



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Eine geschlechterrollenkritische GWK-Schulbuchanalyse der  
7. und 8. Schulstufe“

verfasst von / submitted by

Isabel Kern

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 299 456

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

Lehramtsstudium  
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie  
Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich während meines Studiums und besonders während dem Verfassen dieser Diplomarbeit unterstützt haben. Ohne die motivierenden Worte und hilfreichen Diskussionen wäre es mir nicht möglich gewesen.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich während meines Studiums unterstützt haben und immer hinter mir gestanden sind. Das gilt auch Thomas, der mit mir alle Hochs und Tiefs des Studiums und dieser Diplomarbeit durchlebt hat und mir sehr oft Kraft und Motivation schenkte.

Großen Dank möchte ich auch an Rebecca und David richten, die diese Arbeit Korrektur gelesen haben und mich mit kritischen Anmerkungen unterstützt haben. Besonders Rebecca danke ich für die vielen Diskussionen, Ideen und Denkanstöße, welche mir allzu oft weitergeholfen haben, wenn ich nicht weiterwusste.

Ganz herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin, Dr. Mag. Christiane Hintermann. Die sehr intensive Vorbereitung auf die Diplomarbeit hat mir das Schreiben sehr erleichtert. Ebenso haben die vielen Gespräche und das Feedback die Arbeit zu etwas gemacht, was ich allein so nicht geschafft hätte. Vielen Dank!

## Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am

## **Zusammenfassung**

In dieser Diplomarbeit wird anhand einer geschlechterrollenkritischen Schulbuchanalyse erhoben, ob Männlichkeit und Weiblichkeit in den Schulbüchern unterschiedlich dargestellt werden. Dabei werden die fünf am häufigsten verwendeten GWK-Schulbücher der siebenten und achten Schulstufe des Schuljahres 2014/15 verwendet. Die Analyse basiert auf der Hypothese, dass Frauen und Männer in stereotypen Rollenbildern dargestellt werden. Weiters wird analysiert, ob Frauen durch die wirtschaftliche Positionierung in den Schulbüchern benachteiligt und rollenspezifisch präsentiert werden. Wie Stereotype durch Diskurse tradiert werden, wird anhand der Theorien Foucaults erläutert. Diese Theorien in Verschränkung mit den Theorien Butlers erklären, welche Auswirkungen die Konstruktion von klischeehaften Darstellungen von Männern und Frauen auf SchülerInnen haben können. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Sprache und wie diese die Männlichkeit als Norm in den Schulbüchern weiterführt. Um die wirtschaftliche Positionierung der Frau in den Schulbüchern einschätzen zu können, wird aufgezeigt wie Frauen im Vergleich zu Männern aktuell in der österreichischen Wirtschaft positioniert sind. Die meisten Hypothesen werden bestätigt. Dabei wird vor allem implizit durch die Bücher vermittelt, dass Frauen eher für Haushalt und Kindererziehung zuständig sind und Teilzeitjobs haben. Männer werden selten in Zusammenhang mit Kindern und Haushalt gebracht und haben meist typisch „männliche“ Berufe.

## **Abstract**

This diploma thesis uses a gender role critical textbook analysis in order to determine whether masculinity and femininity are represented differently. The five most frequently used textbooks in the subject Geography and Economics in the seventh and eighth form in the school year 2014/15 are analyzed for this purpose. The analysis is based on the hypothesis that women and men are depicted in stereotypical roles. In addition, it is examined whether women are at a disadvantage through their economical positioning in textbooks and if they are presented role-specifically. Foucault's theories are used to illustrate in how far stereotypes are passed on through discourse. These theories in combination with Butler's theories further explain which effects the construction of stereotypical representations of men and women can have on students. A special focus lies on the language and how it continues to establish masculinity as the norm in textbooks. In order to be able to evaluate the economical positioning of women in textbooks, it is shown where women are currently positioned in the Austrian economy in comparison to men. These hypotheses have largely been confirmed. The textbooks particularly

convey implicitly that women are in charge of the household and offspring and have part-time jobs. Men are rarely shown in connection with children and the home and engage in typically “masculine” jobs most of the time.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Gesetzliche Vorlagen zur Gleichberechtigung.....</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Die Bedeutung des Schulbuches im Unterricht.....</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Theoretische Grundlegung .....</b>	<b>10</b>
4.1	<i>Diskurstheorie nach Foucault.....</i>	10
4.2	<i>Feministischer Poststrukturalismus.....</i>	15
4.3	<i>Judith Butler: Der Einfluss von Macht auf Dekonstruktion von Subjekt, Geschlechteridentität und Normativität .....</i>	18
4.3.1	Subjektwerdung.....	20
4.3.2	Geschlechtsidentitäten.....	22
4.3.3	Butlers Kritik an normativen Geschlechtsidentitäten.....	23
4.3.4	Performanz .....	26
<b>5</b>	<b>Frauen in der österreichischen Wirtschaft.....</b>	<b>30</b>
5.1	<i>Die demographische Struktur Österreichs.....</i>	31
5.2	<i>Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede .....</i>	32
5.3	<i>Vermögensverteilung nach Geschlecht in Österreich.....</i>	37
5.4	<i>Bildungsniveau von Männern und Frauen in Österreich .....</i>	38
5.5	<i>Frauen in Führungspositionen .....</i>	42
<b>6</b>	<b>Diskursanalyse als Methode.....</b>	<b>44</b>
<b>7</b>	<b>Die Analyse.....</b>	<b>49</b>
7.1	<i>Textanalyse .....</i>	49
7.2	<i>Bildanalyse.....</i>	53
<b>8</b>	<b>Schulbuchanalyse.....</b>	<b>55</b>
8.1	<i>Analyseaufbau.....</i>	55
8.2	<i>Auswahl der Schulbücher .....</i>	56
<b>9</b>	<b>Ergebnisse der Analyse .....</b>	<b>61</b>
9.1	<i>Ergebnisse der Grobanalyse.....</i>	63
9.1.1	Geschlechtersensible Sprache .....	63
9.1.2	Wer spricht in den GWK-Schulbüchern?.....	66
9.1.3	Bilder von männlichen und weiblichen Personen in den GWK-Schulbüchern.....	70
9.1.4	Nennung realer Personen in den GWK-Schulbüchern.....	73
9.2	<i>Ergebnisse der Diskursanalyse.....</i>	74
9.2.1	Berufe.....	76

9.2.2	Haushalt, Kindererziehung und Familie.....	81
9.2.3	Adjektive und Verben .....	85
9.2.4	Implikationen und Präsuppositionen, Stereotypisierung und Diskriminierung.....	92
9.3	<i>Diskursanalyse: Frauen in der Wirtschaft</i> .....	107
9.3.1	Verteilung von Einkommen, Besitz und Führungspositionen in der 7. Schulstufe...	108
9.3.2	Verteilung von Einkommen, Besitz und Führungspositionen in der 8. Schulstufe...	111
9.3.3	Benachteiligung von Frauen in der Wirtschaft.....	115
<b>10</b>	<b>Conclusio</b> .....	<b>118</b>
<b>11</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>123</b>
<b>12</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>125</b>
<b>13</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>126</b>
<b>14</b>	<b>Bildquellenverzeichnis:</b> .....	<b>133</b>
<b>15</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>134</b>



# 1 Einleitung

Die SchülerInnen von heute sollen in einer gleichberechtigten Welt erwachsen werden, in welcher sie in keiner Weise wegen ihres Geschlechts eingeschränkt werden. Es soll nicht von ihrer Geschlechtsidentität abhängig sein, welche Ausbildung oder welchen Beruf sie wählen, durch welche Eigenschaften sie sich definieren, oder welche Ziele sie in ihrem Leben anstreben. Daher ist es notwendig, den SchülerInnen auch in der Schule ein Umfeld zu bieten, in welchem alle Personen, egal welchen Geschlechts, absolut gleich sind, gleich behandelt werden und nicht in geschlechterspezifische Rollen gedrängt werden. Um dem Ende von geschlechterspezifischen Rollenverständnissen und der Hegemonie von Männlich- und Weiblichkeit im österreichischen Bildungssystem einen Schritt näher zu kommen, ist unter anderem eine geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse notwendig. Damit soll dekonstruiert werden, ob, und wenn ja, welche Vorstellungen von Männlich- und Weiblichkeit in approbierten GWK-Schulbüchern (re)produziert werden. Das Ziel der Analyse ist es daher aufzuzeigen, in welchen Kontexten stereotype Rollenbilder tradiert werden und wie das verhindert werden könnte. Um eine geschlechterrollenkritische Analyse durchzuführen, braucht es eine breite theoretische Basis.

Teil dieser Basis ist die anfängliche Darstellung der gesetzlichen Rahmenbedingungen von Gleichberechtigung. Dabei beginne ich bei den internationalen Menschenrechten und arbeite mich zu den österreichischen Gesetzen vor. Außerdem ist eine Definition notwendig, was ein Schulbuch ist, welche Rolle Schulbüchern im Unterricht zugeschrieben wird und was diese von anderen Büchern unterscheidet.

Anschließend kommt es in Kapitel vier zu einer theoretischen Grundlegung, die im Groben auf der Dekonstruktionstheorie Judith Butlers und der Diskurstheorie Michel Foucaults beruht. Die diskurstheoretische Analyse geht auf Siegfried Jäger zurück. Die Eckpfeiler bilden die Diskurstheorie nach Foucault sowie Weedons feministischer Poststrukturalismus, durch welche eine Erklärung geboten wird, wie soziale Wirklichkeit, unter anderem durch Diskurse und Sprache, konstruiert wird und wie diese durch Machtverhältnisse beeinflusst wird. Macht wird in der Diskurstheorie und im Speziellen in dieser Arbeit als institutionelle Macht verstanden. Das heißt, in wie fern üben staatliche Regulationen und Gesetze oder die Institution Schule Macht aus, indem sie bestimmte Wirklichkeiten konstruieren. Somit wird in Kapitel 4.1 und 4.2 aufgezeigt, ob und wie Geschlecht durch Regierung und Schule konstruiert wird und ob dadurch möglicherweise ein bestimmtes Bild von Geschlecht bei den SchülerInnen ankommt und schließlich durch diese perpetuiert wird.

Welchen Einfluss Regulierungen durch den Staat und diverse Institutionen sowie Sprache auf das Verständnis von Geschlecht und Geschlechteridentität haben, wird in Kapitel 4.3 erläutert. Daher wird im Sinne Butlers aufgezeigt, wie aus einem Individuum ein Subjekt wird und welche Prozesse notwendig sind um Subjekt zu bleiben. Auch hier spielt der Machtaspekt eine wichtige Rolle.

Anschließend wird in den Unterkapiteln 4.3.2 bis 4.3.4 aufgezeigt, dass eine Person nur als Subjekt existieren kann, wenn sie sich den vorgegebenen Geschlechtsidentitäten des Staates beugt. Weiters wird hinterfragt, ob Mann- und Frausein als Geschlechteridentitäten ausreichen, ob es mehrere Identitäten geben sollte, oder ob es überhaupt notwendig ist, sich nach solchen Kategorien zu definieren. Diese Hegemonie der Binarität von Mann und Frau ist zu kritisieren, da sich viele Menschen nicht darin wiederfinden.

Ein großes Problem ist hier auch die (deutsche) Sprache, die nur die Binarität von Weiblich- und Männlichkeit zulässt und somit auch neu gedacht werden müsste. In Kapitel 4.3.4 steht daher Performanz, das heißt Handlung durch Sprache und Körper im Sinne Butlers, im Fokus. Anhand Butlers Verständnis von performativem Handeln kann argumentiert werden, dass die AutorInnen der Schulbücher durch die Konstruktion von Mann- und Frausein mit geschlechtsspezifischen Eigenschaften performative Akte ausüben. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie die SchülerInnen möglicherweise durch diese Konstruktion in ihrem eigenen Handeln beeinflussen werden. (Vgl. Butler 1998)

Ein weiteres Analysekriterium ist die Darstellung von Männern und Frauen in einem wirtschaftlichen Kontext in den Schulbüchern. Diese Darstellung wird mit der aktuellen wirtschaftlichen Positionierung der Frau in Österreich verglichen. Hierzu wurden Daten zu Einkommensunterschieden, Chancengleichheit, Vermögen und Zugang zu Führungspositionen ausgearbeitet, um die Unterschiede der Positionierung von Männern und Frauen in der österreichischen Wirtschaft aufzuzeigen. Durch die Analyse der Schulbücher soll deutlich werden, ob diese real bestehenden Unterschiede in den Schulbüchern dargestellt werden. Die Analyse erfolgt auf Basis von Daten und wissenschaftlichen Studien vom Bundesministerium für Bildung und Frauen, der Arbeiterkammer Österreichs, dem österreichischen Institut für Wirtschaftsforschung und der Statistik Austria.

Die Diskursanalyse erfolgt ebenfalls nach Foucault sowie Siegfried Jäger. In Kapitel sechs wird daher aufgezeigt, wie diese zwei Theoretiker eine diskurstheoretische Analyse aufbauen. Anschließend werden in Kapitel sieben jene Fragestellungen konkretisiert, die der

Schulbuchanalyse zugrunde liegen. Danach folgt der Analyseaufbau, welcher nach Text und Bild gegliedert wurde.

Der Einfluss der Schulbücher auf die Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit der SchülerInnen wird natürlich nicht rein durch GWK-Schulbücher geprägt, sondern auch durch den Umgang mit der Thematik durch LehrerInnen, Eltern, Medien und peer group. Daher muss von Beginn an offengelegt werden, dass mit dieser Arbeit das Verständnis der SchülerInnen von Mann und Frau nicht dekonstruiert werden kann. Es kommt zu einer Dekonstruktion dessen, was in den Schulbüchern vermittelt werden kann und welche Wirklichkeit dadurch (re)produziert werden könnte. Das sollte beim Lesen der Arbeit immer mitgedacht werden.

## **2 Gesetzliche Vorlagen zur Gleichberechtigung**

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Gleichstellung von Männern und Frauen sind eindeutig. Männer und Frauen müssen in allen Bereichen der Lebenswelt gleichberechtigt werden. Dies wurde auf internationaler Ebene durch die Deklaration der Menschenrechte der Vereinten Nationen, auf der Ebene der europäischen Union und auch auf nationaler Ebene eindeutig niedergeschrieben. In den Menschenrechten der Vereinten Nationen (United Nations) ist seit 1948 verankert:

### **Artikel 1**

*Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.*

### **Artikel 2**

*Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (Vereinte Nationen 1948)*

Die Vereinten Nationen oder United Nations sind ein Zusammenschluss von 193 Staaten, welchen es seit 1945 gibt. Aufgrund der Zusammenarbeit so vieler Staaten kann die Organisation in Aktion treten, wenn es zu globalen Problemen bezüglich Frieden, Sicherheit, Klimawandel, Nachhaltigkeit, Menschenrechte, Geschlechtergleichheit und vielem mehr kommt. Die Deklaration der Menschenrechte wurde von Österreich 1955 ratifiziert, wodurch sich der Staat zur Einhaltung dieser Rechte verpflichtet hat. (Vgl. United Nations o.J.)

Durch die Unterzeichnung dieser Deklaration hat sich Österreich auch dazu verpflichtet Gleichbehandlung im Beruf zu gewährleisten:

### **Artikel 23**

*1. Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.*

*2. Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit. (Vereinte Nationen 1948)*

Diese Rechte wurden auch auf europäischer Ebene in der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ (2016/C 202/02) festgelegt. Unter Titel III werden die Grundrechte bezüglich Gleichheit angeführt. Speziell für die Gleichheit zwischen Männern und Frauen wurde verankert:

## **Artikel 23 – Gleichheit von Frauen und Männern**

*Die Gleichheit von Frauen und Männern ist in allen Bereichen, einschließlich der Beschäftigung, der Arbeit und des Arbeitsentgelts, sicherzustellen.*

*Der Grundsatz der Gleichheit steht der Beibehaltung oder der Einführung spezifischer Vergünstigungen für das unterrepräsentierte Geschlecht nicht entgegen. (Europäische Union)*

Da Österreich Teil der Europäischen Union ist, ist das eine weitere internationale Instanz welche absolute Gleichbehandlung vorschreibt. Gleichberechtigung von Männern und Frauen ist auch in den österreichischen Grundgesetzen niedergeschrieben. Dabei handelt es sich um das Bundes-Verfassungsgesetz, welches es seit 1920 gibt und nach dem Stand 2012 zitiert wird:

### **Artikel 7**

*(1) 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 nicht behinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten. (Bundes-Verfassungsgesetz 2012)*

*(2) Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig. (Bundes-Verfassungsgesetz 2012)*

### **Artikel 13**

*(3) Bund, Länder und Gemeinden haben bei der Haushaltsführung die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern anzustreben. (Bundes-Verfassungsgesetz 2012)*

In den österreichischen Grundrechten ist auch ein Artikel zur Definition von öffentlichen Schulen und wer Zugang zu diesen Schulen hat zu finden:

### **Artikel 14**

*(6) Schulen sind Einrichtungen, in denen Schüler gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes erzieherisches Ziel angestrebt wird. Öffentliche Schulen sind jene Schulen, die vom gesetzlichen Schulerhalter errichtet und erhalten werden. Gesetzlicher Schulerhalter ist der Bund, soweit die Gesetzgebung und Vollziehung in den Angelegenheiten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Schulen Bundessache ist. [...] Öffentliche Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses, im Übrigen im Rahmen der gesetzlichen Voraussetzungen zugänglich. Das gleiche gilt sinngemäß für Kindergärten, Horte und Schülerheime. (Bundes-Verfassungsgesetz 2012)*

Diese gesetzlichen Vorgaben zur Gleichstellung von Frauen und Männern wurden 1995 im „Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip: ‚Erziehung und Gleichstellung von Frauen und Männern‘“ (Bundesministerium für Bildung 1995) weiter spezifiziert. Um Diskriminierung im Bildungswesen zu unterbinden, wurde die „Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung“ 1982 unterschrieben (vgl. ebd)

*Österreich hat sich damit verpflichtet, durch gesetzgeberische und sonstige Maßnahmen für die tatsächliche Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichberechtigung zu sorgen und mit allen geeigneten Mitteln unverzüglich eine Politik der Beseitigung der Diskriminierung der Frau zu verfolgen (Artikel 2). Für den Bildungsbereich sind vor allem die Artikel 5 (bewusstseinsbildende Maßnahmen zur Beseitigung von Vorurteilen und zur Förderung partnerschaftlichen Verhaltens von Frauen und Männern) und Artikel 10 (Maßnahmen zur Beseitigung von Diskriminierungen im Bildungsbereich) von Bedeutung. (Bundesministerium für Bildung 1995, Hervor. i. O)*

Von besonders großer Bedeutung für diese Arbeit ist Artikel 5, welcher die Verpflichtung zu *bewusstseinsbildende Maßnahmen* (ebd.) anführt. Das soll heißen, dass den SchülerInnen ein gleichberechtigtes Verständnis von Mann und Frau vermittelt werden soll. Würden z.B. Frauen in anderen Berufen als Männer dargestellt werden, könnte von Diskriminierung gesprochen werden, da ein spezifisch männliches bzw. weibliches Bild konstruiert werden würde.

Das Bundesministerium für Bildung hat einen Informationsfolder veröffentlicht, in welchem beschrieben wird, was durch den Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung und Gleichstellung von Frauen und Männern“ erreicht werden soll. Das Ziel des Unterrichtsprinzips ist es, alle Personen, die im Bildungsbereich tätig sind, zu motivieren, Fragestellungen und Inhalte zur Gleichstellung von Frauen und Männern in den Unterricht und auch in Schulbücher zu integrieren. Es geht nicht darum, einzelne Unterrichtseinheiten zu gestalten, sondern das Thema in den Unterrichtsalltag einzubauen, um eine gleichrangige PartnerInnenschaft zwischen Männern und Frauen bzw. SchülerInnen zu erreichen. So sollen die Lernenden einen reflektierten Umgang mit dem Thema Gleichstellung erlernen und auch lernen ihr Verhalten dementsprechend anzupassen. (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft 2003: 4)

### **3 Die Bedeutung des Schulbuches im Unterricht**

Für die Interpretation und Bewertung einer Schulbuchanalyse ist es notwendig zu definieren, was ein Schulbuch ist und warum dem Schulbuch eine wichtige Rolle zukommt.

Schulbücher können formal definiert werden als „zu Unterrichtszwecken bestimmte Druckwerke für die Hand der Schüler[Innen]“ (Detjen 2001: 459, Anmerkung IK). Zusätzlich sind es öffentliche Bücher, da sie vom Staat genehmigt werden müssen (vgl. ebd.). Schulbücher haben weitere Merkmale die sie von anderen Büchern unterscheiden:

- Schulbücher werden dem Alter der SchülerInnen angepasst;
- Schulbücher unterliegen bestimmten fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Normen;
- Inhalte werden methodisch aufbereitet und bilden dadurch mögliche Grundlagen für den Unterricht;
- In den Schulbüchern sind die allgemein akzeptierten Normen und Werte der Gesellschaft verankert. (Vgl. ebd.: 460)

Schulbüchern kommen im Unterricht viele wichtige Rollen zu. Einerseits bilden sie für viele LehrerInnen die Grundlage für den Unterricht. Vor allem bei Eltern kann das Gefühl entstehen, dass die Schulbücher in den Unterricht einbezogen werden müssen, da sie von Eltern oder Steuergeldern finanziert wurden, und dass sie inhaltlich einen gewissen Gültigkeitsanspruch haben, da sie vom Staat geprüft und freigegeben wurden. (Vgl. ebd.: 460f) Dieser allgemeine Geltungsanspruch könnte aufgrund der Medienaffinität der SchülerInnen jedoch immer stärker hinterfragt werden, da Informationen leicht mit Hilfe von Onlinezyklopädien wie z.B. Wikipedia kontrolliert und hinterfragt werden könnten. (vgl. Hiller 2015: 140) Die Wichtigkeit des Schulbuches im Unterricht nimmt insgesamt mit dem vermehrten Gebrauch von Onlinemedien im Unterricht etwas ab, wodurch vermittelte Normen und Werte nicht gänzlich auf Schulbücher zu beschränken sind (vgl. ebd.: 131). Das heißt, dass Normen und Werte in der Schule auch mittels anderer Medien vermittelt werden können.

Im Unterschied zu Onlinemedien sind Schulbücher viel strukturierter und bilden meist die Grundlage der Lerninhalte der SchülerInnen, wodurch eine Nähe zum Schulbuch entstehen kann. (Astleitner 2012: 102) Durch diese Nähe kommt es zu einer besseren Informationsverarbeitung als bei Materialien, zu welchen die SchülerInnen keinen so direkten Bezug haben (vgl. ebd.). Daher kann auch argumentiert werden, dass die Normen und Werte, die durch Schulbücher vermittelt werden, mehr Einfluss auf die SchülerInnen haben als andere Unterrichtsmaterialien.

Eine unter vielen Aufgaben der Schule und indirekt auch von den SchulbuchautorInnen ist es, Normen, Werte und Verhaltensweisen zu vermitteln, zu reproduzieren, zu kritisieren und auch zu hinterfragen. Wie genau diese Normen und Werte, welche auch durch das Schulbuch vermittelt werden, aussehen und ob die vermittelten Denkweisen unter einem geschlechterrollenkritischen Aspekt aufgelöst oder perpetuiert werden sollten, ist eine wichtige Frage. (Vgl. Lindner und Lukesch 1994: 45)

Schulbücher und dadurch vermittelte Inhalte und Werte haben einen großen Einfluss auf SchülerInnen. Dies Inhalte und Werte werden durch das staatliche Monopol der Approbation festgelegt. Unter einem geschlechterrollenkritischen Fokus ist gemeint, dass die in Schulbüchern dargestellten Inhalte sowie implizit konstruierte Bilder von Geschlecht institutionalisiert werden, da sie den Richtlinien des Staates entsprechen. (Vgl. Paseka 1997: 130f)



## **4 Theoretische Grundlegung**

Die Ausgangspunkte bzw. die theoretischen Grundlagen dieser Diplomarbeit sind die Diskurstheorie nach Foucault, der feministische Poststrukturalismus nach Weedon sowie die in den nachfolgenden Unterkapiteln beschriebene Dekonstruktionstheorie nach Butler. Butlers Theorie baut im Wesentlichen auf dem Poststrukturalismus sowie der Diskurstheorie auf und erweitert diese um den Aspekt der Performativität, wodurch der Darlegung dieser Theorien absolute Notwendigkeit zukommt. Die Grundlage der Analyse bilden die theoretischen Ansätze von Foucault, Butler und Weedon, weil diese eine geschlechterkritische Diskursanalyse ermöglichen. Foucaults Diskurstheorie erklärt wie Wirklichkeit durch Diskurse und Machtverhältnisse konstruiert wird. Bezogen auf diese Arbeit soll mit Foucaults Ansatz geklärt werden, wie durch approbierte Schulbücher, welchen durch staatliche Freigabe institutionelle Macht zu kommt, bei die SchülerInnen ein bestimmtes Bild von Geschlecht erzeugt werden kann. In diesem Fall wird nach Foucault und Butler dekonstruiert, wie der Diskurs von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Schulbüchern erzeugt und anschließend auch durch die SchülerInnen weitergesponnen werden kann. Butlers dekonstruktiver Ansatz ist notwendig, um zu erklären, was Geschlecht und Geschlechtsidentität ist und wie die Subjekte, in diesem Fall die SchülerInnen, durch diese Konstruktion von Geschlecht beeinflusst werden können.

### **4.1 Diskurstheorie nach Foucault**

In diesem Kapitel kommt es zu einer Darstellung der Diskurstheorie nach Foucault, wobei es im Kontext dieser Arbeit im Besonderen um die Einflussnahme der Institution Schule auf die Entwicklung der Geschlechteridentität von SchülerInnen geht. Die Diskurstheorie als grundlegender Baustein der poststrukturalistischen Theorien geht davon aus, dass Wirklichkeiten über Sprachen, Handlungen, Bedeutungen und Wahrnehmungen konstruiert werden, da diese als Repräsentationen mit performativen Potential fungieren und die Welt kontextspezifisch erschaffen, indem sie die Welt durch Strategien der Benennung und Artikulation (Sprache, Bilder, Zeichensysteme) als „wirklich“ denkbar und erfahrbar machen (vgl. Hall 1997). Dazu kommt noch Foucaults Ansatz der Machtverhältnisse, der besagt, dass Wirklichkeit durch ebendiese Machtverhältnisse konstruiert wird. (Vgl. Jäckle 2009: 29) Macht kann im foucault'schen Sinne nicht besessen werden, sondern muss sich langsam in einem historischen Prozess von Machtwirkungen entwickeln und entfalten. Durch diese Prozesshaftigkeit ist Macht eng mit Wissen verflochten. (Vgl. Foucault 2016c: 729f) Das heißt,

„daß [sic!] es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß [sic] sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“ (ebd.: 730) Sprache ist der kulturelle Raum, in welchem die Produktion von Bedeutung durch Sprache (=Repräsentation) stattfindet. Diese Bedeutungen oder Repräsentationen können sich im stattfindenden Dialog zwischen SenderInnen und EmpfängerInnen immer wieder verändern. Das heißt, dass sich auch das Wissen in Diskursen verändert, wodurch Macht ausgeübt wird. Wenn sich z.B. die Repräsentation von Weiblichkeit in der Sprache verändert, kann das Auswirkungen darauf haben, wie sich Frauen selbst definieren oder verhalten. Somit wird mit einem neuen Wissensfeld von Frauen Macht auf diese ausgeübt. Dieses Wissen in einem Diskurs kann sich jedoch nur verändern, wenn es von einer anderen Person gehört und verstanden wird. Macht und Wissen können daher durch neue Bedeutungen in der Sprache verändert werden. (Vgl. Hall 1997: 10f)

Um genauer auf die Diskurstheorie eingehen zu können, muss geklärt werden, was ein Diskurs überhaupt ist. Das Wort *Diskurs* kommt vom englischen *discourse* und bedeutet „Rede“. Den Begriff gibt es seit den 1950er/60er Jahren und er ist aus dem amerikanischen Strukturalismus hervorgegangen (vgl. Jung 2006: 32). Diskurse funktionieren nach Storey auf drei Arten. Simultan werden die Objekte des Diskurses befähigt, beschränkt und konstituiert. (Vgl. Storey 2008: 128) Für Sprache als Diskurs würde das bedeuten:

*“it enables me to speak, it constrains what I can say, it constitutes me as a speaking subject (i.e. it situates and produces my subjectivity: I know myself in language; I think in language; I talk to myself in language).“ (ebd.)*

Diskurse werden für gewöhnlich als „öffentliche, geplante und organisierte Diskussionsprozesse“ von gesellschaftlichem Interesse verstanden. (Keller et al. 2006: 7) Diskurse sind jedoch nicht nur die Diskussionsprozesse, welche Ausdruck gesellschaftlicher Praktiken sind, sondern durch sie kommt es auch zu „*Machtwirkungen*“. Die Auswirkung von Macht entsteht durch die Koppelung der Macht von Institutionen mit Handlungen. (Vgl. Jäger 2006: 84f) Die zuvor genannten Diskussionsprozesse beziehen sich dabei meist auf „spezifische [sic!] Themen von allgemeinem gesellschaftlichen Belang“. (Keller et al. 2006:7) Der Begriff *Diskurs* meint auch eine Beschäftigung mit der „gesellschaftlichen Bedeutung von Kommunikations- und Argumentationsprozessen sowie der *sprachvermittelten* Wahrnehmung bzw. Konstruktion von Wirklichkeit [sic!]“ (ebd., Hervorh. i. O.).

In den letzten beiden Jahrzehnten hat die Bedeutung der Diskursforschung in der Wissenssoziologie zugenommen, was auf stärkeres Bewusstsein für die Beschaffenheit und den Inhalt von Sprache und Kommunikation zurückzuführen ist. In einem Diskurs wird meistens

Sprachgebrauch, mitsamt Gesprochenem und Geschriebenem, analysiert. (Vgl. Keller et al. 2006.: 7ff) Genauer werde ich auf die Diskursanalyse im methodischen Teil meiner Arbeit eingehen, um diese im Zusammenhang mit meiner Diskursanalyse der Schulbücher darzulegen. Die Diskurstheorie nach Foucault spielt eine zentrale Rolle für diese Schulbuchanalyse, da sie Macht und ihren Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse und Institutionen gründlich untersucht. Es geht vor allem um den Zusammenhang von „Disziplinierungs-, Normalisierungs- und Regierungsmacht“ (Jäckle 2009: 16) mit der schulisch vermittelten Bedeutung von Geschlechtlichkeit. Da diese Machtverhältnisse, unter dem Gesichtspunkt der Männlichkeit und Weiblichkeit, großen Einfluss auf SchülerInnen und LehrerInnen haben, ist es notwendig, Foucaults Diskurstheorie genauer zu erläutern. (Vgl. ebd.) Der Grund liegt darin, dass neben anderen gesellschaftlichen Bereichen auch in der Institution Schule den SchülerInnen und auch den LehrerInnen verschiedene Vorstellungen von Männlichkeit, Weiblichkeit bzw. Geschlechtlichkeit (z.B. in Schulbüchern) angeboten werden. Diese können den SchülerInnen eine mögliche Orientierung, was Geschlechtlichkeit ist, für das weitere Leben bieten. (Vgl. ebd.: 18)

Zweck der Ausführung von Foucaults Diskurstheorie ist es, „ein vertieftes Verständnis für die Rolle der Schule bezüglich der Vergeschlechtlichung und für die Erfahrung der Mädchen und Jungen in der Schule vor dem Hintergrund der herrschenden Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu schaffen“ (ebd.: 16). In der Diskurstheorie mit Fokus auf Geschlechterkonstruktion wird weiters dargelegt, dass unser Handeln von bestehenden Vorstellungen und Konzepten von Geschlecht systematisiert wird. Durch diese Systematisierung wird auch der Prozess der Subjektwerdung der SchülerInnen geleitet und konstituiert. (Vgl. ebd.: 17) Zur „Subjektivierung“ in der Schule wird ebenso die Bildung der Geschlechtsidentitäten Mann oder Frau gezählt. Schule erzeugt also durch ihren zweigeschlechtlichen Wirklichkeitsbereich und als subjektiver Erfahrungsort für SchülerInnen und LehrerInnen selbst Diskurse von Geschlechterwirklichkeiten (vgl. Jäckle 2009: 21).

Foucault geht davon aus,

„daß [sic!] in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrol-liert [sic!], selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar [sic!] Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen.“ (Foucault 1977: 7)

Anhand dieses Zitates wird die Macht des Diskurses deutlich, da die Richtung in welche sich ein Diskurs bewegt nicht abzuschätzen ist („das unberechenbar Ereignishaft“). Unter

„bedrohliche Materialität“ versteht Foucault die bedrohliche Macht, welche ein Diskurs haben kann. Ein Mann der z.B. von seinem Busen spricht, würde nicht mehr als Subjekt wahrgenommen werden (vgl. Villa 200: 72). Außerdem kommt es durch einen Diskurs zu Ausschließung und dadurch zu Kontrolle (vgl. ebd.). Diese Ausschließung erfolgt anhand folgender Aspekte: „das verbotene Wort; die Ausgrenzung des Wahnsinns; der Wille zur Wahrheit“ (ebd.: 14).

Unter Verbot versteht Foucault bestimmte Worte oder Inhalte nicht sagen zu dürfen. Es ist also nicht erlaubt, dass jede Person in jeder Situation alles sagen darf. Zu den Verboten gehören das „Tabu des Gegenstandes, Ritual der Umstände, bevorzugtes oder ausschließliches [sic!] Recht des sprechenden Subjekts.“ (ebd.: 7) Diese drei Aspekte bilden eine Matrix aus Aussagen, welche je nach Gesellschaft, Zeit und Ort ausgesprochen werden dürfen oder nicht. Vor allem in den Diskursen über Sexualität und Politik gibt es viele Inhalte, die nicht ausgesprochen werden dürfen. (Vgl. ebd.: 7f) Ein Beispiel für dieses „Unsagbare“ sind queer MuslimInnen in der westlichen Gesellschaft. Oft wird angenommen, dass MuslimInnen sich nicht als queer outen könnten, solange sie sich mit dem Islam identifizieren, weil sie vom Islam unterdrückt werden. Das heißt, dass sie sich vom Islam loslösen müssten und sich als westlich zu definieren, um homosexuell, transgender, queer etc. sein zu können. (Vgl. El-Tayeb 2012: 80) Dadurch geraten queer MuslimInnen in das Feld des Unsagbaren.

Mit „der Ausgrenzung von Wahnsinn“ meint Foucault, dass das Gesprochene „wahnsinniger“ Menschen entweder gar nicht gehört wird oder einem Wahrheitsanspruch unterliegt. Die Grenzziehung zwischen Wahrheit und Vernunft ist nach Foucault nicht aufgehoben, sondern wird immer wieder verschoben. Umgelegt auf den Diskurs heißt das, dass Worte oder Gesprochenes im Diskurs bewusst von bestimmten AkteurInnen gehört werden können oder nicht, wodurch der Werdegang des Diskurses unterschiedlich beeinflusst werden kann. (Vgl. ebd.: 8ff)

Die dritte Kontrollinstanz des Diskurses ist der „Wille zur Wahrheit“ (ebd.:13). Da jeder Diskurs Wahrheit anstrebt, muss sich dieser im Laufe der Zeit verändern. Das ist zum Beispiel in der Strafjustiz der Fall. Vor dem 19. Jahrhundert rechtfertigte die Strafjustiz ihre Handlungen nach der „Theorie des Rechts“ und seit dem 19. Jahrhunderts stützt sie ihre Ergebnisse auf das Wissen der Soziologie, Psychologie, Medizin und Psychiatrie. (Vgl. ebd.: 13f) Diese Konzentration auf die eben genannten Wissenschaften ist darauf zurückzuführen, dass der Mensch als Arbeitskraft oder gar als Gegenstand gesehen wurde, der „unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommnet werden kann“

(Foucault 2016c: 838). Das Ziel war es, den Körper als Produktionsmittel so effizient und „unterworfen“ wie möglich zu machen (vgl. ebd.: 840) Ab dem 19. Jahrhundert werden Gefängnisse nach dem panoptischen Prinzip errichtet. Ein Gefängnis ist panoptisch, wenn die Gefangenen nicht wissen ob sie von den WärterInnen beobachtet werden oder nicht. Dadurch kommt es bei den Inhaftierten zur Verhaltensänderung durch Selbstdisziplinierung. Diese neue Art der Disziplinierung hat sich dann auch auf weitere Institutionen ausgebreitet. Dadurch wurde der Mensch auch als Arbeitskraft gefügig gemacht, da er nicht wusste, wann er beobachtet wird. (Vgl. Foucault 2016c)

Diskurse können nicht nur durch Ausschließung oder Kontrolle eingeschränkt werden, sondern auch durch „interne Prozeduren, mit denen die Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben“ (Foucault 1977: 15f). Die zentrale Einschränkung, unter den vielen anderen von Foucault genannten, ist der bedingte Zugang zu Diskursen. „Nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich.“ (ebd.: 26) Manche Diskurse sind allen „sprechenden Subjekten“ zugänglich, für andere müssen die Subjekte jedoch qualifiziert sein. Entspricht ein Subjekt den jeweiligen Anforderungen nicht, wird es aus dem Diskurs ausgeschlossen. (Vgl. ebd.) Qualifiziert sein meint nach Foucault mittels diskursspezifischen „Ritualen“, Teil von „Diskursgesellschaften“ zu sein. Dabei definiert das Ritual die notwendigen Qualifikationen der am Diskurs teilnehmenden Personen:

*„[E]s definiert die Gesten, die Verhaltensweisen, die Umstände und alle Zeichen, welche den Diskurs begleiten müssen; es fixiert schließlich die vor-ausgesetzte [sic!] oder erzwungene Wirksamkeit der Worte, ihre Wirkung auf die Adressaten und die Grenzen ihrer zwingenden Kräfte.“ (ebd.: 27)*

Durch den historischen Konstruktionsprozess wird in Diskursen mehr Wissen mitgetragen als Individuen wissen können, was dazu führt, dass Wissen automatisch auch Macht ist. Wissen und Diskurs gehen nach Foucault immer miteinander einher. Macht erzeugt daher nicht nur Wissen, sondern Realität und „Wahrheiten“. Was in einer Gesellschaft als „wahr“ oder „richtig“ angesehen wird, hängt von den konstruierenden Diskursen ab. Dieses Wissen muss auch nicht unbedingt wahr sein, sondern es muss als „wahr“ gedacht werden und kann sich immer verändern. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die Welt einmal als flach gedacht wurde. (Vgl. Storey 2008: 129f)

Ein Diskurs ist laut Foucault ohne Anfangspunkt und beruht immer wieder auf bereits Gesagtem. Aber das Gesagte ist gleichzeitig ein „noch nie Gesagtes“ (Foucault 2016a: 498). Das soll heißen, dass ein Diskurs etwas formuliert, das ohne Ausgangspunkt ist, etwas bereits Gesagtes, jedoch nichts Konkretes, wodurch es in einem „Halbschweigen“ (ebd.) verbalisiert

wird. In einer historischen Diskursanalyse geht es zusammenfassend vor allem um die Suche einer Wiederholung nach einem unbekanntem Start und einer gleichzeitigen Interpretation von Gesagtem und Nichtgesagtem. (Vgl. ebd.) Der Kommentar über einen Text hat in diesem Kontext eine zentrale Rolle. Er muss etwas aussagen, was im Text implizit bzw. „verschwiegen artikuliert“ wurde. (Vgl. Foucault 1977: 18) Das ist ein zentraler Aspekt für diese diskursive, geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse, da anhand dieser herausgefunden werden soll, was durch die Texte in den Büchern implizit über Männer und Frauen ausgesagt wird.

Eine zentrale These der Diskurstheorie Foucaults ist, dass für jedes Wort, das einmal gesprochen oder geschrieben wurde, die Möglichkeit besteht, wiederholt, transformiert und reaktiviert zu werden. In welche Richtung sich ein Wort verändert und zu welchen neuen Sinnzuschreibungen es kommen kann, bleibt dabei völlig offen. (Vgl. Foucault 2016a: 502)

Jäger definiert im Sinne Foucaults *Diskurs* folgendermaßen:

*Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewußtsein [sic!] speist. Dieses zustandekommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit.* (Jäger 2006: 89, Hervorh. i. O.)

Um die Zusammenhänge von Diskurstheorie, Poststrukturalismus und Dekonstruktion bezogen auf Geschlecht verständlich zu erläutern, folgt jetzt eine prägnante Einleitung zum Poststrukturalismus. Anschließend werden die drei Grundthesen zusammengeführt und miteinander verwoben um ein tiefgreifendes Verständnis zu ermöglichen.

## **4.2 Feministischer Poststrukturalismus**

Die Diskurstheorie wird wiederum in poststrukturalistische Theorien eingebettet um die für diese Arbeit zentralen Aspekte der Machtverhältnisse in der Schule zu verdeutlichen. Der Poststrukturalismus hat sich Ende der 1960er Jahre einerseits aus den Theorien Friedrich Nietzsches und Martin Heideggers und andererseits aus der Theorie Sigmund Freuds heraus entwickelt. Andererseits kann er als Antwort auf die Kritik am Strukturalismus nach Lévi-Strauss, Saussure, Jakobson und Althusser verstanden werden. (Vgl. Jäckle 2009: 29; Vgl. Nünning 1998: 439)

Weedon verbindet in seiner Theorie den Feminismus und den Poststrukturalismus. Diese Theorie soll die Möglichkeit bieten „die Beziehungen zwischen Sprache, gesellschaftlichen Einrichtungen und indivi-duellem [sic!] Bewußtsein [sic!] in einer Weise begrifflich zu erfassen, die sich darauf konzentriert, wie Macht ausgeübt wird und welche Verän-

derungsmöglichkeiten [sic!] bestehen.“ (Weedon 1991: 32) Es gibt jedoch keine poststrukturalistische Theorie per se, sondern mit poststrukturalistischen Theorien ist immer eine Bandbreite von Theorien gemeint, welche von Derrida, Lacan, Kristeva, Althusser und Foucault ausgearbeitet wurden und in diesem theoretischen Ansatz gebündelt werden (vgl. ebd.: 33). Im Folgenden werden Weedons poststrukturalistischer Feminismus und dessen wichtigste Merkmale erläutert.

Zentraler Untersuchungsgegenstand des feministischen Poststrukturalismus ist die Sprache, insbesondere hinsichtlich ihrer Relevanz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Diese ist das verbindende Element in der Analyse „von gesellschaftlichen Organisationen, von gesellschaftlichen Bedeutungen, Macht und individuellem Bewußtsein [sic!]“ (Weedon 1991: 34f). In der Sprache werden nicht nur die gesellschaftlichen Organisationen samt ihren sozialen und politischen Konsequenzen definiert und hinterfragt, sondern auch die Eigenwahrnehmung und Subjektivierung werden in der Sprache konstruiert. Das lässt darauf schließen, dass die Subjektwerdung nicht angeboren oder genetisch veranlagt ist, sondern dass dieser Prozess „Produkt der Gesellschaft“ ist. (Vgl. Weedon 1991: 35) In diesem Zusammenhang schreibt Weedon von Foucaults Verständnis von Geschlecht, da Foucault dem Geschlecht zwei Bedeutungen zuschreibt. Einerseits beschreibt er Geschlecht, wie bereits erwähnt, als „Produkt der Gesellschaft“ und andererseits als „eine zwischen verschiede-nen [sic!] Diskursformen variierende Größe“. (Weedon 1991: 37)

Die Annahme der gesellschaftlichen Produktion des Subjekts in den poststrukturalistischen Theorien stellt einen wesentlichen Unterschied zum Humanismus dar, welcher das Subjekt als ein „bewußtes [sic!], wissendes, einheitliches und rationales Subjekt voraussetzt“ (ebd.: 35). Im Gegensatz dazu sieht der Poststrukturalismus das Subjekt als nie fertiges, sich immer im Konflikt befindendes und sich immer neu konstituierendes an (vgl. ebd.: 49).

Mitunter aus der Kritik an Saussures Verständnis von Sprache als „abstraktes System, das aus Zeichenket-ten [sic!] besteht“ (ebd.: 37), hat sich der Poststrukturalismus entwickelt. Saussures Zeichentheorie setzt sich aus Signifikanten und Signifikaten zusammen. Das heißt „[j]edes Zeichen besteht aus einem *Bezeichnenden* oder *Signifikanten* (Laut- oder Schriftbild) und einem *Bezeichne-ten* [sic!] oder *Signifikat* (Bedeutung).“ (ebd., Hervorh. i. O.) Diese beiden Aspekte der Zeichen stehen laut Saussure in einer willkürlichen Verbindung zueinander. Daraus folgt, dass es per se keine logische Verknüpfung von Lautbild und der dazugehörigen Vorstellung gibt. Die Merkmale der Zeichen sind die Relationalität sowie die Entstehung der Bedeutung der Zeichen durch ihre Verschiedenheit zu den anderen Zeichen der Sprachkette.

