eva (Gen 3,20) sind keine individuellen Personen, sondern Bilder für jeden Mann und jede Frau. Auch ihre Namen sind keine Eigennamen, sondern leiten sich vom hebräischen adamah (Ackererde – als Bezeichnung der Herkunft) und chawa (Leben – als Bezeichnung der Berufung) ab.

2. Adam ist zunächst nicht Mann, sondern Mensch. Erst als Gott Eva erschaffen hat, wird aus Adam der Mann und aus Eva die Frau. Erst durch die Existenz des anderen Geschlechts werden Mann und Frau zu dem, was sie sind.

3. Eva wurde aus Adams Rippe gestaltet: Beide sind aus „demselben Holz geschnitzt“, sind gleich-

wertig, ebenbürtig und zutiefst verwandt (vgl. Gen 1,27).

4. Sexualität und Nacktheit werden als gottgegeben und zum Menschsein gehörig verstanden.

- Sieger Köder stellt den Menschen als krönendes Juwel der Schöpfung dar – was könnte Sie an dieser Darstellung zweifeln lassen?
- Die Schlange ist Sinnbild für Versuchungen, die Menschen zum Bösen verleiten (Gen 3). Welchen Versuchungen sind heutige Partnerschaften ausgesetzt?

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

Q/1 –
Quellentext
(Zitat)

A/1 –
Autor*innen
-Text

**Ü2/1 – Überschrift
2.Grades**

**Ü3/1 – Überschrift
3.Grades**

5.4 Ehe – Sakrament des Alltags

In guten und in bösen Tagen

Q/1– Quelltext (Zitat)

Vor Gottes Angesicht nehme ich dich an als meine Frau (meinen Mann). Ich verspreche dir die Treue in guten und bösen Tagen, in Gesundheit und Krankheit bis der Tod uns scheidet. Ich will dich lieben, achten und ehren, alle Tage meines Lebens. Trage diesen Ring als Zeichen unserer Liebe und Treue, im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes. Amen.

A/1 – Autor*innen -Text

Mit diesem Trauungsversprechen spenden die Brautleute einander das Sakrament der Ehe. Mann und Frau, beide gleichwertig von Gott füreinander geschaffen, sagen in diesem Sakrament zueinander „Ja“ und gehen damit eine unauflösliche Verbindung ein. Das Liebende miteinander dieser beiden Menschen ist für die Kirche ein Zeichen der Liebe Gottes zu den Menschen. Diese eheliche Liebe ist vollständig und ohne Vorbehalte: Man nimmt den anderen mit seiner Geschichte, Gegenwart und Zukunft an, in seiner geistigen Haltung, mit seinem Charakter, mit seinen Stärken und Schwächen, in seiner Leiblichkeit wie auch in der gemeinsam gelebten Sexualität.

Das Hochzeitspaar, das sich kirchlich trauen lässt, bringt sein Miteinander vor Gott, um sich verbindlich den Segen Gottes zusagen zu lassen. Diesen Segen müssen sie dann im Alltag verwirklichen. Nicht die Feier der Trauung ist das Sakrament, sondern die Ehe als Liebesbund jeden Tag ihres gemeinsamen Lebens. Eine gut gelingende sakramentale

Ehe ist nicht konfliktfrei. Entscheidend ist, dass Konflikte in Liebe und Treue oder durch Vergebung überwunden werden und beide Partner einander zu verstehen versuchen, um gemeinsam zu reifen.

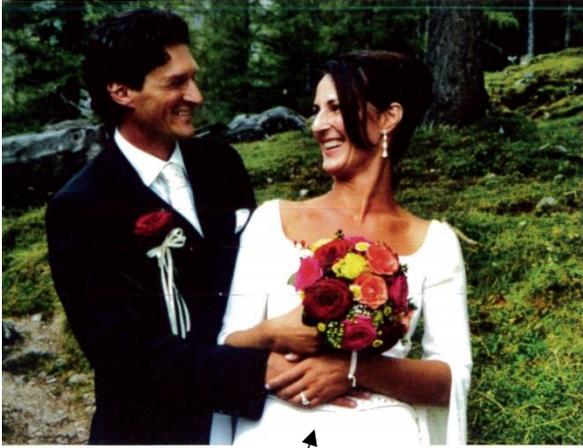
Ehe, das ist das Sakrament des Alltags, ein Sakrament, das nicht nur in der feierlichen Trauung vorm Altar, sondern vor allem in der alltäglichen Treue, durch die alltägliche Arbeit und Unterstützung füreinander vollzogen wird.
Anselm Grün

Die Ehe ist auch eine Chance für eine tiefere Gottesbegegnung:

- Die Ehe ist Bild der freiwilligen Bindung Gottes an sein auserwähltes Volk Israel, die auch dort nicht aufhört, wo sich Israel von Gott abwendet (und andere Götter anbetet).
- Die Ehe ist ein Abbild der Liebe und Treue Gottes zu allen Menschen. Gott ist unumkehrbar treu.
- Die Ehe ist Mitwirkung an der Schöpfung Gottes. Durch die Zeugung und Fürsorge für ihre Kinder werden die Ehepartner Mitwirkende an der Schöpfung neuen Lebens durch Gott und seiner Fürsorge für den Menschen.

Eine kirchliche Ehe verlangt also auch, sich voll auf das Abenteuer der Liebe einzulassen. Es besteht sowohl im Genuss trauter Zweisamkeit als auch im Durchleben schwieriger Alltagsbedingungen und im gemeinsamen Bewältigen von Krisen, also in guten und bösen Tagen.

Q/2– Quelltext (Zitat)



Q/3– Quelltext (Zitat)

Wir wagen es dennoch allem Gerede zum Trotz unserer Unfertigkeit zum Trotz – den Schritt ins Ungewisse, gemeinsam, vereint, stark – vertrauend auf unser Gefühl unseren Glauben an die Zukunft, auf ein Zuhause.

g³

7

- Nehmen Sie sich die verschiedenen Aussagen des oben genannten Trauungsversprechens vor und bearbeiten Sie in Gruppen die verschiedenen Versprechen, die sich Brautleute vor dem Altar geben!
- Welche alltägliche Situationen könnten angesprochen sein?

72

B/1 – Bild (Foto)

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

Ü3/1 – Überschrift
3.Grades

Ü3/2 – Überschrift
3.Grades

Bausteine für eine gelungene Partnerschaft

Je wertvoller ich mich fühle, umso mehr kann ich mich über den anderen freuen.

Je positiver und versöhnter die Beziehung zu den Eltern und Geschwistern ist, umso freier und unbeschwerter kann ich in eine Partnerschaft gehen.

Je mehr ich mich mit meiner Sexualität als Frau oder Mann gefunden habe, umso natürlicher kann ich auf andere zugehen und umso begehrenswerter werde ich sein.

Je mehr ich mich von Gott getragen und geliebt weiß, umso tragfähiger und tiefer ist meine Liebe. Je mehr Gott selbst Mitte und Halt meines Lebens ist und je mehr Erfüllung ich von ihm erhoffe, umso hoffnungsvoller kann ich mich auf eine Beziehung einlassen.

Je erfüllter und ausgeglichener ich bin, um so mehr kann ich geben. Je mehr ich bereit bin zu geben, umso mehr wird mir geschenkt.

Je mehr ich bei mir selbst zu Hause sein kann, umso tiefer kann ich Beheimatung schenken.

Je klarer und ausschließlicher die Treue zugesagt ist, umso geschützter ist der Platz für die sexuelle Begegnung.

Je mehr ich mir meine Schwächen eingestehen kann, umso barmherziger werde ich sein können.

- Diskutieren Sie eine Rangordnung der genannten 10 Bausteine für eine gelungene Partnerschaft!
- Formulieren Sie analog dazu 10 Verhaltensweisen, die eine Partnerschaft behindern!

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

Bis dass der Tod euch scheidet



In einem Streitgespräch mit den Pharisäern legt Jesus sein Verständnis der Ehe dar: Ehe ist auf Liebe, Treue und Dauer ausgerichtet. Im Judentum war es möglich, dass ein Mann seine Frau aus der Ehe entlassen und sie damit ohne Unterhalt und Rechtssicherheit auf die Straße setzen konnte.

Mt. 19, 3-9 Da kamen Pharisäer zu ihm, die ihm eine Falle stellen wollten, und fragten: Darf man seine Frau aus jedem beliebigen Grund aus der Ehe entlassen? Er antwortete: Habt ihr nicht gelesen, dass der Schöpfer die Menschen am Anfang als Mann und Frau geschaffen hat und dass er gesagt hat: Darum wird der Mann Vater und Mutter verlassen und sich an seine Frau binden, und die zwei werden ein Fleisch sein? Sie sind also nicht mehr zwei, sondern eins. Was aber Gott verbunden hat, das darf der Mensch nicht trennen. Da sagten sie zu ihm: Wozu hat dann Mose vorgeschrieben, dass man (der Frau) eine Scheidungsurkunde geben muss, wenn man sich trennen will? Er antwortete: Nur weil ihr so hartherzig seid, hat Mose euch erlaubt, eure Frau aus der Ehe zu entlassen. Am Anfang war das nicht so. Ich sage euch: Wer seine Frau entlässt, obwohl kein Fall von Unzucht vorliegt, und eine andere heiratet, der begeht Ehebruch.

- Was bedeutet es psychologisch, wirtschaftlich und biografisch für Frauen wie Männer bis heute, einfach aus der Ehe „entlassen“ zu werden?
- Wie geht Jesus mit den damals herrschenden Gesetzen des Moses um?
- Wie sieht Jesus die Stellung von Mann und Frau in der Ehe?
- Worauf begründet er seine Vorstellungen zur Ehe?

Eine gelungene Partnerschaft gründet auf einem ausgeglichenen Austausch von Geben und Nehmen. Dieser Austausch ist möglich, wenn beide Partner ihre Identität bereits entwickelt haben: Intimität setzt Identität voraus. Wer sich selbst einschätzen kann und zu sich steht, kann sich auf einen anderen und sein Andersein offen einlassen. Viele Menschen können zulassen, dass sie einen anderen, einen Partner, zu ihrem Glück benötigen. Das heißt nicht nur, dass man einen anderen Menschen für die eigene Freude braucht, sondern auch, dass man selbst gebraucht werden will. Es gibt eine große Sehnsucht des Menschen nach Bindung, nach Nähe, nach Stabilität im Miteinander. Das Alleinsein wird oft nur als Übergangsform akzeptiert. Partnerschaft verlangt eine beständige persönliche Entwicklung, immer auch im Blick auf den Partner und das Gemeinsame. Eine Partnerschaft, in der es keine Reibungen und keine Entwicklung mehr gibt, ist zum Stillstand gekommen.

A/1 – Autor*innen-Text

E/1 – Autor*innen-Text

Q/1 – Quellentext (Zitat)

AA/2 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

Ü3/1 – Überschrift
3.Grades

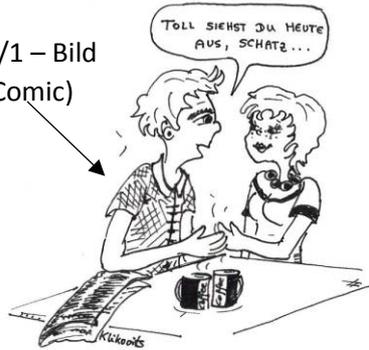
Kommunikation

Das Lebensprojekt Ehe braucht Bemühungen von beiden Seiten, um gelingen zu können. Ein zentraler Pfeiler für das Beziehungsglück ist die Kommunikation, die bei zufriedenen und unzufriedenen Paaren unterschiedlich aussieht:

A/1 –
Autor*innen
-Text

■ Zufriedene Paare heben die positiven Aspekte der Beziehung hervor (Einfühlungsvermögen, Wärme, Aufmerksamkeit, Zärtlichkeit), es gibt mehr soziale Verstärkung (Zustimmung, Übereinstimmung, Versicherung), mehr versöhnende Gesten und Handlungen (kleine Geschenke, Humor), ein stärkeres Engagement bei Konfliktlösungen.