(Vgl. Weedon 1991: 37) Die strukturalistische Sprachtheorie nach Saussure wurde von den poststrukturalistischen TheoretikerInnen heftig kritisiert und anschließend weiterentwickelt (vgl. Jäckle 2009: 29f). Ein Kritikpunkt unter anderen lautet, dass sich anhand von Saussures Theorie nicht erklären lasse, warum das Wort „Frau“ mehrere Bedeutungen haben kann bzw. wie und wieso es zu einem Bedeutungswandel kommen kann. Auf dieses Problem antwortet der Poststrukturalismus mit einer Definition des Signifikats, die besagt, dass die Bedeutung eines Zeichens oder eines Wortes nicht dauerhaft feststeht, sondern immer einem Wandel unterzogen werden kann. (Vgl. Weedon 1991: 39) Das ist darauf zurückzuführen, dass die Sprache nicht einfach die Realität widerspiegelt, sondern eine konzeptuelle Karte bietet, die eine bestimmte Art und Weise vorgibt wie die Welt wahrgenommen und erlebt wird. Da sich das Wissen über die Welt verändert und wie diese erlebt wird, verändert sich auch die Bedeutung des Signifikats. (Vgl. Storey 2008: 112) In vielen Theorien des Poststrukturalismus wird kritisiert, dass das Signifikat wichtiger sei als der ‚supplementäre‘ Signifikant. Das geht vor allem auf Derridas Dekonstruktion zurück. (Vgl. Nünning 1998: 439)

Ein Kritiker Saussures war Derrida. Der wesentliche Unterschied zu Saussure liegt darin, dass Derrida nicht von feststehenden Signifikaten ausgeht, sondern von der Vorstellung der *différance*, wobei die Bedeutung eines Wortes oder Zeichens „über die Doppelstrategien von Verschiedenheit und Verschiebung erzeugt wird.“ (Weedon 1991:39f) Derrida lehnt also die Theorie der festgelegten Signifikate, welche sich nach Saussure durch ihre Verschiedenheit definieren, ab und geht von einem „endlosen Verschiebungsprozeß [sic!]“ (ebd.: 40) der Bedeutungen von Begriffen aus. (Vgl. ebd.: 40)

Um das zuvor verwendete Beispiel der *Frau* nochmals aufzugreifen, gehe ich kurz auf die unterschiedlichen Bedeutungen von *Frau* ein. Unter *Frau* kann von *Opfer*, *Hausfrau*, *Mutter* bis zu *Lustobjekt* vieles verstanden werden. Genau das kann anhand der Theorie Saussures nicht erklärt werden. Wie der Begriff in einem Moment verstanden werden kann, hängt vom jeweiligen Kontext ab, in welchem der Signifikant verwendet wird. So können fortlaufend neue Verständnismöglichkeiten und Interpretationen entstehen. Dies ist auch für den poststrukturalistischen Feminismus sehr wichtig, da anhand von neuen Begriffsverständnissen und Veränderungen von Bedeutungen Machtverhältnisse aufgeschlüsselt werden können. (Vgl. ebd.: 40)

Die Bedeutungen eines Begriffs können nicht nur sehr unterschiedlich sein, sondern sie können sich auch widersprechen. Um das zu verdeutlichen, wird es anhand des Beispielbegriffs *Frau* bzw. durch Inhalte in „Frauenzeitschriften erklärt, wo sehr unterschiedliche und teilweise auch



gegensätzliche Subjektpositionen von Frauen erzeugt werden. Diese Subjektpositionen können zum Beispiel die Karrierefrau, die hart arbeitende Mutter und Ehefrau oder das unwiderstehliche Sexualobjekt sein. (Vgl. ebd.: 41) Hier wird der Zusammenhang zur Diskurstheorie Foucaults deutlich, die eine dauerhafte und nicht vorhersehbare Bedeutungsveränderungen aller Begriffe beschreibt (vgl. Foucault 2016a: 502).

Diese unterschiedlichen Darstellungen der Frau in einer Zeitschrift gehören zu einem Kampf „um die alltäglichen Bestimmungen der Praxis des Familienlebens, der Arbeit und der Freizeit. Wie Frauen die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung verstehen, ob nun zu Hause oder bei der bezahlten Arbeit, ist beispielsweise für deren Fortdauer oder Umgestaltung entscheidend“ (Weedon 1991: 41). Wie Arbeitsteilung oder Männlichkeit und Weiblichkeit verstanden werden kann, ist schlussendlich von den Diskursen abhängig, welche einen „Ort, an dem wir für uns selbst unser ‚gelebtes Verhältnis‘ zu unseren materiellen Existenzbedingungen darstellen.“ (Althusser 1968 zit. nach Weedon 1991: 41)

Der Einfluss von „Frauenzeitschriften“ auf die eigene Subjektposition kann auch auf die Institution Schule bzw. spezieller auf Schulbücher angewendet werden. Bilden Schulbücher unterschiedliche Subjektpositionen von Frauen oder Männern ab, können diese das Verständnis der „materiellen Existenzbedingungen“ (ebd.) geschlechtsspezifisch beeinflussen. Das heißt, werden in den Schulbüchern nur Frauen als Hausfrauen und Erzieherinnen ihrer Kinder dargestellt, wird der Diskurs der stereotypen Hausfrau reproduziert. Werden jedoch Frauen und Männer als Hausfrauen und Hausmänner sowie als Erwerbstätige in unterschiedlichen Berufen dargestellt, wird eine „geschlechterspezifische Arbeitsteilung“ (vgl. ebd.: 48) aufgebrochen. Daher wird aus der Perspektive des feministischen Poststrukturalismus deutlich, dass uns die Sprache als widerstreitender Diskurs nicht nur die Möglichkeit eröffnet, bewusste und denkende Subjekte zu werden, sondern auch der Welt einen Sinn zu geben und diesen Sinn auch neu zu konstruieren. (Vgl. Weedon 1991: 48)

### **4.3 Judith Butler: Der Einfluss von Macht auf Dekonstruktion von Subjekt, Geschlechteridentität und Normativität**

Um es überhaupt möglich zu machen von Dekonstruktion zu sprechen, ist es notwendig, den Begriff der Konstruktion zu definieren. Unter dem radikal-konstruktivistischen Ansatz wird im Allgemeinen verstanden, dass die Wirklichkeit das ist, was wir individuell wahrnehmen. Unsere Wahrnehmung muss mit dem Wahrgenommenen jedoch nicht übereinstimmen, und es gibt nichts was über unserer Wahrnehmung hinausgeht. Der Konstruktivismus, bezogen auf die

Geschlechter und Geschlechterkonstruktionen, geht davon aus, dass die Geschlechtsidentitäten durch bewusstes oder unbewusstes Handeln sowie durch das Sammeln von Erfahrungen von den Individuen selbst konstruiert werden. Ein Problem des Konstruktivismus ist darin zu finden, dass unsere Wirklichkeit nur aus dem besteht, was wir wahrnehmen. Wie es dann zu Herrschafts- und Machtverhältnissen kommen kann und wie wir diese verstehen können, kann der Konstruktivismus nicht erklären, weil das nichts mit unseren Sinnen Wahrnehmbares ist. (Vgl. Villa 2000: 62ff)

Der in dieser Arbeit verwendete Konstruktivismus-Begriff kann als dekonstruktiver Konstruktivismus Angermüllers verstanden werden, da soziale Wirklichkeit als ein sich wandelndes Ergebnis von Konstruktionsprozessen verstanden wird. Dieser dekonstruktivistische Konstruktivismus ist vom rekonstruktivistischen Konstruktivismus abzugrenzen, da der Letztgenannte soziale Wirklichkeit als Ergebnis von „Deutungs- und Aushandlungsprozessen“ definiert. (Vgl. Angermüller 2005: 28) Beim dekonstruktiven Konstruktivismus werden auch die „Beobachtenden“ dieser konstruierten Welt zu einem konstruierten Produkt (vgl. ebd.: 29). Wie es aber zu einer sich ständig verändernden Konstruktion der Wirklichkeit kommt, ist und bleibt ein strittiges Thema.

„Die Kontroverse über die Bedeutung der ‚Konstruktion‘ scheint auf dem herkömmlichen philosophischen Gegensatz zwischen [sic!] freiem Willen und Determinismus zu beruhen“ (Butler 2014: 26, Hervorh. i. O.). Diese Kontroverse zeigt, dass der Körper als Werkzeug verstanden werden kann, der rein äußerlich durch soziale und kulturelle Normen formiert wird. Auch den „Leib“ sieht Butler als Konstruktion, da der Körper nicht existiert, solange dieser keine Geschlechtsidentität aufweist. Folglich wird klar, dass ein Körper erst durch die Zuweisung einer Geschlechtsidentität „ins Leben gerufen wird“. (Vgl. ebd.: 26) Laut Butler ist die Diskussion über die Konstruktion der Geschlechtsidentität in einem Diskurs eingebettet, welcher die Schranken der Möglichkeiten des Vorstellbaren und Realisierbaren vorgibt. Dieser hegemoniale, kulturelle Diskurs ist auf den binären, das heißt männlichen und weiblichen, Strukturen der Sprache gegründet, welche ebenso einen Vorstellungshorizont weiterer Geschlechtsidentitäten limitiert. (Vgl. Butler 2014: 27) Was Geschlechtsidentität ist und wie diese definiert wird, hängt von „den konstruierenden Relationen ab“. Diese kulturellen und historischen Relationen bilden keine „fertigen“ Geschlechtsidentitäten, sondern sind einem stetigen Wandel unterzogen. (Vgl. ebd.: 28f)

Butler geht es vor allem darum, die Zwangsheterosexualität, die durch Institutionen, Verfahrensweisen und Diskurse zentriert wird, zu dezentrieren. Unter Dezentrierung versteht

Butler die Dekonstruktion der beiden institutionalisierten Geschlechtsidentitäten Mann und Frau um auch allen anderen möglichen Geschlechtsidentitäten ihre Daseinsberechtigung zu eröffnen. Um die Weiblichkeit (und auch Männlichkeit) aufzubrechen, geht es nicht darum die *weibliche* Identität zu charakterisieren, sondern die Identität und das Geschlecht *Frau* sollen kritisch hinterfragt werden. (Vgl. Butler 2014: 9f) Ein zentraler Faktor, um Identitätskategorien zu verstehen und zu dekonstruieren, ist eine genaue Analyse der Sprache und die darin vorherrschende Repräsentation der Frau und Geschlechtsidentität. Um überhaupt in der Sprache und in den Diskursen wahrgenommen und angesprochen zu werden, ist es notwendig, zu einem Subjekt zu werden. Wie dieser Prozess der Subjektwerdung laut Butler funktioniert, wird im Folgenden zusammengefasst.

### **4.3.1 Subjektwerdung**

Um in der Gesellschaft als Subjekt wahrgenommen zu werden und sich selbst als solches zu definieren, braucht es den Prozess der Subjektwerdung. Wo es in diesem Prozess zu Problemen kommen kann und welche Prozesse genau durchlaufen werden müssen, wird in diesem Kapitel erläutert.

Da Frauen in der Sprache oft verzerrt oder gar nicht repräsentiert werden, haben sich die FürsprecherInnen der feministischen Theorie das Ziel gesetzt, eine Sprache, welche die Geschlechter adäquat repräsentiert, zu entwickeln. Damit sollte unter anderem auch die politische Repräsentanz und Sichtbarkeit gefördert werden. (Vgl. Butler 2015: 67)

Das Ziel Butlers ist es aber nicht, die Weiblichkeit in die Sprache zu integrieren, wie neues Wissen in ein Lexikon integriert wird, oder die Weiblichkeit zu einem universellen Geschlecht zu machen, sondern die Sprache soll sich so verändern, dass ein neues Verständnis von Gender entsteht und sich die Sprache weiterentwickelt. Das zeigt, dass sich Sprache verändern muss, um auch eine soziale und ethische Veränderung einzuleiten. (Vgl. Butler 2015: 67f) Hier wird ihre poststrukturalistische Haltung deutlich, da klar wird, dass die Wirklichkeit unter anderem von Sprache und Handlungen erzeugt wird (vgl. Jäckle 2009: 29).

Die Erreichung dieses Ziels wird dadurch erschwert, dass nur Subjekte repräsentiert werden können (vgl. Butler 2014: 16). Das heißt „[b]evor die Repräsentation erweitert werden kann, muß [sic!] man erst die Bedingungen erfüllen, die notwendig sind, um überhaupt Sub-jekt [sic!] zu sein.“ (ebd.) Diese Kriterien (Bedingungen) sind notwendig um ein Subjekt zu werden und legen die politische und sprachliche „Repräsentation“ von Geschlechtsidentität fest (vgl. ebd.). Foucault versteht unter der Subjektivierung der Menschen ihre „Konstituierung als

Untertanen/Subjekte“ (Foucault 1983: 78). Das Subjekt ist vom Individuum zu trennen, da nicht das Individuum selbst in Diskursen immer wieder neu definiert wird. Das Subjekt ist jedoch als „sprachliche Kategorie“ zu verstehen, als „Platzhalter“ für das Individuum. Dabei nehmen Individuen den Platz von Subjekten ein und werden nur deutlich, wenn sie sprachlich repräsentiert werden. Das heißt, dass das Subjekt dem Individuum die Möglichkeit der Repräsentanz, also auch die Möglichkeit einer sprachlichen Existenz und Handlungsfähigkeit gibt. (Vgl. Butler 2001: 15f)

Auf jedes Individuum wird vor seiner Subjektwerdung und zum Erhalt des Subjekts Macht von anderen Subjekten ausgeübt. Butler spricht hier von *Subjektivation* (vgl. ebd.). Unter *Subjektivation* verstehen Butler (2001) und Foucault (1983) „den Prozeß [sic!] des Unterworfen-werdens [sic!] durch Macht und zugleich den Prozeß [sic!] der Subjektwerdung [sic!]“ (Butler 2001: 8). Das Subjekt kann ein solches nur durch „Anrufung“ oder „Interpellation“ nach Althusser oder durch „diskursive Produktivität“ nach Foucault werden (vgl. ebd.: 8). „Eine *auf* das Subjekt *ausgeübte* Macht, ist die Unterwerfung doch eine *vom* Subjekt *angenommene* Macht, eine Annahme, die das Instrument [sic!] des Werdens dieses Subjekts ausmacht“ (Butler 2001: 16, Hervorh. i. O.). Da *Subjektivation* nicht ohne die Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung auskommt, folgt daraus, dass Handlungsfähigkeit immer mit Unterwerfung einhergeht (vgl. ebd.).

Foucault und Butler sehen das Subjekt in unterschiedliche Machtverhältnisse eingebettet, welche das Subjekt immer neu beeinflussen, wodurch das Subjekt auch immer wieder neue Positionen einnimmt. Daher kann ein Subjekt nie ein statischer oder fertiger Charakter sein, da es durch Widersprüche geformt wird. Diskurse formen diese fortwährende Veränderung der Existenzbedingungen von Subjekten. Für SchülerInnen in der Schule bedeutet dies eine konstante Anpassung von Verhaltensweisen an Klassenstufen, Geschlecht, Herkunft und die Beziehung zur Lehrkraft. (Vgl. Jäckle 2009: 53f). Unter Subjektivierung versteht Butler den Prozess, sich in einen „gesellschaftlichen Kontext“ einzugliedern, wodurch kulturelle und historische Formen der Existenz möglich werden. Anschließend wird betont, dass Subjekte nicht rein durch Diskurse und Gesellschaft definiert werden, sondern dass sich Menschen auch durch Individualisierungsprozesse (Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Interessen und Ressourcen) voneinander unterscheiden. (Vgl. ebd.)

### 4.3.2 Geschlechtsidentitäten

Verschiedene Geschlechtsidentitäten können subjektiviert werden, wenn sie von der Politik aufgegriffen, definiert und normalisiert werden. Durch diesen Einfluss kommt es zu einer Formung des Subjekts durch politische Regulationen. Butler ist jedoch davon überzeugt, dass jedes Gender trotzdem seine eigene Wirkungsweise hat und sich nicht zur Gänze von Regulierungen konstruieren lässt. (Vgl. Butler 2015: 72f)

An der politischen Abhängigkeit der Subjektwerdung neuer Gender kritisiert Butler, dass durch eine „politische Konstruktion des Subjekts“ automatisch auch Ausschluss aus dieser Subjektwerdung erzeugt wird, welche schlussendlich in der Gesellschaft „naturalisiert“ wird. Das bedeutet, dass es zwar zu neuen, akzeptierten Geschlechtsidentitäten kommt, aber viele auch automatisch von bestehenden oder neuen Gender-Kategorien ausgeschlossen werden, weil bei vielen Individuen nicht alle Merkmale der Konstruktion vorliegen. Das zeigt die doppelte Macht der Politik. Diese kann Gesetze beschließen, welche die Vorstellung über ein Subjekt eingrenzt und gesellschaftlich naturalisiert. Gleichzeitig kommt es dabei zu legitimierten Ausschlussverfahren von Personen aus der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsidentität, wodurch eine Subjektwerdung nicht möglich wird. Aufgrund dieser Doppelfunktion muss nicht nur die (unvollständige) Repräsentation der Frau in Sprache und Politik untersucht werden, sondern auch die legitimierten Einschränkungen durch die regulatorischen Machtstrukturen der Politik. (Vgl. Butler 2014: 17) „[D]ie Rechtsstruktur von Sprache und Politik bilden das zeitgenössische Feld der Macht, das heißt: Es gibt keine Position außerhalb dieses Gebietes, sondern nur die kritische Genealogie seiner Legitimationspraktiken.“ (ebd.: 20)

Subjekte und Geschlechtsidentitäten, welche durch diese Machtstrukturen definiert und auch reguliert werden, können nicht aus den politischen und kulturellen Vernetzungen gelöst werden, da sie nur durch diese bestehen bleiben. Weiters kommt es durch die Binarität zu einer definierten Kategorie „Frau“ oder auch „Mann“, was laut Butler Kritik unterzogen werden muss. Diese politisch erzeugten Strukturen bilden ausschließlich einen Rahmen für die Binarität der Männlich- und Weiblichkeit. Das lässt auf vollständig definierte Kategorien Mann und Frau schließen, was Butler immer wieder kritisiert. Dabei wird vor allem die „Verdinglichung“ der Frau kritisiert, welche durch eine ganzheitliche oder vollständig definierte Kategorie *Frau* erzeugt wird. Eine mehr oder minder fertige Kategorie der Frau ist nach Butler abzulehnen, weil sich nicht jede Frau in so einer Kategorie wiederfinden kann. (Vgl. Butler 2014: 18ff) Daher ist nach Butler eine „veränderliche Konstruktion von Identität als methodische und normative Voraussetzung“ notwendig (ebd.: 21).

### **4.3.3 Butlers Kritik an normativen Geschlechtsidentitäten**

Unter Gender als Norm versteht Butler kein Ideal, welchem sich Personen versuchen anzunähern. Gender als Norm ist in diesem Zusammenhang eher „eine Form sozialer Macht“ (Butler 2015:84), in welcher die Geschlechterbinarität eingesponnen wird. (Vgl. ebd.) Übertragen auf die Schule wird hier deutlich, dass auch die Schule eine soziale Macht ausübt, in welcher die SchülerInnen in die Geschlechterbinarität gezwungen werden, weil es für sie keine Möglichkeit gibt, sich als nicht-weiblich oder nicht-männlich zu entwickeln.

Butler versucht, das binäre Verständnis von Geschlechtsidentität aufzulösen, um in einer neuen Konstruktion von Gender, ohne geschlechterspezifische Eigenschaftszuschreibungen, möglichst viele oder sogar alle Subjekte einzuschließen (vgl. Butler 2015). Dies ist bedeutsam für die vorliegende Arbeit, da im Rahmen der Schulbuchanalyse die Darstellung der Geschlechtsidentitäten dekonstruiert wird, um die (re)produzierte Wirklichkeit aufzuzeigen. Butlers Vorhaben, bezüglich des Verständnisses von Geschlechtsidentität, überschreitet das Ziel dieser geschlechterrollenkritischen Schulbuchanalyse um einige Ebenen, da nur untersucht werden kann, was in den Schulbüchern vorgestellt wird. In den Büchern wird nur Geschlechterbinarität (von Männlichkeit und Weiblichkeit) repräsentiert, wobei die dargestellten Personen in den Schulbüchern nur durch eine heterosexuelle Beziehung miteinander in Verbindung stehen. Somit werden Personen, die weder weiblichen noch männlichen Geschlechts sind oder sich nicht dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen, sowie Personen mit nicht heterosexueller Orientierung aus dem Diskurs ausgeschlossen, wodurch es keine Darstellungen gibt, die dekonstruiert werden können. Das impliziert wiederum, dass keine Analyse bezüglich der Darstellung von Transgender, Queer oder Homosexualität in den GWK-Schulbüchern durchgeführt werden kann. Das ist natürlich ein bedeutender Kritikpunkt an den Autorinnen und Autoren der Schulbücher. Dazu jedoch im zweiten Teil der Arbeit mehr.

Butler zweifelt nicht nur die Geschlechterbinarität per se an, sondern auch die oft von feministischen AutorInnen durchgeführte Unterscheidung von natürlichem und kulturellem Geschlecht. Sie kritisiert die Unterscheidung zwischen anatomischen Geschlecht (sex) und Geschlechtsidentität (gender). (Vgl. Butler 2014: 25) Grundsätzlich wird in der Philosophie, seit es diese gibt, versucht, die Welt in Natur und Kultur einzuteilen. Die Unterscheidung erfolgt meist nach folgenden Kriterien: Alles bezogen auf Geschichte, Technik, Kunst, Freiheit ist der Kultur zugehörig und alles Universelle, Spontane, Gesellschafts – und Normunabhängige wird zur Natur gezählt. Diese traditionelle Sichtweise kritisiert auch Lévi-Strauss, der der Meinung

ist, dass vieles durch Natur und Kultur zugleich definiert wird (Vgl. Derrida 1990: 122) Villa definiert *sex* als das „biologische Rohmaterial“ zu welchem „Morphologie, Hormone, Anatomie oder andere Aspekte der Physiologie“ zählen. Zu *gender*, dem sozialen Geschlecht, gehören „kulturelle Wertungen, Deutungen, Verwendungen usw., [was] schlicht (Über-)Formungen des *sex* meint“ (Villa 2000: 55, Hervorh. i. O.). Diese Unterscheidung geht wieder auf die Differenzierung Natur/Kultur zurück. Die Kritik Butlers und Villas bezieht sich auf die Annahme, dass von einem rein biologischen bzw. natürlichen Geschlecht ausgegangen wird. Das hieße, eine Frau müsse gebären, weil das etwas ganz Natürliches sei und es nur eine Frau tun kann. Jedoch kritisiert Villa wie Butler genau diese Annahme eines natürlichen Geschlechts / *sex* (vgl. Villa 2000: 56). Anhand dieser Argumentation wird das Problem auf den biologischen Status einer Person reduziert und kann daher nach Villa einem genaueren Blick nicht standhalten. (Vgl. ebd.: 57)

Villa beschreibt den Prozess der Geschlechterkonstruktion anhand von Studien Garfinkels. Das Ergebnis dieser Studie ist, dass soziales Mann/Frau-Sein weniger durch Geschlechtsmerkmale bestimmt ist, sondern eher durch „normales“, „richtiges“<sup>1</sup> und je nach Geschlechtsidentität passendes Verhalten. Garfinkel kommt zu dem Schluss, dass Geschlecht weitgehend durch soziale Prozesse und „eine [...] andauernde [...] Darstellungsarbeit“ perpetuiert wird. „Denn wichtiger als Vagina, Busen und Menstruation sind Gesten, Mimik, Kleidung, Berufswahl, Paarbeziehungen [sic!] usw., an denen sich Personen im Alltag als Frauen oder Männer erkennen oder zu erkennen geben.“ (Villa 2000: 72) Das „Erkennen“ an sich ist bereits eine Konstruktionsleistung, die in der Interaktion passiert. „Geschlecht ist demnach ‚doing gender‘“ (ebd., Hervorh. i. O.).

Aus den bestehenden gesellschaftlichen Normen, bezogen auf Gender und Geschlecht, folgen zweierlei Konsequenzen. Einerseits leiten uns Normen durch das Leben und geben uns Orientierung in der sozialen Welt. Andererseits zwingen sie uns, Ideale und Vorstellungen zu akzeptieren, nach ihnen zu leben und diese auch zu verkörpern, da Normierung den Prozess der Normalisierung einleitet und diese Maßstäbe immer weiter fortführt. In Bezug auf Geschlechteridentität leitet sich daraus ein „Zwang“ ab, sich in die Kategorie *normale Frau* oder *normaler Mann* einzuordnen. Das Vorhandensein von Individuen, die sich diesen

---

<sup>1</sup> Richtig nicht im Sinne von moralisch richtig, sondern bezogen auf passendes Verhalten, z.B. in der Interaktion mit Personen.

Kategorien nicht zugehörig fühlen, macht es notwendig, sich gegen diesen Zwang aufzulehnen, da er vielen Individuen Gewalt antun kann.<sup>2</sup> (Vgl. Butler 2015: 327f)

Gender könnte auch der Apparat sein, durch den solche Vorstellungen dekonstruiert und denaturalisiert werden. Solange Gender nur als männlich oder weiblich gedacht wird, kann es zu keiner Dekonstruktion und zu keinem neuen Verständnis von Gender kommen. Daher sollte Gender nicht nur diese Binarität enthalten, sondern diese überschreiten, um Gender neu konstruieren zu können. (Vgl. ebd.) Wenn nicht mehr in dieser Zweigeschlechtlichkeit gedacht wird und eine neue Norm der Geschlechteridentität entsteht, finden sich darin viele Individuen wieder, die zuvor aus der Norm ausgeschlossen wurden (vgl. ebd.: 328).

Zusammenfassend hat Butler ein sehr ähnliches Verständnis von normativer Macht wie Foucault. Macht hat dabei eine doppelt schaffende Wirkung. Einerseits bringt Macht Subjekte in hegemonialen Diskursen hervor, andererseits wird diese schaffende Wirkung durch die herrschenden Diskurse reguliert und hat dadurch für manche Subjekte eine aus dem Diskurs ausschließende Wirkung. Dieser Machtbegriff unterscheidet sich daher deutlich vom traditionellen Verständnis. Dabei geht es bei Macht meist darum, die Interessen der Gesellschaft bzw. einzelner gesellschaftlicher Gruppen zu legitimieren und durchzusetzen. (Vgl. Müller 2009: 126)

An ‚*doing gender*‘ wird von Villa (2000) unter Bezugnahme auf Kessler/Mckenna kritisiert, dass Individuen durch die Gesellschaft dazu gezwungen werden, sich einem der Geschlechter – männlich oder weiblich – zuzuordnen. Daher ist Geschlecht nicht als Eigenschaft zu verstehen, sondern als eine Art „Vollzugswirklichkeit“. Bei so einem Vollzug ist es sehr wichtig, dass diese Geschlechtszugehörigkeit intersubjektiv als schlüssig wahrgenommen wird. Das ist möglich, wenn folgende Punkte eingehalten werden:

- „*unhinterfragt* [...]“
- *lebenslang* (eine erwachsene Frau zu sein und von sich als kleinen Jungen in der Kindheit zu sprechen, geht normalerweise nicht),
- *dichotom* (ein bißchen [sic!] Frau und ein bißchen [sic!] Mann kann man im Ernstfall nicht sein) und
- *biologisch legitimiert* (ein Mann kann nicht von seiner Vagina oder seinen Brüsten sprechen)“ (Villa 2000: 75, Hervorh. i. O.)

---

<sup>2</sup> Genaueres zum Zusammenhang von Gewalt und Sprache ist im Buch „Hass Spricht: Zur Politik des Performativen“ von Judith Butler zu finden.



Villa erläutert weiter, dass jede Person die Verantwortung trägt, das eigene Geschlecht „richtig“ darzustellen. Das wird mit Hilfe von „Kleidung, Gesten, Namen und Bezeichnungen, Tätigkeiten, Stimme, Nutzung von Räumen usw.“ (ebd.: 76) sichergestellt. Mit Hilfe dieser Ressourcen zur Geschlechterdarstellung und der Interaktion mit GesprächspartnerInnen wird Geschlechtszugehörigkeit konstruiert. Mit anderen Worten ist Frau oder Mann nicht nur für die eigene Geschlechterdarstellung verantwortlich, sondern jedes Individuum ist auch InteraktionspartnerIn. Aufgrund dieser Verantwortlichkeit wird jedes Individuum zu einer betrachtenden Person und steht mit dem/der DarstellerIn in Kooperation, wobei der/die BetrachterIn der darstellenden Person ein Gender zuweist. (Vgl. ebd.: 76)

Ein Subjekt, die *intelligible Behauptung eines ‚Ich‘* oder die Zwangsheterosexualität wahren durch die Wiederholung der jeweils konstruierenden Diskurse fort. Dabei wird das Subjekt nicht durch die Regeln, welche durch die Diskurse hervorgerufen werden, determiniert, sondern eher durch subversive *Wiederholungsprozesse* reguliert. Diskurse können dahingehend verändert werden, dass *Handlungsmöglichkeiten* es ermöglichen, die Wiederholung abzuwandeln. Butler spricht in diesem Zusammenhang von Bezeichnungen, die stets wiederholt und variiert werden können. Wenn es diese Bezeichnungen ermöglichen, etwas neu zu denken, könnte es auch neue *Geschlechtsidentitäten* geben, welche der Zwangsbinarität der momentanen Gesellschaft entgegentreten würde. (Vgl. ebd.: 213ff)

#### **4.3.4 Performanz**

Das Konzept der Performanz bzw. performativen Äußerungen geht auf J. L. Austin zurück und zeigt auf, wie sich Sprechen als Handlung von Aussagen unterscheidet und wie dadurch soziale Wirklichkeit geschaffen wird (vgl. Austin 2010: 163). Diese Theorie der Sprechakte ist für diese Arbeit wichtig, da erläutert wird, wie die verwendeten Texte und Bilder der AutorInnen in den Schulbüchern die SchülerInnen implizit beeinflussen können. Butler baut ihr Verständnis von Performanz auf Austins *Theorie der Sprechakte* auf. Daher wird in diesem Kapitel erst Austins Theorie zusammengefasst, um damit anzuschließen, wie Butler die Theorie erweitert. Performative Äußerungen, also Sprechen als Handlung, können im Gegensatz zu Aussagen nicht wahr oder falsch sein. Beispielsweise hat der Sprechakt „ich entschuldige mich bei dir“ keinen Wahrheitscharakter, weil es eine Handlung ist (vgl. Austin 2010:163). J.L. Austin definiert weiter einen sehr engen Rahmen, in welchem Sprechen als Handlung nur unter bestimmten Voraussetzungen gelingt. Dabei unterscheidet er zwischen *illokutionären* und

*perlokutionären* Sprechakten. Der illokutionäre Sprechakt ist selbst eine Handlung und der perlokutionäre bewirkt etwas, was auf den Sprechakt folgt. (Vgl. Butler 1998:11)

Als Beispiel eines illokutionären Sprechaktes wird oft der performative Akt eines Richters zur Verdeutlichung angeführt. Dabei geht es um die Aussage „ich verurteile Sie“. Im Moment des Sprechens vollzieht der oder die RichterIn eine Handlung, nämlich die Inkraftsetzung einer Strafe für eine Person. Solche Sprechakte sind durch „sprachliche und gesellschaftliche Konventionen geschützt.“ (Butler 1998:31)

Was eine Äußerung bewusst oder unbewusst bewirken kann, ist von vielen Faktoren abhängig. Dazu zählen unter anderem die Ernsthaftigkeit oder die Ehrlichkeit der sprechenden Person. Daher erläutert Austin (2002) sechs mögliche Fehler oder *Unglücksfälle* performativer Äußerungen, welche oft schwer voneinander zu trennen sind. Diese Fehler erläutert er über mehrere Vorlesungen, welche im Buch *Theorie der Sprechakte* angeführt sind. Die wichtigsten Fehler sehen folgendermaßen aus:

A1: Die Aussage „Ich beleidige dich“ ist keine performative Äußerung wie es „Ich lobe dich“ ist, weil der erst genannte Satz einerseits an sich keine Beleidigung ist und andererseits, weil so ein Satz eine Missbilligung ist. Der Fehler liegt darin, dass ich versuche zu beleidigen, es aber keine Beleidigung ist. (Vgl. ebd.: 13)

A2: In diesem Fall kommt es zu einem Versprechen, dass nicht gehalten werden kann. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn Peter Anna verspricht, um fünf Uhr bei ihr zu sein, Anna aber nicht anwesend ist, um das Versprechen hören zu können. Es ist auch dann keine performative Äußerung, sollte ich jemanden eine gute Reise wünschen, der nicht auf Reisen geht. In beiden Fällen ist eine performative Äußerung grundsätzlich möglich, kommt aber unter diesen Umständen nicht zustande. (Vgl. ebd.)

B1: „*Ich widerrufe meinen Tadel; Sie sind kein Lump, sondern ein Schuft*“ (ebd.: 13, Hervorh. i. O.) Hier missglückt die Handlung, indem die Person den Tadel zwar widerrufen möchte, aber im nächsten Satz das Gegenteil macht. Da dieser zweite Teil des Satzes nicht passt, kommt der Akt nicht zustande. (Vgl. ebd.)

B2: „*Ich berichtige meine Behauptung, daß [sic!] der Anteil 5,23% ausmacht*“ (ebd.: 13f, Hervorh. i. O.) Die Berichtigung an sich ist zwar eine Handlung, jedoch ist diese nicht vollständig, da der zuvor falsch genannte Wert nicht angegeben wird. Das Problem der Unvollständigkeit kommt auch dann zu tragen, wenn jemand eine Wette ausspricht, aber diese von niemandem angenommen wird. Das wäre auch eine unvollständige performative Äußerung. Hier kommt es zu einer „Lücke“ in der Prozedur“ (Vgl. ebd.: 14).

Für B gilt, dass das Verfahren von allen Beteiligten richtig (B1) und vollständig (B2) vollzogen werden muss (vgl. ebd.: 37).

C1: Wenn jemand ein Versprechen ausspricht, aber es vorsätzlich nicht einhält, kommt es ebenfalls zu keinem Akt. Das ist ähnlich wie mit Lob das ausgesprochen wird, aber nicht ernst gemeint ist (vgl. A1). (Vgl. ebd.14) Der springende Punkt in diesem Fall sind die zum Ausdruck gebrachten falschen Gefühle. Daher wird die Handlung zwar durchgeführt, aber auf eine unehrliche („unredliche“) Weise. Dasselbe gilt für Meinungen und Ratschläge, von welchen die Personen selbst nicht überzeugt sind. (Vgl. ebd.: 58f)

C2: Dieser Fehler ist C1 sehr ähnlich. Auch hier macht jemand ein Versprechen, das grundsätzlich zu halten möglich wäre. Jedoch verhält sich die Person nicht entsprechend dem gegebenen Versprechen und verliert somit an Vertrauen, da sich die versprechende Person inkonsequent verhält. (Vgl. ebd.: 14)

Der Unterschied von C1 und C2 liegt darin, dass Meinungen und Gefühle nicht wirklich vorhanden sind (C1) und sich die Beteiligten nicht dementsprechend verhalten (C2) (vgl. ebd.: 37).

Butler erweitert das Konzept Austins um den Faktor der Körperlichkeit und der Wiederholbarkeit von Normen durch Sprache, das heißt Handlung durch Sprache wird nicht nur anhand geglückter performativer Äußerungen vollzogen, sondern durch jede Art des Sprechens.

Butler schreibt nach Felman, dass „*das Sprechen selbst eine körperliche Handlung ist*“ (Butler 1998:21, Hervorh. i. O.). Das Problem eines Sprechaktes liegt in der Unwissenheit des sprechenden Körpers darüber was er ausführt. Das heißt, dass dem Körper zu keinem Zeitpunkt bewusst ist, was er alles bewirkt. (Vgl. ebd.: 22)

Performative Handlungen sind nicht nur Sprechakte (vgl. Butler 2015:318), sondern können laut Butler auch als Wiederholung von Normen verstanden werden (vgl. Butler 1995: 35). Dazu zählen auch geschlechterspezifische Normen bezüglich Männern und Frauen, welche anhand von Texten in Schulbüchern vermittelt werden können. Diese (re)produzierten Normen können die SchülerInnen implizit dazu bringen, diese ebenfalls zu perpetuieren und können daher zu performativen Handlungen führen. Daher ist eine genaue Aufschlüsselung des performativen Ansatzes nach Butler notwendig.

Für Butler ist Performativität kein reiner Sprechakt, sondern auch ein *körperlicher Vollzug*. Beispielsweise ist auch die Geschlechtsidentität ein performativer Akt: „[S]ie [die

Geschlechtsidentität, Anmerk. IK] selbst konstruiert die Identität, die sie angeblich ist“ (Butler 2014: 49). Sie stimmt Shoshana Felmans Theorie zu, in welcher behauptet wird,

*„dass der Körper die Sprache ver-anlasst [sic!] und dass die Sprache körperliche Ziele transportiert und Körperhandlungen ausführt, die von denjenigen, die die Sprache gebrauchen, um bestimmte bewusste Ziele zu erreichen, nicht immer verstanden werden.“ (vgl. Felman 2003 zit. nach Butler 2015: 319)*

Butler beschreibt die performative Kraft der Sprache, die darin besteht, dass während wir etwas sagen und damit auch etwas meinen, automatisch etwas tun. Dabei entsprechen das Sprechen, die zugehörige Handlung und das Einflussvermögen der Sprache auf uns nicht unbedingt dem, was wir vermitteln wollen. (Vgl. Butler 2015: 319) „So betrachtet, schießen die Bedeutungsgebungen des Körpers über die Intentionen des Subjekts hinaus“ (ebd.).

Sprache und damit verbundene performative Akte können auch negative Auswirkungen haben, wenn sie z.B. dafür eingesetzt werden Menschen zu beleidigen und damit aus ihnen etwas zu machen, was diese Personen gar nicht wollen. Das heißt, Sprache hat auch unter anderem durch Namensgebung eine große verletzende Macht. Das kann vorkommen, wenn jemand mit einem Schimpfnamen gerufen wird. Dadurch bekommt die Person nicht nur einen verletzenden Namen, sondern wird durch das Schimpfwort herabgesetzt und konstituiert. Kommt es zu solch verletzender Sprache, wird die betroffene Person jedoch angesprochen und „in die Sprache eingeführt“, wodurch die Möglichkeit entsteht, die verletzende Sprache zu unterbinden. (Vgl. Butler 1998: 9ff)

Negative Auswirkungen performativer Sprechakte können auch im Schulbuch vorkommen. Butler versteht Performanz, im Gegensatz zu Austin, als körperliche Handlung und misst allem Gesprochenen, oder in diesem Fall allem Geschriebenen, eine performative Kraft zu (vgl. Butler 2015: 319). Das heißt, dass die AutorInnen der Schulbücher durch verwendete Texte und Bilder eine Wirklichkeit konstruieren, die sich negativ auf die SchülerInnen auswirken kann. Negativ meint hier die geschlechterspezifische Zuschreibung von Eigenschaften. Das kann passieren, wenn einerseits Frauen in den Texten nicht genannt werden. Andererseits kann es als Handlung verstanden werden, wenn die AutorInnen nur Frauen als Mütter oder Hausfrauen ansprechen und somit durch die Sprache ein eindimensionales Bild von Weiblichkeit erzeugen.

Worauf die Schulbuchanalyse genau Bezug nimmt und wie die verwendete Methode genau aussieht, folgt im empirischen Teil dieser Arbeit.

## 5 Frauen in der österreichischen Wirtschaft

Ein Augenmerk der Schulbuchanalyse liegt auch auf der Darstellung der Frau im wirtschaftlichen Kontext. Um eine Aussage darüber treffen zu können, ob die Repräsentation in Schulbüchern den aktuellen wirtschaftlichen Positionierungen von Frauen in Österreich entspricht, ist es notwendig aufzuzeigen, ob die Benachteiligung von Frauen in Österreich, bezogen auf Einkommen, Führungsposition und Vermögen, in den Schulbüchern reproduziert wird. Aufgrund dessen ist es notwendig, aufzuzeigen, wie Frauen im Vergleich zu Männern in der österreichischen Wirtschaft positioniert sind.

Daher stelle ich mir in diesem Kapitel folgende Fragen, welche immer auf Österreich bezogen sind:

- Zu welchem Anteil sind Frauen im Vergleich zu Männern in Führungspositionen von Unternehmen in Österreich zu finden?
- Wie hoch sind Einkommensunterschiede von Frauen und Männern?
- Sind Frauen und Männer eher teilzeit- oder vollzeitbeschäftigt und warum?
- Gibt es Unterschiede in den beruflichen Tätigkeitsfeldern von Frauen und Männern?

Nach der Auswertung dieser Fragestellungen folgt der Vergleich zu den in der Diskursanalyse der Schulbücher erhobenen Daten, damit abschließend Antworten auf folgende Fragen gefunden werden können:

- Entspricht die Darstellung von Frauen in den Schulbüchern der aktuellen Positionierung von Frauen in der Wirtschaft in Österreich?
- Werden in der Realität vorhandene Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen in Bezug auf deren wirtschaftliche Position in den Schulbüchern aufgebrochen oder perpetuiert?

Bevor ich im Detail auf die aktuelle Positionierung der Frau in der österreichischen Wirtschaft eingehe, folgt eine demographische Darstellung der Bevölkerung, um eine Basis für im Anschluss verwendete Zahlen zu bieten. Diese ist notwendig, um vergleichende Indizes richtig einschätzen und beurteilen zu können. Daran anschließend folgt die Darstellung von Erwerbstätigkeit und den Unterschieden in Einkommen, Teil- und Vollzeitbeschäftigung sowie in beruflichen Tätigkeitsfeldern. Zum Abschluss dieses Kapitels wird deutlich gemacht, wie groß die Unterschiede in Vermögensbesitz und Führungspositionen in den österreichischen Firmen sind und welche zukünftigen Auswirkungen das auf junge Frauen haben kann, die erst in die Berufstätigkeit einsteigen.

## 5.1 Die demographische Struktur Österreichs

Da 2011 die letzte Registerzählung in Österreich stattgefunden hat, verwende ich in den Diagrammen meist die Zahlen bis 2011. In den Erläuterungen zu den jeweiligen Abbildungen werden meist auch die geschätzten Zahlen der Statistik Austria für das Jahr 2014 oder wenn vorhanden 2015 miteinbezogen.

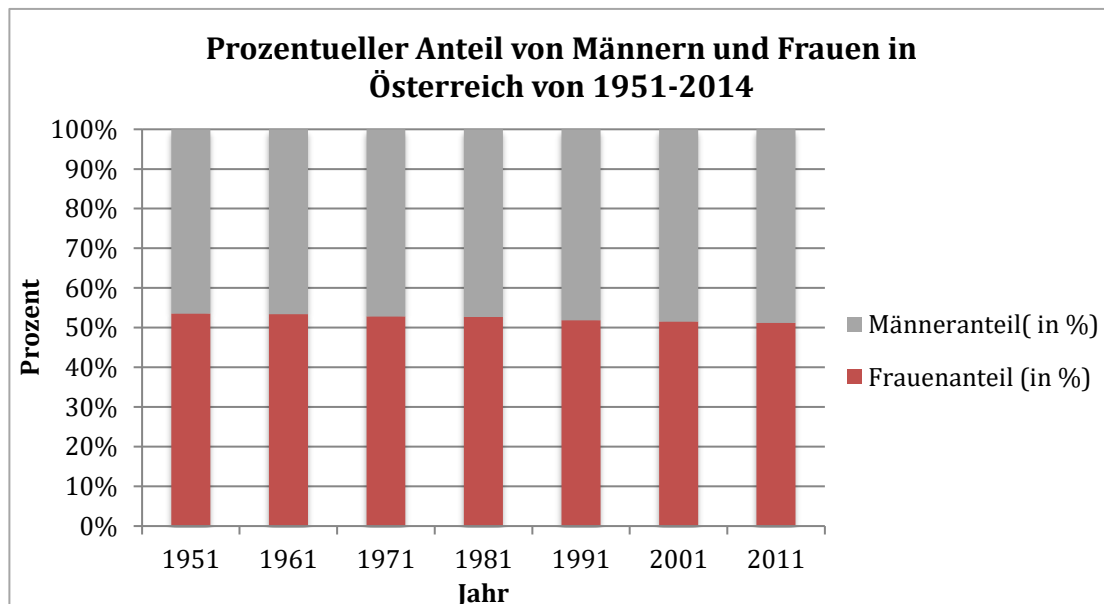


Abbildung 1: Prozentueller Anteil von Männern und Frauen in Österreich von 1951-2014 (Quelle: Statistik Austria 2016a, Berechnung und Darstellung IK)

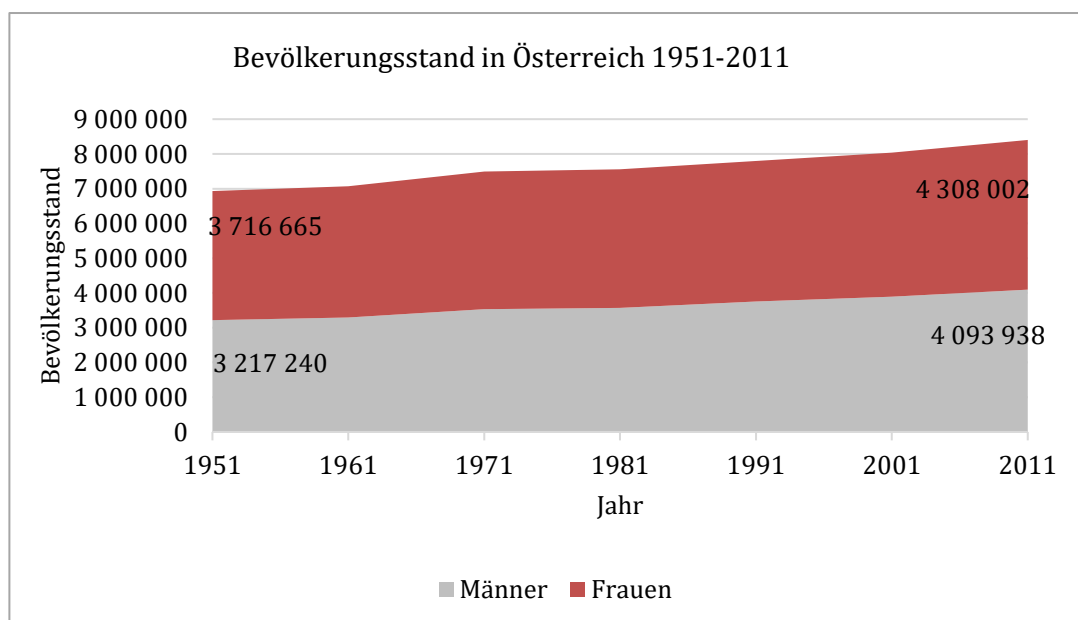


Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung Österreichs von 1951 bis 2014. (Quelle: Statistik Austria 2016a, Berechnung und Darstellung IK)

Insgesamt ist die Bevölkerung seit 1951 von 6,933.905 auf 8,401.940 im Jahr 2011 gestiegen.