B/1 – Bild
(Comic)



■ Unzufriedene Paare kommunizieren durch einen stärkeren Austausch von negativen Inhalten: Abwertungen („Das schaffst du sowieso nicht!“), sarkastische, verächtliche Bemerkungen („Nicht schon wieder diese Nörgelei!“), Nichtübereinstimmungen, Zurückweisungen („Lass mich in Ruhe!“), defensive Bemerkungen, Ignoranz, Rückzugsverhalten („Geh weg!“). Diese Verhaltensweisen schaukeln sich immer nach demselben Muster auf.

B/2 – Bild
(Comic)



AA/1 – Apparat zur
Organisation der Aneignung
(Handlungs-anweisung)

- Diskutieren Sie folgende Fragen:
- Wie kann der konkrete Umgang miteinander in einer dauerhaften Beziehung gestaltet werden?
 - Wie sollte mit Konflikten umgegangen werden?
 - Was könnte man tun, wenn negative Gefühle wie Eifersucht, Unsicherheit und Hilflosigkeit auftreten?



B/3 – Bild
(Skulptur)

Zu einer gelungenen Kommunikation gehört auch das Vermeiden von so genannten Straßensperren, das sind Verhaltensweisen, welche die Kommunikation blockieren, weil sie die andere Person herabwürdigen und verletzen können. Zu ihnen gehören:

- befehlen, anordnen, auffordern
- warnen, mahnen, drohen
- moralisieren, predigen
- vorschnelle Lösungen präsentieren
- durch Logik überzeugen wollen
- beurteilen, Vorwürfe machen
- schmeicheln
- lächerlich machen, beschimpfen
- interpretieren, diagnostizieren
- beruhigen, beschwichtigen
- forschen, fragen, verhören
- ablenken, aufziehen, ausweichen

A/2 –
Autor*innen
-Text

Nehmen diese Straßensperren in einer Beziehung überhand, so kann es zu einer immer stärker empfundenen Entfremdung der Partner kommen. Der Hauptgrund liegt darin, dass die Partner verlernt haben, ehrlich über ihre eigenen Gefühle zu sprechen und viel lieber den anderen analysieren.

- Finden Sie für fünf der genannten Straßensperre konkrete Beispiele!
- Formulieren Sie im Gegenzug Merkmale, die eine gute Kommunikation in der Partnerschaft unterstützen!

AA/2 – Apparat zur
Organisation der Aneignung
(Handlungs-anweisung)

Ü2/1 – Überschrift 2.Grades

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

B/1 – Bild (Foto)

Ü4/1 – Überschrift 4.Grades

Ü3/1 – Überschrift 3.Grades

Ü4/2 – Überschrift 4.Grades

Q/1 – Quelltext (Zitat)

Q/2 – Quelltext (Zitat)

75

Annemarie und Hans Christian Neureiter



Liebe kann gelingen!

Seit 23 Jahren sind wir zusammen. „Im Gehen entsteht der Weg“ haben wir auf die Einladung geschrieben, mit der wir unsere Freunde zum großen Fest unserer Liebe eingeladen haben. Viel gemeinsamer Weg ist seither entstanden. Kaum zu glauben: 23 Jahre Partnerschaft und immer noch ist sie da, diese Sehnsucht nach einem gemeinsamen Leben, nach dem Glück, das sich vermehrt, wenn man es teilt, nach einem Menschen, der treuer Begleiter ist in guten und in schlechten Tagen. Immer noch ist sie da, diese Freude am Zusammensein und die Hoffnung auf eine gemeinsame gute Zukunft.

Wir haben viel in unsere Beziehung investiert, vor allem viel Zeit. Partnerschaftstermine haben Vorrang im Kalender. Ein paar Tage im Jahr nur für uns beide haben wir uns immer organisiert, auch als die drei Kinder noch sehr klein waren. Geredet haben wir viel über unsere Beziehung, auch über unsere sexuellen Wünsche, und einander noch so manchen Brief geschrieben, als wir schon zusammen wohnten. „Lieben heißt, einander zum Ziel verhelphen“ – dieses Motto begleitet uns bis heute. Die Pflege der Partnerschaft hat dabei Vorrang vor der Elternschaft, auch weil die Kinder am meisten von Eltern profitieren, denen es gut miteinander geht. Partnerschaft und Kinder haben Vorrang vor der beruflichen Karriere, denn was bleibt, ist die Familie.

Menschen können viel dazu tun, Schmelde ihres (Beziehungs-)Glücks zu sein. Vor allem gilt, was uns schon viele echt alte Paare berichteten: Nicht gleich aufgeben, nicht gleich auseinander gehen! Es können nach der Krise noch die allerschönsten gemeinsamen Zeiten kommen. Andererseits haben auch wir erfahren, dass unsere Beziehung Gottes Schutz und Segen brauchte. Es hätte auch anders kommen können. Wir sind tief dankbar, dass wir heute voll Überzeugung bestätigen können, worauf wir vor 23 Jahren gehofft haben: Liebe kann gelingen.

Partnerschaft, Elternschaft und Beruf stehen bei Annemarie und Hans Christian Neureiter nicht gleichrangig nebeneinander. Welche Dinge sind in ihrer Beziehung wichtiger und wie begründen sie ihre Rangordnung? Wie ist Ihrer Meinung nach diese Rangordnung zu bewerten?

Verfertigen Sie eine Liste der Ratschläge, welche die beiden jungen Menschen auf den Weg mitgeben wollen! Wie beurteilen Sie diese Ratschläge? Was ist für Sie hilfreich, was weniger?



kurzbiographie

Annemarie Neureiter-Krejsa	Mag. Hans Christian Neureiter
1960 geboren und aufgewachsen in Ramingstein im Lungau, 2 Geschwister.	1959 geboren in Hallein und aufgewachsen in Krispl, 2 Geschwister.
1979 Matura an der Bundeshandelsakademie Tamsweg.	1977 Matura am Bundesrealgymnasium Hallein.
bis 1983 Angestellte beim Gemeindeamt Ramingstein.	Studium in Salzburg: Mathematik, Sport und Theologie.
1981 Ständesbeamtenprüfung.	1982-1985 Lehrer und Erzieher am Wersschulheim Felbertal.
1994 Diplom als Ehe-, Familien- und Lebensberaterin.	1985 Zivildienst bei den Geschützten Werkstätten Salzburg.
1997 Diplom als Erwachsenenbildnerin mit dem Fachbereich Ehe- und Elternbildung.	1986/87 Leitung des Pfarrzentrums Neualm.
seit 1993 Angestellte im Katholischen Bildungswerk Salzburg.	1988-90 Ausbildung zum Erwachsenenbildner mit dem Fachbereich Familie.
seit 1996 Leiterin des Eltern-Kind-Zentrums Salzburg.	seit 1987 AHS-Lehrer am Bundesgymnasium Hallein.
	seit 2003 Leitende Mitarbeit im Workshop „Bildungsstandards Mathematik“ am BMBWK.
Gemeinsam	
1983 Eheschließung in Ramingstein.	
1985 Geburt von Immanuel Johannes.	
1986 Gründung des Eltern-Kind-Zentrums Neualm und Leitung bis 1996.	
1987 Geburt von Mirjam Magdalena.	
1987 Entwicklung eines pärrlichen Ehevorbereitungsseminars, seither Umsetzung in vielen Pfarren der Erzdiözese Salzburg.	
1990 Geburt von Hannah Juliana.	
seit 1994 Leitung von zweitägigen Ehevorbereitungsseminaren im Bildungshaus St. Virgil/Salzburg.	

Ü2/1 – Überschrift
2. Grades

AA/1 – Apparat zur
Organisation der Aneignung
(Handlungsanweisung)

E/1 –
Autor*innen
-Text

5.5 Alles, was Recht ist!

Da es bei der Ehe um die tiefe Sehnsucht der Menschen nach Liebe, Partnerschaft und Gemeinschaft (Kinder) geht und da die Ehe von der Kirche zu einem Sakrament erhoben worden ist, versucht diese auch durch rechtliche Bestimmungen (Eherecht, Teil des Codex Iuris Canonici) zum Gelingen der Ehe beizutragen.

Q/1–
Quellentext
(Zitat)

can. 1055 § 1 Der Ehebund, durch den Mann und Frau unter sich die Gemeinschaft des ganzen Lebens begründen, welche durch ihre natürliche Eigenart auf das Wohl der Ehegatten und auf die Zeugung und die Erziehung von Nachkommenschaft hingeordnet ist, wurde zwischen Getauften von Christus dem Herrn zur Würde eines Sakraments erhoben.

can. 1056 Die Wesenseigenschaften der Ehe sind die Einheit und die Unauflöslichkeit, die in der christlichen Ehe im Hinblick auf das Sakrament eine besondere Festigkeit erlangen.

can. 1057 § 1 Die Ehe kommt durch den Konsens der Partner zustande, der zwischen rechtlich dazu befähigten Personen in rechtmäßiger Weise kundgetan wird, der Konsens kann durch keine menschliche Macht ersetzt werden.

- Fassen Sie die wichtigsten Wesensmerkmale der christlichen Ehe zusammen!
- Was kann unter „Wohl der Ehegatten“ verstanden werden (berücksichtigen Sie, dass die Ehe eine Liebes-, Lebens-, Leibes- und auch Leidensgemeinschaft ist)?
- Diskutieren Sie folgende Fallbeispiele:
Wo sehen Sie Probleme?
 - Ein paar Monate nach der Hochzeit stellt es sich heraus, dass der Ehemann verheimlicht hat, dass er Alkoholiker ist. Er beginnt, seine Frau zu schlagen.
 - Die Eheleute versuchen, Kinder zu bekommen. Spätere Untersuchungen ergeben, dass die Frau unfruchtbar ist.
 - Der Ehemann hatte niemals den Vorsatz, seiner Frau treu zu sein. Er betrügt sie vom ersten Tag an.
 - Es stellt sich heraus, dass der Priester, der das Paar getraut hat, keine Befugnis dazu gehabt hat.
- Was schätzen Sie an den Bestimmungen des Eherechts?

A/1 –
Autor*innen
-Text

Der wichtigste Teil der Hochzeit ist der so genannte **Ehekonsens**, d. h. Mann und Frau haben die volle Tragweite ihrer Handlungen erfasst und stimmen aus freiem Willen in ihrer Absicht überein, die christliche Ehe einzugehen. Ein Ehekonsens kommt beispielsweise nicht gültig zustande:

1. wenn Menschen durch psychische Erkrankungen oder Beeinträchtigungen nicht in der Lage sind, die Rechte und Pflichten einer christlichen Ehe zu verstehen bzw. zu verwirklichen (can. 1095).
2. wenn ein Partner den anderen arglistig täuscht oder einen Irrtum seine Person betreffend nicht aufklärt, sodass ihn der andere Partner niemals geheiratet hätte (can. 1097–1098).
3. wenn ein oder beide Partner zumindest ein wesentliches Element oder eine Wesenseigenschaft der Ehe ausschließen (can. 1101).
4. wenn einer der Partner gezwungen wird, die Ehe einzugehen (can. 1103).

Sind alle erforderlichen Voraussetzungen zum Zeitpunkt des Jawortes gegeben, ist eine Ehe gültig zustande gekommen.

can. 1135 Beide Ehegatten haben gleiche Pflicht und gleiches Recht bezüglich der Gemeinschaft des ehelichen Lebens.

can. 1136 Die Eltern haben die sehr strenge Pflicht und das erst-rangige Recht, nach Kräften sowohl für die leibliche, soziale und kulturelle als auch für die sittliche und religiöse Erziehung der Kinder zu sorgen.

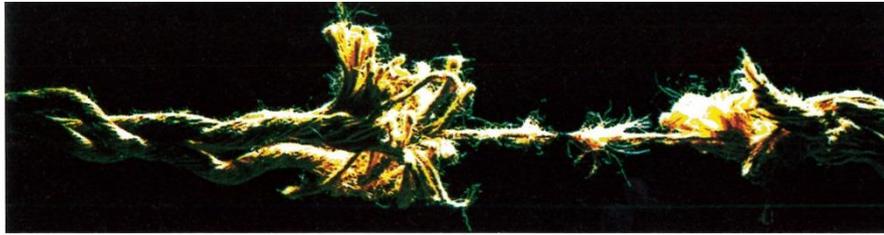
Q/2–
Quellentext
(Zitat)

Um die Wesensmerkmale der Ehe zu bewahren, hat die Kirche **Ehehindernisse** formuliert. Die folgende Aufzählung bildet eine Auswahl. Keine gültige Ehe eingehen können:

1. Männer vor dem 16., Frauen vor dem 14. Lebensjahr (can. 1083)
2. Menschen, die zum Beischlaf unfähig sind (can. 1084)
3. Personen, die nach katholischem Kirchenrecht gültig verheiratet sind (can. 1085)
4. Paare, von denen einer katholisch, der andere ungetauft ist (can. 1086)
5. Personen, die eine heilige Weihe empfangen haben (can. 1087)
6. Personen, die ein Ordensgelübde abgelegt haben (can. 1088)
7. Personen, die ihren Ehegatten oder den des anderen Partners ermordet haben, um wieder heiraten zu können (can. 1090)
8. Verwandte, egal ob blutsverwandt oder adoptiert oder in der Seitenlinie bis zum 4. Grad (d. h. Geschwister und deren Kinder) (can. 1091–1094)

Von einigen dieser Ehehindernisse kann der zuständige Bischof dispensieren, d. h. er kann die Eheleute nach Angabe guter Gründe davon befreien. (can. 1078).

B/1 – Bild
(Foto)



Ü3/1 –
Überschrift
3.Grades

E/1 –
Autor*innen

-Text

Um jeden Preis?

Verliebt, verlobt, verheiratet, hieß das Ideal der 1950er und 60er Jahre. Verliebt, verlobt, verheiratet, geschieden, heißt oft die heutige Realität. Wie auch immer, meist steht die Liebe am Beginn einer ehelichen Beziehung. Trotzdem erleben wir in der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft, dass sich immer mehr Paare erst gar nicht (kirchlich) trauen lassen und dass es einen immer stärkeren Trend zur Ehescheidung gibt.

Ü4/1 –
Überschrift
4.Grades

Was bedeutet eine Scheidung für die daran Beteiligten?

Die Ehepaare, die sich scheiden lassen, müssen sich schmerzlich damit abfinden, dass sie in ihrer Beziehung gescheitert sind. Es kommt zwangsläufig zu Schuldzuweisungen und Streit. Möglicherweise wird die Scheidung aber auch als Befreiung erlebt: Vielen erscheint die Scheidung als große Möglichkeit, noch einmal von vorne beginnen zu können. Dahinter steht die tiefe Sehnsucht des Menschen, in Gemeinschaft mit einer Partnerin/einem Partner ein heiles Leben zu führen. Oft werden Ehen geschieden, nachdem sie zuvor unvorbereitet eingegangen wurden – hier hat die gut entwickelte Basis gefehlt und die Ehe war von vornherein zum Scheitern verurteilt. Die unfreiwillig Mitbetroffenen dieser Situation sind die Kinder, für die eine Scheidung immer eine enorme Belastung bedeutet. Sie geben sich oft eine Mitschuld an der Trennung der Eltern, verlieren die gewohnten Strukturen und Sicherheiten und müssen sich auf eine neue, oft konfliktträchtige Situation einstellen. Sie sollen auf jeden Fall gut begleitet werden.

A/1 –
Autor*innen

-Text

Ü4/2 –
Überschrift
4.Grades

Der kirchliche Standpunkt

Da die christliche Ehe als Sakrament Abbild der nicht endenden Liebe Gottes zu den Menschen ist, gilt sie als unauflöslich. In den Augen der Kirche sind zwei Menschen nach wie vor verheiratet, auch wenn sie von staatlicher Seite geschieden sind und begehen durch eine neuerliche Verheiratung Ehebruch. Daraus erklärt sich die kirchliche Praxis, Personen, die nach einer Scheidung wieder geheiratet haben, von der Kommunion auszuschließen. Der Sinn dieser Maßnahme ist, dem betroffenen Menschen klar zu machen, dass er in einer Situation lebt, in der er das Ideal der Ehe missachtet.

A/2 –
Autor*innen

-Text

Ü4/3 –
Überschrift
4.Grades

Annullierung

Die Kirche kennt die so genannte Annullierung einer Ehe: Dabei wird festgestellt, ob die Ehe wirklich zustande gekommen ist, oder ob sie für ungültig erklärt werden muss.

A/3 –
Autor*innen

-Text

da ein Ehehindernis bestanden hat oder der Ehekonsens nicht gegeben war. Diese Gründe werden vom Diözesangericht in einem Verfahren genau geprüft. Durch diese strenge Vorgangsweise soll verhindert werden, dass ein Paar unüberlegt die Ehe eingeht und sie dann ebenso leichtfertig beendet.

Lösungsansätze für die Zukunft

Heute leben sehr viele Christen in einer Zweitehe und fühlen sich durch den Ausschluss vom Sakramentene Empfang von der Kirche zurückgestoßen. In unterschiedlichen Gremien wird um Lösungen gerungen, die gerecht sind, das Ideal der unauflöslichen Ehe nicht verraten, aber dennoch Gottes Barmherzigkeit mit menschlichen Versagen und Scheitern zum Ausdruck bringen. Kardinal Christoph Schönborn mahnte in einer Predigt eben diese Barmherzigkeit ein:

Es steht uns nicht zu, zu richten. Jesus hat es uns nachdrücklich gesagt: „Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet“ (Mt 7,1). Dieses Wort Jesu mögen wir nie vergessen. [...] Es fällt der Kirche nicht leicht, den Weg zwischen dem unbedingt notwendigen Schutz für Ehe und Familie einerseits und der ebenso notwendigen Barmherzigkeit mit dem menschlichen Scheitern und Neubeginnen andererseits zu finden. Vielleicht, lieber Freund [Dr. Thomas Klestil], ist Dein Tod Anlass, uns alle gemeinsam um beides zu bemühen, im Wissen, dass beides notwendig und dass beides nicht einfach ist.

Konkret diskutiert man ein Modell, das nach einer Zeit des Aufarbeitens der Gründe und Umstände der Scheidung den vollen Zugang zu den Sakramenten wieder ermöglicht oder eine zweite kirchliche Eheschließung vorsieht, wie sie die orthodoxe Kirche kennt.

- Welche positiven Seiten hat die momentane Vorgangsweise bezüglich Scheidung?
- Welche Argumente würden Sie in die Diskussion um eine Zulassung wiederverheirateter Geschiedener zu den Sakramenten einbringen?
- Welche Lösungsansätze würden Sie für die Zukunft vorschlagen?

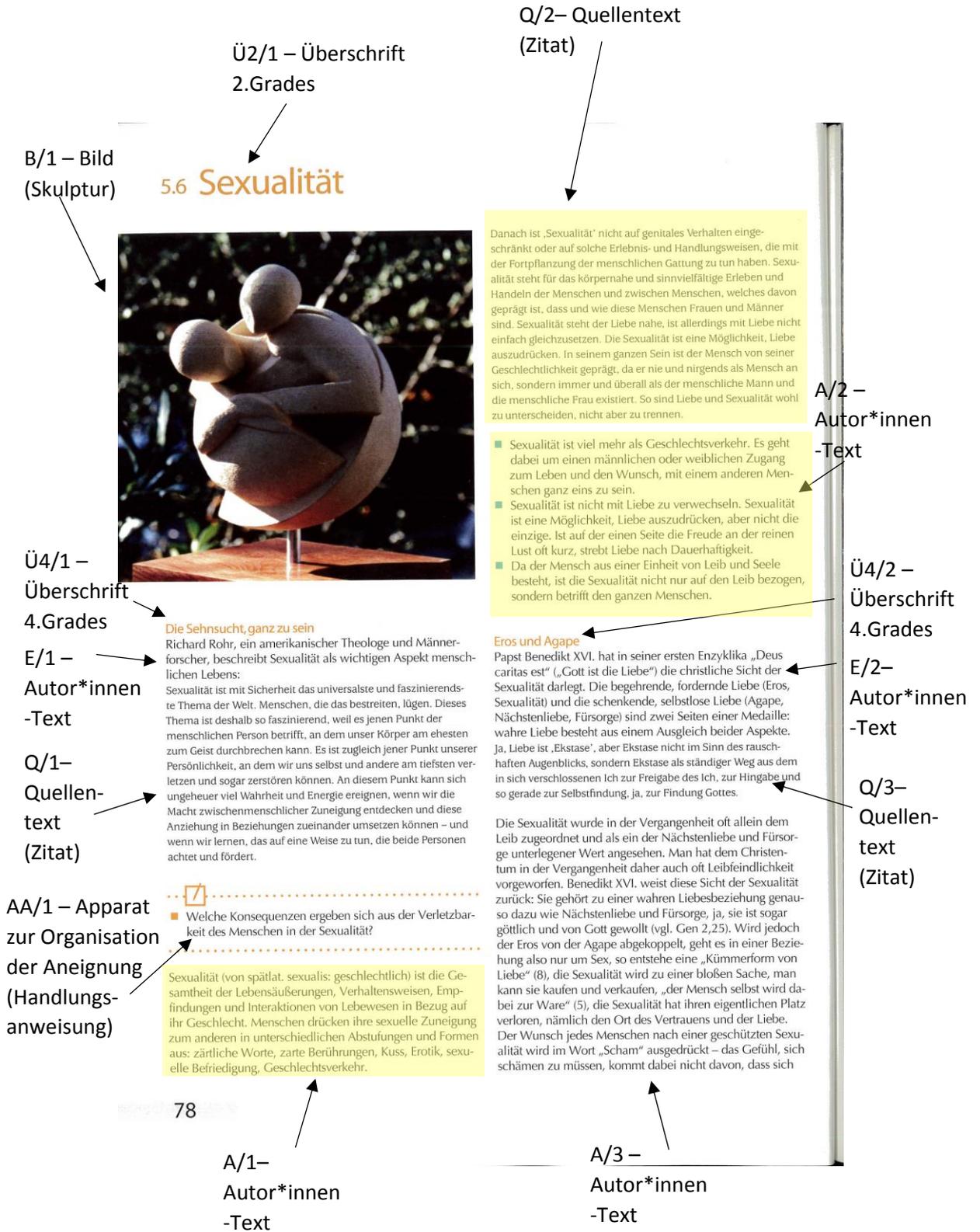
Ü4/4 –
Überschrift
4.Grades

A/4 –
Autor*innen

-Text

Q/1 –
Quellentext
(Zitat)

AA/1 – Apparat zur
Organisation der Aneignung
(Handlungsanweisung)



A/1 – Autor*innen -Text

B/1 – Bild (Foto)

Ü4/1 – Überschrift 4.Grades

A/2 – Autor*innen -Text

Ü4/2 – Überschrift 4.Grades

A/3 – Autor*innen -Text

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungs-anweisung)

A/4 – Autor*innen-Text

Menschen ihres nackten Körpers schämen, sondern wegen der unangemessenen Zudringlichkeit anderer: Nacktheit, Zärtlichkeit und Sexualität haben ihren ganz bestimmten Ort und ihre ganz bestimmte Zeit.