Anhand dieser beiden Abbildungen ist ersichtlich, dass sowohl die Anzahl der Frauen als auch der Männer seit 1951 zugenommen hat. Es ist jedoch interessant, dass der Anteil der Frauen zurückgegangen ist. 1951 lag der Frauenanteil noch bei 53,6% und 2011 bei 51,3%. Der geschätzte Wert laut Statistik Austria für 2014 wurde auf noch geringere 51,1% errechnet. An diesem Punkt stellt sich die Frage, warum der Frauenanteil immer weiter sinkt. Ein Grund dafür könnte die Immigration männlicher Personen sein. 2014 sind insgesamt 170.115 Personen nach Österreich immigriert, davon 96.014 Männer und 74.101 Frauen. Zugleich sind jedoch auch 97.791 Personen aus Österreich emigriert. Auch hier waren es mehr Männer (5.643). (Vgl. Statistik Austria 2016b)

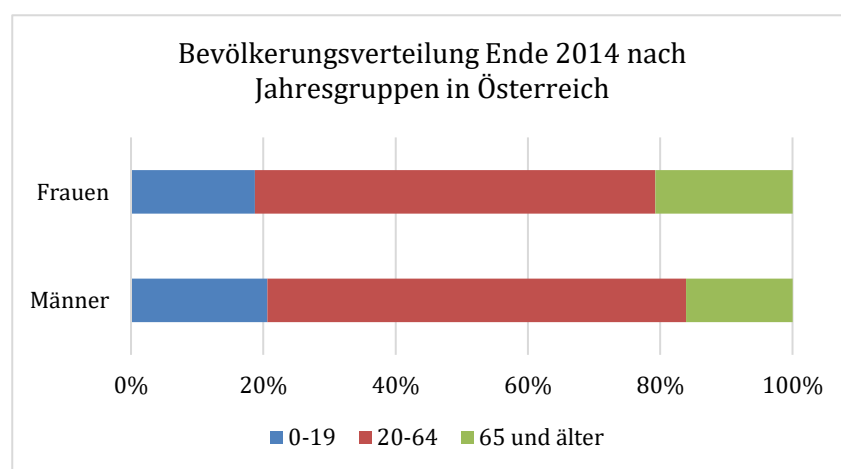


Abbildung 3: Bevölkerungsverteilung nach Alter in Prozent in Österreich (Quelle: Statistik Austria 2016b)

Anhand dieses Diagramms ist ersichtlich, dass ab dem 65. Lebensjahr deutlich mehr Frauen als Männer in Österreich leben. Im erwerbsfähigen Alter leben 2014 in Österreich 2,658.668 Männer und 2,655.399 Frauen, d.h. im Alter von 20-64 Jahren leben nur 3.269 mehr Männer als Frauen in Österreich. (Vgl. Statistik Austria 2016b) Daher könnte angenommen werden, dass auch die Einkommensunterschiede, Anteil an Führungspositionen gleich oder sehr ähnlich sein sollten. Das entspricht leider nicht der Realität, wie auf den nächsten Seiten dargestellt wird.

## 5.2 Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede

In diesem Unterkapitel kommt es zu einer Darstellung der Einkommensunterschiede von Männern und Frauen. Diese Unterschiede sind vor allem in Ländern groß, wo der Staat nicht mit Lohnpolitik einer Gender-Segmentierung entgegenwirkt. Die Unterschiede können auf Grund von unterschiedlichem Niveau der Bildung oder Qualifikation sowie auf Unterschiede von verschiedenen Branchen, Voll- und Teilzeitbeschäftigung, auf das Stadt-Land-Gefälle usw.

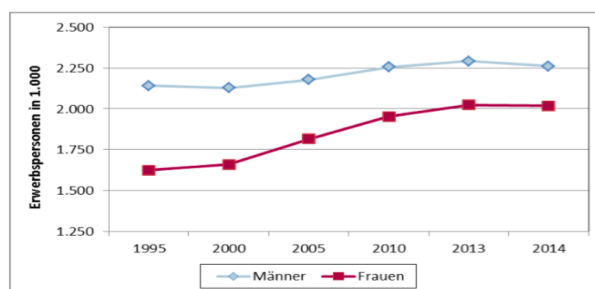
zurückgeführt werden. Zu diesen oft geschlechtsspezifischen Unterschieden kommt noch hinzu, dass in Berechnungen und Darstellungen von Einkommensunterschieden kaum Faktoren wie Haushalt, Kindererziehung, der informelle Sektor oder andere personenbezogene Dienste, die größtenteils ohne Lohn von Frauen erbracht werden, einbezogen werden. (Vgl. Biffel 2009: 153f)

Um auf die Einkommensunterschiede von Männern und Frauen in Österreich eingehen zu können, ist es vorab notwendig, zu definieren, welche Personen unter welchen Umständen als erwerbstätig gelten. In den folgenden Graphiken und Diagrammen wird die Definition von „erwerbstätig“ nach der International Labour Organisation (ILO) verwendet, da auch die Statistik Austria nach diesem Konzept ihre Statistiken und Kennzahlen aufbereitet. Als erwerbstätig gelten Personen daher unter folgenden Aspekten:

„Beim ILO-Konzept gilt eine Person als erwerbstätig, wenn sie in der Referenzwoche mindestens eine Stunde gearbeitet oder wegen Urlaub, Krankheit usw. nicht gearbeitet hat, aber normalerweise einer Beschäftigung nachgeht. Personen mit aufrechtem Dienstverhältnis, die Karenz- bzw. Kindergeld beziehen, sind bei den Erwerbstätigen inkludiert. Als arbeitslos gilt, wer in diesem Sinne nicht erwerbstätig ist, aktive Schritte zur Arbeitssuche tätigt und kurzfristig zu arbeiten beginnen kann. Beim Lebensunterhaltskonzept geben die Respondentinnen und Respondenten ihren sozialen Status selbst an. Nach diesem Konzept zählen bis 2004 Personen mit einer wöchentlichen Normalarbeitszeit von mindestens 12 Stunden als erwerbstätig, ebenso Personen in Elternkarenz mit aufrechtem Dienstverhältnis; ab 2004 gilt ausschließlich Selbstzuordnung. Grundsätzlich beziehen sich die Daten auf die Wohnbevölkerung in Privathaushalten.“ (Statistik Austria 2016c)

Nach dieser Definition gibt es in Österreich im Jahr 2015 durchschnittlich 4,400.200 Personen, davon 2,336.400 Männer und 2,063.800 Frauen, die erwerbstätig sind. (Statistik Austria 2016c). Die Anzahl der erwerbstätigen Personen zwischen 15 und 64 Jahren ist seit 1995 durchgängig gestiegen, wobei vor allem die Zahl der erwerbstätigen Frauen stark zugenommen hat, wie im folgenden Diagramm, welches aus dem Gender Index 2015 entnommen wurde, ersichtlich ist:

**Abbildung 28 Erwerbspersonen im Alter von 15 bis 64 Jahren nach internationaler Definition (Labour Force-Konzept)**



**Abbildung 4: 15-64jährige Erwerbstätige in Österreich von 1995-2015 (bmbf 2015: 30)**



Frauen verdienen in Österreich weniger, weil die „berufliche geschlechtsspezifische Segregation“ sehr hoch ist (Biffl 2009: 154). Das heißt, „typische“ Frauenberufe, wie z.B. Gesundheits- und Sozialberufe, Kinderbetreuung, Lehrberuf usw., haben durchschnittlich einen niedrigeren Stundenlohn als „typische Männerberufe“ (Vgl.ebd.: 154). Ein weiteres Problem der konstanten Benachteiligung von Frauen bezüglich des Einkommens liegt darin, dass Frauen oft unbezahlte Arbeit – wie Haushalt, Pflege von älteren Menschen und Kindererziehung – leisten. So kommt es vor allem in Paar-Beziehungen zu Einkommensverlusten durch die unbezahlte Arbeit von Frauen, wodurch es für die Frau zu Einkommens- und Vermögensverlusten kommt. (Vgl. Mader et al. 2014: 2)

Um die regionalen Einkommensunterschiede von Männern und Frauen zu verdeutlichen, hier eine Karte mit dem Genderindex bezogen auf das Medianeinkommen von Männern und Frauen. Je dunkler das Blau, desto mehr verdienen Männer im Vergleich zu Frauen:

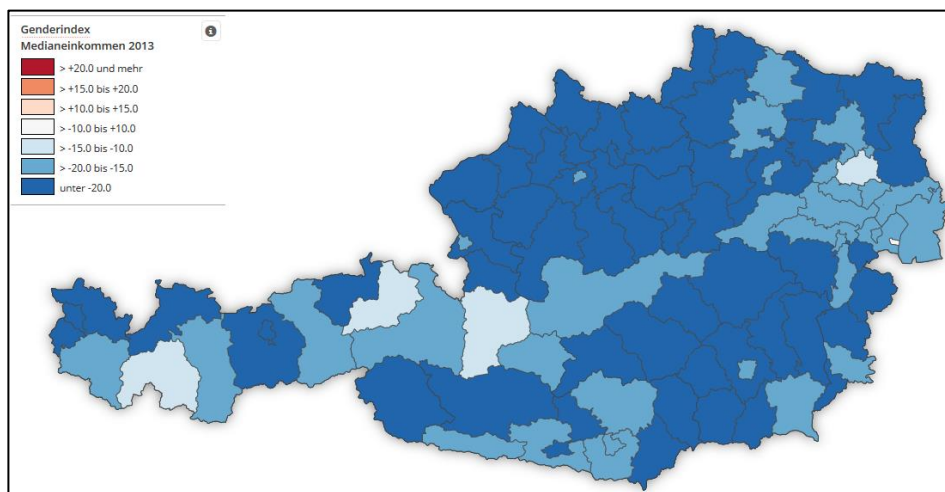


Abbildung 5: Genderindex nach Medianeinkommen (Genderatlas 2013)

Diese Karte zeigt, dass vor allem in den Industriegebieten wie Steyr und Bruck-Mürzzuschlag Männer mehr verdienen als Frauen, obwohl Frauen in diesen Regionen eine höhere akademische Ausbildung haben (siehe Kapitel 5.4 – Bildungsniveau). In den Hauptstädten ist das Verhältnis eher ausgeglichen, wobei Männer eher mehr verdienen als Frauen. In keinem einzigen Bezirk verdienen Frauen mehr als Männer. (vgl. Genderatlas 2013).

Ein weiterer Grund für die unterschiedliche Erwerbstätigkeit und dem geringeren Lohn der Frauen kann auf die „Crowding“-Theorie von Biffl (2009) zurückgeführt werden. Diese besagt, dass sich Frauen eher für „Frauenberufe“ entscheiden, da diese Einteilung von Frauen- und Männerberufen zu der sozialen Konstruktion von Geschlecht gehört, welche die geschlechterspezifische Wahrnehmung von Männern und Frauen ab dem Kleinkindalter beeinflusst. Dies wiederum beeinflusst die Berufswahl der Frauen sowie Männer. Daher hat

sich die geschlechterspezifische Differenz im Lohnniveau seit den 1960er Jahren kaum verändert. Frauen sind vor allem im öffentlichen Sektor als Lehrerinnen und im Gesundheits-, Pflege- und Sozialwesen tätig. Zugenommen hat der Anteil der Frauen auch in Versicherungs- und Bankberufen, aber nicht in Rechts- und Wirtschaftsdiensten, wo das Lohnniveau höher ist. (Vgl. Biffel 2009: 155) Weitere „weibliche“ Berufsfelder sind auf „Konsumgüterproduktion im industriell-gewerblichen Bereich sowie auf Verkaufstätigkeiten (Handel, Tourismus, etc.) und personenbezogene Dienstleistungen (Lehre, Körperpflege, soziale Dienste etc.) im Dienstleistungssektor konzentriert“ (ebd.).

Diese „weiblichen“ Berufsfelder spiegeln sich nach Biffel auch in den zehn häufigsten Lehrberufen des Jahres 2015 wieder.

<b>Lehrberufe Mädchen</b>	<b>Lehrlinge</b>	<b>Anteil an den weiblichen Lehrlingen insgesamt in %</b>
1. Einzelhandel 1) <sup>3</sup>	9 355	25,2
2. Bürokauffrau	4 333	11,7
3. Friseurin und Perückenmacherin (Stylistin)	3 644	9,8
4. Restaurantfachfrau	1 345	3,6
5. Köchin	1 332	3,6
6. Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz	1 120	3,0
7. Verwaltungsassistentin	1 085	2,9
8. Hotel- und Gastgewerbeassistentin	1 022	2,8
9. Metalltechnik 2)	886	2,4
10. Gastronomiefachfrau	771	2,1
<b>Summe "TOP-10"</b>	<b>24 893</b>	<b>67,0</b>
<b>Lehrlinge insgesamt</b>	<b>37 144</b>	<b>100,0</b>

Tabelle 1: Die 10 häufigsten Lehrberufe von Mädchen 2015. (Wirtschaftskammern Österreichs 2015)

---

<sup>3</sup> 1) Einzelhandel mit allen Schwerpunkten; 2) Modullehrberuf inklusive Vorgängerlehrberufe; 3) Tischlerei inklusive Tischlereitechnik mit allen Schwerpunkten; 4) Informationstechnologie mit allen Schwerpunkten

Lehrberufe Burschen	Lehrlinge	Anteil an den männlichen Lehrlingen insgesamt in %
1. Metalltechnik 2) <sup>4</sup>	10 839	14,9
2. Elektrotechnik 2)	8 288	11,4
3. Kraftfahrzeugtechnik	6 880	9,4
4. Einzelhandel 1)	4 832	6,6
5. Installations- und Gebäudetechnik	4 090	5,6
6. Maurer	3 022	4,2
7. Tischlerei 3)	2 932	3,4
8. Koch	2 501	4,0
9. Mechatronik 2)	2 166	3,0
10. Informationstechnologie 4)	1 441	2,0
<b>Summe "TOP-10"</b>	<b>46 991</b>	<b>64,5</b>
<b>Lehrlinge insgesamt</b>	<b>72 819</b>	<b>100,0</b>

Tabelle 2: Die 10 häufigsten Lehrberufe von Burschen 2015. (Wirtschaftskammern Österreichs 2015)

Diese Auflistung der häufigsten Lehrberufe von Burschen und Mädchen 2015 zeigt, dass sich Mädchen nach wie vor eher für Berufe im Einzelhandel, in der Gastronomie sowie Hotellerie und für assistierende Berufe entscheiden.

Die Überrepräsentation von Frauen in Büroarbeiten und von Männern in technischen und handwerklichen Berufen sowie in der Land- und Forstwirtschaft ist auch anhand von Daten zu österreichischen Erwerbstätigen nach beruflicher Tätigkeit ersichtlich.

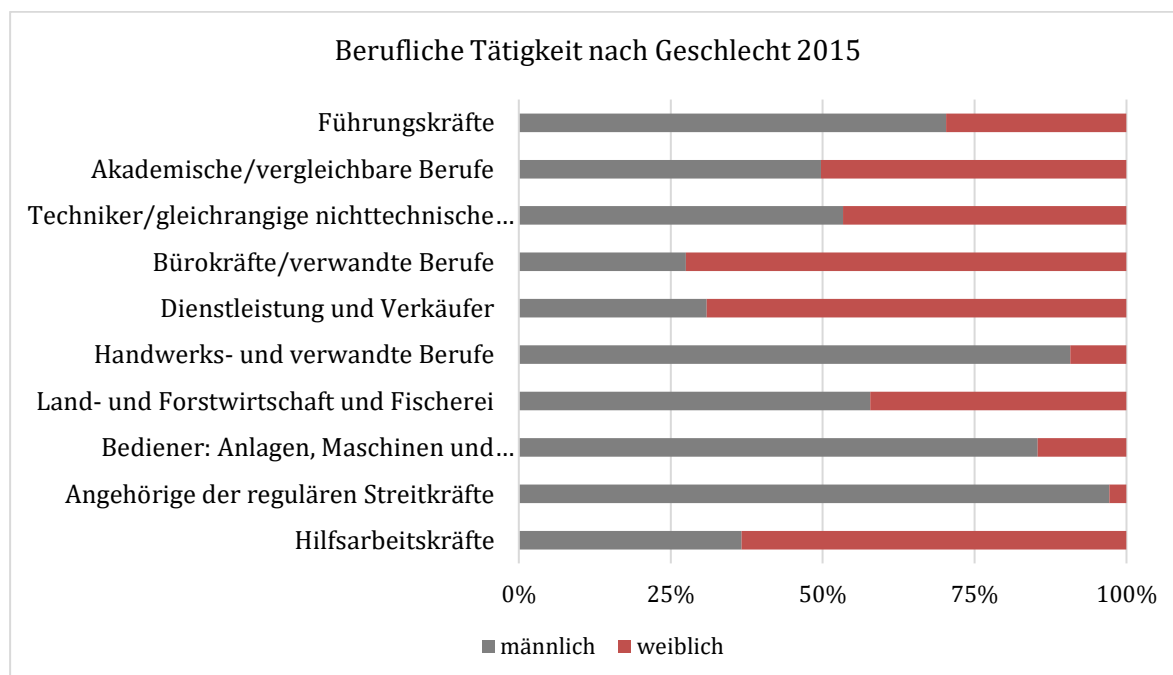


Abbildung 6: Arbeitskräfteerhebung des Jahresdurchschnitts 2015 (Statistik Austria 2015g; Berechnung und Darstellung IK)

Anhand der häufigsten Lehrberufe und der häufigsten beruflichen Tätigkeiten von Männern und Frauen in Österreich kann ein Vergleich zu den dargestellten Berufen in den Schulbüchern gezogen werden. Auch in diesem Zusammenhang geht es darum, ob Frauen und Männer in geschlechterspezifischen Berufen dargestellt werden.

### **5.3 Vermögensverteilung nach Geschlecht in Österreich**

Genauere Daten und Fakten zur Verteilung von Vermögen zu finden, erweist sich als eher schwierig. Grundsätzlich ist hier interessant, wer in Österreich wie viel besitzt. Dazu hat die Arbeiterkammer Wien zu Beginn des Jahres 2014 eine Statistik veröffentlicht, die besagt:

- Das reichste ein Prozent der Bevölkerung besitzt 37% des Vermögens.
- Die reichsten zwei bis fünf Prozent der Bevölkerung besitzen 20,8% des Vermögens.
- Die ärmsten 50% der Bevölkerung besitzen 2,2% des Vermögens. (Eckerstorfer et al. 2014: 26)

An diesen Zahlen ist jedoch stark zu kritisieren, dass in dem Buch zwei Berechnungen vorgenommen wurden, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Das ist auf die Datenkorrektur durch unterschiedliche statistische Verteilungsberechnungen und Schätzverfahren zurückzuführen. Die Autoren betonen selbst immer wieder, wie ungenau oder fehlerbehaftet die Daten diesbezüglich sind und es daher eher Schätzungen als Berechnungen seien. (Vgl. ebd.: 17-25)

Mader et al. (2014) haben diesbezüglich Daten anhand der vor allem 2010 europaweit durchgeführten Studie „Eurosystem Household Finance and Consumption Survey (HFCS)“ für Österreich berechnet. In dieser Studie wurden europaweit insgesamt 62.000 Haushalte durch Interviews befragt, davon 2.380 in Österreich. (Vgl. ebd.: 3) Unter Vermögen werden in dieser Studie alle ökonomischen Mittel verstanden, die der/die InhaberIn zur Verfügung hat. Hierzu zählen also Finanzvermögen, Zinseinkünfte, Einkommen und andere Möglichkeiten, welche eine ökonomische Absicherung in Notlagen (Arbeitslosigkeit, Krankheit, Altersvorsorge) bieten (vgl. ebd.: 1). Vermögen wird vor allem anhand von „Ersparnissen aus Erwerbs- und Kapitaleinkünften“ und durch „Erbschaften, Schenkungen, aber auch in zunehmendem Ausmaß bei Scheidungen“ (ebd.) akkumuliert. Als sehr interessant stellt sich heraus, dass Frauen auf gesetzlicher Basis bezüglich Erbschaften und Schenkungen nicht benachteiligt sind, sie aber trotzdem weniger erben als Männer. Auch die Autorinnen können dafür keine Begründung liefern, da es an Daten mangle. (Vgl. ebd.) Ein weiterer Grund für den geschlechterspezifischen Besitz von Vermögen ist der hohe Anteil der Frauen in der

Teilzeitbeschäftigung. Im Jahr 2011 liegt der Anteil der teilzeitbeschäftigten Frauen bei 85%. Gleichzeitig liegt ihr Einkommen zu 75% im untersten Dezil der Einkommensverteilung. Im Jahr 2015 ist der Anteil der unselbstständig Teilzeitbeschäftigten ähnlich. Von insgesamt 1,019.300 Teilzeitbeschäftigten in Österreich liegt die Zahl der Frauen bei 837.900, was einen Anteil von 82,2% ausmacht. (Statistik Austria 2016e, eigene Berechnung) Aufgrund des hohen Anteils in der Teilzeitbeschäftigung sind automatisch das Einkommen sowie die möglichen Ersparnisse bzw. das Vermögen geringer. (Vgl. Mader et al. 2014: 2)

	ArbeiterInnen				Angestellte				BeamtenInnen			
	Vollzeit			Teilzeit	Vollzeit			Teilzeit	Vollzeit			Teilzeit
	ganz-jährig	unter-jährig	Ge-samt		ganz-jährig	unter-jährig	Ge-samt		ganz-jährig	unter-jährig	Ge-samt	
<b>Bruttomonatsbezüge inkl. Sonderzahlungen in Euro</b>												
Männer	2.313	969	1.856	522	4.366	1.523	3.986	998	4.089	2.233	4.083	2.793
Frauen	1.621	584	1.167	572	2.765	885	2.433	1.128	3.929	2.257	3.926	2.443
insgesamt	2.171	861	1.696	555	3.723	1.215	3.342	1.103	4.031	2.240	4.027	2.476
<b>Frauenbezüge in % der Männerbezüge</b>												
Frauen	70	60	63	110	63	58	61	113	96	101	96	87

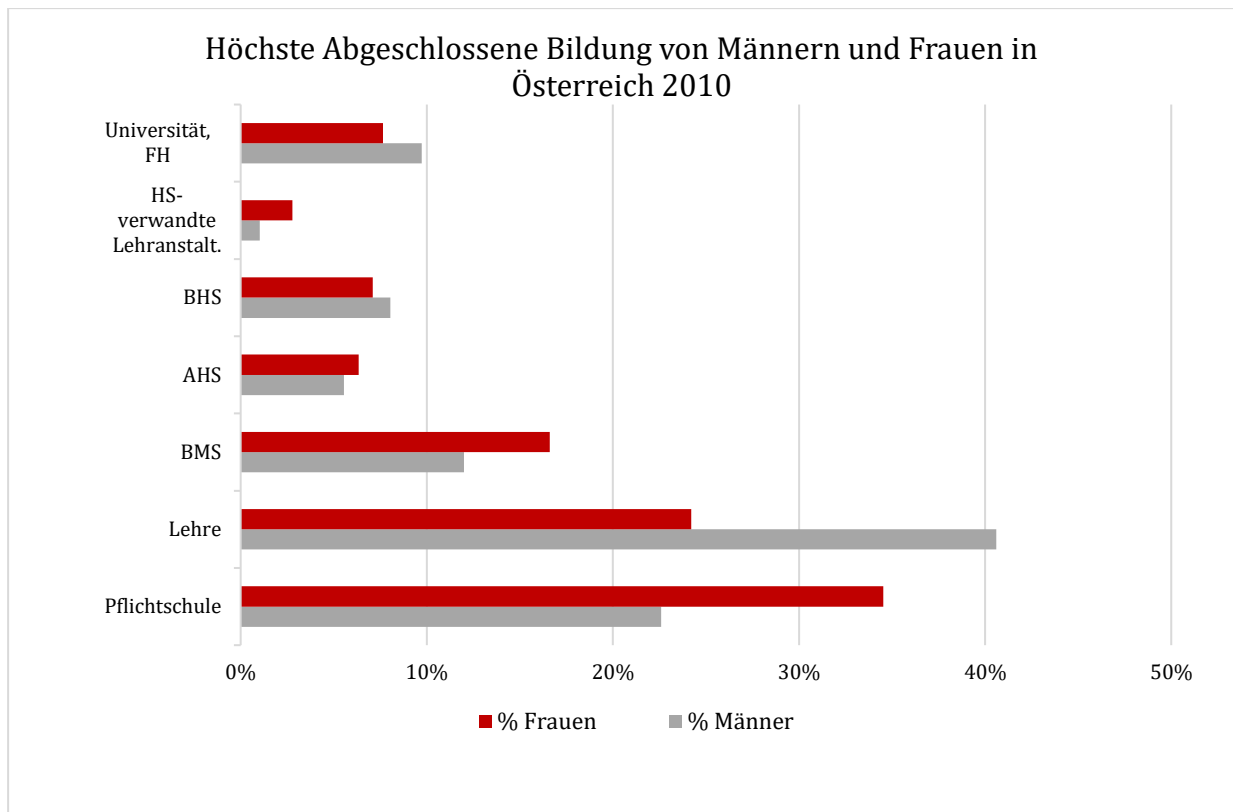
Quelle: Statistik Austria, Lohnsteuerstatistik, WIFO-Berechnungen

Abbildung 7: Einkommensvergleich von Frauen und Männern (Bundesministerium für Arbeit; Soziales und Konsumentenschutz 2014: 265)

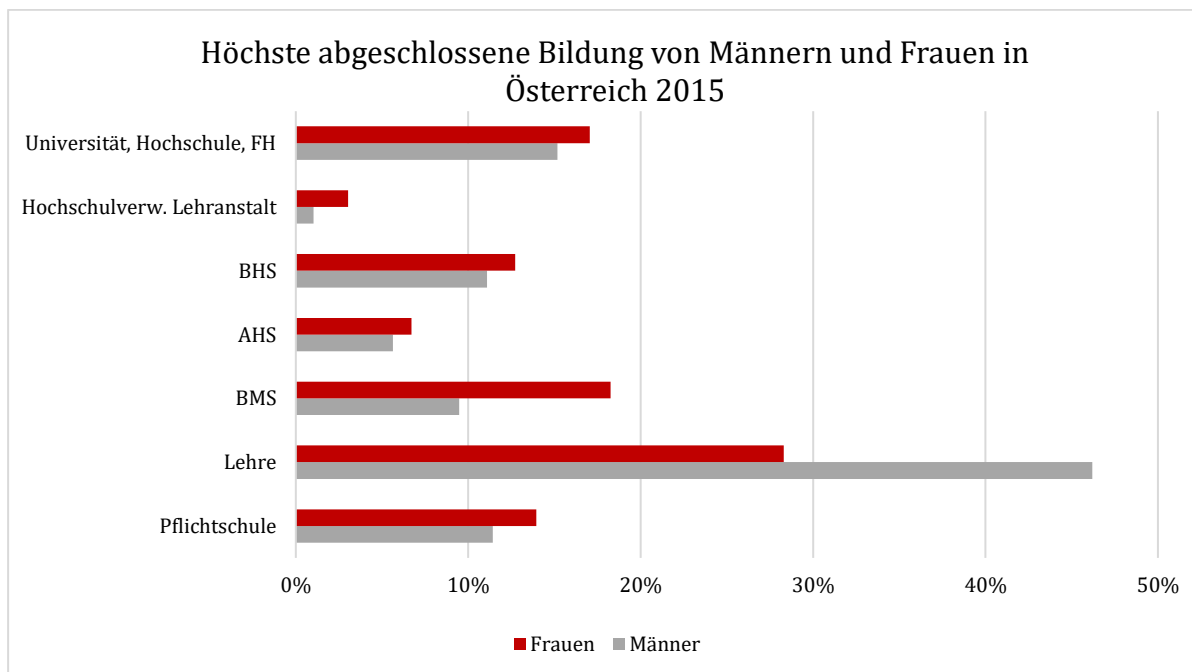
Anhand dieser Tabelle wird nochmals deutlich, dass Frauen in der Vollzeitbeschäftigung durchgehend um vier bis 40% weniger verdienen als Männer. Da Frauen sehr stark in der Teilzeitbeschäftigung tätig sind, verdienen sie weniger. Jedoch ist zu beachten, dass das Einkommen an sich gering ist und kaum Vermögenszuwachs möglich ist. Erwerbstätige Frauen verdienen im Jahr 2012 monatlich durchschnittlich 2.579€ und Männer 3.330€. (Bundesministerium für Arbeit; Soziales und Konsumentenschutz 2014) Wie bereits mehrfach erwähnt ist das unter anderem auf Teilzeitbeschäftigung, Karenz und Haushalt zurückzuführen. Auch die Ausbildung spielt eine wichtige Rolle.

#### 5.4 Bildungsniveau von Männern und Frauen in Österreich

Auch die höchste abgeschlossene Bildung hat einen großen Einfluss auf einerseits die Chance auf Berufstätigkeit und andererseits auf das Lohnniveau. Inwiefern die Aspekte Geschlecht, Bildungsniveau, Erwerbstätigkeit und Höhe des Einkommens in Zusammenhang stehen, wird in diesem Abschnitt dargestellt. Für diese Darstellung werden Daten der Statistik Austria und der OECD verwendet sowie andere Quellen, um die Gründe für bestimmte Entwicklungen aufzuzeigen.



**Abbildung 8: Höchste abgeschlossene Bildung von Männern und Frauen in Österreich 2010 (Statistik Austria 2016d, Berechnung und Darstellung IK)**



**Abbildung 9: Höchste abgeschlossene Bildung von Männern und Frauen in Österreich 2015 (Statistik Austria 2016d, Berechnung und Darstellung IK)**

Anhand von Abbildung 5 und 6 wird deutlich, dass seit 2010 der Anteil an Frauen mit einem universitären Abschluss größer als der der Männer ist. Der Anteil der Männer, welche die Lehre

als höchste abgeschlossene Bildung erreicht haben, ist stark gestiegen. (Vgl. Statistik Austria 2016d) Seit den 1980er Jahren ist die Zahl der Maturantinnen in der AHS höher als jene der Maturanten. Auch in der BHS nimmt die Zahl der Maturantinnen seit Anfang des 21. Jahrhunderts immer weiter zu (vgl. Leitgöb, Bacher, und Lachmayer 2011: 149) und 2015 gibt es bereits mehr Absolventinnen als Absolventen, was im Jahr 2010 noch nicht der Fall war (Statistik Austria 2016d). Auch in der BHS ist der geschlechterspezifische Unterschied je nach Art der Schule sehr unterschiedlich.

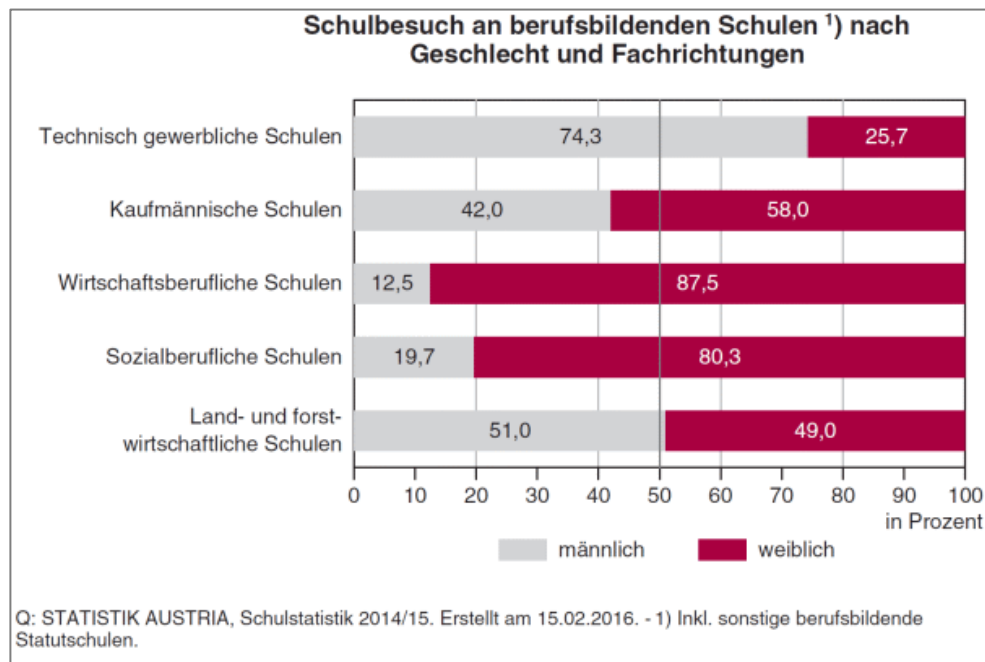
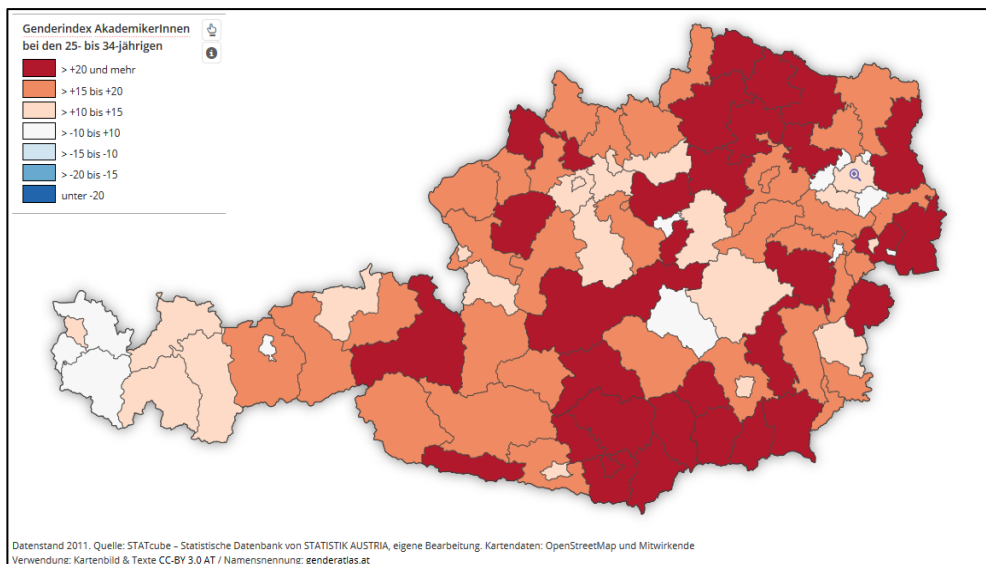


Abbildung 10: geschlechterspezifische Unterschiede in der BHS (Statistik Austria 2016h)

Der geschlechtsspezifische Unterschied im Bereich Technik und Soziales ist auch in den berufsbildenden höheren Schulen klar erkennbar. Es gehen mehr Burschen in Schulen mit einem technischen Schwerpunkt und mehr Mädchen in Schulen mit einem kaufmännischen oder sozialen Schwerpunkt.

Der Prozentanteil der Frauen mit universitärer Ausbildung ist von acht Prozent im Jahr 2010 auf 17% im Jahr 2015 gestiegen. Es muss jedoch angemerkt werden, dass 60% der BachelorabsolventInnen Frauen sind, aber dieser Anteil mit höherer Ausbildung stark sinkt. Beim Abschluss des Masters liegt der Anteil der Frauen bei 55% und bei Doktoratsabschlüssen sinkt er auf 44%. Außerdem ist die Zahl der Frauen in naturwissenschaftlichen Fächern (um 21%) sowie im Ingenieurs-, Fertigungs- und Bauwesen (um 39% bzw. 24%) deutlich geringer (vgl. OECD 2015: 5f).

Die akademische Ausbildung von Männern und Frauen ist regional sehr unterschiedlich. Der höhere Anteil von Akademikerinnen ist vor allem in ländlichen Regionen erkennbar:



**Abbildung 11: Genderindex der AkademikerInnen (Genderatlas 2011)**

Auf dieser Österreichkarte ist zu erkennen, dass vor allem in ländlichen Regionen der Akademikerinnenanteil besonders hoch ist. In städtischen Regionen ist das Verhältnis von Männern zu Frauen relativ ausgeglichen, mit einem leichten Hang zu höherer Bildung von Frauen.

Was sagt das zuvor beschriebene Ausbildungsniveau von Männern und Frauen über die Erwerbstätigkeit bzw. das Einkommen aus? Laut einer Studie der OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) sind die Chancen auf einen Beruf für die AbsolventInnen einer tertiären Ausbildung (Studium) am höchsten im Vergleich zu allen anderen Abschlüssen. Das heißt, je höher die Qualifikation, desto größer sind die Berufschancen. Daher sind in Österreich 85% der TertiärabsolventInnen erwerbstätig. Im Gegensatz dazu haben 76% der Personen mit einem Sekundarstufe II Abschluss eine Beschäftigung und nur 53% mit einem Sekundarstufenabschluss (Pflichtschule). In weiterer Folge muss differenziert werden, dass die besten Chancen, beruflich tätig zu werden, mit einem Master- oder Diplomabschluss erreicht werden können. Die Chancen sind also höher als mit einem Bachelorabschluss und im Vergleich zu einem Doktoratsabschluss bringt es keine weiteren Verbesserungen. (Vgl. OECD 2015: 4)

Laut dieser OECD Studie ist der geschlechtsspezifische Unterschied, bezogen auf die Beschäftigungsquote in Österreich, geringer als im OECD-Durchschnitt. Zu betonen ist, dass es nicht um das Einkommen geht, sondern um den Einfluss von Bildungsniveau und Geschlecht auf Berufschancen. Je niedriger das Bildungsniveau der Männer und Frauen ist, desto größer ist der geschlechterspezifische Unterschied berufstätig zu sein. (vgl. ebd.: 6) Im Unterschied zu Männern werden Frauen Arbeiten vor allem in „atypischen“ Beschäftigungsverhältnissen



angestellt. Dazu zählen eine geringfügige Beschäftigung, freie Dienstverträge, Werkverträge und Leiharbeit. (Vgl. Eberharter 2009: 168)

*„Unabhängig von der Bildungsstufe haben Frauen niedrigere Einkommen als Männer. In Österreich verdient eine 35-44-jährige Frau mit Tertiärabschluss 71% dessen, was ein Mann mit gleichem Alter und Bildungsabschluss verdient (OECD-Mittel: 74%)“ (OECD 2015: 6, Hervorh. IK)*

## **5.5 Frauen in Führungspositionen**

Ob und zu welchem Anteil Frauen in den Top 200 Unternehmen in Österreich in Führungspositionen (Geschäftsführung oder Aufsichtsrat) zu finden sind, wird in diesem Kapitel dargestellt. Dabei werden nicht nur Details zum Status quo aufgezeigt sondern auch die Entwicklung in den letzten Jahrzehnten nachvollzogen und diskutiert, welche Maßnahmen in Österreich für die Gleichstellung bzw. Chancengleichheit in Führungspositionen gesetzt wurden. (Vgl. Abd El Mawgoud und Wieser 2016: 4)

Führungspositionen werden auch im Jahr 2016 in Österreich noch sehr häufig durch Männer besetzt. Das geht so weit, dass in 28,5%, also in jedem vierten der Top 200 börsennotierten Unternehmen Österreichs, keine Frau in Geschäftsführung oder im Aufsichtsrat zu finden ist. (Vgl. ebd.) Bezogen auf ganz Österreich liegt der Anteil der Frauen an allen Führungskräften bei knapp 30% (Statistik Austria 2016f). Sollten Frauen in den Schulbüchern auch nur in so geringem Anteil in Führungspositionen dargestellt werden und diese Benachteiligung von Frauen nicht kritisch hinterfragt werden, wird den SchülerInnen signalisiert, dass Frauen und Führungspositionen seltener in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Jäckle 2009: 287).

In weiterer Folge ist noch wichtig zu erwähnen, dass sich Frauen seltener als Männer selbstständig machen. Insgesamt gibt es in Österreich 479.400 selbstständig arbeitende Personen, wovon nur 171.200 Frauen sind, was einem Anteil von nur 35,7% (vgl. Statistik Austria 2016f) entspricht.

In der Literatur werden mehrere Gründe dafür angegeben, warum Frauen zu einem so geringen Anteil in Führungspositionen zu finden sind:

- hohe Erwerbstätigkeit in Teilzeitberufen (Statistik Austria 2016e);
- geringerer Zugang zu Weiterbildungen als Männer in Unternehmen, wodurch sich die Aufstiegschancen verringern (vgl. Bundeskanzleramt 2010: 37);
- geringere zeitliche Ressourcen als Männer für die Karriere, da Frauen meist zusätzlich für Haushalt und Kindererziehung verantwortlich sind (vgl. ebd.: 38);

- Quotenregelungen bestehen nur für Unternehmen mit hoher Beteiligung des Bundes, aber nicht für private Unternehmen (vgl. Mensi-Klarbach 2016: 267).

Um dieser Unterrepräsentation von Frauen in Führungspositionen entgegenzuwirken, haben die Europäische Union sowie die österreichische Regierung Maßnahmen formuliert. Im Nationalen Aktionsplan für Gleichstellung werden diese Maßnahmen genauer erläutert. Einerseits geht es um Eltern und speziell Frauen mit Kindern, denen eine Vollzeitanstellung aufgrund der Kindesbetreuung nicht möglich ist. Daher wird Führung in Unternehmen auch in einer Teilzeitanstellung möglich. Das wird erstens damit argumentiert, dass die sozialen Kompetenzen durch Kindeserziehung gestärkt werden und auch die Unternehmen davon profitieren. Zweitens sei in Zeiten des Internets und der Telekommunikation die Qualität der Führungskompetenz nicht von der Anwesenheitsdauer im Unternehmen abhängig. (Vgl. Bundeskanzleramt 2010: 38) An diesem Punkt ist zu hinterfragen, inwiefern Frauen gleichberechtigt wären, wenn sie in Führungspositionen wieder verstärkt in Teilzeitpositionen arbeiten und somit neuerdings weniger verdienen.

2011 wurde in Österreich durch einen Ministerratsbeschluss festgelegt, dass Unternehmen mit einer Beteiligung des Bundes von mehr als 50% bis 2018 eine Frauenquote von 35% erreichen müssen. In börsennotierten Unternehmen gibt es keine genaue Regelung. Diese wurden nur zur Diversität in Führungspositionen aufgerufen. Dabei sollten sich diese vor allem auf das Geschlecht von Führungskräften, das Alter und die Internationalität konzentrieren. Es liegen einige internationale Studien darüber vor, welche positiven Auswirkungen eine Quotenregelung auf die Chancengleichheit von Frauen hat. Trotzdem wird solch eine Regelung für private Unternehmen in Österreich nicht eingeführt, da es laut einer Presseaussendung des Wirtschaftsministers im März dieses Jahres für Unternehmen unzumutbar sei. (Vgl. Mensi-Klarbach 2016: 267).

Zusammenfassend wird deutlich, dass erwerbstätige Frauen in Österreich nach wie vor nicht gleichberechtigt sind, da sie weniger verdienen, weniger Vermögen generieren können und in der Privatwirtschaft kaum in Führungspositionen vertreten sind. Das zeigt auch der *Gender Pay Gap* für Österreich, der im Jahr 2014 bei 22,2% liegt. Das heißt, dass Frauen im Durchschnitt um 22% weniger verdienen als Männer. (Vgl. Statistik Austria 2016i)

2015 sind Frauen in staatsnahen Unternehmen zu ca. 37% in Führungspositionen angekommen (vgl. Abd El Mawgoud und Wieser 2016: 4) Daher sollte in Schulbüchern genau darauf geachtet werden, welche Rollenbilder von Männern und Frauen implizit und explizit vermittelt werden. Chancengleichheit in den Schulbüchern wäre ein Schritt, den SchülerInnen zu zeigen, dass ihre

zukünftige berufliche Tätigkeit nicht von ihrem Geschlecht abhängig ist. Die Analyse ob und auf welche Weise das in Schulbüchern umgesetzt wird, folgt im nächsten Kapitel.

## 6 Diskursanalyse als Methode

Die Schulbuchanalyse wird anhand einer Kontextanalyse, Grobanalyse und einer Diskursanalyse erfolgen. Zur Kontextanalyse zählen die Darstellung des Buches nach AutorInnen, Kapitel, erster Eindruck, Seitenzahl und eine kurze Erläuterung des didaktischen Konzepts.

Grundlegend muss festgehalten werden, dass es sich nicht um eine inhaltliche Analyse der Schulbücher handelt, sondern die Analyse darauf abzielt, was diese Inhalte und die verwendete Wortwahl implizit bedeuten können und wie damit Wirklichkeit (der SchülerInnen) konstruiert werden kann. Daraus ist zu schließen, dass das Gesagte/Geschriebene, die eigentliche Intention der AutorInnen und die Bedeutung des Textes für die SchülerInnen nicht übereinstimmen müssen. Somit wird der oder die Analysierende eine Bedeutung finden, die nicht der Intention des oder der Schreibenden entspricht. Das stößt natürlich nicht immer auf Freude bei den AnalysandInnen. (Vgl. Butler 2015: 276f)

Die Diskursanalyse wird anhand Foucaults (2016a) Diskursbegriff, einer linguistischen Diskursanalyse nach Keller (2006) und der kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2012) erfolgen. In dem Sammelwerk von Keller „Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse“ sowie in „Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung“ von Jäger finden sich einige Beiträge, anhand welcher die Methodik der Diskursanalyse genau erläutert wird. Diese Methodik wird von mir an die hier durchgeführte Schulbuchanalyse angepasst und anschließend angewendet. Um die bereits erläuterte Diskurstheorie nach Foucault (Kapitel 4.1) für die Analyse anwendbar zu machen, ist eine Einführung in Foucaults Idee einer Diskursanalyse (2016a) notwendig. Foucault würde die Analyse mit einer „reinen Beschreibung der diskursiven Ereignisse“ beginnen, wobei es nicht um eine Analyse der Sprache geht (vgl. Foucault 2016a:500). Im Unterschied zur Linguistik (Sprachanalyse) steht in der Foucault'schen Diskursanalyse die Frage „wie kommt es, daß [sic!] eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (ebd.) Diese Frage wird weitergesponnen: „[W]as ist das also für eine sonderbare Existenz, die in dem ans Licht kommt, was gesagt wird – und nirgendwo sonst?“ (ebd.: 501) Foucault geht es in der Analyse von Diskursen um folgende Punkte:

- „die Aussage in ihrer Enge und Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen;“
- die Bedingungen ihrer Existenz zu bestimmen,

- auf das genaueste ihre Grenzen zu fixieren,
- ihre Korrelationen mit den anderen Aussagen aufzustellen, die mit ihm verbunden sein können,
- zu zeigen, welche andere Formen der Äußerung sie ausschließt.“ [...]
- man muß [sic!] zeigen, warum er [der Diskurs; Anmerk. IK] nicht anders sein konnte, als er war, worin er gegenüber jedem anderen exklusiv ist, wie er inmitten der anderen und in Beziehung [sic!] zu ihnen einen Platz einnimmt, den kein anderer besetzen könnte.“ (ebd.)