Eigenständigkeit – Bezogenheit auf die Mitmenschen
Die funktionierende Liebesbeziehung besteht nicht darin, dass sich ein Partner vollkommen dem anderen hingibt. Der Mensch bleibt in einer Liebesbeziehung abgegrenzt und muss seine **Eigenständigkeit (Individualität)** bewahren. Wahre Liebe ist *nicht selbstlos*, weil die Liebe ja auch zur Findung des eigenen Selbst beiträgt. Liebe ist ein Geben und Nehmen (Mt 19,29; Mt 16,25; Mk 8,35). Sexualität kann dabei auch als *Körpersprache der Liebe* bezeichnet werden, die Botschaften gleichzeitig und ganzheitlich übermittelt. Sexuelles Tun ist nicht nur ein Zeichen der Liebe, in ihm ist die Liebe gegenwärtig. Um zu erfahren, was der Mensch ist, muss er mit seiner Mitwelt in Beziehung treten (**Bezogenheit auf die Mitmenschen**). Er öffnet sich anderen, um sich zu gewinnen. Die Sexualität gilt als eine Triebfeder, mit der Außenwelt in Beziehung zu treten. Sie ist ein Medium, das Beziehung stiften und erhalten kann.

Normierte Sexualität
Beim Menschen unterliegt die Sexualität bewussten Entscheidungen, d. h. dass der Sexualtrieb kein reines Instinktverhalten ist. Und da der Mensch mit seiner Sexualität auf andere bezogen ist, wird sie sozial normiert. Alle Gesellschaften bilden Regeln für das soziale Gefüge und daher auch für sexuelle Beziehungen aus, um das Gelingen des Miteinanders zu erleichtern. Dabei ist eine Tendenz erkennbar, Sexualität besonders stark zu normieren. Regeln sollen erfahrbar zum Gelingen der Sexualität beitragen. Sie legitimieren sich aus den Werten, die sie schützen und ermöglichen wollen.

Viele Menschen lehnen heute feste Normen gerade im privaten Lebensbereich ab, wohl aber werden Werte und Prinzipien, so auch im Umgang mit Sexualität, akzeptiert (*Prinzipienorientierung*). Einige davon sind:

- Sexualität soll in guten Beziehungen gelebt werden, die nach Dauerhaftigkeit streben.
- Das sexuelle Tun soll den wirklichen Gefühlen entsprechen, es soll freiwillig sein, ohne Druck von außen.
- Die Partner sollen sich nicht als bloße Lustobjekte sehen.
- Das Gefühlsleben des anderen soll beachtet und respektiert werden.

Homosexualität
Männer und Frauen, die homosexuell empfinden, wurden im Laufe der Zeit und bis heute immer wieder diskriminiert. Homosexualität ist weder eine Krankheit, die man heilen kann, noch eine schlechte Angewohnheit, die man unter Strafe stellen muss. Die katholische Kirche lehnt daher jede Form der Benachteiligung von gleichgeschlechtlich empfindenden Menschen ab. In den letzten Jahren sind homosexuelle Männer und Frauen im kirchlichen Bereich aufgetreten, die gefordert haben, eine christliche Ehe schließen zu können. Da die katholische Kirche aber die Weitergabe des Lebens als ein Wesenselement der christlichen Ehe erkannt hat (siehe S. 76) und dies bei homosexuell Liebenden ausgeschlossen ist, stellt sie heterosexuelle und homosexuelle Paare nicht gleich.

Wenn in der Bibel Homosexualität oft als unnatürlich und als Laster angesehen (Röm 1,18–27), ja als todeswürdiges Verbrechen geahndet wird (Lev 18,22), so wird das Schuldhafte in der aus heutiger Sicht falschen Annahme gesehen, dass sich Homosexuelle wider besseren Wissens von ihrer Heterosexualität abwenden. Diese biblischen Texte müssen zeitbedingt interpretiert und in ihrer Aussagekraft zum Teil korrigiert werden.

79

Ü2/1 – Überschrift
2. Grades

B/1 – Bild
(Foto)

5.7 Verantwortete Elternschaft



Diese Erklärung unter der Leitung von Kardinal Franz König stellt die Frage der Regelung der Geburten in das mündige Gewissen der Eheleute. Selbstverständlich halten die Bischöfe daran fest, dass die Tötung des Ungeborenen durch welche Methode auch immer von der Kirche strikt abgelehnt wird.

Die „künstlichen“ Methoden der Empfängnisregelung sind vom moralischen Standpunkt aus unterschiedlich zu bewerten. Zu ihnen gehören z. B.: Empfängnisregelung auf hormonalem Wege („Pille“), lokalmechanische Methoden (Scheidendiaphragma, Spirale und Kondom), lokalchemische Mittel (Cremes und Zäpfchen) u. a. Das Auftreten von Aids hat die Diskussion über die Verwendung von Barrieremethoden (Kondom) wieder neu entfacht.

Der Trend zu mehr Biologischem und die Ablehnung von unnötigen Eingriffen in den menschlichen Körperhaushalt schaffen einen neuen Zugang zur „Natürlichen Familienplanung“. Immer mehr Frauen akzeptieren Eingriffe in ihren Körper nicht mehr und verspüren das Bedürfnis nach mehr Natürlichkeit, auch bei der Empfängnisregelung. Bei dieser Methode achtet die Frau auf bestimmte Anzeichen ihres Körpers, die sich im Laufe des Zyklus verändern: Körpertemperatur, Zervix-Schleim, Muttermund, ... Eine Frau, die diese Signale deuten kann, kennt ihre fruchtbaren Tage. Diese Methode gibt Frauen und Männern die Chance, ihre sexuelle Beziehung anders zu erleben und die Familienplanung partnerschaftlicher zu gestalten. Sie setzt eine Abstimmung der Partner und die Bereitschaft der Enthaltsamkeit über mehrere Tage voraus. Sie lässt Vorgänge im eigenen Körper bewusster erleben und ist frei von gesundheitlichen Nebenwirkungen.

Hatte man in früherer Zeit die Zahl der Kinder der Vorsehung Gottes überlassen, prägte das **Zweite Vatikanische Konzil** (1962–1965) in der Pastoralkonstitution „Gaudium et Spes“ den Begriff der „Verantworteten Elternschaft“.

Bezüglich einer Entscheidung über die Zahl ihrer Kinder müssen die Eheleute in menschlicher und christlicher Verantwortlichkeit ihre Aufgabe erfüllen und in einer auf Gott hinührenden Ehrfurcht durch gemeinsame Überlegung versuchen, sich ein sachgerechtes Urteil zu bilden. Hierbei müssen sie auf ihr eigenes Wohl wie auf das ihrer Kinder – der schon geborenen oder zu erwartenden – achten; sie müssen die materiellen und geistigen Verhältnisse der Zeit und ihres Lebens zu erkennen suchen und schließlich auch das Wohl der Gesamtfamilie, der westlichen Gesellschaft und der Kirche berücksichtigen. Dieses Urteil müssen im Angesicht Gottes die Eheleute letztlich selbst fällen.

Papst Paul VI. hat sich in seiner Enzyklika (Lehrschreiben) **„Humanae vitae“** (1968) damit befasst, wie Geburtenregelung konkret aussehen soll. Er hat die künstliche Empfängnisverhütung als unnatürlich abgelehnt und natürliche Empfängnisregelung empfohlen. Die österreichischen Bischöfe reagierten auf diese heftig diskutierte Enzyklika mit der so genannten **Maria Troster Erklärung**:

Da in der Enzyklika kein unfehlbares Glaubensurteil vorliegt, ist der Fall denkbar, dass jemand meint, das lehramtliche Urteil der Kirche nicht annehmen zu können. Auf diese Frage ist zu antworten: Wer auf diesem Gebiet fachkundig ist und durch ernste Prüfung zu dieser abweichenden Überzeugung gekommen ist, darf ihr zunächst folgen. Er verfehlt sich nicht, wenn er bereit ist, seine Untersuchung fortzusetzen und der Kirche im übrigen Ehrfurcht und Gehorsam entgegenzubringen.

Auf jeden Fall ist es gut, wenn Paare sich folgende Fragen stellen:

- Wie wirkt eine bestimmte Methode und wie sicher muss sie in der derzeitigen Lebenssituation sein?
- Mit welchen gesundheitlichen Nebenwirkungen muss gerechnet werden? Gibt es Auswirkungen auf die Partnerschaft?

- Wozu fordert das Konzil Eltern auf?
- Wer oder was soll durch diese Empfehlung geschützt, bzw. was verhindert werden?
- Wie kommen christliche Paare ihrer Berufung zur schöpferischen Fruchtbarkeit nach?
- Welche Ängste existieren bei Paaren im Hinblick auf natürliche Methoden der Empfängnisverhütung? Erkundigen Sie sich genauer, ob/wie weit sie berechtigt sind!

Q/1–
Quellen-
text
(Zitat)

A/1 –
Autor*innen
-Text

Q/2–
Quellen-
text
(Zitat)

AA/1 – Apparat zur
Organisation der Aneignung
(Handlungsanweisung)

B/1 – Bild
(Foto)



Q/3–
Quellen-
text
(Zitat)

Deine Kinder sind nicht deine Kinder. Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst. Sie kommen durch dich, aber nicht von dir, und obwohl sie bei dir sind, gehören sie dir nicht.

Khalil Gibran

g³

Q/1–
Quellen-
text
(Zitat)

Wunschzettel von Liebenden

ich möchte mit dir sein
ohne von mir wegzugehen
und dich lassen können
ohne dich zu verlassen

ich möchte mich geben
ohne mich aufzugeben
und dich nehmen
ohne dich zu vereinnahmen

ich möchte mich dir zeigen
ohne mein Gesicht zu verlieren
und dich sehen
ohne ein Bild von dir zu haben
ich möchte mit dir ein Wir lernen
ohne mein Ich
und dein Du zu verlernen.

Q/4–
Quellen-
text
(Zitat)

Die Liebe nimmt an, nicht weg.
Sie ergreift nicht Besitz.
Sie ist zugetan.
Sie ist das Geheimnis
der Brotvermehrung.

Christine Busta

Q/5–
Quellen-
text
(Zitat)

Ein Kind ist eine sichtbar
gewordene Liebe.

Novalis

Q/6–
Quellen-
text
(Zitat)

Worte
können nicht ausdrücken
die Freude
über neues Leben.
Singen könnten wir,
lachen, tanzen,
in die Luft springen
vor lauter Freude
über dieses große kleine
Wunder!

Q/2–
Quellen-
text
(Zitat)

Ohne dich

Nicht nichts
ohne dich
aber nicht dasselbe

Nicht nichts
ohne dich
aber vielleicht weniger

Nicht nichts
aber weniger
und weniger

Vielleicht nicht nichts
ohne dich
aber nicht mehr viel

Erich Fried

Q/7–
Quellentext
(Zitat)

Die Ehe ist eine Brücke, die man täglich neu bauen muss, am besten von beiden Seiten.
Eine Ehe eingehen heißt: kleine Dinge aufgeben, um größere Werte zu besitzen.

Die Ehe ist ein Gespräch, das so lange lebendig bleibt, wie man immer neue Themen hat.

81

AA/1 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

K

- Recherchieren Sie aktuelle Zahlen, wie viele Eheschließungen, wie viele Geburten und wie viele Scheidungen es in Österreich in den letzten Jahren gab! Überlegen Sie, was das für Österreich bedeutet!
- Für alle möglichen Aufgaben im Beruf gibt es umfangreiche Ausbildungen. Auch als Vorbereitung auf die Ehe gibt es unterschiedlich intensive Kursangebote (Halbtag, Wochenende, Wochen, Seminarreihen). Für die kirchliche Eheschließung wird als Minimum eine vierstündige Ehevorbereitung, in der es um Kommunikation in der Ehe, medizinische Fragen, theologische Aspekte und die kirchliche Trauung geht, angeraten. Wenn Sie eine Vorbereitung auf die Ehe zusammenstellen müssten, welche Themen würden Sie behandeln wollen?
- Drehen Sie gemeinsam einen kleinen, unterhaltsamen Film, in dem Sie darstellen, was es für eine gute Kommunikation (in der Ehe) braucht und welche Fallen es zu vermeiden gilt! Stellen Sie den Film in einem größeren Rahmen vor!
- Beschäftigen Sie sich, eventuell gemeinsam mit dem Fach Biologie, mit den verschiedenen Methoden der Geburtenregelung (inklusive der natürlichen). Stellen Sie sich in Gruppen die einzelnen Methoden gegenseitig vor und diskutieren Sie deren Vor- und Nachteile!
- Sammeln Sie verschiedene, ansprechende Zitate zum Thema Ehe und Liebe und gestalten Sie eine kleine Broschüre, die jeder für seine Zukunft in Kopie mitbringt!

B/1 – Bild (Logo)



AA/2 – Apparat zur Organisation der Aneignung (Handlungsanweisung)

Der Verein „aktion leben“ widmet sich den Themen rund um Schwangerschaft und Geburt. Er möchte vor allem ungewollt schwangere Frauen durch Beratungsangebote und konkrete Hilfestellung unterstützen und Aufklärungsarbeit als Prävention leisten. Unter den umfangreichen Bildungsangeboten befindet sich auch ein Seminar für Schüler und Schülerinnen, bei dem es sich mit Referenten und Referentinnen, die in die Schule kommen, ausführlich mit dem Thema Partnerschaft und Sexualität beschäftigen.

Let's talk about love

- Liebe und Sexualität (für Jugendliche ab 14)
- Meine Sexualität
- Was ist los mit mir? – Veränderungen des Körpers und der Gefühle
- Verliebt sein – erste Freundschaft
- Küssen & Co: Ausdrucksformen der Liebe
- Miteinander schlafen?
- Verhütung geht beide an
- Das 1x1 der Empfängnisverhütung: Kennen lernen verschiedener Verhütungsmethoden – Für eine verantwortungsbewusste Entscheidung

Wenn Sie mehr über diese oder andere Angebote erfahren möchten, können Sie Details unter <http://www.aktionleben.at/> erfahren.

- Überlegen Sie, ob Sie für Ihre Klasse ein solches oder ähnliches Kursangebot im Klassenverband organisieren wollen!

Eine weitere Möglichkeit, ganz konkret zu diesem Thema aktiv zu werden, bietet sich in einer Patenschaft für eine Mutter in einer Notsituation über diese oder andere Organisationen oder in Ihrem Umfeld an.

Die Aktion Leben-Patenschaft für Schulklassen!

- Direkt helfen: Mit der Patenschaft unterstützen die SchülerInnen eine schwangere Frau in einer Notsituation.
- Unbürokratisch helfen: Jeder Patenschafts-Euro kommt direkt, ohne Abzüge, der Mutter und ihrem Kind zugute.
- Die Hilfe kommt an: Die SchülerInnen werden auf dem Laufenden gehalten, wie es Mutter und Baby geht, und bekommen nach der Geburt ein Foto des Kindes.
- Eine Patenschaft zu übernehmen, ist für jede Schulklasse ab einem Mindestbetrag möglich.

Genauere Informationen finden Sie auf der genannten Website.

V/1 - Verweis

A/1 – Autor*innen-Text

Literaturverzeichnis

Quellentexte

- Ender, Walter, Göllner, Manfred, Hartel, Elisabeth, Mann, Christine, Mann, Erwin, Pinz, Andrea, Romanek, Christian & Theisl, Anton (2008): *reli4ever. Religion in der Berufsschule 4*. (Interdiözesaner Katechetischer Fonds, Hrsg.). Klagenfurt: Hermagoras [u.a.].
- Vitovec, Barbara, Deutsch, Martin, & Ertl, Leo (2006): *Ermutigungen. Religion BHS 4*. (Interdiözesaner Katechetischer Fonds, Hrsg.). Klagenfurt: Hermagoras [u.a.]

Presse-Texte

- derstandard.at/ Oona Kroisleitner. (2015, Jänner 25). „Österreich ist in puncto Schule eine Blackbox“ Interview mit Lisa Breit. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000010662104/Oesterreich-ist-in-puncto-Schule-eine-Blackbox> [20.03.2018].
- Red., derstandard.at. (2014, Juli 14). Kritiker gegen „Wildwuchs beim Gendern“. *derStandard.at*. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000003047934/Sprachkritiker-gegen-Wildwuchs-beim-Gendern> [20.03.2018].
- Red., derstandard.at. (2015a, Jänner 12). Elternvertreter gegen Gendern in Schulbüchern. *derStandard.at*. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000010273944/Elternvertreter-gegen-Gendern-in-Schulbuechern> [20.03.2018].
- Red., derstandard.at. (2015b, Juni 3). Elternverband startete Initiative gegen Gendern. *derStandard.at*. Abgerufen von <http://derstandard.at/2000016871581/Elternverband-startete-Initiative-gegen-Gendern> [20.03.2018].
- Red., diepresse.com. (2017, August 11). „Inter“: Deutschland soll ein drittes Geschlecht bekommen. Abgerufen von https://diepresse.com/home/ausland/welt/5316465/Inter_Deutschland-soll-ein-drittes-Geschlecht-bekommen [20.03.2018].
- Red., nachrichten.at. (2015, Jänner 13). Protest gegen „Gender-Schulbücher“. *nachrichten.at*. Abgerufen von <http://www.nachrichten.at/nachrichten/chronik/Protest-gegen-Gender-Schulbuecher;art58,1602697> [20.03.2018].

Sekundärliteratur

- Andres, Dagmar (1988a). Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I. *Katechetische Blätter*, 113, 904-910.
- Andres, Dagmar (1988b). Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I. Frankfurt a.M.: Examensarbeit.
- Auer, Alfons (1995): *Autonome Moral und christlicher Glaube: mit einem Nachtrag zur Rezeption der Autonomievorstellung in der katholisch-theologischen Ethik* (2. Aufl., unveränd. Nachdr.). Düsseldorf: Patmos-Verl.
- Babka, Anna & Posselt, Gerald (2016): *Gender und Dekonstruktion: Begriffe und kommentierte Grundagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. Wien: Facultas.
- Bamberger, Richard (1995): *Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick*. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 46-94.
- Bauer, Heike (1996): *Geschlechterrollenstereotype in den österreichischen Religionsbüchern (kath.) der 5. Schulstufe*. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Beauvoir, Simone de (2000): *Das andere Geschlecht* (übersetzt von Uli Aumüller und Grete Osterwald). Hamburg: Rowohlt.
- Bidwell-Steiner, Marlen & Krammer, Stefan (Hgg.) (2010): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas. WUV.
- Blasberg-Kuhnke, Elisabeth, Gläser, Eva, Mokrosch, Reinhold, Müller-Using, Susanne & Naurath, Elisabeth (Hgg.) (2013): *Wie sich Werte bilden: fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*. Göttingen : Osnabrück: V&R Unipress ; Universitätsverlag.
- BMB (2017, Jänner 17): *Rundschreiben Nr. 26/2016*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_26.html [20.03.2018]
- BMUKK (Hg.) (2011): *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe (2. Auflage [1995]). Abgerufen von

https://www.google.at/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwjTzer80ujOAhUIsAKHaSjDEQQFggiMAE&url=http%3A%2F%2Fpubshop.bmbf.gv.at%2Fdownload.aspx%3Fid%3D192&usq=AFQjCNFpxvgw6yra8yHACu92BUFO-_knPA&sig2=tSP8TtxtMCz-PLCE4bZrMIg&cad=rja [20.03.2018].

- BMUKK (Hg.) (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfadengeschlechter_10336.pdf?5i82f1 [20.03.2018].
- Bohnsack, Ralf (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014b): Unbewegte Bilder: Fotografien und Kunstgegenstände. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hgg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 867-873.
- Borck, Karin (1999): „Der Micha vom Prenzlauer Berg“. Prophetenbilder in Religionsbüchern der Sekundarstufe I. Eine Schulbuchanalyse aus exegetischer Sicht. Berlin: Dissertation Freie Universität Berlin.
- Borries, Bodo von (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? In: Fuchs, Eckhardt (Hg.): Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 102-117.
- Bourdieu, Pierre (2012): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. (B. Schwibs, Übers.) (22. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräu, Karin (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht- eine Einführung. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hgg.): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich, 17-32.
- Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hgg.) (2015): Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Braun, Friederike, Oelkers, Susanne, Rogalski, Karin, Bosak, Janine & Sczesny, Sabine (2007): „Aus Gründen der Verständlichkeit ...“: Der Einfluss generisch maskuliner und alternativer Personenbezeichnungen auf die kognitive Verarbeitung von Texten. In: Psychologische Rundschau, 58(3), 183-189. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.58.3.183>
- Breuer, Ingeborg (2000): Charles Taylor zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Büchel-Thalmaier, Sandra (2002): Geschlecht als Lernprozess. Anstöße für einen geschlechterbewussten Ansatz in der Religionspädagogik. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (13/14), 47-52.
- Büchel-Thalmaier, Sandra (2005): Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht: eine feministisch-religionspädagogische Analyse. Münster: LIT.
- Burricher, Rita (2012): Perspektiven einer geschlechterbewussten Religionsdidaktik. In: Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hgg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 245-257.
- Bußmann, Hadumod (2005): Haben Sprachen ein Geschlecht? - Genus/gender in der Sprachwissenschaft. In: Bußmann, Hadumod & Hof, Renate (Hgg.) Genus: Geschlechterforschung / Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch. Stuttgart: Kröner, 482-518.
- Butler, Judith (2006): Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.
- Carstensen, Tanja & Groß, Melanie (2006): Feminismen: Strömungen, Widersprüche und Herausforderungen. In: FAU-MAT (Hg.): Gender und Arbeit: Geschlechterverhältnisse im Kapitalismus. Lich: Verl. Ed. AV, 11-32.
- Dierse, Ulrich (2007a): Art. Ideologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie (Bd. 4), 158-164.
- Dierse, Ulrich (2007b): Art. Ideologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie (Bd. 4), 173-185.
- Dieterich, Veit-Jakobus (1990): Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht: eine Untersuchung von Materialien zum Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (1918-1985). Frankfurt am Main ; New York: P. Lang.
- Dieterich, Veit-Jakobus (1992): Religionsbuchanalyse und Religionsbücher in der BRD. In: Internationale Schulbuchforschung, 14, Sonderdruck der Zeitschrift des Georg Eckert Instituts 2, 135-156.
- Dieterich, Veit-Jakobus (2015, Jänner): Art. Schulbuchforschung. In: WiReLex. Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/schulbuchforschung/ch/15d2dc0213aefc3d441f0f712485007b/> [20.03.2018].
- Doll, Jörg, Frank, Keno, Fickermann, Detlef, & Schwippert, Knut (Hgg.) (2012): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster - New York - München - Berlin: Waxmann.