Schlussendlich soll der Raum, den ein Diskurs einnimmt, nicht isoliert rekonstruiert oder vor anderen Diskursen verschlossen werden, sondern es geht darum, die Beziehungen von Aussagen, egal welcher Art, im und außerhalb des Diskurses zu beschreiben. Foucault betont schlussendlich, dass diskursive Ereignisse auf einen definierten Bereich beschränkt sind, und dass die Freilegung dieses diskursiven Bereichs weder streng fixiert noch absolut gültig sein kann. (Vgl. ebd.: 502ff)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass bei einer Diskursanalyse nach Foucault die Frage im Zentrum steht...

*„...was (jeweils gültiges) Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustandekommt, wie es weitergegeben [sic!] wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat.“ (Jäger 2006: 84, Hervorh. i. O.)*

Um eine Diskursanalyse durchzuführen, muss auch dem oder der Analysierenden bewusst werden, dass jede Analyse des Diskurses anhand verwendeter Texte und einer möglichen Kritik an den Texten den Diskurs automatisch weiterspannt. Zusätzlich sollte nicht vergessen werden, dass alle Inhalte und Texte historisch konstruiert wurden. Es ist auch nicht möglich, anhand der Diskursanalyse einen Wahrheitsanspruch geltend zu machen, da die Analyse immer aus einer bestimmten Haltung oder Position heraus durchgeführt wird. (Vgl. Jäger 2006: 85) Auch ich, als Analysierende, habe eine Haltung, die hier offengelegt werden muss. Ich vertrete die Meinung (nach Butler), dass Männer oder Frauen keine grundsätzlich unterschiedlichen Eigenschaften zugesprochen werden können. Um es in geschlechterspezifischen Stereotypen überspitzt zu formulieren: Ich spreche mich eindeutig dagegen aus, dass beispielsweise Frauen grundsätzlich als fürsorglich, sozial und ordentlich gelten und Männer von Grund auf handwerklich begabt seien oder gut mit Geld umgehen können. Das kann noch weiter gespannt werden, indem die Fürsorglichkeit von Frauen dafür verantwortlich ist, dass sie die Kinder erziehen wollen und aufgrund der Ordentlichkeit gern für den Haushalt verantwortlich seien. Natürlich gibt es Frauen, die das genau so wollen, es ist jedoch sehr unwahrscheinlich, dass das auf alle Frauen zutrifft. Daher muss jedes Mädchen und

jede Frau sowie jeder Mann und jeder Bursche die von ihrem Geschlecht unabhängige Möglichkeit haben, sich für oder gegen so eine Rollenaufteilung zu entscheiden. Diese Stereotype sind bis heute nicht nur in den Köpfen vieler Menschen verankert, sondern werden auch durch Werbung, Filme und andere Medien ständig reproduziert. Daher ist die Dekonstruktion dieser Vorstellungen, die auch in den Schulbüchern vorkommen, notwendig, damit diese von der nächsten Generation nicht reproduziert werden und so automatisch auch in ihren Handlungen und beruflichen Tätigkeiten eingeschränkt sein könnten.

Diskursanalysen bzw. Diskurse selbst können nie abgeschlossen oder fertig sein. Aufgrund immer fortwährender Veränderungen von Denken und Wissen verändert sich auch der Diskurs und somit die Diskursanalyse dauerhaft. (Vgl. Jäger 2008: 6)

„Poststructuralist discourse is used more as a conceptual tool for releasing a text from a singular ‚truth‘, and for making visible the complex textual positioning of its speaker and listener.“ (Alloway und Gilbert 1997: 59, Hervorh. i. O.) Das soll heißen, dass ein Text nicht eine Wahrheit hat, sondern in verschiedenen möglichen Wahrheiten gelesen und analysiert werden kann.

Der Diskursbegriff und dessen Analyse nach Foucault wird durch jenes Verständnis von Busse und Teubert ergänzt bzw. für die Analyse des Diskurses in den Schulbüchern konkretisiert. Diese definieren Diskurs „im forschungspraktischen Sinn als die Menge aller Texte, die

1. sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex [sic!] oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen [sic!] und/oder in einem gemeinsamen Aussage-, Kommunikations-, Funktions- oder Zweckzusammenhang stehen,
2. den als Forschungsprogramm vorgegebenen Eingrenzungen in Hinblick auf Zeitraum/ Zeitschnitte, Areal, Gesellschaftsausschnitt, Kommunikationsbereich, Texttypik und andere Parameter genügen,
3. und durch explizite oder implizite (text- oder kontextsemantisch erschließbare) Verweisungen [sic!] aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden.“ (Busse und Teubert 2013: 16f)

Unter Textkorpora verstehen Busse und Teubert die Teilmengen der jeweiligen Diskurse, wobei diese nach den verfügbaren Quellen und inhaltlicher Relevanz selektiert werden. Bei der Auswahl der Texte sollen redundante Informationen vermieden werden und anhand der ausgewählten Textkorpora soll die Entwicklung des Diskurses nachgezeichnet werden. (Vgl. ebd.: 17) Jung fasst diese Definition folgendermaßen zusammen: Es geht vor allem um das gemeinsame Thema eines Textkorporas und die semantischen Beziehungen und Verweise der Texte aufeinander (vgl. Jung 2006: 34). In der Diskursanalyse sind der Untersuchungsgegenstand und der Textkorpus untrennbar miteinander verbunden. Das steht im

Gegensatz zu z.B. einer Lexikographie, wo diese Aspekte nicht in direktem Zusammenhang stehen. Das bedeutet, dass der Untersuchungsgegenstand und die Untersuchungsziele durch den Korpus definiert und konstruiert werden. Solch ein Korpus wird auch „offener Korpus“ genannt. (Vgl. Busse und Teubert 2013: 17) Aufgrund dieser Definition wäre die Auswahl des Textkorporas für diese Analyse klar definiert. Es soll herausgefunden werden, ob es einen geschlechterspezifischen Unterschied in der Darstellung von Frauen und Männer generell und in einem wirtschaftlichen Kontext in den GWK-Schulbüchern gibt. Daher limitiert sich die Auswahl der Texte auf die GWK-Schulbücher. Eine weitere Einschränkung kann durch die explizite und implizite Analyse der Frau in der Wirtschaft vorgenommen werden. Explizit werden Frauen in der Wirtschaft in Österreich in den GWK-Schulbüchern der siebenten Schulstufe dargestellt und implizit in der achten Schulstufe.

Eine weitere Limitierung der zu analysierenden Texte erfolgt durch staatliche Behörden, welche Lehrpläne und somit Inhalte sowie Normen und Werte vorgeben, die in den Büchern enthalten sein sollen (vgl. Hiller 2015: 136).

Diese Definition oder Verwendung einer Diskursanalyse ist jedoch auch in bestimmten Hinsichten problematisch. Durch die Auswahl bestimmter Texte oder Textkorpora kommt es automatisch auch zum Ausschluss von Texten. Das ist dahingehend zu kritisieren, weil es darum geht, Texte auszuschließen, die keinen offensichtlichen Bezug zu anderen Texten des Themas haben. Hier stellt sich Jung die Frage, wie das möglich sein kann. Der wesentliche Kritikpunkt Jungs ist das Verständnis von ‚gegenseitiger Bezugnahme‘. Es kann nicht jeder Textkorpus miteinbezogen werden, aber es sei auch nicht im Sinne der Wissenschaft, den Korpus auf „ausdrückliche gegenseitige Text-Referenz“ zu limitieren. (Vgl. Jung 2006: 34f)

Es muss immer mitgedacht werden, dass mit keinem Modell andere Diskurse streng ausgeschlossen werden können, da sich Diskurse immer überschneiden und nie klar voneinander zu trennen sind (vgl. ebd.). Daher ist in keinem Text nur ein Diskurs zu finden. Meist gibt es Passagen, in welchen andere Diskurse vordergründig sind, da es zu anderen thematischen Fokussierungen kommt. Solche Textteile werden innerhalb der Diskursanalyse ausgelassen. (vgl. ebd.: 38) Im Sinne dieser Arbeit werden somit nur Passagen und Bilder analysiert, welche Männer oder Frauen darstellen und somit ein bestimmtes Bild von Geschlecht erzeugen. Daher werden Textteile oder Bilder, in welchen keine Personen vorkommen, ausgelassen. Die geschlechterrollenkritische Analyse von GWK-Schulbüchern definiert daher automatisch die zu analysierenden Textkorpora. Bezogen auf die zuvor genannte Kritik vom Ausschluss von Texten kann auch in dieser Arbeit kritisiert werden, dass von

Lehrpersonen ausgeteilte Arbeitsblätter oder Materialien, welche nicht aus dem verwendeten Schulbuch stammen, genauso analysiert werden müssten. Dies ist jedoch nicht möglich, da ich, unter Einbezug aller Materialien wie Arbeitsblätter, Zeitungsartikel, Filme usw., alle Geographie und Wirtschaftskunde-LehrerInnen um ihre verwendeten Materialien bitten müsste, was jeglichen Rahmen der Möglichkeiten, Mittel und Zeit dieser Arbeit überschreiten würde. Daher bleiben auch hier aus forschungspraktischer Notwendigkeit möglicherweise wichtige Aspekte aus der Analyse ausgeschlossen.

In einer Diskursanalyse kann nur „*das jeweils Sagbare* in seiner qualitativen Bandbreite [sic!] und in seinen Häufungen bzw. allen Aussagen, die in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit geäußert werden“, einbezogen werden (Jäger 2006: 85, Hervorh. i. O.). Grundsätzlich sowie in dieser Arbeit soll daher auch dekonstruiert werden, welche Strategien und welche *Sagbarkeitsfelder* in einem Diskurs zur Legitimierung oder zur Ausdehnung des Sagbaren verwendet werden. Dazu zählen unter anderem „Verleugnungsstrategien, Relativierungsstrategien, Enttabuisierungsstrategien“. (ebd.: 86) Wie bereits erwähnt ist in einer Diskursanalyse nie nur ein Diskurs im Textkorpus vorhanden und in dieser Häufung an Diskursen ist auch eine Vielzahl an Stereotypen zu finden. Diese *Stereotypen* oder nach Jäger diese *kulturelle Kollektivsymbolik* geben den Diskursen Beständigkeit, da sie *kollektiv* reproduziert und verwendet werden. Diese Fülle an Kollektivsymbolen bildet einen Großteil dessen ab, wie in einer Gesellschaft Wirklichkeit wahrgenommen wird. Die Bedeutung kultureller Stereotype wird stark durch Medien konstituiert bzw. wird die Wirklichkeit durch die Medien gedeutet. (Vgl. ebd.: 86)

Zusammenfassend wird die Methodenwahl der kritischen Diskursanalyse folgendermaßen begründet: Die kritische Diskursanalyse von approbierten GWK-Schulbüchern wird verwendet, um zu zeigen, wie Geschlecht in Schulbüchern konstruiert ist. Das ist notwendig, weil die Konstruktion der Geschlechtsidentitäten Macht auf die SchülerInnen auswirken kann, indem sie Bilder von „typischen“ Männern und Frauen erzeugen und welche Merkmale, Handlungen und Berufe typisch männlich oder weiblich sind. Diese dargestellten Merkmale und Identitäten beeinflussen SchülerInnen in ihrer Subjektwerdung und haben somit großen Einfluss auf ihre zukünftigen Lebensweisen.

Die Diskursanalyse als Methode, die immer auf die gleiche Art angewendet werden kann, gibt es per se nicht. Daher wird anhand von Lukesch und Lindner (1994) und Markom und Weinhäupl (2007) ein Analysebogen erarbeitet, welcher die Darstellung der Geschlechter in den Schulbüchern offen legen soll.

## 7 Die Analyse

Um eine geschlechterrollenkritische Diskursanalyse durchzuführen, ist eine Kontextanalyse aller Schulbücher notwendig, um herauszufinden, unter welchen Bedingungen die Schulbücher verfasst wurden. Darauf aufbauend werden Teile der Bücher einer diskursanalytischen Bild- und Textanalyse unterzogen. In diesem Kapitel wird daher erläutert, wie die theoretisch erläuterte Diskursanalyse an diese Schulbuchanalyse angepasst wird.

In der Kontextanalyse werden Schulbücher nach „Verlag, Approbation (Genehmigung) durch das Ministerium, Lehrplan“ mitsamt Begründung der Auswahl dargelegt. Dazu kommt noch das Erscheinungsjahr, sowie ob und wie viele Neuauflagen bereits erschienen sind. Auch die Zielgruppe, also für wen wurde das Schulbuch überhaupt verfasst, ist ein Aspekt der Grobanalyse, sowie die Frage, ob verschiedene Quellen in den Schulbüchern angeführt werden. (Vgl. Markom und Weinhäupl 2007: 234f)

Aus diesen Merkmalen entsteht ein Überblick zu den Schulbüchern. Daraus resultiert, wie alt diese Schulbücher im Durchschnitt sind, ob der Anteil an Autorinnen und Autoren ausgeglichen ist und wer überhaupt die Zielgruppe der einzelnen Bücher ist.

Die Diskursanalyse von Texten und Bildern der ausgewählten Schulbücher orientiert sich an folgenden Fragen, welche anhand von Analysebogen ausgewertet werden. Diese Fragen wurden von Markom und Weinhäupl (2007: 236f) angelehnt an Arndt und Hornscheidt (2004) und Jäger (2004) ausgearbeitet und anschließend von mir an einen geschlechterrollenkritischen Diskurs angepasst:

- Welche Vorurteile gegenüber Frauen und Männern werden im Text explizit und implizit sichtbar?
- Werden hierarchische Strukturen und Machtrelationen erkennbar? Wenn ja, ist dann direkt von Diskriminierung die Rede oder wird beschönigt?
- Werden durch bestimmte Wortgruppen auch Wertungen sichtbar? [...]
- Wird den AkteurInnen ein passiver oder aktiver Status zugeschrieben [sic!]? Wird widerständiges Verhalten transparent?
- Wird durch Passivkonstruktionen verschleiert, wer eigentlich die handelnden [sic!] Personen sind? [...]
- Werden sprachliche Bilder erzeugt, die auf emotionaler Ebene wirken?
- Wird homogenisiert? Oder essentialisiert? Wenn ja, wie?
- Wird neutralisiert (etwas als ‚natürlich‘ bzw. natur- oder gottgegeben dargestellt)?
- Sind in den Aussagen Verzerrungen oder nicht zulässige Verharmlosungen zu finden?

### 7.1 Textanalyse

In der Diskursanalyse geht es weniger darum was AutorInnen mit dem Text sagen wollen, sondern eher um die möglichen Lesearten im diskursiven Zusammenhang und welche Wirkungen bei den LeserInnen erzeugt werden könnten. Daher kann sich meine Leseart, also



die Wirkung des Textes die bei mir als Analysierende erzeugt wurde, von den Wirkungen des Textes auf andere LeserInnen, unterscheiden (vgl. Jäger 2012: 108). Grundsätzlich kann eine Wirkung bei der lesenden Person nur dann erzeugt werden, wenn diese den Text auch versteht. Nach Arndt und Hornscheidt (2004: 29) ist das erst möglich, wenn die Grundlage von Texten „Vorannahmen, Vorstellungen und Vorurteile“ sind, welche nicht explizit vorkommen müssen. Beim Lesen eines Textes werden diese automatisch aktiviert und ergänzen somit das Textverständnis. Hierbei unterscheiden die Autorinnen Präsuppositionen und Implikationen (vgl. ebd.).

Präsuppositionen (Vorannahmen) lösen Annahmen aus, die nicht explizit im Text angeführt sind. Ein Beispiel wäre:

„Frau X ist festgenommen worden. Ihre Aufenthaltsgenehmigung war abgelaufen.“

(ebd.)

Hier wird automatisch angenommen, dass Frau X keine Österreicherin ist und etwas Kriminelles gemacht hat, weil sie einerseits festgenommen wird und keine Aufenthaltsgenehmigung besitzt. Somit kommt es zur der verschmelzenden Vorstellung von einer Nicht-Österreicherin und Kriminalität. Je weniger sichtbar solche Vorannahmen sind, desto mehr Macht üben sie aus. Durch diese Unsichtbarkeit werden Norm- und Wertvorstellungen sichtbar. In weiterer Folge zeigt dieses Beispiel, dass die Sätze nicht direkt in Zusammenhang stehen. Die lesende Person muss daher selbst einen Zusammenhang herstellen. (Vgl. ebd.: 229f)

Unter Implikationen werden Inhalte gemeint, welche in Gesprächen über Andere mitwirken, aber nicht explizit ausgesprochen werden. Da diese indirekt vermittelten Inhalte erst aus dem Gesagten oder Gelesenen erschlossen werden müssen, sind Implikationen das Ergebnis von Kommunikation. (Vgl. ebd.: 230)

Präsuppositionen und Implikationen werden durchgehend in Texten und Gesprächen verwendet, ohne dass sich die meisten Menschen darüber bewusst sind. Durch diese automatischen Wiederholungen von Wertvorstellungen, die implizit während Kommunikation mitschwingen, werden diese perpetuiert. (Vgl. ebd.)

Ich habe das Schulbuch *weltweit 4* (2015) für Probeanalysen verwendet. Dabei wird exemplarisch auf einen Absatz Bezug genommen, der sehr viele Präsuppositionen und Implikationen über Frauen in Afrika beinhaltet. Daher ist es mir ein Anliegen, diesen hier anzuführen, um eine beispielhafte Analyse aufzuzeigen:

*Fehlende Bildung treibt viele Mädchen zur Prostitution, da sie sonst kein Einkommen zum Überleben hätten. Werden infizierte Frauen dann schwanger, übertragen sie das Virus häufig auf ihre Kinder. Frauen haben in Afrika noch immer keine freie Kontrolle über ihre Sexualität und Reproduktion. Missbrauch von Mädchen und Frauen ist keine Seltenheit. Außerdem erschweren religiöse Vorstellungen die Aufklärung über Aids bzw. Verhütungsmethoden. Viele Afrikaner lehnen z.B. den Gebrauch von Kondomen ab. (Dittrich, Schminke, und Müller 2015: 75)*

Dieser Absatz findet sich auf einer Doppelseite mit der Überschrift „Aids im subsaharischen Afrika“. Jedoch wird nur in Zusammenhang mit Wirtschaft und der Abhängigkeit durch Hilfeleistungen von den Industriestaaten von der Subsahara gesprochen. Im zitierten Absatz ist (wie ersichtlich) nur von Afrika die Rede. In diesem Absatz sind sehr viele Inhalte enthalten, die nur implizit vermittelt werden. Die Implikation ist anfangs, dass Prostituierte meist an einer HIV-Infektion leiden, da von Prostitution auf „infizierte Frau“ in der Schwangerschaft geschlossen wird. Außerdem steckt die Suggestion darin, dass vor allem in Afrika Missbrauch ein Problem sei, obwohl es Missbrauch überall gibt. Diese Aussagen sind vor allem mit Kriminalität (Missbrauch, keine Kontrolle über Sexualität), HIV-Kranken (wobei die Personen aufgrund des Ablehnens von Kondomen bzw. wegen Prostitution selbst daran schuld sind) und wehrlosen Frauen erzeugt, das sehr undifferenziert ist. Es wäre hier wichtig anzuführen, dass nicht ganz Afrika ein Land voller Menschen in Armut, HIV-infizierten Frauen und Männern, die Frauen missbrauchen, ist. Das Bild, das hier vermittelt wird, ist stark stereotyp und keineswegs reflektiert.

Hier ist die Stereotypisierung Afrikas oder der afrikanischen Bevölkerung so deutlich, weil diese Aspekte Kriminalität, Aids und Prostitution Afrika beschreiben und nicht uns EuropäerInnen. Durch die Zuschreibung dieser Merkmale kommt es zu Diskriminierung durch Stereotype. (Vgl. Markom und Weinhäupl 2007: 47f)

Ein weiteres Merkmal, um Stereotype und/oder Diskriminierung in Texten zu finden, ist die Zuschreibung von „positiven“ Merkmalen (vgl. Arndt und Hornscheidt 2004: 48).

Ein Beispiel hierfür wäre:

„In armen Familien müssen Mädchen im Haushalt fleißig mitarbeiten. Das Sammeln und Tragen von Brennholz – oft über weite Strecken – gehört zu den wichtigsten Tätigkeiten.“

(DB 4: 21)

Dieses Zitat schreibt Mädchen das positive Merkmal „fleißig“ im Haushalt zu sein zu, zugleich sind es auch automatisch limitierende und eingrenzende Stereotype, weil Mädchen nur für den Haushalt zuständig sind. Dadurch werden Mädchen und automatisch auch Frauen von Burschen

und Männern differenziert betrachtet. Das Merkmal Zuständigkeit für Haushalt wird somit weiblichen Personen zugeschrieben und impliziert, dass Arbeiten und Geld verdienen den Männern zugehörig ist. Frauen und Mädchen werden so zu „etwas Anderem“ gemacht. (Vgl. ebd.: 48)

Passivkonstruktionen werden oft dafür verwendet, ein Problem aufzuzeigen, aber die verursachenden Personen nur implizit zu nennen. (vgl. Arndt and Hornscheid 2004: 235) Hierzu ein Beispiel der älteren Ausgabe des GWK-Schulbuches „unterwegs 3“ aus dem Jahr 2010. Darin geht es um Bianca, die überlegt, Modedesignerin zu werden, weil sie gut zeichnen könne und in Werken gut sei. Anschließend werden Fragen gestellt, ob Bianca überhaupt wisse, welche Ausbildung notwendig sei, oder ob sie nach ihrer Ausbildung einen Arbeitsplatz bekomme. (vgl. Fridrich et al. 2010: 54). Der abschließende Satz lautet: „Viele solcher Fragen müssen geklärt werden.“ (ebd.) Diese Passivkonstruktion kann vermitteln, dass sich grundsätzlich viele Jugendliche und speziell Bianca diesen Fragen nicht stellen.

Auch sprachliche Bilder können dazu verwendet werden, Problematiken nicht direkt anzusprechen. „Ersetzt man ein Konzept oder Wort durch ein anderes, welches in einem inhaltlichen Zusammenhang steht, aber nicht identisch mit diesem ist, spricht man von *Metonymie*.“ (Arndt and Hornscheid 2004: 237, Hervorh. i. O.) – wenn nicht die Personen selbst benannt werden, sondern der Ort, wo sich diese befinden. (ebd.: 238) Diese Art der Verschleierung von Inhalten, funktioniert auch mit Bildern. Dabei können zum Beispiel Örtlichkeiten aus dem Lebensumfeld bestimmter Personen oder Personengruppen verwendet werden, um die Person selbst nicht darzustellen. (vgl. Doelker 1997: 164)

Weiter wird herausgearbeitet, wer im Text zur Mehrheit - also zur Norm - gehört und wer zur Minderheit zählt, also abnorm ist. (vgl. Markom and Weinhäupl 2007: 172f) Zur Verdeutlichung, was damit in einem geschlechterrollenkritischen Kontext gemeint ist, ein Beispiel aus dem Schulbuch „unterwegs 3“, welches Teil der Analyse ist:

„Technisch interessierte oder handwerklich begabte Mädchen sollten überlegen, ob nicht auch ein technischer Beruf in Frage kommt.“ (U 3: 54) Die Norm bilden hier die Burschen, welche alle technisch interessiert oder handwerklich begabt zu sein scheinen. Technisch begabte Mädchen sind in diesem Kontext abnorm, weil sie eigentlich nicht so sind wie Burschen, außer die begabten.

Der Text der GWK-Schulbücher wird auch dahingehend untersucht, ob Benachteiligungen von Frauen angesprochen werden und ob auch Gegenstrategien bzw. Veränderungsvorschläge angeboten werden. Das wäre ein positiver Umgang mit Geschlechterdifferenzen. Werden keine

Gegenstrategien angeboten, werden Frauen in eine Opferrolle gedrängt. In den Schulbüchern geht es in diesem Zusammenhang meist um die Benachteiligung von Frauen aufgrund eines niedrigeren Einkommens. Werden Gründe und Änderungsvorschläge dafür angesprochen, wird von einem positiven Umgang gesprochen. (Vgl. Markom and Weinhäupl 2007: 179)

Diese genannten Auswertungsmerkmale werde ich nun in die Diskursanalyse einarbeiten. Ich werde für die Analyse folgende Abkürzungen verwenden:

- M Männlich
- W Weiblich
- NZ Nicht zuordenbar

## **7.2 Bildanalyse**

Eine Bildanalyse ist ebenso notwendig wie eine Textanalyse, da Bilder im Unterricht immer wichtiger werden und viele Inhalte und somit auch Werte und Normen über Bilder vermittelt werden. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hat die Anzahl der verwendeten Bilder in Schulbüchern stark zugenommen, worin auch die Notwendigkeit einer Bildanalyse zu begründen ist. (Vgl. Kühberger 2010: 44)

Bilder können genauso viele implizite Inhalte vermitteln wie Texte. Daher ist die zentrale Frage in der Bildanalyse, was die Bilder implizit vermitteln könnten. Denn auch durch die Bilder werden Werte, Normen und dadurch Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen verändert (vgl. Burri 2008: 346). Bildanalyse nach Markom und Weinhäupl (vgl. 2007: 238): Ein Bild ist nicht nur das, was ich sehe, sondern es ist auch das, was ich subjektiv aufgrund einer bestimmten Positionierung des Bildes interpretiere. Das heißt, es gibt subjektive und objektive Ebenen.

- Worin ist das Bild eingebettet, in welchem Kontext steht es?
- Welche Über-/Unterschriften hat das Bild (kann die Interpretation beeinflussen)?
- Wie könnte das Bild es auf unterschiedliche Gruppen wirken? Besteht zwischen Bild und Text ein Zusammenhang? (Vgl. ebd.)

Es handelt sich ebenfalls um eine diskurstheoretische Bildanalyse. Es geht also nicht um die Wertung der Qualität eines Bildes, sondern rein um den möglichen vermittelten Inhalt der Fotos oder gezeichneten Abbildungen. Diese Art einer Bildanalyse ist der visuellen Kommunikationsforschung zugeordnet, wobei es eben nicht um die gestalterische Qualität geht, sondern rein um Inhalt und Wirkung. (Vgl. Müller 2015: 14) In der Visuellen Kommunikationsforschung gibt es drei Ebenen bei der Bildanalyse.

- Produktionsanalyse: Auf dieser Ebene stellt sich die Frage, warum und wie ein Bild entstanden ist. Es geht also um Entstehungsbedingungen und Produktionsstrukturen. Das ist vor allem in der Pressefotografie und der folgenden Analyse der Fotos wichtig. Daher wird diese Ebene im Kontext dieser Arbeit nicht weiter in die Tiefe geführt.
- Produktionsanalyse: Diese Ebene dient dazu, die *immanente Bildbedeutung* herauszufinden. Also die Frage nach dem, was auf dem Bild gezeigt und wie wird es dargestellt.
- Wirkungsanalyse: Wie schon der Titel dieser Ebene deutlich macht, geht es hier um die mögliche implizite Wirkung des Bildes auf die Menschen und was die Menschen mit diesem Bild machen. (Vgl. Müller 2015: 14–17)

Eine ähnliche Beschreibung liefert auch Burri (2008: 349), welche in diesem Kontext von der *visual persuasiveness* spricht. Dabei geht es um die „visuelle Ausstrahlungskraft von Bildern, welche ihre Wirkung und Wahrnehmung prägt.“ Burri geht davon aus, dass Bilder oft noch wirksamer als Texte sind. Das begründet sie anhand des Menschen als visuelles Wesen, dessen bevorzugter Sinn der Sehsinn ist. Jedoch wird die Wahrnehmung auch immer von aktuellen Emotionen beeinflusst. Dadurch wird deutlich, dass als AnalysierendeR eine gänzlich objektive Einschätzung und Interpretation der Bilder kaum möglich ist. Auch der Kontext, in dem das Bild zu finden ist, hat Einfluss auf die Deutung. (Vgl. ebd.: 349f)

„Bereits der ‚Text‘ des Bildes, die Anordnung seiner visuellen Zeichen oder sein Motiv muss als performative Hervorbringung gewertet [sic!] werden. Der Begriff *visual performance* soll dies zum Ausdruck bringen.“ (Burri 2008: 349, Hervorh. i. O.) Um Bilder und deren Inhalte verstehen zu können, sind *Symbolisierungsprozesse* der AkteurInnen notwendig, welche diese Bilder sehen. Erst diese *Symbolisierungsprozesse* machen es möglich, den Bildern eine Bedeutung bzw. einen Sinn zu geben. (vgl. Burri 2008: 349)

Auch in der Schulbuchanalyse liegt die Konzentration darauf, ob eher Männer oder Frauen aktiv oder passiv dargestellt werden sowie auf folgenden weiteren Fragen: Werden mit den Bildern Inhalte vermittelt oder dienen diese nur der Bebilderung und welche Vorstellungen könnten damit bei den SchülerInnen konstruiert werden. Werden eher Frauen mit Kindern und Männer bei der handwerklichen Arbeit dargestellt oder sind keine Unterschiede in der Darstellung der Geschlechter zu finden.

## 8 Schulbuchanalyse

### 8.1 Analyseaufbau

Die Analyse ist in drei Schritte gegliedert. Ich beginne mit der Kontextanalyse, wähle je nach Ergebnis einzelne Kapitel der Schulbücher aus, um diese einer Grobanalyse zu unterziehen. Finden sich in diesen Kapiteln Darstellungen von Frauen und Männern in der Wirtschaft, werden diese nochmals einer Feinanalyse unterzogen.

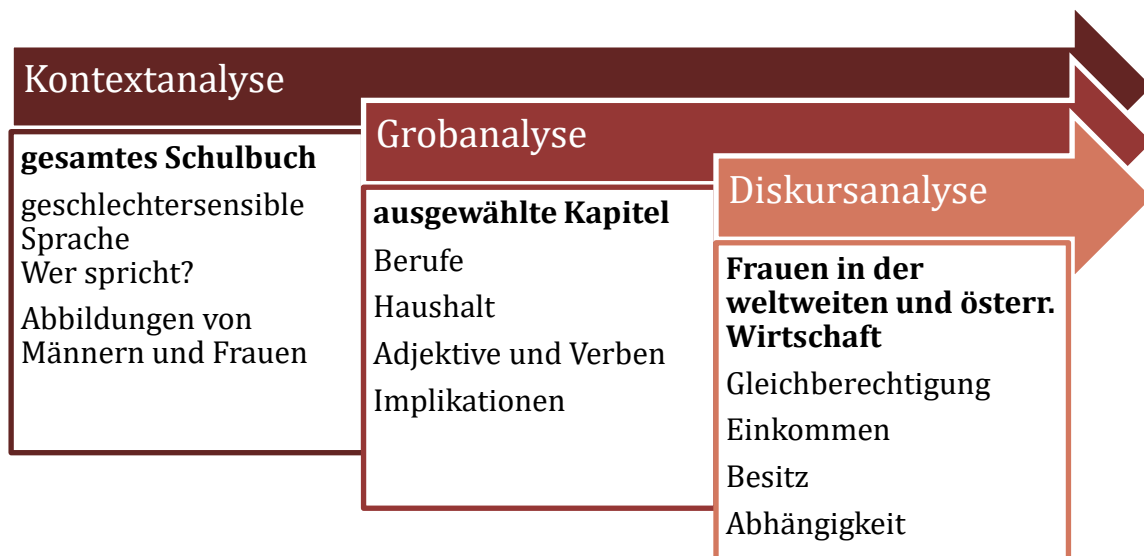


Abbildung 12: Drei Ebenen der Analyse (eigene Abbildung)

In der Grobanalyse werde ich die Bücher daraufhin untersuchen, ob durchgehend eine geschlechtersensible Sprache verwendet wird bzw. in welchen Zusammenhängen nicht gegendert wird. Außerdem wird herausgearbeitet, wer spricht und in welchen Kontexten eher Sprecher bzw, Sprecherinnen auftreten. Abschließend wird analysiert, wer auf Bildern zu sehen ist, in welchen Kontexten eher Männer oder Frauen abgebildet werden und ob eher Männer oder Frauen aktiv bzw. passiv dargestellt werden. Kapitel mit einer sehr häufigen Darstellung von Männern und Frauen werden anhand der Diskursanalyse weiter dekonstruiert.

In der Diskursanalyse werde ich Verben und Adjektive, die in direktem Zusammenhang mit männlichen oder weiblichen Personen stehen, herausarbeiten, um anschließend zu untersuchen, ob männliche Personen mit anderen Implikationen und Tätigkeiten in Verbindung gebracht werden als weibliche.

Ein weiterer sprachlicher Aspekt ist der Zusammenhang von Passivkonstruktionen und der Darstellung von Männern und Frauen. Hier geht es vor allem darum, dass

Passivkonstruktionen verwendet werden, wenn es um die Benachteiligung oder Diskriminierung von Frauen geht. Dadurch können die AutorInnen auslassen von wem Frauen unterdrückt oder benachteiligt werden oder wie es dazu kommt.

Im nächsten Schritt geht es um die Berufsfelder, in welchen die dargestellten Personen tätig sind. Sind die Berufe bezogen auf das Geschlecht stereotyp oder nicht stereotyp und mit welchen Adjektiven werden diese Berufe beschrieben, um auch hier einen möglichen Unterschied zwischen der Darstellung von stereotypen und nicht-stereotypen Berufsbildern herauszuarbeiten.

Ein weiterer Analyseaspekt ist die Vermittlung von Implikationen und Präsuppositionen. Auch hier unterscheidet sich zwischen männlich und weiblich.

Es wird auch analysiert, ob Männer und Frauen miteinander verglichen werden. Werden diese einander gegenübergestellt und mit bestimmten Normen und Werten konnotiert?

Der Schwerpunkt dieser diskurstheoretischen GWK-Schulbuchanalyse ist die Darstellung von Frauen in der Wirtschaft. Hier geht es mir vor allem um die Herausarbeitung folgender Fragen:

- Werden Frauen in Führungspositionen repräsentiert?
- Stehen Frauen grundsätzlich in Zusammenhang mit Haushalt und Kindeserziehung?
- Wird die ungleiche Bezahlung bei gleicher Arbeit von Männern und Frauen thematisiert?
- Werden der hohe Anteil der Frauen in Teilzeitbeschäftigung und die miteinhergehenden Auswirkungen angesprochen?
- Werden Frauen mit geringerem Einkommen als Opfer ihres Geschlechts dargestellt?
- Kommt es zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dieser Thematik?

## **8.2 Auswahl der Schulbücher**

Für die Analyse werden die fünf am häufigsten verwendeten Schulbuchreihen für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde in der Neuen Mittelschule sowie der allgemeinbildenden höheren Schule in Österreich im Schuljahr 2015/2016 herangezogen. Die Informationen diesbezüglich wurden mir vom Bundesministerium für Bildung und Frauen zur Verfügung gestellt (vgl. Renner 2016). Ich beschränke mich auf die Bücher der siebenten und achten Schulstufe. Diese Schulstufen sind für diese Analyse besonders aussagekräftig, da in der

siebenten Schulstufe direkt auf die Arbeitswelt und meist auch auf Frauen in der Arbeitswelt Bezug genommen wird und welchen Problemen diese gegenüberstehen. Der Fokus liegt auf der expliziten Darstellung von Frauen und Männern in den Schulbüchern. Die achte Schulstufe ist relevant, da sich die SchülerInnen nach diesem Schuljahr entscheiden, eine allgemeinbildende höhere Schule oder eine berufsbildende höhere Schule zu besuchen bzw. eine Lehre zu beginnen. Aufgrund dieser zeitlichen Nähe zu Zukunftsentscheidungen ist eine Analyse der Darstellung von Männern und Frauen sowie dadurch vermittelte Rollenbilder notwendig. In den Schulbüchern der achten Schulstufe gibt es kaum eigene „Frauenkapitel“, wie dies in der siebenten Schulstufe der Fall ist.

Es wird auch durch den Lehrplan vorgegeben, den Schülerinnen in der siebenten und achten Schulstufe Inhalte bezüglich Arbeitswelt, Berufsfindung und unter anderem Wirtschaft in Österreich und auf der Erde zu vermitteln (vgl. bmb 2000: 4).

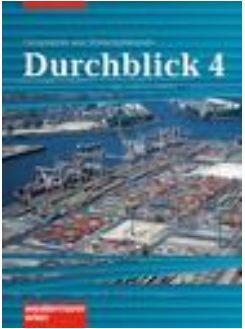
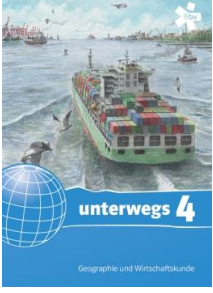

Hier ist eine Auflistung der analysierten Schulbücher mit Informationen zu den AutorInnen, dem Erscheinungsjahr der ersten Auflage sowie der Auflage des von mir analysierten Buches. Links in der Tabelle sind die Abkürzungen der jeweiligen Bücher zu finden, welche in der Auswertung der Ergebnisse in Graphiken und Tabellen verwendet werden. Diese Abkürzungen sind hilfreich, da sie für die LeserInnen die Zuordnung der Ergebnisse zu den einzelnen Schulbüchern vereinfachen.

Abk.	Titel (Auflage/Jahr)	AutorInnen	EJ <sup>4</sup>	Bild <sup>5</sup>
DB3	Durchblick 3 (1/2016)	<b>Moderator:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helmut Wohlschlägl</li> </ul> <b>AutorInnen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maria Hofmann-Schneller</li> <li>• Franz Graf</li> <li>• Walter Scheidl</li> <li>• Klaus Steiner</li> </ul>	2016	 <p>Abbildung 13: Durchblick 3</p>

<sup>4</sup> Erscheinungsjahr der Erstauflage

<sup>5</sup> Quellenangaben zu den Bildern sind im Abbildungsverzeichnis zu finden.



DB4	<b>Geographie und Wirtschaftskunde – Durchblick 4</b> (13. Auflage /2015)	<b>Moderator:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Helmut Wohlschlägl</li> </ul> <b>AutorInnen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maria Hofmann-Schneller</li> <li>• Arnulf Beran</li> <li>• Franz Forster</li> <li>• Franz Graf</li> </ul>	2010	 <p><b>Abbildung 14: Durchblick 4</b></p>
U3	<b>Unterwegs 3</b> (1/2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Christian Fridrich</li> <li>• Gabriele Kulhanek-Wehlend</li> <li>• Dilek Bozkaya</li> <li>• Carina Chreiska-Höbinger</li> <li>• Markus Seli</li> <li>• Jasmin Sonnleitner</li> </ul>	2016	 <p><b>Abbildung 15: Unterwegs 3</b></p>
U4	<b>Unterwegs 4</b> (1/2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Christian Fridrich</li> <li>• Gabriele Kulhanek-Wehlend</li> <li>• Dilek Bozkaya</li> <li>• Carina Chreiska-Höbinger</li> <li>• Markus Seli</li> <li>• Jasmin Sonnleitner</li> </ul>	2017	 <p><b>Abbildung 16: Unterwegs 4</b></p>
GP3	<b>GEOprofi 3</b> (3/2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerhard Mayerhofer</li> <li>• Robert Posch</li> <li>• Isabell Reiter</li> </ul>	o.A.	 <p><b>Abbildung 17: GEOprofi 3</b></p>

<b>GP4</b>	<b>GEOprofi 4</b> (2/2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerhard Mayerhofer</li> <li>• Robert Posch</li> <li>• Isabell Reiter</li> </ul>	2013	 <p>Abbildung 18: GEOprofi 4</p>
<b>FE3</b>	<b>Faszination Erde 3</b> (2 ergänzt/2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klaus Zeugner</li> <li>• Marianne Zeugner</li> </ul>	o.A.	 <p>Abbildung 19: Faszination Erde 3</p>
<b>FE4</b>	<b>Faszination Erde 4</b> (1/2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klaus Zeugner</li> <li>• Marianne Zeugner</li> </ul>	2014	 <p>Abbildung 20: Faszination Erde 4</p>
<b>GA3</b>	<b>Geografie für alle 3</b> (2/2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karin Herndl</li> <li>• Eva Schreiner</li> </ul>	2013	 <p>Abbildung 21: Geografie für alle 3</p>


GA4	<b>Geografie für alle 4</b> (2/2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karin Herndl</li> <li>• Eva Schreiner</li> </ul>	2015	 <p data-bbox="1023 568 1382 595"><b>Abbildung 22: Geografie für alle 4</b></p>
-----	---	---	------	--

Tabelle 3: Schulbuchliste

## 9 Ergebnisse der Analyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Diskursanalyse dargestellt. Ich beginne mit der Kontextanalyse, mache mit der Grobanalyse weiter und gehe anschließend zur Diskursanalyse über, um mit der Schwerpunktanalyse zu „Frauen in der Wirtschaft“ abzuschließen.

Diese analysierten Schulbücher wurden von insgesamt neun Männern und neun Frauen verfasst. „Geografie für alle“ ist die einzige Schulbuchreihe, die ausschließlich von zwei Frauen geschrieben wurde. Bei allen anderen Büchern gibt es Autorinnen und Autoren.

Alle Bücher wurden in Österreich gedruckt, nach dem Lehrplan für den Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ verfasst und vom Bundesministerium für Bildung approbiert, woraus geschlossen werden kann, dass die Schulbücher für österreichische Schulen bestimmt sind. Eine oberflächliche Recherche zu den AutorInnen der Schulbücher ergibt, dass diese „Geographie und Wirtschaftskunde“ an einer Pädagogischen Hochschule oder an einer Universität studiert haben und anschließend als LehrerInnen tätig waren sowie an einer Universität und/oder Pädagogischen Hochschule lehrten oder lehren.

In allen Büchern wurde jedes Kapitel in einer Farbe designt, welche auch im Inhaltsverzeichnis zu finden ist.

Ich habe mich dazu entschieden, die neuen Auflagen der Bücher „Durchblick 3“ und „unterwegs 4“ zu analysieren, auch wenn diese im Schuljahr 2015/16 noch nicht in den Klassen waren, da diese in Zukunft das Material sind, mit welchem die SchülerInnen arbeiten werden und daher auch potenziell Einfluss auf die Lernenden haben werden. Die AutorInnen der Schulbücher verwenden grob gesagt zwei unterschiedliche Zugänge, die Inhalte aufzubereiten. Die Schulbücher können einerseits als Arbeitsbücher und andererseits als Lehrbücher beschrieben werden. Drei der AutorInnengruppen legen einen sehr starken Fokus auf Methodenvielfalt und bieten den SchülerInnen reichlich Platz für das Bearbeiten von Aufgabenstellungen in den Büchern. Dadurch müssen sich die SchülerInnen viele Inhalte selbst erarbeiten, da diese nicht immer anhand von Texten vermittelt werden. Eine Doppelseite in „unterwegs“, „Geografie für alle“ und „GEOprofi“ ist ähnlich aufgebaut. Größtenteils finden sich auf einer Seite spezifische Inhalte und auf der gegenüberliegenden Seite sind Aufgabenstellungen für die SchülerInnen zu finden. Diese Schulbücher gehören in die Kategorie Arbeitsbücher.

66 EINFÜHRUNG IN DIE ARBEITSWELT

**Sieh über die Berufsverhagun klar werden – *Kostenlos* diese Vorstellungen!**

**Schritt 2**

- Welche Tätigkeiten würde ich gerne ausüben?
- Mit welchen Materialien würde ich gerne arbeiten?
- Arbeite ich lieber mit Menschen zusammen oder lieber alleine?
- An welchen Arbeitsplätzen würde ich mich wohl fühlen?

**Lerne die Berufsweh kennen!**

**Schritt 3**

- Informiere dich im Internet, in Broschüren oder in einem Berufsberatungszentrum!
- Nutze das Unterrichtsfach Berufsorientierung!
- Plane Betriebsbesichtigungen und Schnupperlehren!
- Befrage Eltern, Freunde und Geschwister über ihre Berufe!

**Suche nach Alternativen!**

**Schritt 4**

Manchmal ist es der Fall, dass man keine Lehre in „Traumberuf“ beginnen kann, da keine freie Lehrstellen verfügbar sind. Überlege dir also noch mindestens zwei Alternativen, die für dich ebenfalls interessant sind, damit du nicht am Ende deiner Schulpflicht plötzlich keine Lehrstelle hast!

**Die Lehrstellensuche beginnt!**

**Schritt 5**

Mit der endgültigen Entscheidung für einen bestimmten Lehrberuf beginnt der nächste wichtige Schritt: die Lehrstellensuche und die Bewerbung um eine Lehrstelle.

**Mädchen in der Technik – Mit Courage zum Erfolg**

Gerade für Mädchen hat die Arbeitswelt von heute viel zu bieten. Vorbei sind die Zeiten, in denen technische und handwerkliche Berufe eine außergewöhnlich körperliche Belastung darstellten. Maschinen und technische Geräte werden heute beinahe ausschließlich computergesteuert bedient.

Technische Berufe sind außerdem oft besser bezahlt und bieten viele Aufstiegschancen. Daher sollten Mädchen sich bewusst sein, dass Frauen in der Technik heute wie auch in Zukunft wichtige und gefragte Arbeitskräfte sind.

Und übrigens: Auch Burschen entscheiden sich heute noch häufig für einen der traditionellen Lehrberufe. Daher: Habt Courage und beschreitet neue Wege!