- Doll, Jörg, & Rehfinger, Anna (2012): Historische Forschungsstränge der Schulbuchforschung und aktuelle Beispiele empirischer Schulbuchwirkungsforschung. In: Doll, Jörg, Frank, Keno, Fickermann, Detlef, & Schwippert, Knut (Hgg.) (2012): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster - New York - München - Berlin: Waxmann, 19-42.
- Dominijanni, Ida (2008): Matrix der Differenz. Zum Unterschied zwischen gender und sexueller Differenz. In: Casale, Rita, & Rendtorff, Barbara (Hgg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: Transcript-Verl., 139-168.
- Dörflinger, Theresia (2015): Der Beitrag des Theaters der Unterdrückten zu einer Praxis der Freiheit bei Jugendlichen in Österreich : Eine Analyse am Beispiel der vom SOG. Theater Wiener Neustadt behandelten Themen. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Duschet, Elisabeth (2004): Geschlechterverhältnisse in den Büchern für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule : eine erziehungswissenschaftliche Analyse. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Duschet, Elisabeth (2005): Geschlechterverhältnisse in Religionsbüchern für den evangelischen Religionsunterricht. Eine erziehungswissenschaftliche Analyse zur Grundschule. In: Kadan, Rudolf & Arbeitsgemeinschaft der Ev. ReligionslehrerInnen an Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Österreich (Hgg.): Geschlechtergerechter Religionsunterricht: diakonisch-soziales Lernen. Wien u.a.: LIT. 17-68.
- Eckholt, Margit (2017a): „Gender studieren“ - Lernprozess für Theologie und Kirche. Eine Einführung. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren: Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, der Schwabenverlag AG, 11-20.
- Eckholt, Margit (Hg.) (2017b): Gender studieren: Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, der Schwabenverlag AG.
- Europäische Union (1997): Vertrag von Amsterdam, Pub. L. No. ABl. C 340, 1 (1997). Abgerufen von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1997:340:FULL&from=DE> [20.03.2018].
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen: Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424254>
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2002): Sozialisation in Schule und Unterricht. Neuwied: Luchterhand.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2006): Einführung in Genderstudien (2., durchges. Aufl.). Opladen et.al.: Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Sozialisation. In: Faulstich-Wieland, Hannelore & Faulstich, Peter (Hgg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 58-81.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): Doing und Undoing Gender in der Schule. In: Bräu, Karin & Schlickum, Christine (Hgg.). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen.. Opladen – Berlin – Toronto: Verlag Barbara Budrich, 153-165.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2017): Soziale Konstruktionen im schulbezogenen Kontext. In: Burger, Timo & Miceli, Nicole (Hgg.): Empirische Forschung im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 221-234. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15437-0_14
- Fichera, Ulrike (1990): Schluß mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! Gedanken zu frauenorientierten Darstellungen von Mädchen und Frauen in Unterrichtsmaterialien. In: Enders-Drägasse, Uta & Fuchs, Claudia (Hgg.): Frauensache Schule. Frankfurt a. M: Fischer-Taschenbuch-Verl., 257-277.
- Fichera, Ulrike (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD - Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahmen und Sekundäranalyse (Bd. 670). Frankfurt a.M. / Bern / New York / Paris / Wien: Lang.
- Fischer, Ulrike (1993): Entwurf eines Fragenkatalogs zur Analyse von Schulbüchern unter der sozialen Kategorie Geschlecht. Zur AG „Wohin geht die züchtige Hausfrau?“. Schulbuchkritik und Veränderung. In: Käßmann, Margot (Hg.): Die Schule macht's den Mädchen schwer. Anfragen an die Koedukation. Hofgeismarer Protokolle, Bd. 300. Hofgeismar: Evangelische Akademie.
- Flick, Uwe (2012a): Konstruktivismus. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 150-163.
- Flick, Uwe (2012b): Qualitative Sozialforschung: eine Einführung (5. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2012c): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 309-318.
- Florian, Heike Maria (1985): Das Bild der Frau in Religionsbüchern der Primarstufe untersucht und diskutiert anhand von sechs Schulbüchern der 1. und 2. Klassenstufe. Schriftliche Hausarbeit vorgelegt im Rahmen

der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I/II. Paderborn: Examensarbeit Universität Paderborn.

- Forster, Edgar (2008): Vom Begriff zur Repräsentation. Die Transformation der Kategorie gender. In: Casale, Rita & Rendtorff, Barbara (Hgg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Bielefeld: Transcript-Verl., 199-214.
- Frank, Annette & Meidl, Martina (2008): Sprache als Text. In: Metzeltin, Michael (Hg.): Diskurs, Text, Sprache: eine methodenorientierte Einführung in die Sprachwissenschaft für Romanistinnen und Romanisten (2. Aufl.). Wien: Praesens Verlag, 151-192.
- Fritzsche, Karl Peter (1992a): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a. M: Moritz, 9-22.
- Fritzsche, Karl Peter (1992b): Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt a. M: Moritz, 104-127.
- Fuchs, Eckhardt, Niehaus, Inga & Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen, Niedersachs: V&R unipress.
- Fuchs, Eckhardt & Sammler, Steffen (2015): Schulbücher zwischen Tradition und Innovation: ein Streifzug durch die Geschichte des Georg-Eckert-Instituts. (Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Hg.). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Gabriel, Ute, Gygax, Pascal, Sarrasin, Oriane, Garnham, Alan & Oakhill, Jane (2008): Au pairs are rarely male: Norms on the gender perception of role names across English, French, and German. In: Behavior Research Methods, 40(1), 206-212. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.1.206>
- Gansel, Christina (2015): Zum textlinguistischen Status des Schulbuchs. In: Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hgg.) (2015): Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden - Perspektiven. Göttingen: V & R Unipress, 111-136.
- Gelbmann, Valerie (2013): Der Geschlechterdiskurs in österreichischen Biologieschulbüchern: eine Fallstudie. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Geuenich, Helmut (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06688-8>
- Gévaudan, Paul (2008): Tropen und Figuren. In: Knappe, Joachim, Gardt, Andreas & Fix, Ulla (Hgg.): Rhetorik und Stilistik: ein Handbuch historischer und systematischer Forschung. 1.Halbband. Berlin: De Gruyter, 728-742.
- Georg Eckert Institut (Hg.) (2015): Eckert Bulletin 15 - Focus: Textbooks and Religion. Abgerufen von http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Bulletin/Bulletin_15/GEI_Bulletin2015.pdf [20.03.2018].
- Gildemeister, Regine (2004): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth et al. (Hgg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 132-140.
- Gildemeister, Regine (2012): Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 213-223.
- Glander, Annelies, Kubelik, Tomas, Pohl, Heinz-Dieter, Wiesinger, Peter & Zeman, Herbert (2014): Offener Brief zum Thema „Sprachliche Gleichbehandlung“ an Frau Bildungs- und Frauenministerin Gabriele Heinisch-Hosek und Herrn Wissenschafts- und Wirtschaftsminister Dr. Reinhold Mitterlehner. Abgerufen von https://diepresse.com/files/pdf/Offener_Brief_Heinisch-Hosek_Mitterlehner.pdf [20.03.2018].
- Goffman, Erving (2001): Interaktion und Geschlecht. (H. A. Knoblauch, Hg.) (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Goffman, Erving (2016): Asyle: über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen (20. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grill, Ingrid (1990): Alltägliche Gedankenlosigkeit. Einige Anmerkungen zu „männlich“ und „weiblich“ in Religionsbüchern der Unterstufe. In: Arbeitshilfe Themenfolge, (91), 49-56.
- Gygax, Pascal, Gabriel, Ute, Sarrasin, Oriane, Oakhill, Jane, & Garnham, Alan (2008): Generically intended, but specifically interpreted: When beauticians, musicians, and mechanics are all men. In: Language and Cognitive Processes, 23(3), 464-485. <https://doi.org/10.1080/01690960701702035>

- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation, weiblich-männlich?* Opladen: Leske + Budrich.
- Hahn, Matthias (2007): *Religionsbücher*. In: Noormann, Harry, Becker, Ulrich & Trocholepczy Bernd (Hgg.): *Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, 316-319.
- Hammerschmid, Sonja (2017, August 7). *Anfragebeantwortung durch die Bundesministerin für Bildung Dr. Sonja Hammerschmid zu der schriftlichen Anfrage (13316/J) der Abgeordneten Mag. Dr. Matthias Strolz, Kolleginnen und Kollegen an die Bundesministerin für Bildung betreffend Approbation von Schulbüchern*. Abgerufen von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_12760/imfname_663014.pdf [20.03.2018]
- Harbecke, Heike (2011) *Adam im Blick. Überlegungen zu Möglichkeiten eines jungengerechten Religionsunterrichts*. In: Qualbrink, Andrea, Pithan, Annebelle & Wischer, Mariele (Hgg.): *Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*. Gütersloh: Gütersloher Verl-Haus, 213-227.
- Harper, Douglas (2012): *Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten*. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., 402-416.
- Harring, Marius (2015) *Sozialisation in der Lebensphase Jugend*. In: Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias, & Walper, Sabine (Hgg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz, 850-870.
- Hartmann, Jutta (2015): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Kontext von Schule und Hochschule. Normativität und Ambivalenz als zentrale Herausforderung einer Pädagogik vielfältiger Lebensweisen*. In: Huch, Sarah & Lücke, Martin (Hgg.): *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*. Bielefeld: transcript, 27-48.
- Haslinger, Herbert (2015). *Pastoraltheologie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hausmanning, Thomas (2006): *Art. Ideologie, Ideologiekritik*. In: *Lexikon für Theologie und Kirche* (Bd. 5), 402-403.
- Heer, Nelly (2010): *Das Schulbuch als textlinguistischer Forschungsgegenstand*. In: Foschi Albert, Marina, Hepp, Marianne, Neuland, Eva & Dalma, Martine (Hgg.): *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kommunikation*. München: Iudicium, 471-481.
- Herrmann, Hans Jürgen (2012): *Das Kursbuch Religion - ein Bestseller des modernen Religionsunterrichts: ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit 1976*. Stuttgart: Braunschweig: Calwer Verlag; Diesterweg.
- Hofer, Maria (1987): *Zur Theorie und Praxis eines Bereichs österreichischer Schulbuchforschung : Theoretische und methodologische Grundlagen zur Analyse der Frauendarstellung in Schulbüchern und kritische Bestandsaufnahme der in Österreich zwischen 1980 und 1985 veröffentlichten Analysen*. Wien: Dissertation Univ. Wien.
- Hofmann, Renate (1999): *Die Zeit des Schweigens ist vorbei... Biblische und historische Frauengestalten in evangelischen Religionsbüchern für die Sekundarstufe 1 des Gymnasiums - Eine Religionsbuchanalyse*. Hamburg: Magister-Arbeit.
- Höhne, Thomas H. (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt a. M: Johann W. Goethe Universität.
- Horstkemper, Marianne, & Tillmann, Klaus-Jürgen (2015): *Sozialisation in der Schule*. In: Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias, & Walper, Sabine (Hgg.): *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz, 437-452.
- Hunze, Guido (2009): *Schöpfung - ein unterschätzter Grundbegriff der Religionspädagogik*. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 8, 42-55.
- Hurrelmann, Klaus (2008): *Sozialisation*. In: Mertens, Gerhard, Frost, Ursula, Böhm, Winfried & Ladenthin, Volker (Hgg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn - München - Wien - Zürich: Ferdinand Schöningh*, 313-323.
- Jaspers, Karl (2017): *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. (K. Salamun, T. Fuchs, J. Halfwassen, & R. Schulz, Hgg.). Basel: Schwabe Verlag.
- Johnsen, Egil Borre (1992): *Are we looking for it in the same way? Some remarks on the problem of ideological investigation of textbooks and methodological approaches*. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a. M: Moritz, 79-96.