**Einem Lehn dauert je nach Lehrberuf zwischen zwei und vier Jahren. Die Ausbildung erfolgt in einem Betrieb und in der Berufsschule. Während dieser Zeit erhält jeder Lehrling eine Lehrlingsentschädigung. Der Abschluss der Lehre ist die Lehrabschlussprüfung.**

**Konkretisieren: wackelnd, ausbleichend, dafelgen**

**Berufsberatung**

**Alternative: Möglichkeit, Wahl**

**Kfz-Mechanikern**

**Courage Mut**

EINFÜHRUNG IN DIE ARBEITSWELT 67

**Nun geht's los – Aufgaben für schlaue Köpfe!**

**1) Vom Lehrling zum Meister** – In diesem Merktex über Lehrberufe ist einiges verwechselt worden. Finde die 5 Fehler und streiche sie durch! Zum Schluss schreibe den richtig gestellten Merktex auf diese Hefzettel! \*\*\*

*In Österreich gibt es ca. 500 Lehrberufe. Die Ausbildung erfolgt nach dem tripartiten System sowohl in einem Betrieb als auch in der Berufsschule. Die Lehre dauert zwischen 2 und 5 Jahren und endet mit der Meisterprüfung. Während der Lehrzeit erhält der Lehrling keine Lohnzusatzentschädigung. Es ist auch möglich, eine Doppellehre zu absolvieren.*

**2) Wortschlange** – In dieser Wortschlange haben sich 10 Lehrberufe versteckt. Finde sie und schreibe ihre Namen auf! \*\*

**reischürassistentin chirkartografie lrauchfangkehr crinkghs glasbläserllögoldschmiedäwerzahn techniker mermespeditionsk auftrauhlxiedreher buzikosmetikerölkecho textile chemiker ins**

Abbildung 23: Arbeitsbuch 1 (GA 3:66f)

Die verwendeten Aufgabenstellungen und deren Sinnhaftigkeit sind vor allem in der Schulbuchreihe „Geographie für alle“ sehr kritisch zu betrachten. In dieser werden unterschiedliche Arbeitsaufträge für die SchülerInnen angeführt, wie Wörter in Wortschlangen zu suchen und diese auszumalen. Auch Bilder sind zu vergleichen, mit dem Ziel, zehn Fehler zu finden. Außerdem müssen Kreuzworträtsel mit Hauptstädten ausgefüllt werden. Bei diesen Aufgabenstellungen ist nicht ganz klar, welche Lernziele die SchülerInnen erreichen sollen und welche Vermittlungsinteressen die Autorinnen verfolgen. Weiter sticht hervor, dass auf dargestellten Karten in „Geographie für alle“ 3 und 4 kaum Titel, Nordpfeil oder Maßstab zu finden sind.

In den Schulbuchreihen „Durchblick“ und „Faszination Erde“ werden Inhalte stärker durch Texte, Karten und Grafiken vermittelt. In diesen Schulbuchreihen finden sich auf fast allen Seiten kleine Kästchen mit Aufgabenstellungen, die im Arbeitsheft ausgeführt werden müssen.



Abbildung 24: Arbeitsbuch 2 (DB 3: 78)

Die Aufgabenstellungen in der Schulbuchreihe „Faszination Erde“ sind oft sehr ungenau oder extrem aufwendig. Die SchülerInnen sollen sich z.B. über **etwas** informieren (vgl. FE 4: 45) oder Bücher von Mark Twain oder Harriet Beecher-Stowe lesen (vgl. FE 4: 55). Was genau informieren bedeutet, ist nicht klar, und mehrere Bücher in einer Aufgabenstellung zur Geschichte der USA zu lesen, ist keine realistische Anforderung an SchülerInnen der achten Schulstufe in Geographie und Wirtschaftskunde.

## 9.1 Ergebnisse der Grobanalyse

### 9.1.1 Geschlechtersensible Sprache

In der Grobanalyse ist eine der zentralen Fragestellungen, ob in den Schulbüchern durchgehend eine geschlechtersensible Sprache verwendet wird. Hier gibt es eine klare Antwort: Nein, es wird in keinem Buch ausnahmslos gegendert. Es gibt jedoch wesentliche Unterschiede zwischen den Schulbuchreihen bezogen auf die Häufigkeit oder Willkürlichkeit der Verwendung einer geschlechtsneutralen bzw. geschlechtersensiblen Sprache. Um die Ergebnisse differenzierter darstellen zu können, wurden Kategorien herausgearbeitet und untersucht, ob in diesen Kategorien gegendert wird oder nicht. Diese lauten: Vergangenheit, Aufgabenstellungen, Berufe und Minderheiten/BewohnerInnen eines Landes.

In den GWK-Schulbüchern der vierten Klasse wird in Zusammenhang mit geschichtlichen Inhalten (Vergangenheit) nicht gegendert. Typische Beispiele dafür sind:

- „Im Jahre 43 vor Christus legten die Römer eine Siedlung an, die bald das Zentrum Englands wurde.“ (FE 4: 31)
- „Die Römer übernahmen zum Beispiel viele medizinische Erkenntnisse von den Griechen.“ (DB 4: 12)
- „Europäer ließen sich von den Sklaven tragen“ (U 4: 44)
- „Zu Beginn des 20. Jh. waren es vor allem Iren, Polen und Italiener, die nach London kamen.“ (GA 4: 24)
- „Durch die große Völkerwanderung am Ende der Antike und durch die ‚Eroberungszüge‘ der Europäer hat sie sich so stark verbreitet, dass sie sogar weltweit die Sprachfamilie mit der höchsten Sprecherzahl ist.“ (GP 4: 22)

Die AutorInnen von „Geografie für alle 4“ und „unterwegs 4“ verwenden teilweise auch in vergangenen Kontexten eine geschlechtsneutrale Sprache:

- „Ankommende Europäer schleppten außerdem Krankheiten ein, die für die Bevölkerung tödlich waren. Afrikanische Sklavinnen und Sklaven wurden hauptsächlich in die USA verkauft.“ (U 4: 44)
- „Die amerikanischen Farmer und Farmerinnen begannen im 19. und 20. Jh. sich auf bestimmte Anbauprodukte zu spezialisieren“. (GA 4: 58)

In den Büchern der 3. Klasse finden sich kaum geschichtliche Inhalte. Nur im „GEOprofi 3“ wird in Zusammenhang mit Minderheiten, die Österreich besiedelten, nur die männliche Form im Plural verwendet.

Minderheiten und MigrantInnen werden in den Schulbüchern meist nur im maskulinen Plural angeführt. Dazu zählen unter anderem folgende Nennungen:

<b>Buch</b>	<b>S</b>	<b>Geschlechtersensibel</b>	<b>S</b>	<b>Maskuliner Plural</b>
DB 3			40	Ungarn, Kroaten, Slowenen, Tschechen, Roma und Slowaken
DB 4	59	Migrantinnen und Migranten	74	Einwanderer, Asiaten, Indianer, Katholiken, Christen, Juden
U 3	30	Kroatinnen und Kroaten, Ungarinnen und Ungarn, Zuwanderinnen und Zuwanderer	30	Tschechen und Slowaken

U 4	22	Zuwanderinnen und Zuwanderer		
FE 3			44	Zuwanderer
FE 4			12	Kroaten und Ungarn, Slowenen, Südtiroler sowie Ladin, Rätromanen, Basken, Afrikaner
			54	Einwanderer
			55	Engländer, Deutsche, Italiener, Polen, Iren und Chinesen
GP 3			49	Zuwanderer
			48	Hunnen, Römer, Goten, Slaven, Bayern, Zuwanderer
GP 4			22	Muslimen, Juden, Buddhisten und Hinduisten
			24	Auswanderer, Einwanderer
GA 3	108	Kroaten und Kroatinnen, Tschechen und Tschechinnen, Ungarn und Ungarinnen, Slowenen und Sloweninnen, Slowaken und Slowakinnen, Roma und Sinti		
GA 4	57	Immigranten und Immigrantinnen, Einwanderer und Einwanderinnen	24	Iren, Polen, Italiener
			59	Einwanderer
	59	Migranten und Migrantinnen,	65	Russen, Tataren, Ukrainer, Armenier, Deutschen

**Tabelle 4: Migration und Minderheiten**

Anhand dieser Tabelle wird sichtbar, dass die Häufigkeit von männlichen Formulierungen höher ist als die Verwendung von weiblichen und männlichen Formen. In fünf von zehn Büchern wird teilweise eine geschlechterneutrale Sprache verwendet.

Die GWK-Schulbücher „Geographie für alle“ unterscheiden sich in Bezug auf eine geschlechtsneutrale Sprache stark von den anderen Büchern. Die Autorinnen führen immer zuerst die männliche Form an und dann die weibliche. Außerdem werden verschiedenste Arten der Umsetzung einer geschlechtsneutralen Sprache verwendet.



- Bewohner und Bewohnerinnen (GA 4: 5)
- Präsident/Präsidentin (GA 4: 55)
- Einwohner/innen (G4 4: 71)
- Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen (GA 4: 107)

In Aufgabenstellungen für die SchülerInnen wird in der Schulbuchreihe „Durchblick“ durchgehend eine geschlechterneutrale Formulierung verwendet. In der Reihe „unterwegs“ wird mit einer Ausnahme („Partnerarbeit“ (U 3: 27)) durchgehend in Aufgabenstellungen gegendert. In den drei verbleibenden Schulbuchreihen wird ohne erkennbares Muster gegendert, mit Ausnahme von „Mitschülerinnen und Mitschüler“ oder „Lernpartnerin und Lernpartner“. Generell werden in allen Schulbüchern bei „Schülerinnen und Schüler“ durchgehend die männliche und weibliche Form angeführt. Auch wenn eine Lehrperson angesprochen wird, verwenden die AutorInnen meist die weibliche und männliche Form.

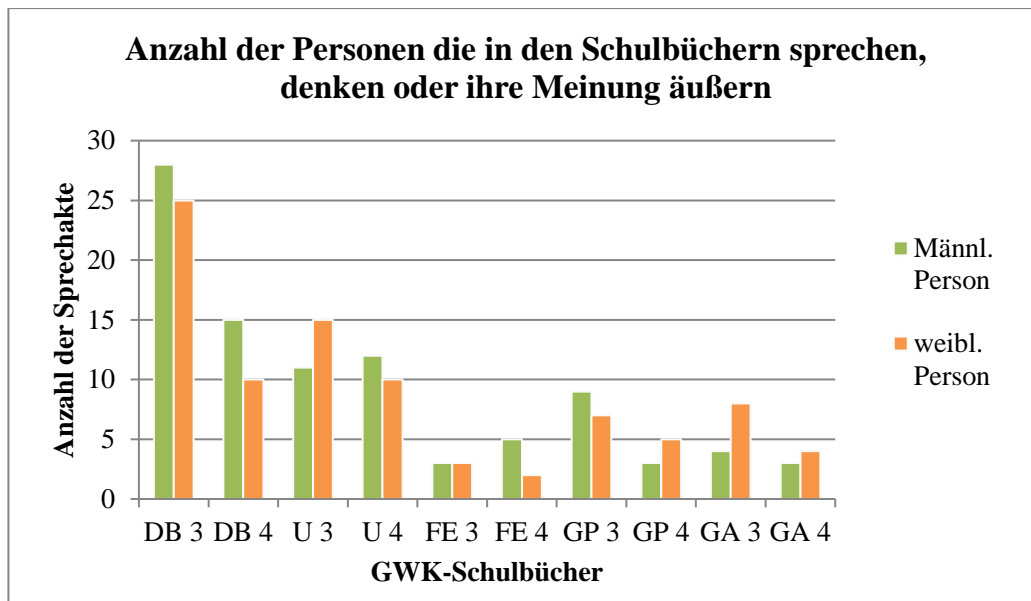
Anders ist das bei dem Wort „Einwohner“ bzw. „Einwohnerinnen und Einwohner“. Dieser Begriff wird in allen Büchern ohne erkennbare Strategie gegendert.

Die Analyse einer geschlechtersensiblen Sprache zeigt klar, dass die AutorInnen der GWK-Schulbücher keineswegs durchgehend eine weibliche und männliche Formulierung verwenden. Am häufigsten wird sie jedoch in den Büchern „unterwegs 3“, „unterwegs 4“ und im „Durchblick 3“ angewendet. Der Unterschied zwischen „Durchblick 3“ und „Durchblick 4“ könnte auf die Aktualität zurückzuführen sein. „Durchblick 3“ ist ganz aktuell und dieses Schuljahr erstmalig in den Schulen. „Durchblick 4“ ist noch nicht neu erschienen und wird laut den AutorInnen Wolfgang Wohlschlägl und Maria Hofmann-Schneller erst im Frühling des Jahres 2017 veröffentlicht. Bezogen auf die Darstellungen der Geschlechter soll sich jedoch in der neuen Auflage von „Durchblick 4“ nichts verändert haben (vgl. Hofmann-Schneller 2016).

### **9.1.2 Wer spricht in den GWK-Schulbüchern?**

Mit dieser Fragestellung gilt es herauszufinden, ob in den Schulbüchern eher männliche oder weibliche Personen sprechen, denken oder einen Text schreiben. Hier geht es einerseits um die Anzahl der Personen, die ihre Gedanken äußern, und andererseits um die Inhalte, die vermittelt werden.

In dem nachstehenden Diagramm ist die Anzahl der Personen in den einzelnen GWK-Schulbüchern nach Geschlecht dargestellt. Nicht zuordenbare Sprechblasen, Paare, die gemeinsam etwas sagen oder Texte in der „Ich“ Perspektive wurden dabei nicht berücksichtigt.



**Abbildung 25: Anzahl der sprechenden Personen in den GWK-Schulbüchern**

Wie in der Grafik ersichtlich, wird in den Büchern „Durchblick 3“ und „unterwegs“ am meisten gesprochen. Das bietet SchülerInnen viele Identifikationsmöglichkeiten, da sie sich in die Situation der Personen hineinversetzen können und Inhalte als Erfahrungen geschildert werden. In einem weiteren Schritt wurden die Inhalte des Gesprochenen in Kategorien unterteilt. Personen, die z.B. über die Vereinbarung von Beruf und Erziehung der Kinder sprechen, wurden den Kategorien „Familie/Erziehung/Haushalt“ und „Arbeit/Beruf/Ausbildung“ zugeordnet. Diese doppelte Zuordnung ist notwendig, da die Analyse sonst nicht reliabel wäre, da eine eindeutige Zuordnung zu nur einer Kategorie oft nicht möglich ist. Die Einteilung erfolgt nach untenstehenden Kategorien:

- E Erziehung, Familie, Haushalt
- B Beruf, Arbeit, Ausbildung
- P Politik
- W Wirtschaft
- L Klima, Landschaft, Landwirtschaft
- G Gefühle
- F Flucht, Migration, Proteste, KindersoldatInnen
- S Sonstiges

Schulbuch	Geschlecht	E	B	P	W	L	G	F	S
DB 3	M	1	14	8	2	5		1	3
	W	2	12	4	2	5	1		3
DB 4	M	1		1	2				3
	W	1			1	1			3
U 3	M	1	6		1	5			
	W	2	8	2		3	1		1
U 4	M	3	2	3	7	3	1	1	1
	W	2	4	1	3	4			1
FE 3	M	1	6			1			
	W		6		1				
FE 4	M	1	1	2	2	1		1	
	W	2							
GP 3	M		5			2			1
	W	1	2	1		2	1		
GP 4	M		3						
	W		3		1			1	
GA 3	M		1			2	1		
	W	2	2			1			
GA 4	M			1	1			2	1
	W	3	2	2		2	1	3	

Tabelle 5: Verbale und nonverbale Äußerungen nach Kategorien in den GWK-Schulbüchern

In Tabelle 5 ist ersichtlich, dass vor allem über Berufe, Ausbildung und Arbeit sowie über Landwirtschaft, Umwelt und Klima gesprochen wird. Die Hypothese, dass Frauen häufiger über Erziehung, Kinder und Haushalt sprechen, wird bestätigt, da insgesamt 15 Frauen und 8 Männer über Erziehung, Kinder und Haushalt sprechen. Die Anteile in den einzelnen Büchern sind jedoch sehr unterschiedlich. In „Geografie für alle“ 3 und 4 äußern sich fünf Frauen und keine Männer in Zusammenhang mit dieser Kategorie, was eine stereotype Darstellung von Frauen ist. Ähnlich ist es im „GEOprofi 3“, wo sich eine Frau und kein Mann zu diesem Thema äußert. In den Büchern „Durchblick 3“, „unterwegs 3“, „Faszination Erde 4“ sprechen Männer und Frauen über Erziehung, Haushalt und/oder Kindern, jedoch sprechen Frauen jeweils einmal öfter darüber. Ausschließlich in „unterwegs 4“ und „Faszination Erde“ äußern sich Männer häufiger zu dieser Kategorie als Frauen.

Auch die Themen Berufe, Ausbildung und Arbeit werden insgesamt öfter von Frauen thematisiert - 39 Mal von Frauen und 37 Mal von Männern. Jedoch sind Anzahl und Inhalte in den einzelnen Büchern sehr unterschiedlich. In „Durchblick 3“, „unterwegs 3“ und „Faszination Erde 3“ wird sehr häufig über Berufe gesprochen, was auf das Kapitel „Arbeitswelt“ in den GWK-Schulbüchern der siebenten Schulstufe zurückzuführen ist. In diesem Zusammenhang ist die Art des Berufes sehr interessant. Daher werde ich auf diese

Kategorie in der Diskursanalyse genauer eingehen, um aufzuzeigen ob Männern und Frauen in unterschiedlichen Berufen dargestellt werden und welche Rollenbilder dadurch vermittelt werden könnten.

Die Anzahl der Männer und Frauen, die über landwirtschaftliche oder klimatische Themen bzw. über Umwelt sprechen, ist mit 19 Männern und 18 Frauen relativ ausgeglichen. Diese Ausgeglichenheit spiegelt sich auch in den einzelnen Schulbüchern wider.

In Zusammenhang mit politischen und wirtschaftlichen Themen ist der Unterschied größer. Es sprechen 15 Männer über Politik und Wirtschaft und nur 10 Frauen über Politik und 9 über Wirtschaft. Dieser Unterschied in der Kategorie Politik ist vor allem auf die Bücher „Durchblick 3“ und „Durchblick 4“ zurückzuführen, da insgesamt 9 Männer und nur 4 Frauen über Politik sprechen. Die Differenz im wirtschaftlichen Kontext ist im Buch „unterwegs 4“ mit einem Verhältnis 7:3 (Männer:Frauen) besonders hoch. Im „Durchblick 3“ sind es zwei Männer und zwei Frauen, die über wirtschaftsbezogene Themen sprechen. In den restlichen GWK-Schulbüchern ist das Verhältnis relativ ausgeglichen.

Frauen sprechen in den GWK-Schulbüchern häufiger über Gefühle, wenn überhaupt darüber gesprochen wird. Das Verhältnis von Männern zu Frauen liegt bei 2:4. Wenn in einem der Bücher Gefühle ausgedrückt werden, handelt es sich um nur eine Äußerung einer Frau oder eines Mannes. Frauen in den Büchern „Durchblick 3“, „unterwegs 3“, „GEOprofi3“ und „Geografie für alle 4“ sprechen über Gefühle und Männer in den Büchern „unterwegs 4“ und „Geografie für alle 3“. Insgesamt ist diese Kategorie, aufgrund der geringen Zahl an Äußerungen von Gefühlen, nicht besonders aussagekräftig.

Die Kategorie Flucht, Migration, Proteste und Kindersoldaten wurde als solche zusammengefasst, da es bei jedem Begriff um Kritik an der politischen oder wirtschaftlichen Situation in einem Land geht. Diese implizite oder teilweise auch explizite Kritik wird 5-mal von Männern und 4-mal von Frauen ausgeübt. Nur in „Geografie für alle 4“ wird das Thema von beiden Geschlechtern zur Sprache gebracht. Sonst ist es entweder nur eine männliche (DB 3, U 4, FE 4) oder eine weibliche (GP 4) Person.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass am meisten über Arbeitswelt und Ausbildung sowie über Landwirtschaft und klimatische Themen gesprochen wird, wobei das Verhältnis von Männern und Frauen eher ausgeglichen ist. Jedoch wird eher von Frauen über Erziehung, Haushalt und Familie gesprochen. Nur in „Durchblick 4“ ist das Verhältnis ausgewogen (1:1).

### 9.1.3 Bilder von männlichen und weiblichen Personen in den GWK-Schulbüchern

Bei dieser Fragestellung geht es darum, ob eher Männer oder Frauen auf Bildern zu sehen sind und in welchen Zusammenhängen diese als Bebilderung dienen. Zu Bebilderung zählen daher Bilder, auf welchen Personen nur in die Kamera lächeln bzw. keine besondere Tätigkeit ausführen oder eine Tätigkeit ausführen, welche aber im Text nicht angesprochen wird.

Für die Grobanalyse der Personen auf Bildern wurde ebenfalls eine Kategorisierung vorgenommen - beginnend mit einer Einteilung in männlich und weiblich. Im nächsten Schritt folgt die Einteilung der weiblichen und männlichen Personen in folgende Kategorien:

- A Aktiv:** Personen, die aktiv etwas machen oder Inhalte vermitteln. Dazu zählen unter anderem auch folgende Handlungen: auf etwas zu zeigen, sprechen, etwas werfen, tragen u.v.m.
- BT Berufliche Tätigkeit:** Personen, die ihren Beruf auf dem Bild ausüben.
- B Bebilderung:** Person dient rein zur Bebilderung. Das heißt, er oder sie geht keiner konkreten Handlung nach, nimmt eine passive Rolle ein oder hat keinen Bezug zum Text, wodurch der Person keine Rolle zukommt.
- E Erziehung/Haushalt:** Personen, die mit Kindern abgebildet werden, für die Familie den Haushalt erledigen und Familien, die als solche erkennbar sind.
- F Flucht/Protest/Migration:** Personen auf Bildern, die als Flüchtlinge, Einwanderer oder Einwanderinnen sowie Protestierende dargestellt werden, werden zu dieser Kategorie gezählt.

Buch		B	BT	A	E	F	insgesamt
DB 3	M	31	35	56	2	2	126
	W	32	34	32			98
DB 4	M	30	37	41	9	1	118
	W	26	12	23	24	4	89
U 3	M	9	45	20	11		85
	W	32	32	14	16		94
U 4	M	27	19	18	2	11	77
	W	26	5	14	7	1	53
FE 3	M	4	35	4			43
	W	6	10	4	3		23
FE 4	M	46	29	13	7	4	99
	W	27	19	3	20		69
GP 3	M	3	11	13			27
	W	2	10	1			13
GP 4	M	15	14	2		9	40

	W	9	8	3	2		22
GA 3	M	33	26	10	6		75
	W	25	26	9	7		67
GA 4	M	36	6	23		1	65
	W	17	6	12	1		36

Tabelle 6: Abbildungen von Frauen und Männern in absoluten Zahlen

Anhand dieser Tabelle wird gezeigt, wie unterschiedlich die Anzahl der bildlich dargestellten Personen in den Schulbüchern ist. Die Zahl reicht von 13 Frauen in „GEOprofi 3“ bis zu 126 Männern in „Durchblick 3“. Um die Ergebnisse vergleichbar zu machen, wurden diese in Prozent umgewandelt. Die Prozent beziehen sich immer auf die Anteile eines Geschlechts in den jeweiligen Kategorien.

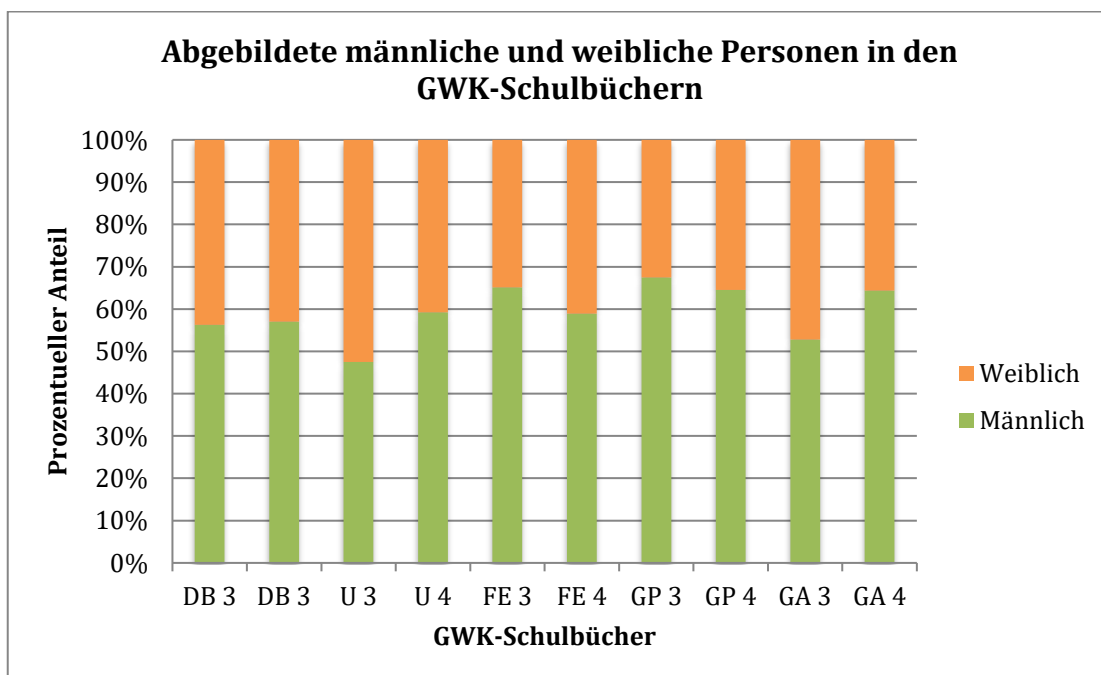


Abbildung 26: Abgeildete männliche und weibliche Personen in den GWK-Schulbüchern

„Unterwegs 3“ ist das einzige Buch, in dem mehr Frauen als Männer dargestellt werden. In allen anderen werden Männer häufiger dargestellt.

Schulbuch	Geschlecht	B	BT	A	E	F
DB 3	M	25%	28%	44%	2%	2%
	W	33%	35%	33%	0%	0%
DB 4	M	25%	31%	35%	8%	1%
	W	29%	13%	26%	27%	4%
U 3	M	11%	53%	24%	13%	0%
	W	34%	34%	15%	17%	0%
U 4	M	35%	25%	23%	3%	14%
	W	49%	9%	26%	13%	2%

<b>FE 3</b>	M	9%	81%	9%	0%	0%
	W	26%	43%	17%	13%	0%
<b>FE 4</b>	M	46%	29%	13%	7%	4%
	W	39%	28%	4%	29%	0%
<b>GP 3</b>	M	11%	41%	48%	0%	0%
	W	15%	77%	8%	0%	0%
<b>GP 4</b>	M	38%	35%	5%	0%	23%
	W	41%	36%	14%	9%	0%
<b>GA 3</b>	M	44%	35%	13%	8%	0%
	W	37%	39%	13%	10%	0%
<b>GA 4</b>	M	55%	9%	35%	0%	2%
	W	47%	17%	33%	3%	0%

Tabelle 7: Personen auf Abbildungen nach Kategorien

Die Prozentzahlen stellen die Anteile eines Geschlechts in der jeweiligen Kategorie dar. Das heißt, dass z.B. in „Durchblick 3“ 25% der auf Bildern gezeigten Männer zur Bebilderung zählen. Anhand Tabelle sechs ist erkennbar, dass Frauen anteilmäßig öfter mit Kindern, beim Kochen oder beim Einkaufen von Lebensmitteln abgebildet werden als Männer. Das ist bei neun von zehn Büchern der Fall. Die Ausnahme bildet das Buch „Durchblick 3“. Auf einem der Bilder in „Durchblick 3“ wird die stereotype Rolle der Frau auf den Mann übertragen. Der dargestellte Mann trägt eine Schürze, saugt Staub und reicht einer Frau Mehlspeise (vgl. DB 3: 30). Das Bild ist in eine Aufgabenstellung eingebettet und soll einer von drei Generationen zugeordnet werden. Das andere Bild ist eine Karikatur (DB 3: 79), auf welcher ein Mann seinen zwei Kindern viel Geld hinwirft und seiner Frau zuruft: „Ich glaube, die Kinder wollen Betreuung statt Geld!“.

Die Unterschiede in der Darstellung der Geschlechter bezogen auf Flucht, Proteste und Migration ist noch deutlicher als bei Haushalt und Kindererziehung. Die Kategorie „Flucht“ wird in vier Büchern nur durch Männer dargestellt. „Durchblick 4“ und „unterwegs 4“ stellen Männer und Frauen in diesem Kontext dar. In „Durchblick 4“ sind vier Frauen und ein Mann auf Bildern in diesem Kontext zu finden. In „Unterwegs 4“ sind zwar beide Geschlechter in dieser Kategorie vertreten, jedoch in einem Verhältnis von 11 Männern zu einer Frau. Auf dem Bild ist eine Frau auf der Flucht nach dem Erdbeben auf Haiti zu sehen, die ihr Kind auf dem Arm hält (UB 4: 42).

Das Thema Flucht, Migration und Proteste wird in den Büchern der siebenten Schulstufe gar nicht bis kaum angesprochen.

In sieben von zehn Büchern ist der Anteil der dargestellten Frauen zur Bebilderung höher als der Anteil der Männer. Daher kann festgehalten werden, dass Frauen auf Bildern häufiger

passiv dargestellt werden und somit seltener als aktive Subjekte konstruiert werden als Männer. In den Schulbuchreihen „Faszination Erde“ und „unterwegs“ sowie in „Durchblick 4“ ist der Anteil der dargestellten berufstätigen Frauen, gemessen an allen Abbildungen von Frauen, höher als der Anteil berufstätiger Männer, gemessen an allen Abbildung von Männern. Sieht man sich jedoch die absoluten Zahlen der Darstellungen auf Bildern an, sind Männer in allen Schulbuchreihen, außer „Geographie für alle“, häufiger bei einer beruflichen Tätigkeit auf Bildern zu sehen als Frauen. Das liegt daran, dass Männer in neun von zehn Schulbüchern häufiger auf Bildern zu sehen sind als Frauen. Die Ausnahme ist das Schulbuch „unterwegs 3“.

#### **9.1.4 Nennung realer Personen in den GWK-Schulbüchern**

Die Grobanalyse wird durch eine quantitative Analyse von WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen und berühmten Personen in den GWK-Schulbüchern der siebenten und achten Schulstufe abgeschlossen. Hierzu zählen alle Nennungen von realen Personen sowie Bebilderungen jener. Das Verhältnis von Männern zu Frauen liegt bei 59:7, addiert man alle realen Personen der zehn Schulbücher. Wird ein genauerer Blick auf die einzelnen Bücher geworfen, wird noch immer deutlich, dass in jedem Buch häufiger männliche Berühmtheiten als weibliche genannt werden. Am häufigsten werden Politiker genannt. Es wiederholen sich z.B. Mao Zedong (U 4, DB 4, FE 4) oder Michail Gorbatschow (GA 4, FE 4) in mehreren Büchern. Ausnahmen sind „unterwegs 3“ und „GEOprofi 3“, in welchen überhaupt keine PolitikerInnen, WissenschaftlerInnen oder andere Berühmtheiten erwähnt werden.

Vor allem in den Büchern „unterwegs 4“, „Faszination Erde 4“ und „Geographie für alle 4“ werden verstärkt Männer präsentiert. In „unterwegs 4“ werden zehn Politiker, drei Wissenschaftler und die berühmte Nobelpreisträgerin Malala Yousafzai genannt. In „Durchblick 3“ wird ein Politiker (Robert Unglaub) und Maria Theresia erwähnt. In „Faszination Erde 4“ wird ein berühmter Mann erwähnt, neun Wissenschaftler, neun Politiker, aber nur zwei Frauen. Das sind ein an Leukämie erkranktes Mädchen in Hiroshima und die britische Königin Victoria. Auch in „Geographie für alle 4“ werden besonders viele reale Personen genannt. Es handelt sich dabei um zehn Wissenschaftler, vier Politiker und zwei Berühmtheiten. Dem stehen zwei Politikerinnen gegenüber – Benita Ferrero-Waldner und Jadranka Kosor.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass für SchülerInnen weniger Identifikationsmöglichkeiten mit Wissenschaftlerinnen, Politikerinnen und weiblichen Berühmtheiten in den Schulbüchern bestehen, da in sieben von zehn analysierten Büchern mehr



Männer als Frauen genannt werden. Die Ausnahme bilden „Durchblick 3“, in welchem die Nennungen realer Personen ausgeglichen, ist und „unterwegs 3“ und „GEOprofi 3“ mit keinen Nennungen.

## 9.2 Ergebnisse der Diskursanalyse

Nach der Grobanalyse, in welcher das ganze Buch untersucht wurde, wird eine Diskursanalyse durchgeführt. Es werden nur bestimmte Kapitel der GWK-Schulbücher vertiefend untersucht. Es wurden jene Kapitel ausgewählt, in welchen mindestens Personen, genannt oder gezeigt werden, berufstätige Menschen vorkommen und Personen die in Zusammenhang mit Wirtschaft und ihren Auswirkungen gebracht werden. Folgende Kapitel sind Teil der Diskursanalyse:

### **Durchblick 4:**

Leben in einer vielfältigen Welt

Verschiedene Lebensweisen – einige Beispiele	S. 10-15
Wie leben Kinder und Frauen weltweit	S. 20-24
Zentrum und Peripherie in der Weltwirtschaft	S. 67-97
Wirtschaften in der „Einen Welt“ – Globalisierung	S. 98-111
Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung	S. 112-125
Wege der Berufsfindung	S. 126-130

### **Unterwegs 4:**

Leben in einer vielfältigen Welt	S. 36-51
Zentrum und Peripherie in der Weltwirtschaft	S. 52-75

### **Faszination Erde 4:**

Zentrum und Peripherie	S. 46-107
Eine Welt	S. 108-121

### **GEOprofi 4:**

Außereuropäische Zentren der Weltwirtschaft	S. 52-77
Vielfalt in einer globalisierten Welt	S. 88-109
Berufsorientierung	S. 110-116

**Geografie für alle 4:**

Zentren und Peripherien der Weltwirtschaft	S. 53-78
Unsere Erde hat viele Gesichter	S. 79-98

Die Kapitel der GWK-Schulbücher der siebenten Schulstufe wurden nach denselben Kriterien ausgewählt. Meist handelt es sich um die Kapitel „Arbeitswelt“ und „Wirtschaften in Österreich“:

**Durchblick 3:**

Wirtschaften im privaten Haushalt	S. 76-87
Wirtschaften in Österreich	S. 88-112
Einblicke in die Arbeitswelt	S. 114-127

**Unterwegs 3:**

Arbeitswelt kennen lernen	S. 48-61
Wie Menschen Wirtschaften	S. 62-79

**Faszination Erde 3:**

Arbeitswelt	S. 62-75
Wirtschaft	S. 76-89

**GEOprofi 3:**

Wirtschaften im privaten Haushalt	S. 92-101
Arbeitswelt und Berufsorientierung	S. 102-118

**Geografie für alle 3:**

Einführung in die Arbeitswelt	S. 57-82
Menschen Wirtschaften	S. 83-106

Anhang:

Guess the profession – An English guessing game	S. 132-144
---	------------

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der einzelnen Fragestellungen der Analyse aufgezeigt. Innerhalb der Kapitel werden die Forschungsergebnisse je nach Fragestellung zu den Schulbuchreihen bzw. zu den einzelnen Schulbüchern aufgezeigt.

### 9.2.1 Berufe

In der ersten Fragestellung der Diskursanalyse geht es um die unterschiedliche Darstellung von Männern und Frauen in Berufen.

Die Hypothesen lauten:

H1: Frauen und Männer werden eher in Berufen dargestellt, die das stereotype Rollenbild von Männlichkeit und Weiblichkeit stärken, als in Berufen, die diese geschlechterspezifischen Rollenbilder auflösen.

H2: Männer werden öfter in Führungspositionen dargestellt als Frauen und Frauen werden eher in assistierenden Berufen präsentiert.

Als Berufe, die die geschlechterspezifischen Rollenbilder perpetuieren, werden die zehn häufigsten Lehrberufe von Burschen und Mädchen definiert, da ca. 65% alle Lehrlinge aus diesen Berufsfeldern wählen (siehe Tabelle 1 und 2).

Zusätzlich zu den zehn häufigsten Lehrberufen habe ich noch die Kategorien „Pflege und Gesundheit“ und „Bildung“ bei den Frauen hinzugenommen. „Pflege und Gesundheit“ sind Teil der Analyse, da meist Männer als „Ärzte“ und „Frauen“ eher als Pflegerinnen oder Assistentinnen dargestellt werden und hier eine genaue Auswertung erforderlich ist, da geschlechterspezifische Unterschiede zu vermuten sind. Bei den Männern habe ich aus demselben Grund „Gesundheit und Pflege“ und „Landwirtschaft“ als Kategorien hinzugefügt, da Männer in diesen Berufen in den Schulbüchern stark vertreten sind. „Bildung“, wozu LehrerInnen, KindergärtnerInnen und sonstige Personen in der Lehre gezählt werden, sind nach Biffel (vgl. 2009) weibliche Berufe, was sich möglicherweise in den Schulbüchern widerspiegelt und einer Analyse unterzogen wird.

Die bereits in Kapitel 5.2 „Geschlechterspezifische Einkommensunterschiede“ aufgezeigten zehn häufigsten Lehrberufe werden nochmals angeführt, um einen Vergleich mit den Ergebnissen zu erleichtern.

Burschen:	Mädchen:
1. Metalltechnik	1. Einzelhandel
2. Elektrotechnik	2. Bürokauffrau
3. Kraftfahrzeugtechnik	3. Friseurin
4. Einzelhandel	4. Restaurantfachfrau

5. Installations- und Gebäudetechnik	5. Köchin
6. Maurer	6. Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz
7. Tischler	7. Verwaltungsassistentin
8. Koch	8. Hotel- und Gastgewerbeassistentin
9. Mechatronik	9. Metalltechnik
10. Informationstechnologie	10. Gastronómiefachfrau

(Wirtschaftskammern Österreichs 2015)

Diese Teilanalyse zu den Berufen wurde so aufgebaut, dass in einer Tabelle unter der Überschrift „Frauen“ jene der zehn häufigsten Lehrberufe von Mädchen zu finden sind, welche in den Büchern vorkommen, plus „Bildung“ und „Gesundheit und Pflege“. Ebenso bei den Männern, jedoch mit dem Unterschied, dass „Bildung“ durch „Landwirtschaft“ ersetzt wird. Es überschneiden sich nur wenige Berufsgruppen bei den häufigsten Lehrberufen. Dazu zählen der Einzelhandel, Koch/Köchin, Metalltechnik und „Gesundheit und Pflege“. Wenn nun ein Sekretär in einem Schulbuch vorkommt, wird dieser zu „weiblichen“ Berufen gezählt. Dasselbe gilt umgekehrt – eine Frau, die in der IT-Branche arbeitet, wird zu den „männlichen“ Berufen gezählt.

In vier von fünf Schulbuchreihen werden mehr Personen in „männlichen“ Berufen dargestellt als in „weiblichen“. Die einzige Ausnahme ist hier die Schulbuchreihe „unterwegs“, in welcher 23 Personen in „weiblichen“ Berufen und 18 Personen in „männlichen“ Berufen dargestellt werden. Das ist darauf zurückzuführen, dass in den Büchern generell mehr Männer in Berufen zu finden sind als Frauen, außer in „unterwegs 3“. Im Gegensatz dazu ist der geschlechterspezifische Unterschied in der Durchblick-Reihe am größten. Es kommen 36 Personen in typisch „männlichen“ und nur 13 in typisch „weiblichen“ Berufen vor.

Da in der siebten Schulstufe Frauen in der Arbeitswelt explizit angesprochen werden, kann angenommen werden, dass die AutorInnen eher darauf achten, Männer und Frauen in ähnlichen Berufen zu zeigen, um einen geschlechterspezifischen Unterschied zu vermeiden. Dieses Thema ist in der achten Schulstufe nicht Teil des Lehrplans. Aufgrund dessen kommt es zu meiner Annahme, dass die AutorInnen nicht bewusst auf die Darstellung von Männern und Frauen in der Arbeitswelt achten. Darauf beruht die Hypothese, dass Personen in den Büchern der achten Schulstufe eher in Berufen arbeiten, die geschlechterspezifische Stereotype stärken, als in den Büchern der siebten Schulstufe.

Das Ergebnis ist jedoch nicht eindeutig, da es zwischen den Schulbuchreihen und auch zwischen den Jahrgängen der einzelnen Reihen große Unterschiede in der Darstellung von berufstätigen Männern und Frauen gibt.

Grundsätzlich ist die Anzahl der genannten Berufe, die das stereotype Rollenbild von Männern und Frauen stärken, in den Schulbuchreihen „Durchblick“, „Faszination Erde“ und „GEOprofi“ in der achten Schulstufe höher als in der siebenten. Die Bücher „unterwegs“ und „Geografie für alle“ zeigen den SchülerInnen in der siebenten Schulstufe am häufigsten Personen in Berufen, die dem männlichen oder weiblichen geschlechterspezifischen Rollenbild entsprechen. In der achten Schulstufe werden hingegen kaum stereotype Berufe genannt.

Anhand der Abbildungen 27 und 28 ist auch ersichtlich, dass Männer vor allem in „männlichen“

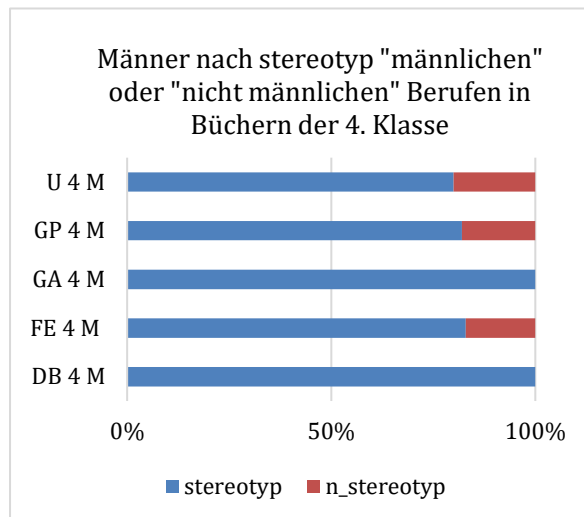


Abbildung 28: 8. Schulstufe - Männer nach stereotyp „männlichen“ und „nicht männlichen“ Berufen

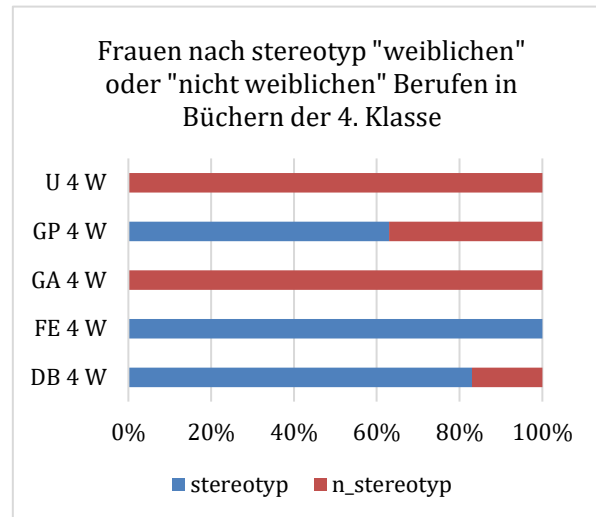


Abbildung 27: 8. Schulstufe - Frauen nach stereotyp „weiblichen“ und „nicht weiblichen“ Berufen

Berufen dargestellt werden und Frauen in „weiblichen“. Anteilsmäßig werden jedoch Frauen eher in stereotyp „männlichen“ Berufen dargestellt als umgekehrt. An diesem Punkt ist anzumerken, dass die AutorInnen eher darauf bedacht sind, Frauen in „Männerberufen“ darzustellen, als Männer in „Frauenberufen“. Sollte das ein Versuch der AutorInnen sein, Männer und Frauen in gleichen Berufen darzustellen, ist das nicht gelungen. Es kommt eher zu einer Angleichung von Frauen an Männer. Die Autorinnen von „Geografie für alle“ stellen alle Personen in „typisch männlichen“ Berufen dar. In „unterwegs 4“ ist nur eine Frau in einem „männlichen“ Beruf dargestellt. Diese ist eine Bäuerin und wird somit der Landwirtschaft zugerechnet.

In „GEOprofi 4“ werden unterschiedliche Berufe in der IT-Branche aufgezählt. Interessant ist jedoch, wie unterschiedlich die IT-Berufe von Männern und Frauen definiert werden:

- Informatiker: erstellt und installiert
- Telematiker: entwickelt, baut
- App-Entwickler: programmiert
- EDV-Servicetechnikerin: wartet, repariert

- Geoinformationstechnikerin: erfasst, analysiert, erstellt
- Computerlinguistin: entwickelt
- Web-Designerin: entwirft, gestaltet
- Online-Redakteurin: bereitet auf

Diese Berufe sind Teil einer Aufgabenstellung, wobei der Beruf dem jeweiligen Beruf zugeordnet werden soll. Die Berufe werden im Buch nicht besprochen. Interessant ist, dass Frauen eher mit Sprache (Linguistin, Redakteurin) und Design (Web-Designerin) in Zusammenhang gebracht werden als Männer. Das Stereotyp der Begabung von Sprachen bei Mädchen wird implizit reproduziert.

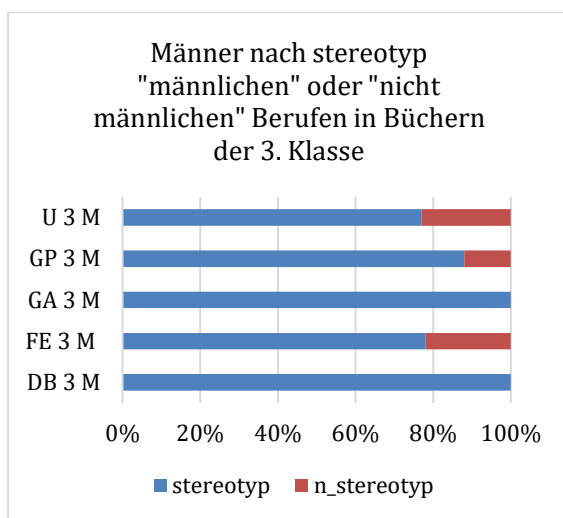


Abbildung 30: 7. Schulstufe - Männer nach stereotyp „männlichen“ und „nicht männlichen“ Berufen

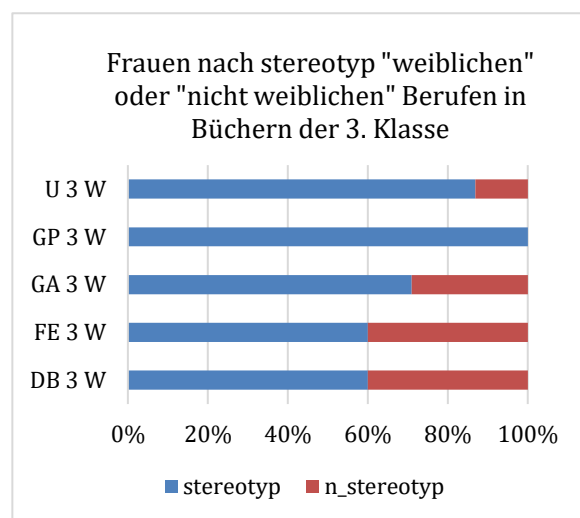


Abbildung 29: 7. Schulstufe - Frauen nach stereotyp „weiblichen“ und „nicht weiblichen“ Berufen

Ähnlich verhält es sich mit den dargestellten Berufen in den GWK-Schulbüchern der siebenten Schulstufe. Die Anteile der Berufe von Männern, die das „männliche“ Rollenbild verstärken, sind jenen der achten Schulstufe sehr ähnlich. Größere Unterschiede sind bei „weiblichen“ Berufen ersichtlich. In den Schulbüchern der siebenten Schulstufe werden Frauen differenzierter dargestellt als in den Büchern der achten Schulstufe, da kein geschlechterspezifisches Bild „der berufstätigen Frau“ konstruiert wird. Das schaffen die AutorInnen indem sie Frauen in verschiedensten Berufen darstellen. Nur in „GEOprofi 3“ kommt es zu einer rein stereotypen Darstellung von Frauen in „weiblichen“ Berufen.

Personen werden nicht nur in geschlechterspezifischen Berufen dargestellt, sondern Männer und Frauen kommen in den Schulbüchern auch unterschiedlich häufig in Führungspositionen vor.

Schulbuch		F*	Berufsfeld	Assistenz	Berufsfeld
DB 3	M	3	Ärzte		
	W	2	Unternehmerin, Restaurantbesitzerin	2	Zahnarztassistentin, Bürokauffrau
DB 4	M	5	3 Unternehmer: Bau und Produktion, 2 Vorstände		
	W	1	Ärztin	1	Pflegerin
U 3	M			1	Hilfsarbeiter
	W	4	Unternehmerin, Ärztin, Chefin, Arbeitgeberin (Architektur)	1	Bürokauffrau (Reisebüro)
U 4	M	2	Arzt, Finanzmanager	1	Sekretär
	W	2	Ärztin, Managerin		
FE 3	M				
	W	3	Optikerin, Abteilungsleiterin, Besitzerin (Modegeschäft)	2	Pharmazeutisch- kaufmännische Assistentin, Bürokauffrau (Reisebüro)
FE 4	M	1	Arzt		
	W			1	Krankenschwester
GP 3	M	4	Pilot, Artdirector, Chef	2	Hilfsarbeiter, Copilot
	W	4	Unternehmerin, U- Freizeitbekleidung, Pilotin, U-Marmelade	1	Copilotin
GP 4	M	6	2 Geschäftsführer IT, 2 Manager, 2 Ärzte	1	Sekretär
	W	3	Chefin - Lebensmittelgeschäft, Richterin, Ärztin	3	Zahnarztassistentinnen
GA 3	M	3	Arzt, Topmanager, Chef		
	W			2	Bürokauffrau (Reisebüro)
GA 4	M	4	1 Unternehmer, 3 Ärzte		
	W				

Tabelle 8: Assistierende und leitende Berufe nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern

\*F= Führungsposition, Geschäftsführung, UnternehmerInnen

Die Aufteilung der Männer und Frauen in führenden und assistierenden Positionen liegt insgesamt bei 28 Männern und 19 Frauen in Führungspositionen und fünf Männern und elf

Frauen in assistierenden Berufspositionen. Frauen werden meist als Sekretärinnen und Assistentinnen eines Zahnarztes oder in Apotheken dargestellt. In fast allen Büchern sind Manager männlich. „Unterwegs 4“ ist die einzige Ausnahme mit der Nennung einer Frau als Managerin. Frauen sind in Führungspositionen meist Ärztinnen oder Unternehmerinnen. Jedoch sind auch die Unternehmerinnen in „weiblichen“ Branchen tätig. Dazu zählen z.B. Fr. Schiders Marmeladeunternehmen (vgl. GP 3: 64) oder die Besitzerin eines Modegeschäfts (vgl. FE 3: 79)

„Unterwegs 3“ und „Faszination Erde 3“ sind die einzigen Bücher, in welchen mehr weibliche Führungskräfte in das jeweilige Buch integriert wurden als männliche. In allen anderen Büchern sind mehr oder gleich viele männliche Führungskräfte als weibliche vertreten. Weiters sind auch in sieben von zehn Büchern mehr weibliche Hilfskräfte zu finden als männliche. Die Ausnahmen sind „GEOprofi 3“, „unterwegs 3“ und „unterwegs 4“.

### **9.2.2 Haushalt, Kindererziehung und Familie**

Der Ausgangspunkt dieser Fragestellung ist die Hypothese, dass Frauen in den GWK-Schulbüchern eher in Zusammenhang mit Haushalt, Kindererziehung und Familie gebracht werden als Männer.

In „Faszination Erde 3“ kommt es sieben Mal zu einer Verbindung von Frauen mit Haushalt und Kindern. Im Gegensatz dazu wird kein Mann in so einem Kontext dargestellt. Dies zieht sich auch durch das folgende Buch „Faszination Erde 4“. In diesem Buch werden Frauen insgesamt zehn Mal auf Bildern und in Texten mit ihren Kindern, Familien und bei der Erledigung des Haushalts dargestellt. Dem gegenüber steht nur ein Bild im Kontext der „1-Kind-Politik“ Chinas, worauf ein Paar zu sehen ist und der Mann ein Kind hält (vgl. FE 4: 71). Eine ähnliche Verantwortung tragen die dargestellten Frauen in den „GEOprofi“ Büchern. In „GEOprofi 3“ wird Julia dadurch definiert, dass sie ihrer Mutter beim Kochen hilft und im Haushalt tätig ist (vgl. GP 3: 102). Weiters ist Martins Frau zu finden, die sich um die Kinder sorgt und sich um den Haushalt kümmert, sowie Klara, die ihren Sohn in eine Betreuungseinrichtung bringen muss (vgl. GP 3: 109) und Gerda, die nach dem Erwachsenwerden ihrer Tochter wieder Vollzeit arbeiten kann (vgl. GP 3: 115).

Auch in „GEOprofi 4“ wird dasselbe Bild gezeichnet. Frauen müssen sich in Entwicklungsländern verheiraten lassen, sich um die Kinder kümmern und seien für den Haushalt zuständig (vgl. GP 4: 96). Hier werden Frauen nicht nur als Opfer dargestellt, sondern das Bild der Frau in Entwicklungsländern wird stark verallgemeinert, wodurch Vorurteile bei



SchülerInnen produziert werden könnten. Weiter ist von Maria zu lesen, die mit ihrer Mutter Fladenbrote backt und diese anschließend auf einem Markt verkauft (vgl. GP 4: 97). Männer werden nicht in den Kontext einer Familie, Haushalt oder Kindererziehung gebracht.

In „Geografie für alle 3“ (S. 74) wird beschrieben, dass Männer seit 1999 in Österreich dazu verpflichtet sind, sich am Haushalt und der Kindererziehung zu beteiligen bzw. das gemeinsam zu erledigen. Trotzdem lautet die Überschrift auf Seite 73 „Frauen in der Arbeitswelt: Job, Karriere, Haushalt – Multitasking ist gefragt“, was einen Widerspruch zu den beschriebenen Pflichten der Männer darstellt. Männer werden nie allein in Zusammenhang mit Familie, Haushalt oder Kindererziehung gebracht, nur in Verbindung mit Familienaktivitäten wie Einkaufen oder Essen (vgl. GA 3: 99, 103). Währenddessen wird beispielsweise eine Frau im

Buch dadurch definiert, dass sie verheiratet ist und zwei Kinder hat. Weiters ist ein Bild von einem Gemüse – Wochenmarkt zu sehen, auf welchem sechs Frauen einkaufen oder Gemüse verkaufen (vgl. GA 3: 91). Abbildung 31 zeigt deutlich eine stereotype Rollenverteilung: Vater und Sohn sehen zu, wie die Mutter das Essen aufteilt und die Tochter Mahlzeiten zum Tisch bringt.



Abbildung 31: Rollenverteilung (GA 3:99)

Frauen werden in „Geografie für alle 4“ in Kontext Haushalt und Familie durchgehend stereotyp dargestellt. Frauen und Mädchen werden in folgenden Situationen dargestellt: ein Mädchen, dass der Mutter im Haushalt hilft, die Häufigkeit der Schwangerschaften der Mutter (vgl. GA 4: 82), Frauen beim Wasserholen (vgl. ebd.: 87) und ein Bild einer Frau mit ihrem Kind auf dem Schoß (vgl. ebd.: 93). In diesem Buch wird kein Mann mit Kindern oder im Haushalt dargestellt.

Zusammenfassend kann zu „Geografie für alle“ gesagt werden, dass die Autorinnen zwar versuchen, die stereotype Vorstellung der Frau im Haushalt aufzubrechen, dies aber nicht schaffen, da sie das Gegenteil implizit vermitteln. Als Versuch das Bild aufzubrechen ist die Anmerkung des Gesetzes im Schulbuch, dass Männer im Haushalt und bei der Kindererziehung helfen müssen, gemeint.

Auch in der Schulbuchreihe „unterwegs“ wird eher Frauen die Verantwortung für Familie und Haushalt zugeschrieben als Männern. Frauen werden auch in „unterwegs 3“ in unterschiedlichen Situationen im Haushalt und bei der Erziehung der Kinder dargestellt: der Anteil der Mütter, die erwerbstätig sind (vgl. U 3: 56); ein Mädchen, das einmal ihre Familie

ernähren können will und ein Haus bauen möchte (vgl. ebd.: 49); oder der vermeintliche Vorteil, wenn Mütter von zu Hause aus arbeiten können (vgl. ebd.: 61). Außerdem wird Fr. Jankovic beschrieben, die einen neuen Job angeboten bekommt, dann aber weniger Zeit für ihre Familie hätte (vgl. 62). Zusätzlich werden noch Frauen mit Einkaufswagen (ebd.: 65), Kinderwagen (ebd.: 73, 78) und ein Mädchen bei der Gartenarbeit (ebd.: 68) auf Bildern gezeigt.

Im Gegensatz dazu ist ein Familienvater mit seinen zwei Kindern zu sehen, welche die Chefin (Mutter/Frau), von der Arbeit abholen (ebd.: 57). Dabei handelt es sich um eine Karikatur (vgl. Abbildung 32), zu welcher es auch eine Aufgabenstellung gibt. Die SchülerInnen sollen herausfinden, worauf die Wecken Sie das Interesse Ihrer Leser mit einem passenden Zitat aus dem Dokument, oder verwenden Sie diesen Platz, um eine Kernaussage zu betonen. Um das Textfeld an einer beliebigen Stelle auf der Seite zu platzieren, ziehen Sie es einfach.]



**Abbildung 32: Karikatur in Unterwegs 3 (S. 57)**

e Karikatur aufmerksam machen will. Weiters kommt Tobias vor, der gekündigt wurde und trotzdem zwei Kinder hat und den Kredit fürs Haus zurückbezahlen muss (vgl. U3: 58). Anhand dieser zwei Beispiele wird gezeigt, dass in „unterwegs 4“ auch Männern eine wichtige Rolle in der Familie zugeschrieben wird. Der geschlechterspezifische Unterschied bleibt jedoch, weil Frauen öfter im Kontext Haushalt und Familie dargestellt werden als Männer.

Zu einer ähnlichen Darstellung der Frau kommt es in „unterwegs 4“. Beispiele dafür sind: Frauen, die ein Kind tragen (U 4: 39, 42); eine Frau, die Obst und Gemüse anbaut (vgl. ebd.:58); indische Frauen beim Kochen und ihre Verpflichtung, sich um Haushalt und Kinder zu kümmern (vgl. ebd.: 71).

In „Durchblick 3“ werden Frauen und Männer, bezogen auf Haushalt und Kindererziehung, differenzierter dargestellt. Eine Frau, die in Karenz ist, wird angesprochen, sowie ein Mann, der in Karenz geht (vgl. DB 3: 78). Weiter wird im Kontext Tourismus geschrieben, dass das Familienleben von Gastgebern darunter leide, fast täglich für die Gäste sorgen zu müssen; und ein Mann wird mit Kind beim Eislaufen gezeigt (vgl. ebd.: 110f). Diese differenziertere Darstellung zieht sich nicht durch das Buch „Durchblick 4“. In diesem wird einmalig die Familie eines Biobauern mit vier Kindern beschrieben (vgl. DB 4: 106). Sonst sind es nur Frauen, die mit Familie, Haushalt und Kindern kontextualisiert werden. Die nachfolgenden Beispiele aus „Durchblick 4“ machen deutlich, dass es in „Durchblick 4“ - im Gegensatz zu „Durchblick 3“ – stärker zu einer stereotypen Darstellung der Frau im Haushalt kommt.



### 9.2.3 Adjektive und Verben

Ein weiterer Analyseschritt ist die Untersuchung von Verben und Adjektiven bezogen auf Personen in den GWK-Schulbüchern. Verben wie „machen“, „tun“, „sein“ oder „kommen“ werden ausgelassen, da diese für die Analyse nicht relevant sind. Der Fokus liegt auf Verben, durch welche eine geschlechterspezifische oder geschlechtsneutrale Darstellung von Männern und Frauen aufgezeigt werden kann.

Hypothesen: Frauen werden eher passiv dargestellt als Männer.

Frauen werden öfter mit Gefühlen in Zusammenhang gebracht als Männer.

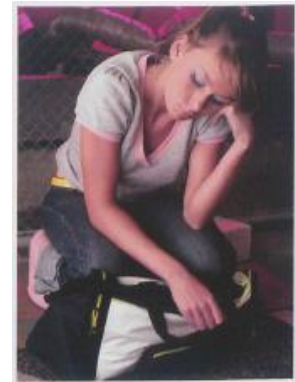
#### Durchblick

Die AutorInnen von „Durchblick 3“ verwenden Verben, die in Zusammenhang mit der Kategorie Wirtschaft stehen („verdienen“, „zahlen“, „vermieten“) öfter in Zusammenhang mit Männern als mit Frauen. Frauen sind hingegen eher „nicht interessiert“ oder von etwas „nicht begeistert“ (vgl. DB 3: 127). Abneigungen werden von Männern in dem Schulbuch nicht geäußert.

Anhand der verwendeten Verben kann kein Unterschied bezüglich aktivem oder passivem Verhalten zwischen Frauen und Männern gefunden werden. Es werden jedoch eher Mädchen und Frauen anhand von Adjektiven Eigenschaften zugeschrieben als Burschen. Ein Junge sagt, er würde als geschickt beschrieben werden (vgl. DB 3: 127). Eine Bäuerin beschreibt sich als entschlossen (vgl. ebd.:95) und eine weibliche Jugendliche beschreibt sich als geduldig und gewissenhaft (vgl. ebd.: 127).

In „Durchblick 4“ werden die genannten Hypothesen bestätigt, da Männer immer aktiv sind und nie passiv. Frauen „werden selten von Männern unterstützt“ (vgl. DB 4: 15), „werden aufgenommen“, „meine Hochzeit war meine Befreiung“ (ebd.: 23) und auf einem Bild beobachten Frauen Männer beim Arbeiten (ebd.: 123). Verben für wirtschaftliche Aktivitäten, wie z.B. „verdienen“, „produzieren“, „investieren“ oder „besitzen“ werden stärker mit Männern in Zusammenhang gebracht als mit Frauen. Frauen „verkaufen“ und „produzieren“ ausschließlich. Ebenfalls geschlechterspezifisch sind die Verben bezüglich Arbeiten im Haushalt und in der Landwirtschaft. Diese werden ebenfalls nur den Frauen zugeteilt. Dazu zählen Verben wie „zu Hause bleiben“, „putzen“, „kochen“, „abwaschen“, „pflanzen“, „säen“ oder „die Erde lockern“.

Frauen werden häufiger durch Adjektive, die etwas über ihren Charakter aussagen, definiert als Männer. Männer sind „arm“ (DB 4: 16, 119), „korrupt“, „ausgebildet“ (DB 4: 95) oder „reich“ (ebd.:74). Frauen sind hingegen „typische Amerikanerinnen“ - „Sie war karriereorientiert, aber trotzdem ehrgeizig“ -, „dankbar“ (ebd.: 23) oder „fleißig“ (ebd.: 21). Weiters ist ein Bild von einer „selten zufriedenen“ Jugendlichen zu sehen (ebd.: 21, vgl. Abbildung 34), darunter werden Jugendliche generell als „unzufrieden“ beschrieben und sie fühlen sich „einsam“, „unverstanden“ und es „erscheint ihnen vieles sinnlos“ (vgl. ebd.).



M 5 In den Industrieländern kennen nur wenige Jugendliche das Problem der Armut. Obwohl sie sich vieles leisten können, sind sie selten mit ihrem Leben zufrieden. Sie fühlen sich oft einsam, unverstanden, vieles scheint ihnen sinnlos. Die Gefahr, durch Drogen, Alkohol oder Mutproben einen Ausweg zu suchen, ist groß.

*In Yasufeli in der Türkei erledigen die Frauen ihre Hausarbeit. Wenn es kühler wird, werden sie zum Waschplatz gehen, um ihre Wäsche zu waschen und Neuigkeiten auszutauschen. (DB 4: 15, Hervorhebung IK)*

**Abbildung 34: Unzufriedene Jugendliche in den Industrieländern (DB 4: 21)**

Dieses Zitat vermittelt implizit sehr viele Stereotype bezüglich der Aufgaben von Frauen. „Ihre“ Hausarbeit, das Waschen „ihrer“ Wäsche zeigt, dass es nur die Aufgaben von Frauen sind, den Haushalt für Männer und Kinder zu führen. Bei „ihrer Wäsche“ kann angenommen werden, dass es sich nicht nur um die Wäsche der Frau handelt, sondern um jene der ganzen Familie. Auch das Austauschen der Neuigkeiten ist eine sehr klischeehafte Darstellung von Frauen.

## Unterwegs

Verben in einem wirtschaftlichen Kontext werden von den AutorInnen von „unterwegs 3“ nicht geschlechterspezifisch eingesetzt. Das heißt, beide Geschlechter „kaufen“, „verdienen“ und „arbeiten“ gleich häufig. Frauen werden jedoch öfter mit Kindern, Hausbauen und Familie ernähren kontextualisiert. Zusätzlich verwenden Frauen, wenn sie in den Büchern sprechen, eher Adjektive wie „gut leben können“, „sprachbegabt“, „arbeitslos“ oder „anstrengend“ (vgl. U 3).

Frauen werden entgegen der Hypothese nicht öfter passiv dargestellt als Männer. Ein Mann „wird gekündigt“ (vgl. U 3: 58) und Frauen sind nicht in Passivkonstruktionen zu finden.

Im Gegensatz dazu werden Frauen in „unterwegs 4“ häufiger passiv dargestellt als in „unterwegs 3“. Auch im Vergleich zu Männern sind weibliche Personen eher passiv. Beispiele dafür sind:

Die Frau oder die Frauen...

...werden unterstützt

...wurde geschlagen

...werden Opfer von Gewalttaten

...wurde entlassen

Der Mann oder die Männer...

...wurden hingebracht

...ist gezwungen

Die Verben, welche die Personen in „unterwegs“ verwenden oder durch welche sie beschrieben werden, unterscheiden sich nicht auffällig. Nur Verben hinsichtlich Familie, Haushalt und Kinder werden eher mit Frauen in Zusammenhang gebracht – z.B. „heiraten“, „müssen Haushalt übernehmen“ oder „abtreiben“. Anhand der Analyse der Adjektive konnte in diesem Schulbuch keine auffälligen geschlechterspezifischen Unterschiede gefunden werden.

### **Geografie für alle**

Im Gegensatz zu „unterwegs“ zeigen sich im Buch „Geografie für alle 3“ geschlechtsspezifische Unterschiede. Verben, die auf wirtschaftliche und landwirtschaftliche Aktivitäten schließen lassen, werden eher für Männer verwendet und Verben für Haushalt, Familie und Kindererziehung ausschließlich für Frauen.

Die aufgestellte Hypothese bezüglich der passiven Darstellung weiblicher Personen kann bestätigt werden. In den analysierten Kapiteln wurde ein Mann gekündigt und Frauen „wurden gekündigt“, „sind betroffen“ und „werden vermittelt“. (vgl. GA 3). Weiters wird im Buch die „Veränderung der Frauenrolle“ (ebd.: 73) beschrieben. Dabei sticht eine Passivkonstruktion besonders hervor: „*Erste Frauenvereine wurden gegründet, sie erkämpften das Recht auf Bildung und ebenso den Besuch der Universität* (GA 3: 73, Hervorh. IK)“. Frauenvereine wurden gegründet und sind nicht von Frauen gegründet worden. Es könnte auch hier interpretiert werden, dass Männer diese Vereine für Frauen ins Leben gerufen haben und nicht Frauen selbst. Weiter wird vermittelt, dass eine universitäre Bildung in das „Recht auf Bildung“ nicht eingeschlossen ist. Bezüglich der Adjektive gibt es keine geschlechterspezifischen Unterschiede bezüglich Häufigkeit oder spezifischen Zuschreibungen.

Auch aus der Verbanalyse von „Geographie für alle 4“ geht hervor, dass Frauen eher passiv dargestellt werden, die Arbeit im Haushalt verrichten und für die Kindererziehung zuständig sind. In Zusammenhang mit weiblichen Personen werden mehr Verben verwendet als mit Männern, was auf das Kapitel „Frauen und Kinder in den Entwicklungsländern“ (GA 4: 4) zurückzuführen ist. In diesem Buch wird ausführlich über so genannte KindersoldatInnen

berichtet. Dabei ist ein großer geschlechtsspezifischer Unterschied in der Darstellung einer Soldatin und eines Soldaten zu erkennen:



Abbildung 35: Ehemaliger Kindersoldat (GA 4: 90)

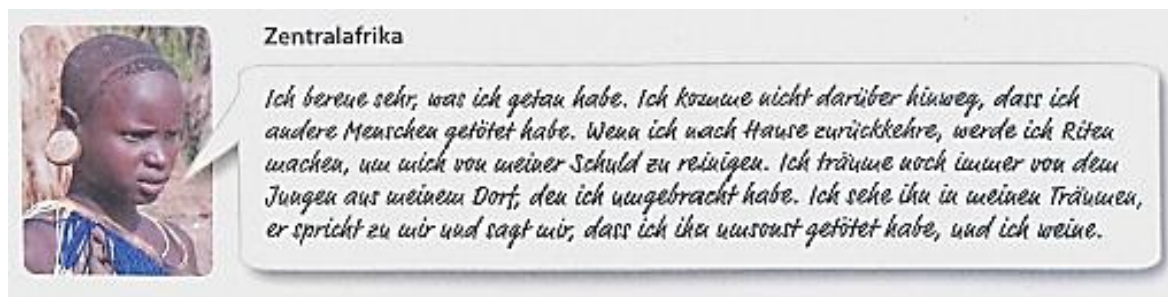


Abbildung 36: Mädchen spricht über ihre Gefühle (GA 4: 90)

Das Mädchen wird in ihrer Reue dargestellt und mit ihren Schwierigkeiten, mit ihrem Leben umzugehen. Sie spricht hauptsächlich davon, dass sie bereut, was sie getan hat, dass sie Riten machen wird, um sich von ihrer Schuld zu reinigen und von ihren Taten träumt. Im Gesagten des „Kindersoldaten“ kommen keine Gefühle vor, obwohl die beiden wahrscheinlich Ähnliches erlebt haben.

## GEOprofi

Da in „GEOprofi 3“ oft zum Einstieg eine Lebenssituation einer Person beschrieben wird, werden sehr viele Adjektive und Verben in einen geschlechterspezifischen Zusammenhang gebracht. Dabei ist der Anteil der Männer die sprechen höher als jener der Frauen, wodurch es zu einer höheren Anzahl an Verben und Adjektiven in Zusammenhang mit Männern kommt. Auch in diesem Buch sprechen Männer eher über Wirtschaft als Frauen. Verben werden aufgrund der ausschließlichen Verwendung des maskulinen Singulars oder Plurals männlichen Personen zugeteilt. Frauen sprechen demgegenüber eher über Haushalt und Kinder als Männer. Die AutorInnen des Schulbuchs stellen Frauen eher passiv dar als Männer. Dabei geht es vor allem um Kündigungen von Frauen („wurde gekündigt“). Männer werden im Gegensatz dazu

durchgehend aktiv präsentiert. In „GEOprofi 3“ werden insgesamt wenige Passivkonstruktionen verwendet. Diese werden in einem Interview mit einer Copilotin umgangen. Der Interviewer fragt, ob sie ihren Arbeitstag kurz schildern könne. In der Antwort beschreibt die Copilotin nicht ihren Arbeitstag, sondern einen, der für alle CopilotInnen zu gelten scheint. Sie erzählt daher nicht aus der „Ich“-Perspektive, sondern geht in eine Erzählperspektive über und spricht somit nicht aktiv über ihre Tätigkeiten in ihrem Beruf. (vgl. GP 3: 112)

In diesem GWK-Schulbuch wird häufiger als in den anderen analysierten GWK- Schulbüchern mit Emotionen und Adjektiven gearbeitet.

**Adjektive männlich:**

kräftig  
sportlich  
ausdauernd  
beweglich  
geschickt  
reaktionsschnell  
richtig  
nachdenklich  
unbekümmert  
frei geleast  
gut qualifiziert  
klein  
traurig  
gelernt  
arbeitslos  
erfahren  
erfolgreich  
optimistisch

**Adjektive weiblich:**

nicht zu gebrauchen  
erwerbstätig  
benachteiligt  
berufstätig  
verheiratet  
kinderlos  
gut qualifiziert  
leider  
stressig  
toll  
ausgebildete  
spannend  
speziell  
abwechslungsreich  
flexibel  
sehr belastend  
schlecht

Die ersten sechs Adjektive werden zum Thema „Fähigkeiten“ aufgelistet. Darunter ist ein Bild von einem muskulösen Mann zu sehen. Daher habe ich sie dem männlichen Geschlecht zugeordnet. In diesem Buch werden Männern Gefühle wie „traurig“ oder „optimistisch“ zugeschrieben, welche bei Frauen nicht zu finden sind. Die Auflistung zeigt auch, dass Frauen eher durch ihren Familienstand („verheiratet“) bzw. durch die Anzahl der Kinder („kinderlos“) definiert werden. Männer werden eher durch Adjektive beschrieben, die ihren Körper beschreiben („beweglich“, „reaktionsschnell“). Beide Geschlechter werden im Hinblick auf



ihre beruflichen Qualifikationen skizziert („gut ausgebildet“, „gelernt“, „arbeitslos“, „erfahren“, „erfolgreich“).

In „GEOprofi 4“ wird die eher stereotype Darstellung der Männer in der Wirtschaft und der Frauen im Haushalt und bei der Kindererziehung weitergeführt. Männer „arbeiten“, „verdienen“, „machen Schulden“, und Frauen „heiraten“, „kümmern sich um die Familie“ oder „backen Brot“ (vgl. GP4) Die wenigen verwendeten Passivkonstruktionen werden nur für Frauen angewendet.

Im Unterschied zu den anderen analysierten GWK-Schulbüchern werden eher Eigenschaften der männlichen Personen beschrieben als die von Frauen. Männer sind „reich“, „exzellent“, „ausgezeichnet ausgebildet“ oder „arbeitend“. Frauen sind im Gegensatz dazu „modebewusst“, „todmüde“ oder „arbeiten freiwillig“ (unter sehr schlechten Arbeitsbedingungen (vgl. GP 4: 96)).

### **Faszination Erde**

In „Faszination Erde 3“ werden eher unterschiedliche Lebenssituationen von Frauen als von Männern beschrieben. Daher ist auch die Zahl der Verben bei weiblichen Personen höher. Wie in einigen der anderen Schulbüchern ist auch in diesem anhand der Verben zu erkennen, dass Frauen für den Haushalt zuständig sind. Verben wie zum Beispiel „arbeiten“, „bezahlen“, „(Gewinne) erzielen“ oder „verdienen“ werden eher für Männer verwendet als für Frauen.

„Faszination Erde 3“ unterscheidet sich von den Büchern bezüglich des geschlechterspezifisch verwendeten Passivs. In diesem Buch werden eher Männer passiv dargestellt. Das Passiv wurde in folgenden Situationen verwendet: in einem Beruf eingestellt werden, Steuern werden eingehoben oder Bergbauern werden finanziell von der EU unterstützt (vgl. FE 3).

Ein ähnliches Beispiel wie jenes der Copilotin aus „GEOprofi 3“ ist auch in diesem Buch zu finden. Eine Frau wird erst aktiv als Besitzerin eines Geschäfts dargestellt und weitere komplexere Tätigkeiten, die mit der Leitung eines Geschäfts einhergehen, werden im Passiv formuliert. Die Besitzerin des Modegeschäfts „kauft Jacken“ und „setzt anschließend den Verkaufspreis zusammen“ (vgl. FE 3: 79). „Außerdem **werden** die Preise bei der Konkurrenz **beobachtet**. Wenn dort die gleichen Waren billiger sind, **wird** der Anbieter ebenfalls die Preise **senken**.“ (ebd., Hervorh. IK) Die Besitzerin legt die Verkaufspreise fest. Geht es jedoch darum, Preise zu vergleichen und anzupassen, übernimmt „der Anbieter“ aktiv die Rolle der Besitzerin. Die Differenz der Nennungen männlicher und weiblicher Personen ist von allen Schulbüchern in „Faszination der Erde 4“ am größten, was sich auch bei den geschlechterspezifischen

Verwendungen von Verben widerspiegelt. Das Verhältnis zwischen Männern und Frauen liegt bei 98:25. In den anderen Schulbüchern liegt der Unterschied bei durchschnittlich zehn bis 15 Verben. Diese große Differenz ist stark auf zwei Aspekte zurückzuführen. Einerseits werden viele Politiker und Diktatoren der Vergangenheit genannt und historische Inhalte werden kaum gegendert (siehe 9.1.1 Geschlechtersensible Sprache). Vor allem im Kapitel „Zentrum und Peripherie“ dieses Buches wird kaum eine geschlechtersensible Sprache verwendet. Aufgrund dieses Unterschiedes werden Männer automatisch aktiver dargestellt und es werden mehr männliche Identifizierungsmöglichkeiten für SchülerInnen geboten.

Aufgrund der häufigen Nennung von männlichen Personen werden Männer auch häufiger als Frauen passiv dargestellt. Auch das ist auf Erläuterungen von geschichtlichen Inhalten zurückzuführen. Beispiele dazu sind: Männer (einer Minderheit, Bauern...) „wurden ermordet“, „vertrieben“, „verfolgt“ oder „getötet“. Der Kontext dieser passiven Konstruktionen ist meist Krieg oder Eroberungsfeldzüge europäischer oder asiatischer Herrscher (vgl. FE 4). Einmal ist ein Bild von Frauen zu sehen, wie sie Reis dreschen. Im darunter stehenden Text steht „Reis wird gedroschen“ (FE 4: 84). Ähnliches ist auf einer folgenden Seite zu lesen: „Aus verschmutzten Bächen und Tümpeln wird Wasser geholt – meist eine Aufgabe für Mädchen“ (FE 4: 101). In beiden Beispielen sind Frauen eindeutig aktiv arbeitend, werden sprachlich jedoch passiv dargestellt.

Für Männer werden auch eher Wörter aus dem Wortschatz der Wirtschaft verwendet als für Frauen. Eine ähnliche Aussage für den Zusammenhang von Frauen mit Haushalt und Kindererziehung kann nicht getätigt werden, da diese Themen im Buch kaum angesprochen werden.

Zusammenfassend kann als Ergebnis der Detailanalyse aller Schulbücher festgehalten werden, dass Männer eher mit wirtschaftlichen Kontexten in Verbindung gebracht werden als Frauen und Frauen eher mit Haushalt, Familie und Kindern. Die Analyse der Verben hat gezeigt, dass in allen Schulbuchreihen Frauen eher durch Verben beschrieben werden, die mit Kindererziehung und Haushalt in Zusammenhang stehen. Männer werden demgegenüber eher mit Verben aus dem Bereich Wirtschaft und Arbeit präsentiert. Die verwendeten Verben nach weiteren Kategorien genauer zu untersuchen ist sehr komplex, da diese in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Dinge aussagen. Somit müsste der Kontext von jedem Verb in der Analyse beachtet werden, was für diese Analyse nicht möglich war. Eine Möglichkeit wäre es gewesen den zu analysierenden Teil der GWK-Schulbücher weiter einzuschränken. Dies wäre jedoch eine willkürliche Auswahl des Textkorporas und daher mit der Diskursanalyse (vgl.

Jäger 2006: 85) nicht zu vereinen. Diese Willkür liegt darin, dass die Kapitel der zehn Schulbücher sehr unterschiedlich aufgebaut sind und somit ein objektiver Vergleich nicht möglich ist.

Die Analyse der Adjektive hat keine so deutlichen Unterschiede gebracht. In den Schulbuchreihen „Durchblick“, „unterwegs“, „Geografie für alle“ werden eher Frauen durch Adjektive beschrieben die ihren Charakter definieren. Sonst sind kaum Unterschiede in der Darstellung von Männern und Frauen durch Adjektive aus der Analyse hervorgegangen.

#### **9.2.4 Implikationen und Präsuppositionen, Stereotypisierung und Diskriminierung**

In diesem Analyseschritt geht es darum herauszuarbeiten, welche geschlechterspezifischen Eigenschaften, Vorurteile und stereotype Vorstellungen bezüglich Männlichkeit und Weiblichkeit implizit durch die Texte der AutorInnen in den GWK-Schulbüchern vermittelt werden. Die Basis der Analyse wurde von Arndt und Hornscheidt (2004) sowie Markom und Weinhäupl (2007) entnommen und dem geschlechterrollenkritischen Diskurs angepasst.

Um Texte einer Diskursanalyse zu unterziehen bzw. daraufhin zu untersuchen, welche stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit implizit vermittelt werden können, sollte der oder die Analysierende von bestimmten gesellschaftlich weit verbreiteten Vorurteilen und Stereotypen ausgehen. Dazu zählen unter anderem:

- Frauen sind für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig;
- Männer sind besser für technische Berufe geeignet als Frauen;
- Frauen und Mädchen müssen sich mehr anstrengen, um in technischen Berufen zu arbeiten als Burschen und Männer.

Im Folgenden werden aus jedem Buch Beispiele entnommen, die Stereotype übermäßig reproduzieren oder aber diese aufbrechen. Daher kommt es nur zu einer ausgewählten und somit unvollständigen Aufzählung von Implikationen oder Präsuppositionen. Ich, als Analysierende, kann bei dieser qualitativen Analyse grundsätzlich nicht von Vollständigkeit sprechen, da gänzliche Objektivität in einer Diskursanalyse nicht möglich ist und andere Analysierende möglicherweise anders interpretieren könnten.

#### **Durchblick 3**

Auf den nächsten Seiten werden einige Beispiele aus dem Buch „Durchblick 3“ vorgestellt, welche eine stereotype Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit reproduzieren. Beim ersten Beispiel handelt es sich um eine Frau, die spricht:

*1993 habe ich mich dazu entschlossen, Biobäuerin zu werden. Ich wurde von vielen als ‚Spinnerin‘ bezeichnet. [...] Mengenmäßig kann ich weniger liefern als andere, aber für die Qualität erziele ich höhere Preise. (DB 3: 95)*

Wichtig ist es, den Kontext dieser Aussage im Buch zu kennen. Es werden insgesamt acht schwierige wirtschaftliche Situationen von LandwirtInnen aufgezeigt. Diese ist die einzige, in welcher eine Frau auf dem dazugehörigen Bild zu sehen ist, bei den anderen wird kein Geschlecht zugeordnet und das ist auch das einzige Beispiel, in welchem die Landwirtin gesellschaftlich nicht anerkannt wird. Jedoch wird auch kein weiterer Biobauer bzw. keine weitere Biobäuerin genannt.

Eine Frau will den Beruf Bäuerin, welcher nicht dem stereotypen Rollenbild entspricht, ausüben, was grundsätzlich als positiv anzusehen ist. Jedoch wird dieses Vorgehen schon im nächsten Satz durch die Bezeichnung „Spinnerin“ negativ konnotiert, da es zu der impliziten Annahme kommt, dass es aufgrund der vielen Vorschriften und Richtlinien einer Biolandwirtschaft keine rational kluge Entscheidung sei, freiwillig Biobäuerin zu werden. Dadurch wird impliziert, dass das Eintreten in ein neues, untypisches Berufsfeld vom sozialen Umfeld nicht anerkannt wird.

Auf die Frage in der Überschrift „Haben Berufe ein Geschlecht?“ folgt die Antwort:

*In jeder Gesellschaft gibt es traditionelle Berufe, die eher dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Die Berufswahl sollte aber nicht davon abhängen, ob man eine Frau oder ein Mann ist. (DB 3: 117)*

Auf diese Frage, ob Berufe ein Geschlecht hätten, hätte ich mit der klaren Antwort „nein“ gerechnet. Jedoch versuchen die AutorInnen, ohne eine eindeutige Antwort auszukommen. Implizit antworten sie darauf jedoch mit „ja“, in dem sie indirekt sagen, dass bestimmte Berufe einem Geschlecht zugeordnet sind, auch wenn das nicht so sein sollte.

*Traditionell männliche Lehrberufe wie zum Beispiel Kraftfahrzeugtechniker ziehen heute zunehmend Mädchen an. Mit genügend Interesse und Zielstrebigkeit kann man jeden Beruf ergreifen den man will. (DB 3: 117, Hervorh. IK)*

Hier handelt es sich um eine Präsupposition. Der erste Satz vermittelt, dass Mädchen heute schon von technischen Berufen angezogen werden, obwohl das eigentlich nichts für Frauen ist. Durch den zweiten Satz scheint es, als ob Mädchen nur in „Männer“- Berufen arbeiten könnten, wenn sie auch interessiert und zielstrebig genug seien. Mädchen, die keine Begabung für Technik haben, müssen sich also besonders anstrengen, um das zu tun, was Burschen sowieso können.

Mädchen werden hier diskriminiert, indem vermittelt wird, dass Mädchen, wenn sie genügend Interesse und Zielstrebigkeit an den Tag legen, sogar Kraftfahrzeugtechnikerin werden könnten. Burschen scheint es auch ohne diese besonderen Eigenschaften möglich zu sein, alles werden zu können. Die Mehrheit und somit auch die Norm bilden die Burschen, weil diese immer schon diese Berufe ausüben. Heute werden Mädchen immer mehr Teil dieser Norm. Die stereotype Einstellung, dass Technik „Männersache“ ist, wird manifestiert.

Gegen Stereotypisierung wird mit einem Piktogramm gearbeitet, in welchem mögliche Interessen und Fähigkeiten bestimmten Berufen zugeordnet werden. Dadurch sollen die SchülerInnen bei der Berufswahl unterstützt werden. (Vgl. DB 3: 118) Durch die Darstellung der Personen ohne Geschlecht kann kein Unterschied zwischen Männern und Frauen gefunden werden.

Laut einer Aufgabenstellung sollen die SchülerInnen in einer Umfrage die „Top 3“ der typischen Männer- und Frauenberufe eruieren und anschließend in der Klasse präsentieren (vgl. DB 3: 117). Das kann zu einer Festigung typischer Rollenbilder von Männern und Frauen bei den SchülerInnen führen, da die Berufe in „männlich“ und „weiblich“ eingeteilt werden sollen. Weiters kommt es durch zwei Aussagen einer Frau, die auf einem Bild zum Thema Berufswahl zu sehen ist, zu Diskriminierung von Frauen:

*„Als Mädchen hast du in technischen Berufen keine Chance.“ „Suche dir einen Beruf, der deinen Talenten entspricht.“ (DB 3: 119, Hervorh. IK)*

Auf dem selben Bild neben dieser Frau sind noch zwei Männer zu sehen, die über Berufe („Finanzielle Sicherheit im Beruf ist das Wichtigste“ (ebd.) und „Die Ausbildung ist zu teuer, geh lieber arbeiten. Wir können dich nicht ewig erhalten!“ (ebd.)) und Erwerbstätige („Ich will nur qualifizierte Arbeitskräfte.“ (ebd.) und „Nur wer fleißig ist und bereit ist, auch Überstunden zu machen, behält den Job.“ (ebd.)) aus unterschiedlichen Perspektiven sprechen.



**Abbildung 37: Mädchen in technischen Berufen (DB 3: 119)**

Zu diesen Aussagen der drei Personen gibt es keine Aufgabenstellung für die SchülerInnen. Mit diesen Sprechblasen vermittelt die dargestellte Frau explizit einige Stereotype. Dazu gehört, dass Mädchen in technischen Tätigkeiten nicht so gut sind wie Burschen und daher in diesen Berufen keine Chance haben. Weiters haben Talente von Mädchen nichts mit Technik zu tun. Das könnte so verstanden werden, dass Berufswahl nichts damit zu tun hat, ob Mädchen sich für Technik interessieren, sondern es geht rein darum, dass sie nicht in technischen Berufen

arbeiten könnten, auch wenn sie wollten. Daher sind diese Äußerungen diskriminierend, manifestieren eine stereotype Rollenverteilung und können zu einer weiteren Verfestigung stereotyper, gesellschaftlicher Rollenbilder beitragen. Da diese Vorannahmen und Vorurteile sehr explizit ausgesprochen werden, üben sie laut Arndt und Hornscheidt jedoch weniger Macht aus (vgl. 2004: 229), weil sie von den SchülerInnen eher selbstständig hinterfragt werden könnten als implizit mitwirkende Stereotype.

#### **Durchblick 4**

Das folgende Zitat wurde bereits im Kapitel „Haushalt, Kindererziehung und Familie“ angesprochen. Hier handelt es sich um eine Darstellung der Lebensweisen in verschiedenen Ländern.

*In Yasufeli in der Türkei erledigen die Frauen ihre Hausarbeit. Wenn es kühler ist, werden sie zum Waschplatz gehen, um ihre Wäsche zu waschen und Neuigkeiten auszutauschen. (DB 4: 15, Hervorh. IK)*

Auch dieses Beispiel impliziert, dass es die Aufgabe aller Frauen ist, die Hausarbeit zu machen sowie die Wäsche zu waschen. Diese Formulierung lässt darauf schließen, dass Frauen nur für Hausarbeit, Wäsche waschen und Neuigkeiten auszutauschen zuständig sind. Alles andere dürften die Männer machen. Hier wird den SchülerInnen vermittelt, dass Arbeiten im Haushalt ausschließlich etwas für Frauen sind, wodurch sehr klischeehafte Rollenbilder von Frauen vermittelt werden.

*Die Frauen in Yasufeli arbeiten schwer. Sie sind für den Haushalt (ohne fließendes Wasser) und für alle Feldarbeiten zuständig. Sie pflanzen Gemüse, säen Getreide, lockern den Boden mit der Harke und bringen die Ernte ein. Nur selten werden sie von ihren Männern unterstützt. Während die Männer im Teehaus Entspannung und Abwechslung finden, bleibt den Frauen nur das Gespräch am Dorfbrunnen und das Fernsehen. (DB 4: 15)*

Auch in den folgenden Zeilen geht eine stereotype Darstellung der Geschlechter weiter. Es kommt zu einer Viktimisierung der Frauen in Yasufeli, die mit Haushalt und Feldarbeit überfordert seien und denen nur das Gespräch am Dorfbrunnen als Entspannung diene. Den Frauen werden Männer gegenübergestellt, die reichlich Entspannung in Teehäusern finden. Da diese Rollenzuweisungen von den SchülerInnen anhand einer Aufgabenstellung nicht hinterfragt werden sollen, wird implizit ein klischeehaftes Bild der armen Hausfrau, der nichts bleibt außer fernsehen und Tratsch mit den anderen Frauen am Dorfbrunnen und den Männern, die ihre Zeit nicht mit der Familie verbringen und lieber Spaß (im Teehaus) haben, vermittelt.

Der Satz „Frauen arbeiten schwer“ sowie die Aufzählung ihrer Tätigkeiten auf den Feldern ist eine Stereotypisierung, da nur der Gruppe Frauen bestimmte Eigenschaften und Aufgaben zugeschrieben werden (vgl. Arndt und Hornscheidt 2004: 47). Durch die klischeehafte Darstellung und ohne Aufgabenstellung, wodurch diese Stereotype hinterfragt werden, wird die Frau verstärkt als Opfer dargestellt (vgl. Markom und Weinhäupl 2007: 229).

Auf den Seiten 22 und 23 werden Statistiken zu den unterschiedlichen Verteilungen von Frauen und Männern bezüglich Anteil an der Weltbevölkerung, Einkommen, geleisteter Arbeit und Eigentum aufgezeigt. Dadurch wird einer Opferdarstellung entgegengewirkt, weil Unterschiede mit Zahlen und Fakten belegt werden. Auf Seite 23 wird das Leben von zwei Frauen aus unterschiedlichen Teilen der Welt beschrieben. Auch hier sollen die SchülerInnen die Probleme und Unterschiede der Lebenswelten der Frauen herausarbeiten. Da es nur um einzelne Frauen geht, wird Verallgemeinerung und somit Stereotypisierung vermieden. Weiters können sich die SchülerInnen durch deren Erzählungen besser in die Situation und Probleme der Frauen hineinversetzen und sich somit besser mit ihnen identifizieren. So werden Frauen, auch wenn sie mit Unterdrückung, Abhängigkeit und Armut zu kämpfen haben, zu handelnden Subjekten gemacht (vgl. Butler 2015).

### **Unterwegs 3**

Die AutorInnen dieses Schulbuches versuchen stereotype Vorstellungen von „männlichen“ und „weiblichen“ Berufen aufzubrechen. Das gelingt auf impliziter Ebene jedoch nicht zur Gänze. In den hier analysierten Schulbüchern wird meist versucht, Mädchen auch für „Männer“-Berufe zu begeistern. In „unterwegs 3“ versuchen die AutorInnen, Stereotype in beide Richtungen aufzubrechen, indem Burschen in „Frauenberufen“ und Mädchen in „Männerberufen“ explizit angesprochen werden. Dazu dienen die Überschriften: „Bürolehrling – typisch Mädchen? Sicher nicht!“ und „Friseurin – Traumjob vieler Mädchen?“ (U3: 54). Unter der erstgenannten Überschrift wird von Vitos Lehre als Bürokaufmann erzählt. Es geht um seine Tätigkeitsbereiche, welche Schlüsselqualifikationen notwendig sind und wie er seine Qualifikationen erhöht. (Vgl. ebd.)