- Kaupp, Angela (2013): Gender Studies - ein Mehrwert für die Praktische Theologie? In: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Blickpunkt Gender: Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 215-243.
- Kaupp, Angela (2015a). Geschlecht. In: Porzelt, Burkard & Schimmel, Alexander (Hgg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 33-38.
- Kaupp, Angela (2015b): Geschlechtersensibilität als unverzichtbare Dimension einer „Religionspädagogik der Vielfalt“. In: Religionspädagogische Beiträge, 72, 22-29.
- Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hgg.) (2015): Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden - Perspektiven (1. Aufl.). Göttingen: V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005159>
- Kissling, Waler (1989): Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich. Wien: Universität: Dissertation.
- Kissling, Walter (1995): „... Die Jugend aus keinen anderen als den vorgeschriebenen Büchern unterweisen“ - Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 116-174.
- Kohler-Spiegel, Helga (2010): Until every woman is free, no woman is free. Feministische Theologie und die bleibende Parteilichkeit - auch im Religionsunterricht (= Until every woman is free, no woman is free. Feministyczna teologia a wiecznie zywa stroniczosc - takze w ramach nauczania religijnego). Keryks, 9, 233-249.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Köpnick, Mareen Sophie (2014): Die Konstruktion von Rassialisierten und heteronormativen Geschlechter- und Beziehungskonzepten in Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrwerken in Österreich aus intersektioneller Perspektive. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Krainz, Ulrich (2014): Religion und Demokratie in der Schule: Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld. Wiesbaden: Springer VS.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 183-200.
- Kuby, Gabriele (2014): Eine Top-down-Revolution. Der „Genderismus“ zerstört Identität und Familie. In: Herder Korrespondenz, 68(11), 590-593.
- Kwiran, Manfred (1995). Mädchen, Frauen, Medien. Grundschule, 2, 32-40.
- Ladenhauf, Maria (2014): Gleich und ungleich zugleich: Geschlechterbewusste Aspekte in der Grazer Religionsbuchreihe für die AHS-Oberstufe. Graz: Diplomarbeit Univ. Graz.
- Lamnek, Siegfried, & Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung: mit Online-Material (6., überarbeitete Auflage). Weinheim Basel: Beltz.
- Lang, Anita M. (1986): Das Bild der Frau und des Mädchens in den österreichischen Religionsbüchern der 5. bis 9. Schulstufe. Ein Beitrag zum Thema „geschlechtsspezifische schulische Sozialisation“. Innsbruck: Diplomarbeit Univ. Innsbruck.
- Langenohl, Andreas (2008): Die Schule als Organisation. In: Willems, Herbert (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge Band 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden, 817–833. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90987-5>
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt (Hg.): Schulbuch konkret: Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-215.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2004): „Gender Mainstreaming“ als Herausforderung für Schule und Religionsunterricht. In: Keryks, 3(1), 97-125.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2011): Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht. In: Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh: Gütersloher Verl-Haus, 79-91.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2013): Dem Widerständigen Raum geben. (Religiöses) Lernen jenseits gesellschaftlicher Einpassung. In: Krobath, Thomas, Lehner-Hartmann, Andrea & Polak, Andrea (Hgg.): Anerkennung in religiösen Bildungsprozessen: Interdisziplinäre Perspektiven. Göttingen: V&R Unipress, 165-176. <https://doi.org/10.14220/9783737002028>
- Lehner-Hartmann, Andrea (2014): Religiöses Lernen: subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen. Stuttgart: Kohlhammer.

- Lehner-Hartmann, Andrea (2017): Zur Transformation und einem transformativen Verständnis von religiösen Bildungsprozessen in einer pluralen Gesellschaft. Eine genderorientierte Analyse. In: Heller, Birgit (Hg.) Religion, Transformation and Gender. (Bd. 5). Göttingen & Wien: Vandenhoeck & Ruprecht, 55-83.
- Lehner-Hartmann, Andrea (2018 i.E.): Gelebte Religionsfreiheit in einem säkularen Staat. Was kann und hat (religiöse) Bildung zu leisten?
- Liedler, Monika (1998): Chancen und Möglichkeiten einer feministischen Bibelarbeit in der Schule : feministische Bibelarbeit am Beispiel der Abraham - Sara - Hagar - Erzählungen im „Arbeitsbuch Religion“ der 6.Schulstufe und „Wem Glauben“ der 9. Schulstufe. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Lindner, Viktoria & Lukesch, Helmut (1994): 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, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992. Regensburg: Roderer.
- Lorber, Judith (2003): Gender-Paradoxien (2. Aufl). Opladen: Leske + Budrich.
- Maihofer, Andrea (2015): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ullrich, Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung (8., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz, 630-658.
- Markom, Christa & Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Marschütz, Gerhard (2014a): Wachstumspotenzial für die eigene Lehre. Zur Kritik an der vermeintlichen Gender-Ideologie. In: Herder Korrespondenz, 68(9), 457-462.
- Marschütz, Gerhard (2014b, November 18). Klarstellungen zu Gabriele Kubys Stellungnahme in der Herder Korrespondenz 11/2014 (590-593) auf meinen Artikel in der Herder Korrespondenz 9/2014 (457-462). Abgerufen von http://st-theoethik-ktf.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_theologische_ethik/Klarstellung_zu_Kuby_HK11-2014.pdf [20.03.2018].
- Mayring, Philipp (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Meinefeld, Werner (2012): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 265-275.
- Metro Charity (Hg.) (2016): Youth Chances: Integrated Report. Abgerufen von <http://www.metrocharity.org.uk/sites/default/files/2017-04/National%20Youth%20Chances%20Intergrated%20Report%202016.pdf> [20.03.2018].
- Mette, Norbert (2006): Religionspädagogik. Düsseldorf: Patmos-Verl.
- Metzeltin, Michael (2007): Theoretische und angewandte Semantik: vom Begriff zum Text. Wien: Praesens.
- Meyer, Diemut, Reents, Christine, & Ulrich, Gritta (1990): Zum Bild der Frau in evangelischen Religionsbüchern. In: Johannesen, Friedrich & Noormann, Harry (Hgg.): Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Gütersloh: Mohn, 36-51.
- Michel, Gerhard (1995): Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik - Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 95-115.
- Nussbaum, Martha Craven (2012): Nicht für den Profit!: Warum Demokratie Bildung braucht. Überlingen: TibiaPress.
- Olechowski, Richard (1995): Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung - Eröffnungsvortrag. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 11-20.
- Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (1978): Das Bild der Frau im Schulbuch : ein Beitrag zur Analyse des Verhältnisses von Schulbuch und Gesellschaft. Wien: ÖIBF.
- Ott, Christine (2013): „Schulbuchbezogene Diskurslinguistik“. Skizze eines (diskurs- und gender-)linguistischen Forschungsfeldes. In: APTUM - Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur, (1), 29-42.
- Ott, Christine (2014): Geschlechtsidentität(en) im Mathebuch. Was die Sprache in Bildungsmedien über ihre Gesellschaft verrät. In: Theurer, Caroline, Siedenbiedel, Catrin & Budde, Jürgen (Hgg.): Lernen und Geschlecht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 241-254.

- Ott, Christine (2015): Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In: Kiesendahl, Jana & Ott, Christine (Hgg.): Linguistik und Schulbuchforschung: Gegenstände - Methoden - Perspektiven. Göttingen: V & R Unipress, 19-38.
- Pemsel-Maier, Sabine (2013): Von den Anfängen des Feminismus zur Genderforschung: Stationen und Entwicklungen. In: Pemsel-Maier, Sabine (Hg.): Blickpunkt Gender. Anstöß(ig)e(s) aus Theologie und Religionspädagogik. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-30.
- Pemsel-Maier, Sabine (2017): „Geschlechter bilden“. Schlaglichter aus religionspädagogischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive. In: Eckholt, Margit (Hg.): Gender studieren: Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, der Schwabenverlag AG, 121-135.
- Petermann, Franz & Lohbeck, Annette (2015): Das lern- und kognitionstheoretische Modell. In: Hurrelmann, Klaus, Bauer, Ulrich, Grundmann, Matthias & Walper, Sabine (Hgg.): Handbuch Sozialisationsforschung (8. vollständig überarb.). Weinheim: Beltz, 196-215.
- Pinzani, Alessandro (2007): Jürgen Habermas. München: Beck.
- Pirker, Viera (2013): Fluide und fragil: Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie. Ostfildern: Matthias-Grünewald-Verl.
- Pirker, Viera (2017): Fluid and Fragile, or in between: Christian Identity in Crisis? Perspectives from Pastoral Psychology. In: Garmaz, Jadranka & Condic, Alojzije (Hgg.): Challenges to Religious Education in Contemporary Society. (Teologija, 53). Split: Crkve u Swijetu, 116-131.
- Pithan, Annebelle (1993a): Religionsbücher aus feministischer Sicht. In: Comenius-Institut (Red. Klaus Goßmann) (Hg.): Zur Konzeption von Schulbüchern für das Fach Evangelische Religion in der gymnasialen Oberstufe. Münster: Comenius-Institut, 21-38.
- Pithan, Annebelle (1993b): Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet. Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung. In: Der Evangelische Erzieher, 45(4), 421-435.
- Pithan, Annebelle (1994): Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch. In: Religionspädagogische Beiträge, (34), 77-96.
- Pithan, Annebelle (1995a): Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch. In: Becker, Sybille & Nord, Ilona (Hgg.): Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen. Stuttgart: W. Kohlhammer, 35-54.
- Pithan, Annebelle (1995b): Mädchen und Frauen in Religionsbüchern. In: Grundschule 27. Jg., (2), 12-15.
- Pithan, Annebelle (2011): Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik. In: Qualbrink, Andrea, Pithan, Annebelle & Wischer, Mariele (Hgg.): Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus., 62-78.
- Pithan, Annebelle, Arzt, Silvia, Jakobs, Monika, & Knauth, Thorsten (Hgg.) (2009): Gender, Religion, Bildung: Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt (1. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Platon (2011): Lysis, Symposium, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Phaidros. (U. Wolf, Hg., F. Schleiermacher, Übers.) (33. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Podgorschek, Heike (2011): Genderkonstellationen in approbierten Italienischlehrwerken. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Pohl-Patalong, Uta (Hg.) (2011): Bibliolog: Impulse für Gottesdienst, Gemeinde und Schule. Bd. 1: Grundformen (2., durchges. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Qualbrink, Andrea, Pithan, Annebelle & Wischer, Mariele (Hgg.) (2011): Geschlechter bilden: Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht (1. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Rampillon, Ute (1986): Die Darstellung von Frauen- und Männerrollen in Schulbüchern. In: Amtsblatt des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz, (10), 313-315.
- Reese-Schnitker, Annegret (2015): Biografie als grundlegende Kategorie religionspädagogischer Forschung. Ein Forschungs- und Literaturbericht. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 23, 93-99.
- Reichert, Jo (2012): Abduktion, Deduktion und Induktion in qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 276-286.
- Reil, Elisabeth (2015, Jänner). Art. Religionsbuch, katholisch. In: WiReLex. Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/religionsbuch-katholisch/ch/aadc5153bc0ee841aa2f867d3c980a06/> [20.03.2018].