Der Text zur Überschrift „Friseurin – Traumjob vieler Mädchen?“ versucht, Stereotype aufzubrechen, manifestiert diese jedoch implizit.

*Fast 70 Prozent der Mädchen wählen aus nur zehn nicht-technischen Lehrberufen aus. Diese Berufe werden meist schlecht bezahlt. In technischen Berufen herrscht hingegen ein Mangel an Facharbeiterinnen und Facharbeitern. Technisch interessierte oder handwerklich begabte Mädchen sollten überlegen, ob nicht auch ein technischer Beruf in*

*Frage kommt. Dort sind die Chancen auf eine Lehrstelle viel größer als im Verkauf oder im Friseurberuf. (U3: 54)*

Auch in diesem Zitat wird implizit vermittelt, dass sich alle Burschen für Technik interessieren und handwerklich begabt sind, aber nur bestimmte Mädchen. Weiter erhöhen Mädchen ihre Chancen, wenn sie, wie Männer, technische Berufe erlernen. Dadurch werden auch in diesem Buch Burschen und Mädchen unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten zugesprochen. Außerdem ist hier inhaltlich ein Fehler passiert. Im Zitat steht, dass Mädchen „aus zehn nicht-technischen Lehrberufen“ auswählen. Jedoch sind auf Seite 55 zwei Grafiken mit den zehn häufigsten Lehrberufen von Mädchen und Burschen zu sehen. „Metalltechnik“ ist einer der zehn häufigsten Lehrberufe und ein eindeutig technischer Beruf.

Weiters wird nicht aufgezeigt, wie viele Burschen aus den zehn häufigsten Lehrberufen auswählen. Es sollen sich zwar Mädchen für alle Berufe interessieren, den Burschen wird dies jedoch nicht gewährt, da nicht angesprochen wird, dass diese auch Friseure, Bürokaufmänner oder Restaurantfachmänner werden könnten. Passend dazu gibt es eine Aufgabenstellung. Die SchülerInnen sollen argumentieren, warum Mädchen technische Berufe erlernen sollten (vgl. U3: 54), aber nicht, warum Burschen in „Mädchenberufen“ arbeiten könnten.

Auch auf Seite 56 zum Thema „Unterschiede in der Arbeitswelt“ versuchen die AutorInnen die geschlechterspezifischen Unterschiede bezüglich Karenz sowie Voll- oder Teilzeitarbeit anzusprechen und diese durch eine neutrale Formulierung nicht weiterzuführen. Das gelingt jedoch nur teilweise:

*Überwiegend gehen Mütter in Karenz, während der Mann Vollzeit arbeitet. Teilweise gibt es nicht genug Plätze in Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Ganztagschulen oder Horten. Meist bleibt dann der Elternteil beim Kind, der weniger verdient. Um Familien, Haushalt und Beruf „unter einen Hut zu bekommen, nehmen viele Mütter schlecht bezahlte Teilzeitarbeiten an. Ungefähr 45 Prozent aller Frauen arbeiten in Teilzeitjobs. Für Alleinerzieherinnen und Alleinerzieher ist es besonders schwierig alles zu bewältigen. Aktuell kommt nur ein alleinerziehender Vater auf eine alleinerziehende Mutter. (U 3: 56)*

Auch in diesem Zitat sind einige Implikationen und Präsuppositionen zu finden. Es sind die Frauen, die Haushalt, Kinder und Beruf allein meistern müssen und daher in Teilzeitjobs tätig sind. Daher haben es Frauen im Gegensatz zu Männern auch besonders schwer, weil Männer kaum alleinerziehend sind und sich bei einer vollzeitigen Erwerbstätigkeit nicht um Familie und Haushalt kümmern müssen. Es entspricht der Realität, dass viel mehr Frauen in Teilzeitjobs arbeiten als Männer und dass Alleinerziehende zu 90% weiblich sind, jedoch sollten diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Schulbüchern nicht manifestiert, sondern aufgebrochen werden. Dazu jedoch in der Interpretation der Ergebnisse mehr. Diese implizit



klischeehafte Darstellung von Männern und Frauen in der Berufstätigkeit wird durch zwei Bilder jedoch aufgebrochen und hinterfragt.



Abbildung 38: Stereotype hinterfragen (U 3: 56)

Ausgehend von der Darstellung in Abbildung 37 Nummer 2 sollen sich die SchülerInnen überlegen, wie Arbeiten im Haushalt gut aufgeteilt werden könnte. Weiters sollen sie positive Beispiele aus ihrer Erfahrung sammeln. Die SchülerInnen werden also dazu animiert, sich mit dem Thema der geschlechtsspezifischen Arbeitsaufteilung im Haushalt zu beschäftigen und es zu hinterfragen, wodurch Stereotype aufgebrochen werden könnten. Es kommt jedoch darauf an, wie die einzelne Lehrperson damit umgeht.

Ähnlich verhält es sich mit der Karikatur. Stereotype Rollenbilder von Frauen, die den Haushalt machen, für die Erziehung der Kinder zuständig sind, einen Teilzeitjob haben und wenig verdienen, werden aufgebrochen, indem der Mann diese Rolle einnimmt. Dahingehend sollen die SchülerInnen diskutieren, was mit dieser Karikatur hinterfragt wird. (Vgl. ebd.)

#### Unterwegs 4

In diesem Buch kommt vergleichsweise zu eher wenigen implizit stereotypen Darstellungen von Männern und Frauen. Zum Thema Gewalt gegen Frauen ist in „unterwegs 4“ folgender Text zu finden:

*Frauen und Mädchen finden dort [in Frauenhäusern] während der Strafverfolgung der Täter Schutz. Sie werden auch bei der Arbeitssuche unterstützt. Magdalena zum Beispiel ist 21 Jahre alt und wurde von ihrem Mann geschlagen. Sie möchte nicht mehr auf ihren Mann angewiesen sein und sucht jetzt Arbeit. (U4: 46)*

Dieser Absatz ergibt nur Sinn, wenn man ihn mit den Vorannahmen liest, dass Magdalena Hausfrau gewesen ist (weil sie von ihrem Mann abhängig war), da sie sonst nicht bei der Arbeitssuche unterstützt werden müsste. Weiters wird vermittelt, dass eher Hausfrauen oder arbeitslose Frauen misshandelt werden, da Frauen in Mädchenhäusern grundsätzlich bei der Arbeitssuche unterstützt werden.

In diesem Buch wird fast durchgehend eine geschlechtersensible Sprache verwendet. Trotzdem ist es in diesem Zusammenhang „der Täter“ und nicht „die Täterin und der Täter“. Daher werden Männer eher gewaltbereit dargestellt als Frauen. Auch wenn es der Realität entspricht, dass 2015 85% der verurteilten Personen Männer waren (vgl. Statistik Austria 2016f: 13), sollte auch diese stereotype Vorstellung von dem männlichen Täter und dem weiblichen Opfer aufgebrochen werden.

„Susan demonstriert auch mutig öffentlich gegen Beschneidung“ (U 4: 46). Mit diesem Satz schwingt mit, dass es für ein Mädchen untypisch ist, zu demonstrieren, weil sie es mutig und öffentlich macht. Diese Hervorhebung stellt es in Frage, ob sich das alle Mädchen und Frauen trauen würden.

### **Geographie für alle 3**

Auch in „Geographie für alle 3“ wird vermittelt, dass Mädchen mehr Mut und Durchhaltevermögen brauchen als Burschen, damit sie das erreichen können, was männliche Personen schon immer machen – in technischen Berufen zu arbeiten. Das wird durch die Überschrift „Mädchen in der Technik – Mit Courage zum Erfolg“ (GA 3: 66) impliziert.

*Gerade für Mädchen hat die Arbeitswelt von heute viel zu bieten. Vorbei sind die Zeiten, in denen technische und handwerkliche Berufe eine außergewöhnliche körperliche Belastung darstellten. Maschinen und technische Geräte werden heute beinahe ausschließlich computergesteuert bedient. (GA 3: 66)*

Die Implikation sowie Präsupposition dieses Zitates deutet darauf hin, dass Mädchen nicht in technischen Berufen gearbeitet haben, weil es zu viel Muskelkraft erforderte. Weiters scheinen computergesteuerte Maschinen einfacher zu bedienen zu sein als ohne technische Steuerung. Dadurch wird vermittelt, dass es nicht die Frauen sind, die in technischen Berufen arbeiten wollen und sich daher dafür entscheiden, sondern die Entwicklung von neuen, die Arbeit vereinfachenden Maschinen ermöglicht es Frauen, auch in technischen Berufen zu arbeiten. Es geht also nicht um ihre Fähigkeiten, sondern darum, ob es die Arbeitsbedingungen überhaupt erst ermöglichen. Zudem wird Jungs und Männern die Bewältigung von außergewöhnlicher körperlicher Belastung zugetraut, Mädchen jedoch nicht. Da die Stereotype vermittelt werden,

dass Männer das starke Geschlecht sind und Frauen das schwache, haben diese aufgrund des impliziten Charakters besonders große Macht (vgl. Arndt und Hornscheidt 2004: 230f) und können reproduzierend wirken.

*Technische Berufe sind außerdem oft besser bezahlt und bieten viele Aufstiegschancen. Daher sollten Mädchen sich bewusst sein, dass Frauen in der Technik heute wie auch in Zukunft wichtige und gefragte Arbeitskräfte sind. (GA 3: 66)*

Hinzu kommt der Aspekt Einkommen und Führungsposition aufgrund von Aufstiegschancen. Hohes Einkommen und Aufstiegschancen scheinen für Mädchen nur zugänglich zu sein, wenn sie wie Männer in technischen Berufen arbeiten.

„Und übrigens: Auch Burschen entscheiden sich heute noch häufig für einen der traditionellen Lehrberufe. Daher: Habt Courage und beschreitet eure Wege!“ (GA 3: 66) Es ist positiv zu vermerken, dass auch Schüler dazu aufgefordert werden, nicht nur stereotype Berufe in Betracht zu ziehen. Jedoch werden hier, im Vergleich zu den vorherigen Zitaten, keine Argumente angeführt, warum sie das tun sollten.

Unter dem Titel „Frauen in der Arbeitswelt“ ist die in Abbildung 39 zu findende Lebenswelt von Frau Köstner zu finden. Auch in diesem Beispiel wird nicht hinterfragt, warum automatisch die Frau zu Hause auf die Kinder aufpasst. Die Vermittlung der stereotypen Rolle der Frau, die Haushalt und Kinder

#### Job, Karriere, Haushalt – Multitasking ist gefragt

Frau Köstner ist 37 Jahre alt, verheiratet und hat zwei schulpflichtige Kinder im Alter von 12 und 9 Jahren. Sie arbeitet **Vollzeit** als Bürokauffrau in Villach in einem Unternehmen für Maschinenhandel. Ihr Mann ist berufsbedingt oft für mehrere Wochen im Ausland.

Daher bleibt viel Arbeit im Haushalt an ihr hängen. Neben Kochen, Waschen, Bügeln, Putzen, Einkaufen, den Rasen mähen, mit den Kindern lernen und die Hausübungen kontrollieren bleibt ihr kaum noch Zeit, ihren eigenen Interessen nachzugehen.



Frau Köster bei der Arbeit mit ihren beiden Kindern

Vor zwei Jahren hat sie mit dem **Fernstudium** Handelsmanagement begonnen, damit sie ihre Karriere etwas vorantreiben kann. Aber im Moment fehlt ihr einfach die Zeit zum Lernen.

managen muss, ohne vom Mann unterstützt zu werden, ist deutlich. Auch die Arbeit, die sie verrichten muss – „Kochen, Waschen, Bügeln, Putzen, Einkaufen, Rasen mähen, mit Kindern lernen und Hausübungen kontrollieren“ (GA 3: 73) – beinhaltet nur eine Tätigkeit („Rasen mähen“), die als stereotyp „männliche“ gelesen werden könnte. Sie muss jedoch nichts reparieren oder z.B. das Auto waschen. Daher werden stereotype Vorstellungen der „Hausfrau“ weiter verstärkt und reproduziert.

Die nächste Überschrift der Seite lautet „Die Veränderung der Frauenrolle“ und „Frauenarbeit früher“ (ebd.). Dadurch wird impliziert, dass es überhaupt eine Frauenrolle gibt und auch weiter bestehen bleibt, auch wenn sich diese verändert. Verändert hat sich zum Beispiel: „Auch die

berufliche Emanzipation der Frauen war nicht mehr aufzuhalten und immer mehr Frauen übten einen Beruf aus.“ (ebd.) Bei „Es war nicht aufzuhalten“ ist es nicht möglich, eine allgemeine Implikation zu unterstellen, da es für manche Personen positiv und für andere negativ konnotiert sein kann.

Das Bild der benachteiligten Frau, die jedoch unhinterfragt für Haushalt und Kinder zuständig ist, wird auf der nächsten weiter manifestiert:

Frauen „gehen – oft unfreiwillig – Teilzeitarbeit oder geringfügigen Beschäftigungen nach, weil sie sonst Arbeit, Familie und Haushalt nicht vereinbaren können. Gerade alleinerziehende Frauen sind oft davon betroffen.“ (GA 3: 74) Warum auch Frauen in einer Beziehung davon betroffen sind oder alleinerziehende Frauen und nicht alleinerziehende Männer mit diesen Problemen konfrontiert sind, wird nicht angesprochen.

#### **Geographie für alle 4**

In diesem Buch werden Frauen in Entwicklungsländern genauer dargestellt. Dafür gibt es ein Unterkapitel mit dem Titel: „Frauen und Kinder in Entwicklungsländern“ - „Was für ein Leben!“ (GA 4: 89). Bereits in der Überschrift wird impliziert, dass das Leben von Frauen und Kindern in allen Entwicklungsländern gleich schwierig ist. Solche Verallgemeinerungen tragen zur Konstruktion stereotyper Vorstellungen von Frauen und von so genannten Entwicklungsländern bei. Dasselbe gilt für die Überschrift „Frauen in der Dritten Welt“ (GA 4: 90).

Nach dieser Verallgemeinerung der „Frauen in der Dritten Welt“ werden diese als Opfer ihrer Weiblichkeit dargestellt:

*Traditionell übernehmen Frauen in vielen Entwicklungsländern die **Arbeiten im Heim und für die Familie**. Sie sind für den Haushalt zuständig, bestellen die Felder und versorgen ihre Kinder. Je nach Kulturkreis werden Mädchen sehr früh verheiratet, meist sind es aber keine Liebesheiraten, sondern dienen der finanziellen Absicherung der Mädchen und deren Familien. In die Ausbildung der Frauen wird kaum investiert. Viele können weder schreiben noch lesen. Meist sind **Frauen** in Entwicklungsländern völlig **rechtlos**, sie haben weder politisch noch innerfamiliär ein Mitspracherecht. (GA 4: 90, Hervorh. i. O.)*

Es ist eine Opferdarstellung, weil diese Aussagen durch keine Statistiken belegt werden und somit auch keine differenzierte Herangehensweise an das Thema möglich wird. Den SchülerInnen wird nur vermittelt, dass Frauen in Entwicklungsländern arm, ungebildet und für den Haushalt zuständig sind. Durch diese gesonderte Darstellung von Frauen in Entwicklungsländern, scheint es, als ob diese Merkmale weder für Männer noch für europäische Frauen gelten würden, aber für alle Frauen in Entwicklungsländern. Dadurch

kommt es zu einer homogenisierten Darstellung und zur Reproduktion von Vorurteilen. Es impliziert weiter, dass Männer eine Ausbildung bekommen, einen Beruf haben, da sie weder im Haushalt noch auf den Feldern arbeiten und Frauen heiraten, damit deren Familien abgesichert werden.

### **GEOprofi 3**

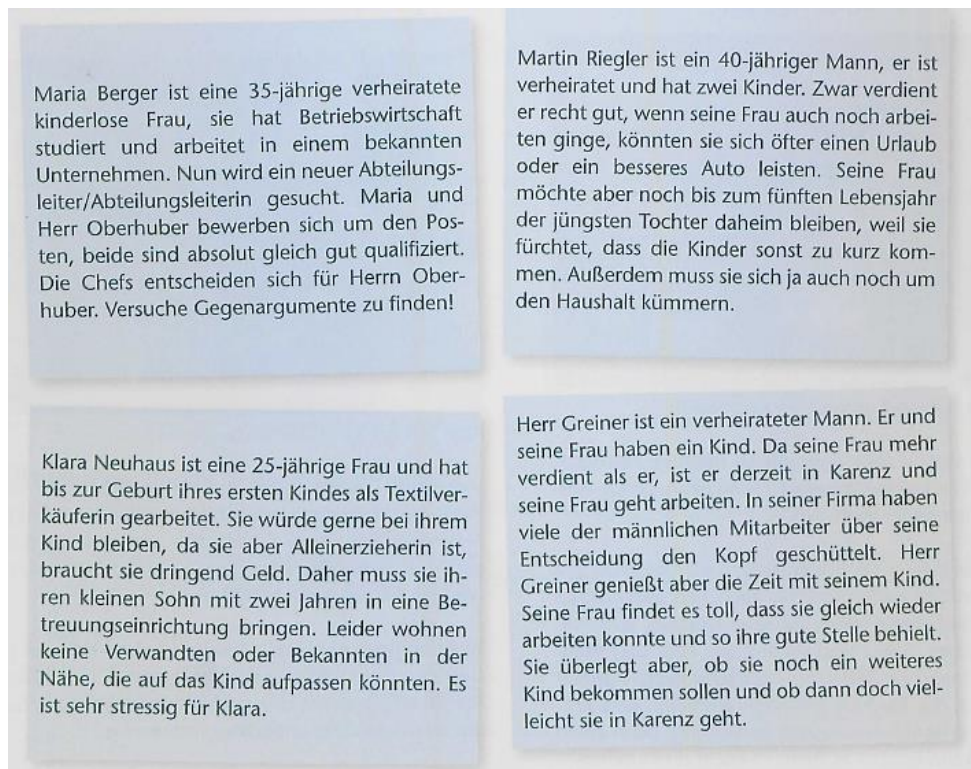
Auch in diesem Buch ist das Unterkapitel „Frauen in der Arbeitswelt“ zu finden, in welchem die AutorInnen ebenfalls versuchen, Mädchen zu technischen Berufen zu animieren:

*Viele Frauen wählen Berufe im sozialen Bereich. Diese und andere Berufe, die sich ein Großteil der Mädchen aussuchen (Friseurin, Verkäuferin...), gehören zu den schlechtbezahltesten Berufen. Es gibt mittlerweile viele Initiativen, damit Frauen auch technische Berufe ergreifen. Durch eine flächendeckendere Kinderbetreuung soll es Frauen leichter gemacht werden, wieder in das Berufsleben einsteigen zu können. (GP 3: 108)*

Wie diese Sätze in Zusammenhang stehen, ist nicht ganz eindeutig. Eine Verbindung der beiden Sätze könnte sein, dass Mädchen eher in technischen Berufen arbeiten könnten, wenn die Kinderbetreuung ausgebaut werden würde, da sie sonst nach ihrer Karenz nicht wieder in ihren Beruf einsteigen könnten. Es impliziert, dass es für Friseurinnen und Verkäuferinnen einfacher wäre, wieder in den Beruf einzusteigen als für Frauen in technischen Berufen.

Auch die Passivkonstruktion, dass „es Frauen leichter gemacht werden“ soll, verschleiern, wer dafür verantwortlich ist, dass Frauen mit Kindern es überhaupt so schwierig haben. Außerdem schwingt in diesem Satz mit, dass Frauen keinen Einfluss auf Jobchancen oder Wiedereinstieg in den Beruf nach der Karenz haben und mehr oder weniger darauf hoffen müssen, dass es für sie einfacher gemacht wird.

In einer Aufgabenstellung sollen die SchülerInnen eine Diskussion zu „Frauen in der Arbeitswelt“ führen. Die Fragestellung lautet: „Schlüpfe in eine der Rollen und diskutiere anschließend: Sind Frauen in der Arbeitswelt benachteiligt?“ (GP 3: 91). Für die Diskussion werden folgende Situationen von Frauen und Männern vorgestellt:



**Abbildung 40: Frauen in der Arbeitswelt (GP 3: 110)**

In zwei dieser vier dargestellten Situationen wollen die Frauen bei ihren Kindern zu Hause bleiben. Bei Familie Riegler wird das negativ bewertet, weil weniger Urlaub und ein schlechteres Auto die Konsequenz sind. Auch das Beispiel des stressigen Lebens von Klara, die alleinerziehend ist und zu wenig Geld hat, ist ein klassisches Dilemma. Es werden also zwei ganz stereotype Frauenbilder aufgezeigt, welche von den SchülerInnen diskutiert werden sollen. Diese beiden Darstellungen sowie jene von Frau Greiner, die doch überlegt in Karenz zu gehen, suggerieren, dass die meisten Frauen in Karenz gehen wollen, egal wie hoch ihr Einkommen ist. Auch die negative gesellschaftliche Rückmeldung zu Herrn Greiners Karenz impliziert, dass es eigentlich „Frauensache“ ist, zu Hause bei den Kindern zu bleiben.

Das Beispiel von Maria Berger zeigt ein Problem, das öfter Frauen betrifft als Männer. Es geht um die Besetzung einer Führungsposition, wobei eher Männer gewählt werden als Frauen. Zu diesem Beispiel sollen die SchülerInnen Gegenargumente finden (vgl. Abbildung 40). Dadurch können geschlechterspezifische Probleme in der Berufstätigkeit aufgegriffen und diskutiert werden. Mit dieser Aufgabenstellung können durch die Anleitung der Lehrperson stereotype Rollenbilder aufgebrochen und hinterfragt werden, oder reproduziert und somit manifestiert.

Eine weitere Aufgabenstellung an die SchülerInnen lautet: „Befrage mindestens 20 Mädchen und 20 Burschen in deinem Alter, welchen Traumberuf sie haben und halte das Ergebnis (die beliebtesten 5-8) in einem Stabdiagramm fest.“ (GP 3: 113) Hier üben die AutorInnen eine

performative Macht aus, da sie die SchülerInnen dazu auffordern, Stereotype zu erzeugen bzw. je nach Ergebnis zu festigen, indem sie differenzieren, welche Berufe Burschen gerne haben und welche eher Mädchen gefallen, wenn geschlechterspezifische Unterschiede daraus resultieren. Es wird also impliziert, dass es typische „Frauen- und Männerberufe“ gibt, da eine getrennte Darstellung sonst keinen Sinn machen würde.

#### **GEOprofi 4**

In dieser Schulbuchreihe ist auch im Buch für die achte Schulstufe ein kurzes Kapitel zur Berufsorientierung zu finden. In diesem werden Esther und Stefan vorgestellt, die anhand eines Schnuppertages erfahren wollen, ob ihr Wunschberuf auch das ist, was sie sich darunter vorstellen.

*Esther ‚schnuppert‘ bei einem Zahnarzt, da sie sich eine Tätigkeit als Fachassistentin gut vorstellen kann. Sie sieht, dass der Beruf vielfältig ist. Er beinhaltet Büroarbeit mit Terminplanungen, Abrechnungen, Schriftverkehr und das Assistieren des Zahnarztes. Die Assistentin reicht dem Arzt die notwendigen Instrumente, macht Röntgenaufnahmen und Abdrücke von Gebissen und berät die Patientinnen und Patienten über die richtige Mundhygiene. Esther gefällt die Arbeit und sie möchte sich nach der Schulpflicht bewerben. (GP 4: 110)*

Esther ist – ganz stereotyp – mit einem assistierenden Beruf zufrieden, in welchem sie kaum Aufstiegschancen oder ein hohes Gehalt zu erwarten hat. Im Gegensatz dazu wird Stefan folgendermaßen dargestellt:

*Stefan ‚schnuppert‘ in einer Großküche. Kochen und Essen waren schon immer seine Leidenschaft. Den Beruf Koch kann er sich gut vorstellen. Die Arbeit findet Stefan auch sehr interessant, jedoch stellt er fest, dass die Arbeitszeiten in der Gastronomie meist dann sind, wenn alle anderen frei haben – abends und am Wochenende. Stefan ist sich nun nicht mehr sicher, ob er das machen möchte. Stattdessen wird er sich den Beruf des Lebensmitteltechniklers näher ansehen. (GP 4: 110)*

Im Vergleich zu Esther ist Stefan nicht mit dem Erstbesten zufrieden, er sieht seinen Beruf kritisch und überdenkt seine Meinung. Esther hingegen denkt nicht über Arbeitszeiten, wie zum Beispiel Notdienste am Wochenende oder Aufstiegschancen nach. In einer späteren Stelle wird nochmals auf Stefan Bezug genommen. Es wird darauf hingewiesen, dass viele Jugendliche sich zu wenig mit ihrem zukünftigen Beruf auseinandersetzen, daher nicht wissen, worauf sie sich einlassen und im Endeffekt unzufrieden damit sind. Genau das hat auch Esther gemacht, sie hat sich nicht kritisch mit ihrem Beruf auseinandergesetzt, alles ist so, wie sie es sich vorgestellt hat. Auch hier wird suggeriert, dass der Junge es „besser“ macht und alle Mädchen so an die Berufswahl herangehen sollten wie er.

Abschließend schreiben die AutorInnen, dass es keine „Männer- oder Frauenberufe“ mehr gebe und man sich daher nicht von traditionellen Vorstellungen leiten lassen solle. Wichtiger seien Zukunftsaussichten, welche es in bestimmten Berufsfeldern gebe. (Vgl. GP 4: 110) Da keine typischen Berufe von Männern oder Frauen genannt werden, werden klischeehafte Rollenbilder aufgeweicht. Das soll SchülerInnen möglicherweise auch zum Nachdenken anregen.

Bereits auf der nächsten Seite folgt jedoch der in fast allen Büchern enthaltene Aufruf an Mädchen, auch technische Berufe in Erwägung zu ziehen:

*Noch immer ist es so, dass Mädchen eher Berufe im Dienstleistungs-, Gesundheits- oder Bildungsbereich ergreifen, während Burschen manuelle und technische Tätigkeiten vorziehen. Viele Initiativen und Projekte versuchen Mädchen viel stärker für Technik und Technologie zu begeistern und ihnen damit größere Chancen im Berufsleben zu eröffnen. (GP 4:112)*

Hier tauchen ähnliche Implikationen und Präsuppositionen auf wie in den Büchern zuvor im Kontext Mädchen und Technik.

### **Faszination Erde 3**

Dieses Schulbuch zeigt Frauen in der Arbeitswelt in verschiedenen Ländern. Im Unterkapitel „Frauen in der Arbeitswelt“ (FE 3: 67) werden Frauen in Österreich, Äthiopien und Frankreich angesprochen und die Verhältnisse im jeweiligen Land genauer betrachtet. Jedoch wird zu „Frauen in der Arbeitswelt in Äthiopien“ (ebd.) nicht über die Arbeitswelt informiert:

*Die meisten Äthiopierinnen und Äthiopier leben traditionell von einer kleinen Landwirtschaft, die eine Familie so recht und schlechternährt [sic!]. Wasser wird meist von Brunnen oder Flüssen geholt und abgekocht. Die Feldarbeit wird zwischen Männern und Frauen aufgeteilt. Die Hausarbeit bleibt den Frauen. Daher ist Wasserholen Frauenarbeit. Die gefüllten Kanister haben 16kg und werden von den Frauen und Mädchen nach Hause getragen, nicht selten über mehrere Kilometer. (ebd.)*

Hier kommt es zu einer Verallgemeinerung und Stereotypisierung der äthiopischen Frauen. Es wird impliziert, dass es der Beruf aller Frauen sei, Wasser zu holen und die Hausarbeit zu verrichten. Zusätzlich teilen sie sich die landwirtschaftliche Arbeit mit den Männern. Auf Grund dieser spezifischen Aufgabenzuweisung an ein Geschlecht kann von Diskriminierung gesprochen werden (vgl. Arndt und Hornscheidt 2007: 47f).

Mit der Aussage, dass Frauen der Haushalt bleibt und sie sich mit den Männern die Feldarbeit teilen, scheinen die AutorInnen die klischeehaften Rollenbilder zu rechtfertigen, was geschlechterspezifische Stereotype wiederum perpetuiert.

Ähnlich ist die Darstellung der „Frauen in der Arbeitswelt in Frankreich“ (FE 3: 67):



*Im EU-Vergleich hat Frankreich eine der höchsten Geburtenraten. Der Staat unterstützt Familien mit mehreren Kindern mit Förderungen. Das Betreuungsangebot durch Kinderkrippen, Tagesmütter und anderen Einrichtungen ist gut ausgebaut. Ab dem Alter von drei Jahren besuchen fast alle Kinder eine Vorschule. Aus diesem Grund unterbrechen Frauen im Falle einer Babypause ihre Berufstätigkeit eher nur kurz. Drei Viertel der Mütter mit zwei Kindern gehen einer Arbeit nach, bei drei Kindern ist etwa die Hälfte der Mütter berufstätig. (ebd.)*

Auch in diesem Beispiel werden die Frauen in Frankreich nur mit Kindern und deren Erziehung in Zusammenhang gebracht. Es wird den SchülerInnen implizit vermittelt, dass Frauen für die Kindererziehung zuständig sind. Männer sind in beiden Beispielen nicht Teil des Themas Berufstätigkeit und Kindererziehung. Die „Rolle der Frau“ wird von den AutorInnen stereotyp reproduziert, durch eine doppelte Darstellung wiederholt und somit in den Vorstellungen der SchülerInnen manifestiert, sollten die Lehrperson oder die SchülerInnen diese „Arbeitswelten“ nicht kritisch hinterfragen.

Auf der selben Seite erklären die AutorInnen auch die Situation in Österreich. Sie steigen mit einem Beispiel von Frau Ruder in die Thematik ein, welche nach der Karenz nicht mehr ihren Job als Abteilungsleiterin bekommt, da die Position mit „einem jungen Mann besetzt wurde.“ (ebd.) Anschließend formulieren die AutorInnen geschlechtsneutral die Problematik zu geringer Kinderbetreuungsmöglichkeiten und Teilzeitarbeit. Zum Abschluss wird jedoch nochmals Frau Ruder erwähnt, die hofft, dass ihre Tochter in ihrem Beruf Chancengleichheit erlebe. Es wird also auch hier implizit die Rolle der Frau als Kindererzieherin reproduziert.

#### **Faszination Erde 4**

Die Darstellung von Frauen in Zusammenhang mit Haushalt und Kindeserziehung ist auch in „Faszination Erde 4“ zu finden. Wasser holen ist auch in diesem Buch die Aufgabe von Mädchen (vgl. FE 4: 101), wodurch der Zusammenhang Frauen und Haushalt implizit vermittelt wird. Die AutorInnen beschreiben im Weiteren die Grundschulbildung von Kindern in so genannten Entwicklungsländern:

*Die Mädchen in Entwicklungsländern sind noch deutlicher benachteiligt als die Buben. Beispiel Indien: Dort sind 165 Millionen Männer und 300 Millionen Frauen Analphabeten. Beispiel Ägypten: Dort haben 17% der Männer und 41% der Frauen nie lesen und schreiben gelernt. (FE 4: 102)*

Es ist positiv zu vermerken, dass im Kontext Kinderarbeit keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern gemacht werden. Es wird immer von Kindern gesprochen die arbeiten müssen, um zum Familieneinkommen beizutragen und daher nicht in die Schule gehen können. (Vgl. FE 4: 103)

Anhand des Landes Ghana wird ein Projekt der „Dreikönigsaktion“ vorgestellt. In diesem Projekt absolvieren Frauen ohne Ausbildung Kurse mit den Schwerpunkten Nähen und Modedesign. (Vgl. FE 4: 105) „Einige von ihnen haben über einen Mikrokredit eine Nähmaschine gekauft und sich inzwischen selbstständig gemacht. Sie unterstützen mit ihrem Einkommen die Familien, ihre Kinder können die Schule besuchen.“ (FE 4: 105) Hier wird impliziert, dass Frauen ihre Familie nur unterstützen, aber ernährt und finanziert wird diese von jemand anderem. Es kann vom Mann in der Familie ausgegangen werden. Das Positive ist, dass impliziert wird, dass durch die Arbeit der Frau den Kindern Bildung ermöglicht wird. Dadurch werden klischeehafte Vorstellungen zu Frauen, die gänzlich von ihren Männern abhängig sind, aufgebrochen. Der Zusammenhang von Frauen und Kindererziehung wird jedoch weiterhin vermittelt. Eine eindeutige Vorstellung von Männer- und Frauenberufen wird durch das folgende Zitat suggeriert: „Weitere Kurse, z.B. zur Seifenherstellung, zum Möbeltapezieren oder zum Erlernen des Bäckerhandwerkes werden geschlechterunabhängig angeboten.“ (ebd.) Nähkurse werden also ausschließlich für Frauen angeboten und Möbeltapezieren dürfen Männer und Frauen erlernen. Dass diese Kurse nur bestimmten Geschlechtern angeboten werden, hätte auch einfach weggelassen werden können und eine Reproduktion der stereotypen Rollenverteilung wäre ausgeblieben.

### **9.3 Diskursanalyse: Frauen in der Wirtschaft**

Die Hypothese, die diesem Teil der Diskursanalyse zugrunde liegt, lautet: Die in den analysierten GWK-Schulbüchern dargestellten Männer weltweit und in Österreich haben öfter Führungspositionen, mehr Besitz und Einkommen als Frauen. Diese Aspekte werden erst für die siebente Klasse analysiert, um herauszufinden, ob in den Schulbüchern die aktuelle Situation österreichischer Frauen in der Wirtschaft repräsentiert oder kritisch hinterfragt wird. Dies wird anschließend mit der wirtschaftsbezogenen Diskursanalyse zu Frauen auf globaler Ebene in der achten Schulstufe verglichen. Der Vergleich mit der Darstellung der Positionierung der Frau in der achten Schulstufe ist interessant, weil in diesen Schulbüchern die Rolle der Frau eher implizit ist. Die Analyse von geschlechterspezifischen Einkommen, Besitz und Führungspositionen wurde nur in den ausgewählten Kapiteln der siebenten Schulstufe analysiert, aber im ganzen Buch der achten Schulstufe.

Um die Grafiken in den folgenden Kapiteln zu verstehen, ist hier eine Auflistung der Abkürzungen samt Erläuterungen zu finden.

- SM Männlich** personifizierte **Staaten**, denen Macht zugeschrieben wird. Beispiele: Österreichs Handelspartner, Wirtschaftspartner China und Japan, Machthaber, USA als größter Produzent, Gewinner
- F** Personen in **Führungspositionen** (Geleitet durch den Kommissionspräsidenten, Übernahme der Kommunisten, Unternehmer, Präsidentin, Chefin, Finanzmanager)
- E** Personen oder Gruppen, die nicht geschlechtsneutral formuliert werden, bei welchen über **Einkommen** gesprochen wird. Das wird noch weiter spezifiziert:  
 +E: Personen mit ausreichend Einkommen (Bauern erwirtschaften, kann damit gut leben)  
 -E: Personen, die zu wenig Einkommen haben oder z.B. ein niedriges Lohnniveau (z.B. bei Frauen)
- B** Hierzu zählen Personen, die viel oder wenig **Besitz** haben. Es kommt ebenfalls zu einer genaueren Analyse des Besitzes:  
 +B: Hierzu werden Personen gezählt, die mit reichlich Besitz dargestellt werden. (wertvollster Besitz, Millionär, Großgrundbesitzer, Investoren)  
 -B: Personen, die Besitz verloren haben oder arm sind. (Frau blickt durch Loch ihres Hauses)
- ABm Abhängigkeit** des Wohlergehens der Familie von dem Einkommen oder dem Besitz des **Mannes**
- ABw Abhängigkeit** des Wohlergehens der Familie von dem Einkommen oder dem Besitz der **Frau**

### 9.3.1 Verteilung von Einkommen, Besitz und Führungspositionen in der 7. Schulstufe

In diesem Kapitel wird dargestellt, ob Frauen und Männer im Vergleich in den Schulbüchern eher viel als wenig Besitz haben, wer Einkommen bezieht und in Führungspositionen vertreten ist. Während der Analyse hat sich außerdem gezeigt, dass Staaten oft personifiziert werden. Das ist immer eine männliche Personifizierung und meist üben die Staaten in diesem Kontext Macht aus.

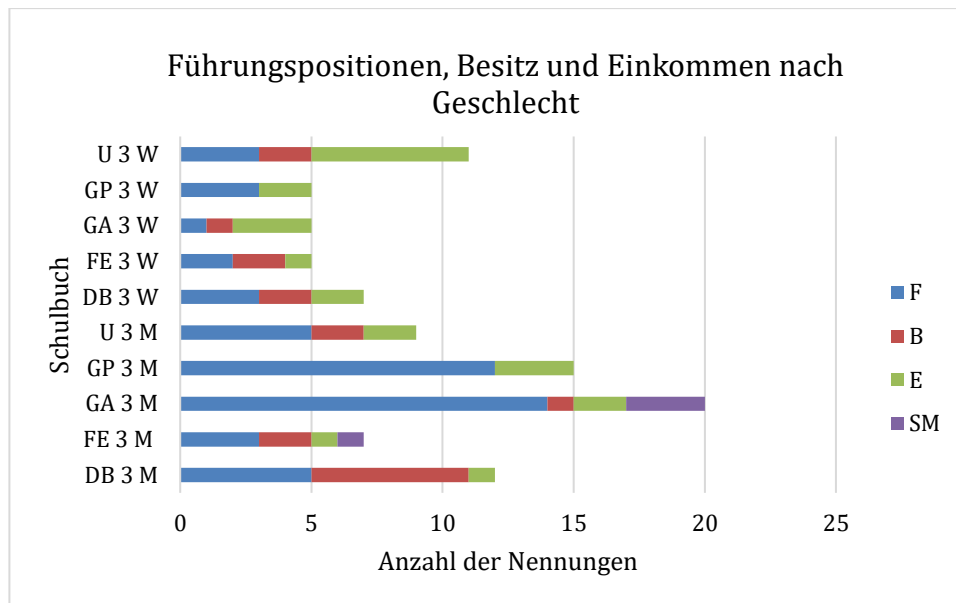


Abbildung 41: Führungspositionen, Besitz und Einkommen nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 7. Schulstufe

Das obige Diagramm zeigt, dass in allen Büchern mehr Männer als Frauen dargestellt werden, die in Führungspositionen arbeiten. Zu Führungspositionen zählen Tätigkeiten wie PilotIn, ÄrztIn, UnternehmerIn oder ArbeitgeberIn. Sie wurden jedoch nur gezählt, wenn sie nicht gegendert wurden. Der Unterschied in der Anzahl der Nennungen ist in „GEOprofi 3“ und „Geografie für alle 3“ besonders hoch. Das Verhältnis von Männern zu Frauen liegt bei 14:1 in „Geografie für alle 3“ und 12:3 in „GEOprofi 3“. Eine generelle Aussage zu Besitz, ob viel oder wenig, kann nicht getätigt werden. In „Durchblick 3“ haben Männer doppelt so oft ausreichend Besitz als Frauen. Außerdem haben Männer eher hohes Einkommen und Frauen eher niedriges. Geringes Einkommen wird in allen Büchern Frauen zugeschrieben. Das ist jedoch darauf zurückzuführen, dass Ungleichheit zwischen Männern und Frauen bezüglich Einkommen in jedem Buch thematisiert wird.

Männlich personifizierte Staaten scheinen in dieser Graphik nur in zwei Büchern auf – in „Faszination Erde 3“ und „Geographie für alle 3“. Diese kommen jedoch auch in „GEOprofi 3“ häufig vor, jedoch nicht in den analysierten Kapiteln.

Teil der Analyse war es auch, ob Familien eher vom Einkommen der Männer oder Frauen abhängig sind. Die Ergebnisse für die Bücher der siebenten Schulstufe haben gezeigt, dass niemand in so einem Abhängigkeitsverhältnis dargestellt wird.

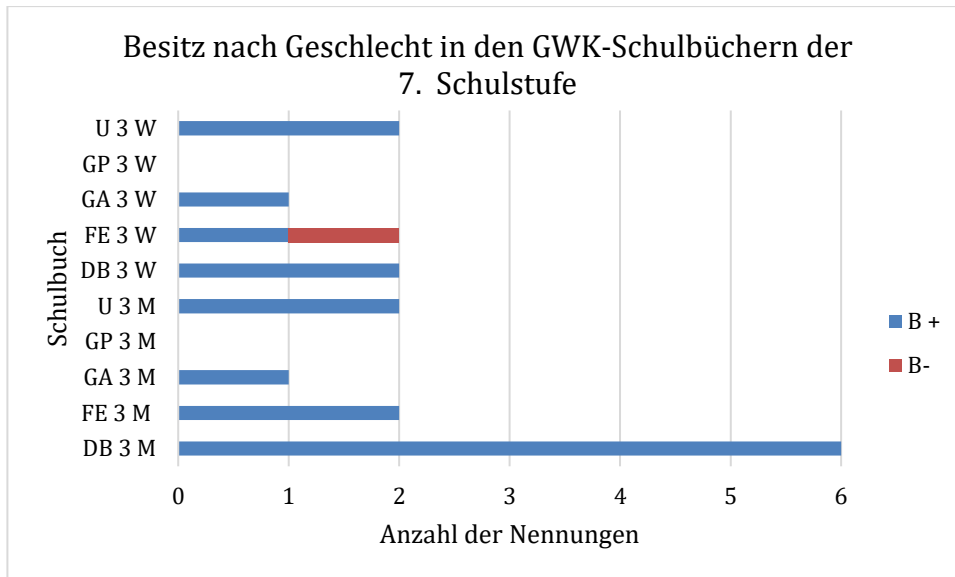


Abbildung 42: Darstellung von Besitz nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 7. Schulstufe

Besitz ist in den Schulbüchern der siebenten Schulstufe eher gleichmäßig verteilt. Nur „Durchblick 3“ sticht heraus, in welchem Besitz häufiger männlichen Personen zukommt als weiblichen. In „GEOprofi“ wird weder Frauen noch Männern Besitz zugesprochen und in „Faszination Erde“ wird einer Frau wenig Besitz zuteil. Es ist ein Bild einer Frau mit Kind zu sehen und darunter die Beschriftung: „Weltweit hat mehr als eine Milliarde Menschen weniger als 1 Euro pro Tag zum Leben zur Verfügung.“ (FE 4: 76) Aufgrund des dazugehörigen Bildes einer Frau kann auf wenig Besitz geschlossen werden.

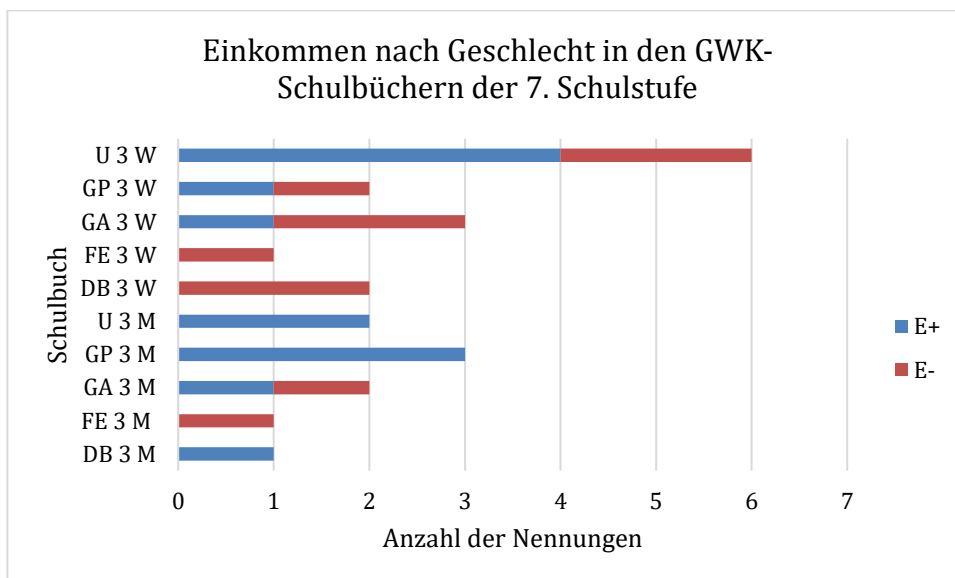


Abbildung 43: Einkommen nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 7. Schulstufe

Zur Verteilung von Einkommen zwischen männlichen und weiblichen Personen kann keine allgemeine Aussage getätigt werden. Die Unterschiede zwischen den Schulbuchreihen sind groß. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist in „unterwegs 3“ am deutlichsten. Es

haben 4 Frauen und zwei Männer ein hohes Einkommen und zwei Frauen wenig. In „Durchblick 3“ hat ein Mann viel Einkommen und 2 Frauen wenig. Ob die Einkommenssituation Österreichs in den Büchern reproduziert wird, kann nicht allgemein formuliert werden.