- Republik Österreich (1949): Bundesgesetz vom 13. Juli 1949, betreffend den Religionsunterricht in der Schule (Religionsunterrichtsgesetz), Pub. L. No. BGBl. Nr. 190/1949 (NR: GP V RV 922 AB 962 S. 116. BR: S. 46.) [= RuG].
- Republik Österreich (1962): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), Pub. L. No. BGBl. Nr. 242/1962 (NR: GP IX RV 733 AB 785 S.109. BR: S.195.) [= SchuG].
- Rieger-Goertz, Stephanie (2003): Fragenkatalog zur Schulbuchanalyse von Stefanie Rieger-Goertz in Anlehnung an Fischer, Ulrike „Entwurf eines Fragenkatalogs zur Analyse von Schulbüchern unter der sozialen Kategorie Geschlecht“ In: Leicht, Irene, Rakel, Claudia & Rieger-Goertz, Stefanie (Hgg.): Arbeitsbuch Feministische Theologie: Inhalte, Methoden und Materialien für Hochschule, Erwachsenenbildung und Gemeinde. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, CD-Rom 9.1.1.
- Ritzer, Georg (2015): Empirie. In: Porzelt, Burkhard & Schimmel, Alexander (Hgg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik: Festgabe für Werner Simon zum 65. Geburtstag und anlässlich seiner Pensionierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 105-109.
- Romberg, Reinhard (2007): Art. Ideologie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie (Bd. 4), 164-173.
- Rösener, Christiane (2010): Religion entdecken - verstehen - gestalten. Ein Lehrwerk für einen geschlechtersensiblen Religionsunterricht?. In: Loccumer Pelikan (2), 62-66.
- Salheiser, Axel (2014): Natürliche Daten: Dokumente. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hgg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 813-821.
- SALK-Schulamtsleiterkonferenz (2017): Anforderungsprofil für ein Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. Wien: o.V.
- Schelkshorn, Hans (2016): Warum heute noch religiöse Bildung? : Eine geschichtsphilosophische Skizze. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24(1), 11-19.
- Schmersahl, Katrin (1998): Medizin und Geschlecht: Zur Konstruktion der Kategorie Geschlecht im medizinischen Diskurs des 19. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.
- Schüngel-Straumann, Helen (2017): Korrektur des Eva-Bildes. Anthropologie der ersten drei Kapitel der Bibel. In: Eckholt, Margit (Hg.) (2017): Gender studieren: Lernprozess für Theologie und Kirche. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 139-158.
- Schwienhorst-Schönberger, Ludger (2015): Ehe und Ehescheidung vom Beginn der Schöpfung her gesehen. In: Güthoff, Elmar & Haering, Stephan (Hgg.): Ius qui iustum. Festschrift für Helmuth Pree zum 65. Geburtstag (Bd. 65). Berlin: Duncker & Humblot, 949-980.
- Sefa-Nyarko, Clement (2015): Playing the gender card in textbooks. Eckert. Bulletin, (15), 74-75.
- Slopinski, Andreas & Selck, Torsten J. (2014): Wie lassen sich Wertaussagen in Schulbüchern aufspüren? Ein politikwissenschaftlicher Vorschlag zur quantitativen Schulbuchanalyse am Beispiel des Themenkomplexes der europäischen Integration. In: Journal of Educational Media, Memory, and Society, 6(1), 124-141. <https://doi.org/10.3167/jemms.2014.060107>
- Solymár, Monika (2009): Wer ist Jesus Christus? eine theologisch-didaktische Analyse der Schulbuchreihe „Kursbuch Religion“. Göttingen: V & R Unipress.
- Spitzmüller, Jürgen, & Warnke, Ingo (2011): Diskurslinguistik: eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin ; Boston: De Gruyter.
- Statistik Austria. (2017a): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler insgesamt im Schuljahr 2016/17. Abgerufen von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [20.03.2018].
- Statistik Austria. (2017b, Jänner 20): Lohnsteuerdaten - Sozialstatistische Auswertungen. Bruttojahreseinkommen von Frauen und Männern 2015. Abgerufen von http://www.statistik.at/wcm/idc/ergebnisse_im_ueberblick_bruttojahreseinkommen_von_frauen_und_maennern_abc1.pdf?IdcService=G ET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=043944 [20.03.2018].
- Stegili, Franziska (2009): Gender im Religionsunterricht. Eine Religionsbuchanalyse unter gendersensiblen Gesichtspunkten. Saarbrücken: VDM - Verlag Dr. Müller.
- Stein, Gerd (2001): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg, 893-847.
- Steinebach, Christoph, Süß, Daniel, Kienbaum, Jutta & Kiegelmann, Mechthild (2016): Basiswissen Pädagogische Psychologie: die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen. Weinheim Basel: Beltz.

- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (Hgg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch* (9. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Störig, Hans Joachim (2013): *Kleine Weltgeschichte der Philosophie* (Überarbeitete Neuausgabe, 7. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Strolz, Matthias (2017, Juni 7): Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Mag. Dr. Matthias Strolz, Kolleginnen und Kollegen an die Bundesministerin für Bildung betreffend Approbation von Schulbüchern. Abgerufen von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/J/J_13316/fname_639861.pdf [20.03.2018].
- Taylor, Charles (2017): *Das sprachbegabte Tier: Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. (J. Schulte, Übers.) (1. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Thonhauser, Josef (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren. *Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs)*. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a.M.: Moritz, 55-78.
- Thonhauser, Josef (1995): Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 175-194.
- Thonhauser, Josef (1999): Schulbuchforschung - ein Beitrag zur Schulentwicklung? In: Olechowski, Richard & Garnitschnig, Karl (Hgg.): *Humane Schule (Schule, Wissenschaft, Politik; Band 14)*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 272-295.
- Thürmer-Rohr, Christina (2010): Mittäterschaft von Frauen: Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung. In: Becker, Ruth & Kortendiek, Ruth (Hgg): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 88-93.
- Villa, Paula-Irene (2007): Kommentar. In: Hark, Sabine (Hg.): *Dis/Kontinuitäten: feministische Theorie* (2., aktualisierte und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 19-26.
- Villa, Paula-Irene (2010): (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara & Lenz, Ilse (Hgg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., 141-152.
- Vogel, Walter (1998): Veränderte Gesellschaft - Veränderte Schule - Neues Religionsbuch. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 8(1), 52-57.
- Voglmayr, Stefan (2009): *Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse*. Wien: Diplomarbeit Univ. Wien.
- Volkman, Angela (2003): „Ebenso...“? Aktuelles Unterrichtsmaterial auf dem Prüfstand der Geschlechtergerechtigkeit. In: *Theo Web*, 2(2), 39-52.
- Volkman, Angela (2004): „Eva, wo bist Du?“: die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Wain, Kenneth (1992): Evaluating history and social studies textbooks. Whose criteria really does matter? In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a. M: Moritz, 23-32.
- Walch-Lang, Anita (1991): Kein Platz für Frauen im Schulbuch. *Sexistische Rollenbilder in Religionsbüchern*. In: *jugend & kirche*, 24(1), 14-18.
- Weinbrenner, Peter (1992): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Fritzsche, Karl Peter (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt a. M: Moritz, 33-54.
- Weinbrenner, Peter (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt am Main ; New York: P. Lang, 21-45.
- Weirer, Wolfgang, Pretenthaler, Monika, Brunthaler, Christian, Kohlhammer, Uwe, & Plank, Antoinette (2010): *Religion belebt. Religion AHS 6. (Interdiözesaner Katechetischer Fonds, Hg.)*. Klagenfurt: Hermagoras [u.a.].
- Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth & Kortendiek, Ruth (Hgg): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 88-93.
- Wiater, Werner (2003a): Argumente zugunsten des Schulbuchs in Zeiten des Internets. In: Wiater, Werner (Hg.): *Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 219-221.

- Wiater, Werner (2003b). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa: Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11-22.
- Wieser, Renate (2015, Jänner): Art. Gender. In: WiReLex. Abgerufen von <https://www.bibelwissenschaft.de/de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/gender/ch/aaa6d98712cde9372206cd2afeb2ff76/> [20.03.2018].
- Wirthensohn, Martin (2012): LEVANTO - Ein Tool zur praxisorientierten Schulbuchevaluation. In: Doll, Jörg, Frank, Keno, Fickermann, Detlef & Schwippert, Knut (Hgg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster - New York - München - Berlin: Waxmann, 199-213.
- Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. (L. Krappmann & H. Oswald, Hgg.) (1. Aufl). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zick, Andreas, Küpper, Beate & Heitmeyer, Wilhelm (2012): Vorurteile als Elemente Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit - eine Sichtung der Vorurteilsforschung und ein theoretischer Entwurf. In: Pelinka, Anton (Hg.): Vorurteile: Ursprünge, Formen, Bedeutung. Berlin ; Boston: De Gruyter. Berlin ; Boston: De Gruyter, 287-316.
- Ziebertz, Hans-Georg (2010): Biografisches Lernen. In: Hilger, Georg, Leimgruber, Stephan & Ziebertz, Hans-Georg (Hgg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. München: Kösel, 374-386.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Schulbuchanalyse reiht sich in die Tradition der sich seit den 1950er Jahren etablierenden Schulbuchforschung ein und entwirft sie mit Blick auf Gender/Geschlecht, welche im religionspädagogischen Bereich noch immer ein Desiderat darstellt. Schulen als Spiegelbild der Gesellschaft bilden nicht nur gesellschaftliche Realitäten ab, sondern sozialisieren in diese Realitäten hinein. Auch wenn groß angelegte Wirkungsstudien von Schulbüchern immer noch auf sich warten lassen, liegt die Annahme zugrunde, dass diese nicht spurlos an den Schüler*innen vorüber gehen. Hierbei wird untersucht, welche Konstruktionen von Geschlecht auffindbar sind und wie sich diese in Texten von Religionsschulbüchern der Berufsschule und BHS am Beispiel von Kapiteln zum Thema ‚Frau und Mann‘ manifestieren. Die Analyse geht dabei über die übliche Diskussion von geschlechtergerechtem Sprachgebrauch hinaus und untersucht anhand der Methodik der Linguistischen Schulbuchanalyse die textlichen Tiefenstrukturen, wie sich dieses Abbilden und Entwerfen sozialer Realitäten im Schulbuch auf textlicher Ebene vollzieht. Die gewonnenen Ergebnisse dienen wiederum als Basis für Leitlinien im Umgang mit Religionsschulbüchern anhand der Kriterien eines gendergerechten und gendersensiblen Religionsunterrichts, der sich in einer pluralen und demokratisch verfassten Gesellschaft verortet sieht und sich als transformativ bzw. religiös transformativ verstanden weiß.

Keywords: Schulbuchanalyse – Gender – Religionsbuch – Religionsunterricht – Linguistik – Österreich

Abstract (English)

The following textbook analysis is located in the tradition of textbook research as it has developed since the early 1950, focusing on gender constructions, still being a desideratum in religious education research. Schools as a mirror of society do not only reflect societal realities but rather socialise in these given and drafted realities itself. Although studies examining the effects of textbooks on students are still absent, there is an assumption that a certain effect on students‘ mind-set can be taken for granted. The analysis examines thereby which gender construction can be observed and in what way they are constructed on a textual level in chapters focusing the subject of ‘women and men‘ in Austrian textbooks of secondary schools (BHS) and vocational school. In this way, it transcends the traditional discussion of gender faire language and uses the methodology of the linguistic textbook analysis for an examination of textual structures in which this mirroring and construction of societal realities in school books take place. Taking these results as a basis, guidelines concerning the use of religious education textbooks shall be developed by taking criteria of a gender faire and gender sensible religious education class, which locates itself in a plural and democratic society and a transformative and religious transformative way.

Keywords: textbook analysis – gender – religion textbook – religious education – linguistics – Austria