### 9.3.2 Verteilung von Einkommen, Besitz und Führungspositionen in der 8. Schulstufe

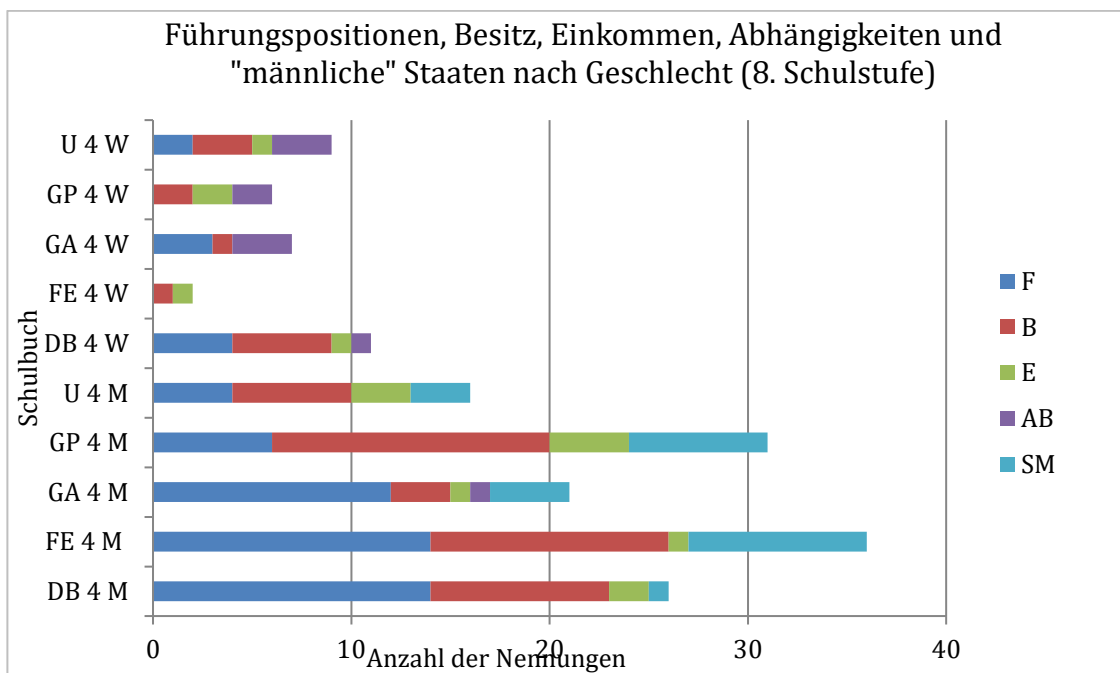


Abbildung 44: Wirtschaft weltweit nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe

Durch Abbildung 44 ist schnell ersichtlich, dass Führungspositionen und Besitz in allen Schulbüchern stärker mit Männern in Zusammenhang stehen als mit Frauen. Vor allem Führungspositionen, wozu auch Präsidenten und hochrangige Politiker gezählt werden, werden fast nur von Männern repräsentiert. Auch die Personifizierung von Staaten durch folgende Formulierungen

„Russland ist einer der größten Energielieferanten“ (U 4: 61)

„Gewinner der wirtschaftlichen Globalisierung der vergangenen Jahrzehnte waren vor allem asiatische Staaten.“ (GP 4: 90)

„Frankreich (als Siegermacht)“ (FE 4:32)

„USA – der Gigant der Weltwirtschaft“ (DB 3: 70)

Chinas „Stabile Handelspartner (EU, Japan, USA)“ (GA 4: 68)

zeigen, dass politische und wirtschaftliche Macht eindeutig Männern zugeschrieben wird. Es wird den SchülerInnen implizit vermittelt, dass Macht und Stärke der Staaten männlich ist.

In der Analyse wird auch unterschieden, ob jemand reichlich Besitz und Einkommen hat oder wenig. Männer werden in den Schulbüchern meist mit viel Besitz präsentiert und Frauen eher mit wenig. Die genaue Anzahl der Darstellungen wird in Abbildung 45 dargestellt.

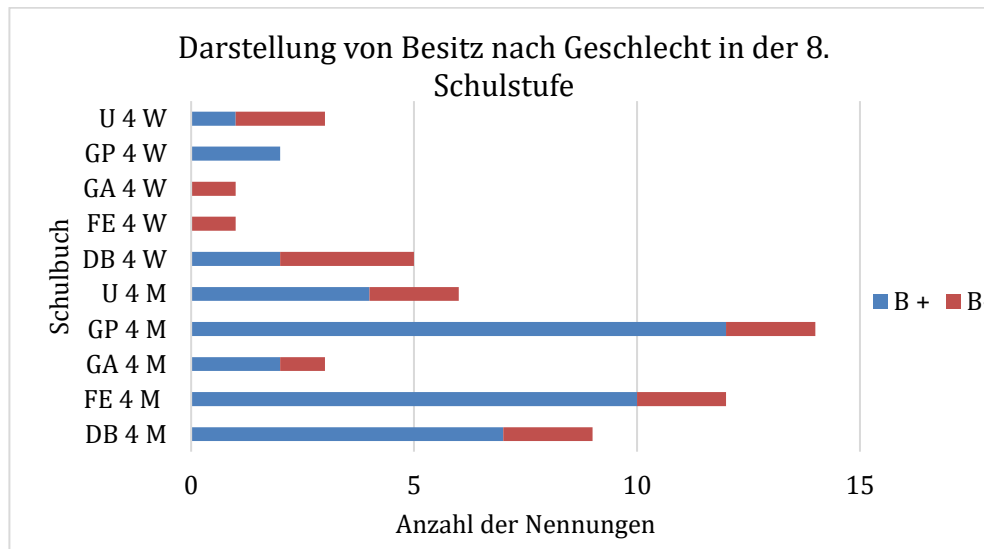


Abbildung 45: Darstellung von Besitz nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe

Das Verhältnis von Männern mit viel oder wenig Besitz ist in den GWK-Schulbüchern relativ ausgeglichen. Frauen wird von den AutorInnen hingegen in den einzelnen Schulbüchern sehr unterschiedlicher Besitz zugewiesen. In „Geografie für alle 4“ und „Faszination Erde 4“ wird jeweils nur eine Frau in Zusammenhang mit Armut erwähnt.

„Frau blickt durch Loch in ihrem Haus“ (Kontext: Krieg in Kroatien) (GA 4: 31)

„durch stärkere Einbeziehung der Frauen in Projekte (z.B.: Gewährung von Minikrediten)“ (Kontext: Hungersnöte verringern) (FE 4: 100)

In „GEOprofi 4“ gibt es im Gegensatz dazu zwei Nennungen von Frauen mit viel Besitz. Dies geschieht in Zusammenhang mit einer wohlhabenden Unternehmerin, die einen Privatjet besitzt (GP 4: 76) und Fr. Shahgoli, die mit ihrem Mann ein Geschäft hat (GP 4: 34).

Die AutorInnen von „unterwegs 4“ und „Durchblick 4“ gehen damit am differenziertesten um, da sie beide Geschlechter mit viel und wenig Besitz darstellen. In diesen Büchern wird ebenfalls mehr Männern öfters viel Besitz zugeschrieben als Frauen. Frauen werden in folgenden Situationen mit viel oder wenig Besitz dargestellt:

„Südtalien – eine Landpächterin klagt“ (U 4: 18)

Bild einer obdachlosen Frau „ein Mensch mit sozialer Benachteiligung“ (U 4: 57)

„Wertvollster Besitz? Für die Mutter: Ring und Keramik.“ (DB 4: 11)

„Ein eigenes Geschäft wäre mein Traum“ (Kontext: Aba Niama aus Afrika) (DB 4: 23)

Diese Beispiele zeigen, dass Frauen, auch wenn von ihrem Besitz gesprochen wird, es trotzdem negativ konnotiert oder sehr wenig Besitz ist. Die Landpächterin hat genug, um Land zu pachten, klagt jedoch über die Umstände. Auch der wertvollste Besitz der Mutter – ein Ring und Keramik, ist nicht mit einem „Großgrundbesitzer“ (DB 4: 88) oder dem „Millionär“ (U 4: 57) vergleichbar.

Noch extremer sind die Unterschiede in der Höhe des Einkommens zwischen den Geschlechtern. Jedoch ist vorab zu betonen, dass seltener das Einkommen einer Person genannt wird als Besitz.

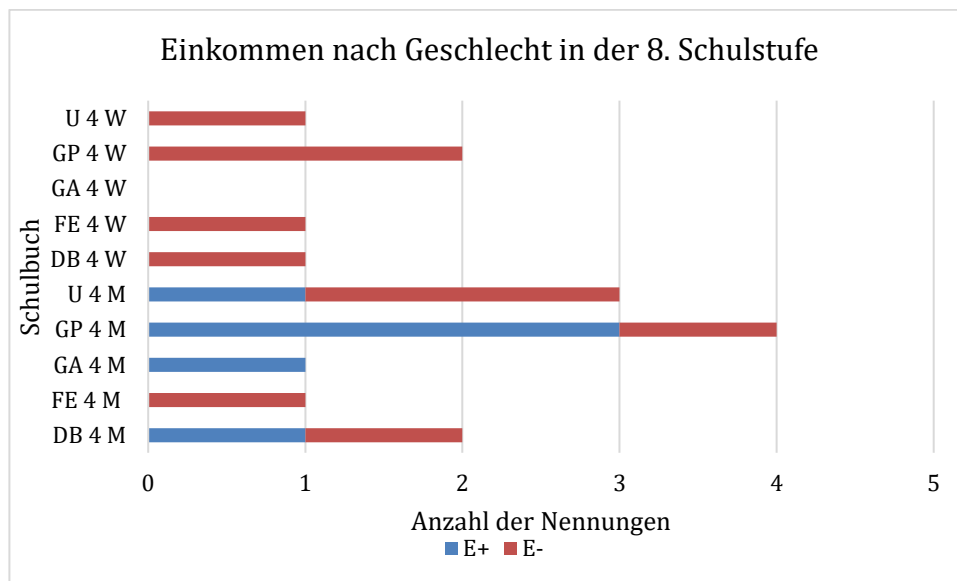


Abbildung 46: Hohes/niedriges Einkommen nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe

Wie dargestellt ist schnell ersichtlich, dass Frauen in keinem der Bücher ein hohes Einkommen zugeschrieben wird oder ein niedrigeres als Männer verdienen. Zwar haben sie in drei Büchern Besitz, ob dieser jedoch durch ein hohes Einkommen zustande gekommen ist, geht nicht eindeutig aus den Büchern hervor.

„...stellt die ILO [...] fest, dass Frauen niedriger bezahlt werden [...] als männliche Arbeitnehmer“ (DB 4: 22)

„Obwohl Frauen zwei Drittel aller Weltarbeitsstunden erledigen, bekommen sie dafür nur 10% des Einkommens“ (GP 4: 96)

Weitere Beispiele für das geringe Einkommen von Frauen sind:

„Jetzt habe ich eine Pension von 80€. Damit auszukommen ist sehr schwer, denn das Geld reicht oft nicht einmal für Strom, Wasser und Heizung.“ (U 4: 58)

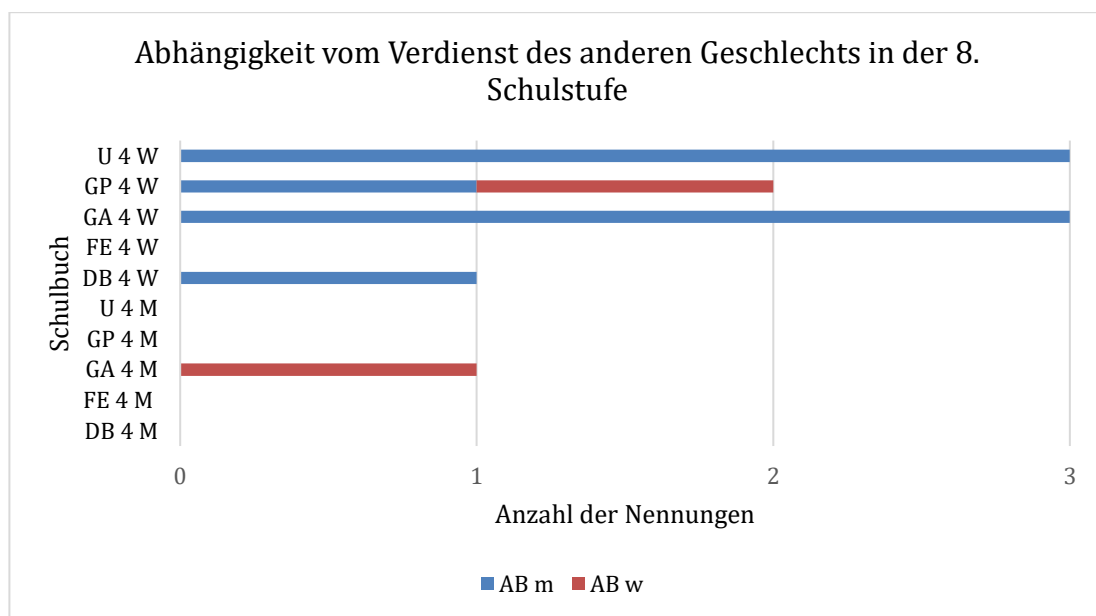
„Hier arbeiten Frauen aus dem Nachbarstaat Tamil Nadu für noch geringere Löhne als die heimischen Frauen.“ (FE 4: 84)



Es werden auch Männer mit geringen Löhnen und Einkommen in Verbindung gebracht, jedoch liegt der Unterschied darin, dass sie auch mit hohem Verdienst kontextualisiert werden. Die einzige Ausnahme bildet hier „Faszination Erde 4“, in welchem auch Männer nur wenig verdienen.

„Ein Südtaliener verdient im Mittel nur rund die Hälfte des Geldes, das er bei gleicher Arbeit im Norden Italiens erhalten würde.“ (FE 4: 20)

Auch die Abhängigkeit vom Verdienst einer Person unterscheidet sich stark nach dem Geschlecht. Da Männern in den Schulbüchern mehr Einkommen und mehr Besitz zugeschrieben wird, sind Familien auch häufiger vom Verdienst männlicher Personen abhängig als vom Verdienst weiblicher.



**Abbildung 47: Abhängigkeit vom Einkommen des anderen Geschlechts in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe**

Dieses Diagramm zeigt, dass Familien öfter vom Einkommen des Mannes abhängig sind als vom Einkommen der Frau. Abhängig bedeutet, dass nicht genug Nahrung gekauft werden kann oder ein Dach über dem Kopf fehlt, da diese Person kein Einkommen mehr beisteuert. „ABm“ ist die Abhängigkeit von einer männlichen Person und „ABw“ die Abhängigkeit einer Familie von einer weiblichen Person. Abhängigkeit wird durch unterschiedliche Alltagssituationen in Büchern dargestellt:

- Juan, ein Schweißer in einer Maquiladora, muss seine Familie ernähren (vgl. U4: 72)
- „Sovann aus Kambodscha gehört zu diesen Frauen. Mithilfe eines Geldgebers konnte sie ein Boot kaufen.“ (U4: 46)
- Indira aus Chennai erzählt von ihrer Familie. Als ihr Vater starb, konnten sie sich die Wohnung nicht mehr leisten. (Vgl. GA 4: 82)

- Weiters unterstützt Indira die Familie: „So kann ich auch etwas zu unserem Leben beitragen.“ (ebd.)

### 9.3.3 Benachteiligung von Frauen in der Wirtschaft

Im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ liegt der Fokus in der siebenten Schulstufe auf der Arbeitswelt. Daher gehen die AutorInnen in den analysierten Schulbüchern der siebenten Schulstufe auf Benachteiligungen von Frauen in der Arbeitswelt ein. Das bezieht sich meist auf weniger Einkommen bei gleicher Arbeit von Frauen in Vergleich zu Männern. Ebenfalls wird angesprochen, dass eher Frauen als Männer Teilzeit beschäftigt sind und in Berufen mit einem niedrigeren Lohnniveau arbeiten. Ob es zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema kommt oder ob es eine Opfer-Darstellung von Frauen ist, wird in diesem Unterkapitel aufgezeigt.

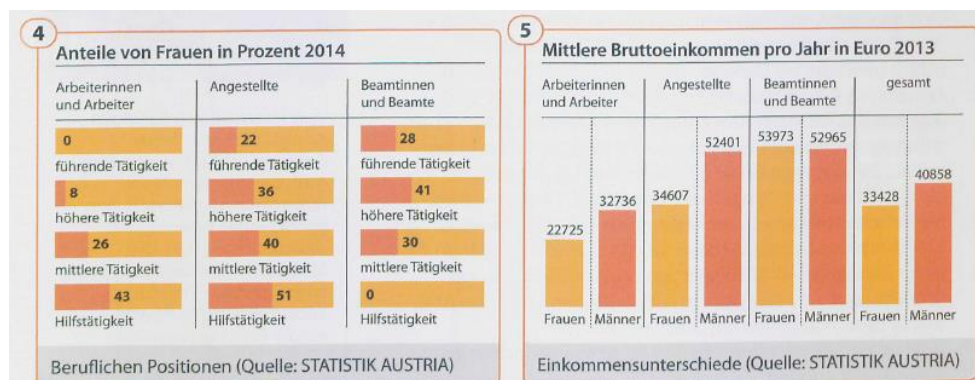
Buch	Seite	Ursachen	Differenzierte Darstellung
<b>Benachteiligung: Frauen verdienen weniger als Männer</b>			
DB 3	117	Teilzeitbeschäftigung Schlecht bezahlte Berufe Gleiche Arbeit – weniger Lohn für Frauen	
U 3	56	Gleiche Arbeit – weniger Lohn für Frauen Teilzeitbeschäftigung – zu wenig Betreuungseinrichtungen für Kinder	Statistik zu Einkommensunterschieden (differenziert nach Anstellungsverhältnis) 1/3 der bezahlten Arbeit von Frauen geleistet
GA 3	74	Ungleicher Lohn bei gleicher Ausbildung Ungleiche Arbeitszeit Arbeit in Branchen mit niedrigem Einkommen	Verdienen 1/3 weniger als Männer Statistik: soll zeigen, dass sich in letzten Jahren nichts verändert hat
GP 3	108	Weniger verdienen wegen Teilzeitarbeit Geringere Lohnniveaus in den Branchen in denen Frauen arbeiten	
FE 3	67	Frauen verdienen weniger	Außer im öffentlichen Dienst
<b>Benachteiligung: Geringer Anteil an Führungspositionen von Frauen</b>			
U 3	57	Berufliche Positionen	Statistik: führende/höhere/mittlere/Hilfs-Tätigkeit von ArbeiterInnen, Angestellten und BeamtInnen

GA 3	76	Frauen sind weniger oft in Führungspositionen	
FE 3	67	Frauen arbeiten weniger häufig in Führungspositionen	
<b>Gleichbehandlungsgesetz</b>			
DB 3	125	„Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.“ (DB 3: 125)	
U 3	56	„Niemand darf wegen seines Geschlechts benachteiligt werden“ (U 3: 56)	
GA 3	74	„Soll die Gleichstellung zwischen Männern und Frauen regeln.“ (GA 3: 74)	
GP 3	106 108	Frauen und Männer müssen bei selber Leistung gleich viel verdienen Trotz Gleichstellung von Männern und Frauen werden Frauen benachteiligt	Bei selber Qualifikation werden Männer angestellt
FE 3	67	„Rechtlich sind Frauen und Männer einander schon lange gleichgestellt – auch in der Arbeitswelt. Oft gibt es aber deutliche Unterschiede“ (FE 3: 67)	

**Tabelle 9: Darstellung von Frauen in der österreichischen Arbeitswelt**

Wie in Tabelle 13 schnell erkennbar ist, sprechen alle AutorInnen die Themen ungleicher Lohn bei gleicher Arbeit an, sowie Gleichbehandlungsgesetze, durch welche die Benachteiligung von Frauen in der Arbeitswelt eigentlich nicht erlaubt ist. Der Umgang mit diesem Thema ist jedoch sehr unterschiedlich.

Positiv fällt „unterwegs 3“ auf, in welchem verschiedene Statistiken zeigen, dass Frauen nicht in allen Branchen benachteiligt werden und dass auch der Anteil an weiblichen Führungspositionen nicht immer minimal ist.



**Abbildung 48: Einkommensniveau und Führungspositionen von Frauen (U3: 57)**

Dadurch werden Frauen nicht als die Opfer in der Arbeitswelt dargestellt, sondern das Thema wird durch die Statistiken differenziert für die SchülerInnen aufgebaut.

Solche Statistiken sind in keinem der anderen Bücher zu finden. Lediglich eine in „Geografie für alle 3“, anhand welcher dargestellt wird, dass sich die Höhe des Einkommens von Frauen im Vergleich zu Männern von 2002 bis 2011 nicht verändert hat. Frauen verdienen also trotz intensiver Bemühungen noch immer weniger als Männer (vgl. GA 3: 74). Ähnlich ist es mit der Darstellung der Entwicklung der Teilzeitquoten von 1999 bis 2012. Hier wird ebenfalls zwischen Männern und Frauen unterschieden und es ist in Relation kein Unterschied auszumachen. Positiv ist, dass die SchülerInnen über die Auswirkungen des hohen Anteils der Frauen in Teilzeitbeschäftigung diskutieren sollen. (Vgl. ebd.: 76)

Der hohe Anteil von Frauen in Teilzeitbeschäftigung wird in vier von fünf Büchern damit begründet, dass Frauen sich neben der Arbeit auch um Haushalt und Familie kümmern müssen (vgl. GA 3: 74; U 3: 56; GP 3: 108; FE 3: 67). Nur in „Durchblick 3“ wird anders damit umgegangen. In diesem Buch werden weder Ursachen noch Auswirkungen von Teilzeitarbeit angeführt.

Das Thema des geringen Anteils von Frauen in Führungspositionen in Österreich wird nur in drei von fünf Büchern angesprochen. Differenziert aufbereitet wird es jedoch nur in „unterwegs 3“. In den Büchern „Durchblick 3“ und „GEOprofi 3“ wird es hingegen gar nicht angesprochen. Das Thema Chancengleichheit von Männern und Frauen wurde bereits in Kapitel 9.2. „Implikationen und Präsuppositionen“ genau analysiert.

## 10 Conclusio

Für die abschließende Interpretation der Ergebnisse sollten einige Aspekte mitgedacht werden, um das Ergebnis der Analyse angemessen einschätzen zu können.

- Aufgrund der Zusammenfassung der Ergebnisse kann hier nicht erneut jede positive Ausnahme in Schulbüchern angeführt werden.
- Was den SchülerInnen im Endeffekt vermittelt wird, hängt maßgeblich davon ab, wie die LehrerInnen mit in Schulbüchern vermittelten Klischees umgehen und inwiefern diese in der Klasse diskutiert und kritisch hinterfragt werden.

Mit dieser Arbeit kann nicht aufgezeigt werden, wie stark SchülerInnen von den Schulbüchern beeinflusst werden. Jedoch, wie es im theoretische Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, können durch sprachliche und bildliche Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Schulbüchern die Vorstellungen der SchülerInnen unter anderem bezüglich Geschlechtsidentitäten beeinflusst werden. Daher ist es notwendig, klischeehafte Darstellungen aufzuzeigen und zu ändern, um einer gleichberechtigten Gesellschaft näher zu kommen. Mit dieser Basis ist ein richtiges Verständnis der Interpretation der Ergebnisse möglich.

In den Schulbüchern wird vor allem in historischen Abschnitten keine geschlechterneutrale Sprache verwendet. Ebenso wird meist nur das plurale Maskulinum ausformuliert, wenn von Minderheiten oder „Einwohnern“ gesprochen wird. Die Ausnahmen der eher „männlichen Formulierungen“ bilden in allen Schulbüchern „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Lehrerinnen und Lehrer“, da diese immer männlich und weiblich formuliert werden. Die Schulbuchreihe „Geografie für alle“ sticht heraus, da die Autorinnen dieses Buches nicht nur teilweise eine geschlechtersensible Schreibweise verwenden, sondern auch unterschiedliche Arten geschlechtsneutraler Formulierungen. Zusätzlich wird immer zuerst die männliche Form verwendet und dann die weibliche, wenn geschlechtersensibel formuliert wird.

Für die Schülerinnen bedeutet eine ausschließliche Anführung des Maskulinums, dass es für sie weniger Identifikationsmöglichkeiten in der Sprache gibt, weil Frauen und Mädchen in den Büchern dadurch seltener als aktive Subjekte dargestellt werden (vgl. Butler 2015: 67ff). Durch die Überrepräsentation von Männern in der Sprache wird Männern implizit mehr Macht und Handlungsfähigkeit zugesprochen. Dadurch, dass Frauen in gewissen „machtvollen“ Kontexten nicht vorkommen, können sie auch nicht subjektiviert werden (vgl. Butler 2001: 8).

Das heißt, Schülern werden in den Schulbüchern mehr Möglichkeiten geboten, sich in der Gesellschaft als aktives Subjekt wahrzunehmen. Jedoch ist das Bild des Mannes insgesamt ebenso einseitig wie jenes der Frau. Männer sind stark, spielen ihre Macht aus (meist Politiker),

sind für das Geld zuständig und nicht für Kinder. Männer sind eher Handwerker, Polizisten und Ärzte und keine Kindergartenpädagogen, Sekretäre oder Zahnarztassistenten. Frauen sind Großteils genau das Gegenteil. Sie werden häufiger in Zusammenhang mit Kindern und Haushalt erwähnt als Männer, werden kaum als Politikerinnen präsentiert und werden oft als Sekretärinnen, Verkäuferinnen oder als Assistentinnen dargestellt. Es wird also ein Bild von Weiblichkeit konstruiert, welches es eigentlich aufzubrechen gilt, da es Frauen sowie auch Männer in eine geschlechterspezifische Rolle drängt. Diese konstruierten Rollenbilder werden anhand der gesellschaftlich verbreiteten *Kollektivsymbolik* (Jäger 2006: 86) implizit auch in den Schulbüchern tradiert. Damit werden stereotype Rollenbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit reproduziert und kaum aufgebrochen. In den Schulbuchreihen „Durchblick“ und „unterwegs“ wurden von den AutorInnen zum Beispiel Karikaturen verwendet um klischeehafte Vorstellungen von Männern und Frauen aufzubrechen. Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass hauptsächlich Frauen direkt oder indirekt mit Haushalt und Kindern in Verbindung gebracht werden. Aus der Perspektive des feministischen Poststrukturalismus kann ich daher argumentieren, dass die AutorInnen Macht ausüben, indem sie Frauen als Hausfrauen reproduzieren und sie dadurch in eine geschlechterspezifische Rolle drängen. (Vgl. Weedon 1991: 40)

In allen Schulbüchern wird versucht, Mädchen zu vermitteln, dass sie mehr verdienen könnten und bessere Aufstiegschancen im Beruf hätten, wenn sie so sind wie Burschen und sich für „Burschen-Berufe“ entscheiden würden. Das wird meist indirekt vermittelt und schreibt Frauen und Männern wiederum geschlechtsspezifische Eigenschaften zu. Es kommt daher nicht zu einer Loslösung von geschlechtsspezifischen Eigenschaften, da Burschen eher als handwerklich begabt dargestellt werden. Im Gegensatz dazu werden nur „manchen“ begabten Mädchen ebendiese Kompetenzen zugeschrieben. Die Eigenschaften oder Kompetenzen von Männern und Jungen werden so zu einem Richtwert, den es zu erreichen gilt, um auch als Frau erfolgreich zu sein (=Norm). Männer sind also „die Einen“, denen sich Frauen – „die Anderen“ – anpassen sollen (Vgl. Butler 2014: 30f; Markom and Weinhäupl 2007: 172f). Dieser zentrale Kritikpunkt der stereotypen Darstellung von Frauen und Mädchen gilt genauso für die Darstellung von Burschen und Männern in den Schulbüchern. Beide in den Schulbuchreihen vorkommenden Geschlechter werden auf geschlechterspezifische Stereotypen festgeschrieben, welche es aufzubrechen gilt.

Diese eingeforderte Anpassung der Frauen an Männer ist auch anhand der jeweiligen Berufe feststellbar, welche Männern und Frauen in den Schulbüchern zugeschrieben werden. Vor

allem in den Büchern der vierten Klasse werden Frauen eher in „männlichen“ Berufen dargestellt als Männer in „weiblichen“. In den Büchern der dritten Klasse werden beide Geschlechter eher in unterschiedlichen Berufen dargestellt als in den Büchern der vierten Klasse. Die eher äquivalente Darstellung von Männern und Frauen in Berufen kann damit begründet werden, dass die AutorInnen in den Büchern der siebenten Schulstufe eher auf eine geschlechtsneutrale Darstellung achten als in der achten Schulstufe. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass Arbeitswelt und Benachteiligung von Frauen in der Arbeitswelt im Lehrplan der siebenten Schulstufe wichtige Themen sind.

Die aktuelle wirtschaftliche Positionierung der Frauen in Österreich wird in den Schulbüchern eher tradiert als hinterfragt. Wie in Kapitel fünf aufgezeigt, haben Frauen in Österreich ein geringeres Einkommen, weniger Besitz und sind seltener in Führungspositionen als Männer. Diese realen Unterschiede werden zum Teil auch in den Schulbüchern aufgezeigt, um Diskriminierung abzubauen. Gleichzeitig werden Frauen in den Schulbüchern kaum in Führungspositionen dargestellt und häufig als Hausfrau und Mutter definiert.

Die AutorInnen versuchen Diskriminierung von Frauen auf expliziter Ebene entgegenzuwirken, stellen Frauen aber implizit stereotyp dar. Außerdem ist auch anzumerken, dass sich die Analyseergebnisse der achten Schulstufe auf die weltweite wirtschaftliche Positionierung von Männern und Frauen beziehen, da Globalität in dieser Schulstufe ein zentrales Thema ist.

In der siebenten Schulstufe besitzen Männer und Frauen in allen Schulbüchern eher viel als wenig. Nur im Schulbuch „GEOprofi 3“ wird den Personen kein Besitz zugeschrieben. Aktuell besitzen Frauen in Österreich weniger als Männer. Das ist auf geringeres Einkommen, Teilzeitarbeit oder geringeres Erbe zurückzuführen (siehe Kapitel 5.3). Im Vergleich zum Besitz von Frauen in Schulbüchern wird diese aktuelle Benachteiligung von Frauen nicht repräsentiert. Frauen und Männern wird gleichermaßen Besitz zugeschrieben. Nur in „Durchblick 3“ werden Männer weitaus häufiger mit reichlich Eigentum dargestellt als Frauen. Das Ergebnis für die achte Schulstufe unterscheidet sich davon sehr stark. In diesen Schulbüchern wird Männern im Gegensatz zu Frauen häufiger viel Besitz beigemessen. Den SchülerInnen wird also aufgezeigt, dass Frauen häufiger in Armut leben als Männer. Dabei stechen vor allem die Bücher „Faszination Erde 4“ und „GEOprofi 4“ heraus, in welchen nur Männern Wohlstand zugeschrieben wird und Frauen nur mit wenig Besitz oder in Armut dargestellt werden.

Frauen haben in den Schulbüchern der achten Schulstufe eher ein geringes Einkommen als Männer. In allen Büchern werden Frauen mit niedrigem Verdienst dargestellt, aber in nur zwei Büchern wird auch Männern ein geringes Einkommen zugeschrieben. Die aktuelle geschlechterspezifische Einkommensverteilung in Österreich wird in den Schulbüchern also wiedergespiegelt.

Der Anteil von Frauen in Führungspositionen in Österreich ist weitaus geringer als jener der Männer (siehe Kapitel 5.5). Es wird in den Schulbüchern nur aufgezeigt, dass Frauen benachteiligt werden, weil sie kaum Chancen auf Führungspositionen haben. Frauen werden in den Schulbüchern jedoch auch kaum in Führungspositionen dargestellt, wodurch diese Benachteiligung reproduziert wird. Würden auch viele Frauen in Führungspositionen gezeigt werden, könnte diese Ungleichmäßigkeit zumindest in den Büchern überwunden werden. Männer sind öfter Manager, Ärzte oder Politiker. Dadurch wird den SchülerInnen vermittelt, dass Männer Macht haben. Besonders deutlich ist diese Darstellung von Männern in Führungspositionen in den Schulbüchern „Geografie für alle 3“, „GEOprofi 3“ und „Faszination Erde 4“. Eher ausgewogen ist es in „unterwegs 4“, da in etwa gleich viele männliche und weibliche Personen in Führungspositionen angekommen sind.

Noch deutlicher ist der geschlechterspezifische Unterschied bezüglich Einkommen in der achten Schulstufe. In diesen Büchern haben Frauen immer ein geringes oder kein Einkommen. Männer werden differenzierter, also mit hohem und niedrigen Einkommen, dargestellt. Hinzukommend sind Frauen in den Schulbüchern sehr häufig vom Einkommen der Männer abhängig. An diesem Punkt wird besonders deutlich, dass es implizit zu einer extrem stereotypen Darstellung von Männern und Frauen kommt: In allen Schulbüchern sind fast nur Frauen für den Haushalt und die Kindererziehung zuständig. Zuzüglich sind sie von den Einkommen der Männer abhängig, um nicht gänzlich zu verarmen.

In den Schulbuchreihen der siebenten Schulstufe sind, wie bereits öfters erwähnt, die Arbeitswelt und Arbeitsbedingungen ein wichtiges Thema. Da Frauen nach wie vor weniger verdienen als Männer, wird das in den meisten Schulbüchern angesprochen. Meist kommt es jedoch zu einer Opferdarstellung. Sehr differenziert ist die Darstellung in „unterwegs 3“, da in diesem Buch mit Statistiken gearbeitet wird und die Unterschiede in verschiedenen Beschäftigungsformen dargestellt werden. In den anderen Schulbuchreihen wird die Benachteiligung von Frauen meist auf ihre Aufgaben bezüglich Kindererziehung und Haushalt zurückgeführt.



Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die am häufigsten verwendeten GWK-Schulbuchreihen ein Bild von Frauen und Männern sowie der Arbeitswelt, in welcher diese Frauen und Männer arbeiten, vermitteln, welches das stereotype Rollenbild von Männlich- und Weiblichkeit tradiert. Zusätzlich scheint es nicht das Ziel der AutorInnen zu sein, die beiden Geschlechter gleich darzustellen, sondern die Mädchen an die Burschen anzugleichen. Mädchen werden immer wieder dazu aufgefordert „Burschen“-Berufe anzunehmen. Es werden jedoch kaum in einem Buch Burschen dazu aufgefordert, einen „Mädchen“-Beruf zu wählen. Auch hier schließt sich der Kreis wieder dahingehend, dass klischeehafte Rollenvorstellungen von Männern und Frauen von den AutorInnen reproduziert werden. Den SchülerInnen wird immer wieder implizit vermittelt, dass Frausein mit Haushalt und der Erziehung von Kindern in Zusammenhang steht. Es wird eine soziale Wirklichkeit tradiert und reproduziert, in der Männern und Frauen unterschiedliche Eigenschaften zukommen, Burschen und Mädchen geschlechterspezifisch bestimmten Berufen zugeteilt werden und diese damit möglicherweise in ihren zukünftigen Entscheidungen maßgeblich beeinflusst werden.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass in keinem einzigen Buch eine Person zu finden ist, die sich nicht als explizit männlich oder weiblich identifiziert oder in einer anderen als heterosexuellen Beziehung ist. Wie der theoretische Teil der Arbeit zeigt, gibt es viele Geschlechtsidentitäten, die über Mann- und Frausein hinausgehen. Daher gibt es für Lernende, die sich weder als männlich noch weiblich definieren, in den Schulbüchern keine Möglichkeit sich mit einer Person zu identifizieren und sich somit als Subjekt in der Gesellschaft wahrzunehmen.

Aufgrund dieser Analyseergebnisse ist ein geschlechterrollenkritischer GWK-Unterricht umso wichtiger. Es ist die Aufgabe der LehrerInnen klischeehafte Darstellungen in den Schulbüchern mit den SchülerInnen zu diskutieren und zu hinterfragen, damit die SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich von solchen geschlechterspezifischen Rollenzuschreibungen zu lösen. Dadurch können die SchülerInnen ein Bewusstsein für Gleichberechtigung entwickeln, wenn es zu implizit stereotypen Darstellungen kommt. Dieses Bewusstsein beschränkt sich möglicherweise nicht nur auf den GWK-Unterricht, sondern reicht in alle Lebensbereiche und bringt die SchülerInnen und vielleicht auch die Gesellschaft einen Schritt weiter Richtung Gleichberechtigung.

## 11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozentueller Anteil von Männern und Frauen in Österreich von 1951-2014 (Quelle: Statistik Austria 2016a, Berechnung und Darstellung IK).....	31
Abbildung 2: Bevölkerungsentwicklung Österreichs von 1951 bis 2014. (Quelle: Statistik Austria 2016a, Berechnung und Darstellung IK).....	31
Abbildung 3: Bevölkerungsverteilung nach Alter in Prozent in Österreich (Quelle: Statistik Austria 2016b).....	32
Abbildung 4: 15-64jährige Erwerbstätige in Österreich von 1995-2015 (bmbf 2015: 30).....	33
Abbildung 5: Genderindex nach Medianeinkommen (Genderatlas 2013).....	34
Abbildung 6: Arbeitskräfteerhebung des Jahresdurchschnitts 2015 (Statistik Austria 2015g; Berechnung und Darstellung IK) .....	36
Abbildung 7: Einkommensvergleich von Frauen und Männern (Bundesministerium für Arbeit; Soziales und Konsumentenschutz 2014: 265).....	38
Abbildung 8: Höchste abgeschlossene Bildung von Männern und Frauen in Österreich 2010 (Statistik Austria 2016d, Berechnung und Darstellung IK) .....	39
Abbildung 9: Höchste abgeschlossene Bildung von Männern und Frauen in Österreich 2015 (Statistik Austria 2016d, Berechnung und Darstellung IK) .....	39
Abbildung 10: geschlechterspezifische Unterschiede in der BHS (Statistik Austria 2016h) ..	40
Abbildung 11: Genderindex der AkademikerInnen (Genderatlas 2011).....	41
Abbildung 12: Drei Ebenen der Analyse (eigene Abbildung) .....	55
Abbildung 13: Durchblick 3 .....	57
Abbildung 14: Durchblick 4.....	58
Abbildung 15: Unterwegs 3 .....	58
Abbildung 16: Unterwegs 4 .....	58
Abbildung 17: GEOprofi 3.....	58
Abbildung 18: GEOprofi 4.....	59
Abbildung 19: Faszination Erde 3.....	59
Abbildung 20: Faszination Erde 4.....	59
Abbildung 21: Geografie für alle 3 .....	59
Abbildung 22: Geografie für alle 4 .....	60
Abbildung 23:Arbeitsbuch 1 (GA 3:66f) .....	62
Abbildung 24: Arbeitsbuch 2 (DB 3: 78).....	63
Abbildung 25: Anzahl der sprechenden Personen in den GWK-Schulbüchern.....	67

Abbildung 26: Abgebildete männliche und weibliche Personen in den GWK-Schulbüchern	71
Abbildung 27: 8. Schulstufe - Frauen nach stereotyp „weiblichen“ und „nicht weiblichen“ Berufen .....	78
Abbildung 28: 8. Schulstufe - Männer nach stereotyp „männlichen“ und „nicht männlichen“ Berufen .....	78
Abbildung 30: 7. Schulstufe - Männer nach stereotyp „männlichen“ und „nicht männlichen“ Berufen .....	79
Abbildung 29: 7. Schulstufe - Frauen nach stereotyp „weiblichen“ und „nicht weiblichen“ Berufen .....	79
Abbildung 31: Rollenverteilung (GA 3:99) .....	82
Abbildung 32: Karikatur in Unterwegs 3 (S. 57) .....	83
Abbildung 33: Was afrikanische Frauen alles leisten (DB 4: 22) .....	84
Abbildung 34: Unzufriedene Jugendliche in den Industrieländern (DB 4: 21) .....	86
Abbildung 35: Ehemaliger Kindersoldat (GA 4: 90) .....	88
Abbildung 36: Mädchen spricht über ihre Gefühle (GA 4: 90) .....	88
Abbildung 37: Mädchen in technischen Berufen (DB 3: 119) .....	94
Abbildung 38: Stereotype hinterfragen (U 3: 56) .....	98
Abbildung 39: Job, Karriere, Haushalt - Multitasking ist gefragt (GA 3: 73) .....	100
Abbildung 40: Frauen in der Arbeitswelt (GP 3: 110) .....	103
Abbildung 41: Führungspositionen, Besitz und Einkommen nach Geschlecht in den GWK- Schulbüchern der 7. Schulstufe .....	109
Abbildung 42: Darstellung von Besitz nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 7. Schulstufe .....	110
Abbildung 43: Einkommen nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 7. Schulstufe	110
Abbildung 44: Wirtschaft weltweit nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe .....	111
Abbildung 45: Darstellung von Besitz nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe .....	112
Abbildung 46: Hohes/niedriges Einkommen nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern der 8. Schulstufe .....	113
Abbildung 47: Abhängigkeit vom Einkommen des anderen Geschlechts in den GWK- Schulbüchern der 8. Schulstufe .....	114
Abbildung 48: Einkommensniveau und Führungspositionen von Frauen (U3: 57) .....	116

## 12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die 10 häufigsten Lehrberufe von Mädchen 2015. (Wirtschaftskammern Österreichs 2015).....	35
Tabelle 2: Die 10 häufigsten Lehrberufe von Burschen 2015. (Wirtschaftskammern Österreichs 2015).....	36
Tabelle 3: Schulbuchliste .....	60
Tabelle 4: Migration und Minderheiten .....	65
Tabelle 5: Verbale und nonverbale Äußerungen nach Kategorien in den GWK-Schulbüchern .....	68
Tabelle 6: Abbildungen von Frauen und Männern in absoluten Zahlen.....	71
Tabelle 7: Personen auf Abbildungen nach Kategorien.....	72
Tabelle 8: Assistierende und leitende Berufe nach Geschlecht in den GWK-Schulbüchern...	80
Tabelle 9: Darstellung von Frauen in der österreichischen Arbeitswelt .....	116

## 13 Literaturverzeichnis

### Schulbücher:

- FRIDRICH, CHRISTIAN UND KULHANEK-WEHLEND, GABRIELE: unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv, 2016.
- FRIDRICH, CHRISTIAN UND KULHANEK-WEHLEND, GABRIELE: unterwegs 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv, 2016.
- HERNDL, KARIN UND SCHREINER, EVA: Geografie für alle. 3. Klasse. Wien. Olympe, 2015.
- HERNDL, KARIN UND SCHREINER, EVA: Geografie für alle. 4. Klasse. Wien: Olympe, 2016.
- MAYERHOFER, GERHARD; POSCH, ROBERT UND REITER, ISABELL: GEOproi 3. Wien: Veritas, 2015.
- MAYERHOFER, GERHARD; POSCH, ROBERT UND REITER, ISABELL: GEOproi 4. Wien: Veritas, 2015.
- WOHLSCHLÄGL, HELMUT ET AL.: Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. Wien: westermann, 2010.
- WOHLSCHLÄGL, HELMUT ET AL.: Durchblick 3 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. Wien: westermann, 2016.
- ZEUGNER, KLAUS UND ZEUGNER, MARIANNE: Faszination Erde 4. Wien: Ed. Hölzl, 2014.
- ZEUGNER, KLAUS UND ZEUGNER, MAIANNE: Faszination Erde 3. 2. ergänzte Auflage, Wien: Ed. Hölzl, 2015.

### Literatur:

- ABD EL MAWGOUD, RASHA UND WIESER, CHRISTINA: Frauen.Management.Report.2016: Frauen in Geschäftsführung und Aufsichtsrat der TOP 200 und börsennotierten Unternehmen. Wien. Link: [https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/AK\\_Frauen\\_Management\\_Report\\_2016.pdf](https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/AK_Frauen_Management_Report_2016.pdf), Zugriff: 5.11.2016, 2016.
- ALLOWAY, NOLA UND GILBERT, PAM: Poststructuralist Theory and Classroom Talk. In: DAVIES, BRONWYN UND CORSON, DAVID (HRSG.): Oral Discourse and Education ( Encyclopedia of Language and Education 3), Dordrecht, Boston und London: Kluwer Academic Publishers, 53–64,1997.
- ALTHUSSER, LOUIS: Für Marx. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968.
- ANGERMÜLLER, JOHANNES: Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, Reiner et. al (Hrsg): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und

- Diskursforschung. (=Erfahrung-Wissen-Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie 10)  
Innsbruck: UVK Vergesellschaftungsverlag mbH, 23-48, 2005.
- ARNDT, SUSAN UND HORNSCHEIDT, ANTJE: Afrika und die Deutsche Sprache. Münster:  
UNRAST, 2007.
- ASTLEITNER, HERMANN: Schulbücher und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische  
Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In: DOLL, JÖRG ET AL. (HRSG.):  
Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Waxmann: Münster, 101-  
112, 2012.
- AUSTIN, JOHN LANGSAW: Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words). 2.  
aktual. Auflage, Stuttgart: Reclam, 2002.
- AUSTIN, JOHN LANGSAW: Performative und konstatierende Äußerung. In: HOFFMANN, LUDGER  
(HRSG.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage,  
Berlin/New York: De Gruyter, 163-174, 2010.
- BIFFL, GUDRUN: Wo Gleichstellungspolitik an ihre Grenzen stößt: Geschlechtersegregierte  
Arbeitsmärkte. In: APPELT, ERNA; PALLAVER, GÜNTHER UND THURNER, EVA (HRSG.):  
Gleichstellungspolitik in Österreich. Eine kritische Bilanz. (=Demokratie im 21.  
Jahrhundert 5) Innsbruck: StudienVerlag, 149–166, 2009.
- BMB (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG): Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip  
"Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern". Link:  
[https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995\\_77.html](https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html), letzter Zugriff: 25.01.2017, 1995
- BMB (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG): Geographie und Wirtschaftskunde. Link:  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_ahs\\_unterstufe.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html), letzter Zugriff:  
28.12.2016, 2000.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR: Unterrichtsprinzip:  
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Link:  
<http://www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule>, 2003.
- BMBF: Männer und Frauen in Österreich: Gender Index 2015. Geschlechtsspezifische  
Statistik. Wien. Link: [https://www.bmb.gv.at/frauen/gender/ender\\_index\\_2015.pdf](https://www.bmb.gv.at/frauen/gender/ender_index_2015.pdf)  
Zugriff: 27.10.2016, 2015.
- BUNDESKANZLERAMT: Nationaler Aktionsplan: Gleichstellung von Frauen und Männern am  
Arbeitsmarkt. Wien, 2010.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT; SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ: Sozialbericht 2013-  
2014. Wien, 2014.

- BUNDES-VERFASSUNGSGESETZ: Erstes Hauptstück. Link:  
[https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/ErV/ERV\\_1930\\_1/ERV\\_1930\\_1.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/ErV/ERV_1930_1/ERV_1930_1.pdf), Zugriff:  
 25.01.2017, 2012.
- BURRI, REGULA VALÉRIE: Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. In: Zeitschrift für Soziologie (37/4) 342–358, 2008.
- BUSSE, DIETRICH UND TEUBERT, WOLFGANG (HRSG.): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven. Wiesbaden: Springer, 13–30, 2013.
- BUTLER, JUDITH: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag, 1995.
- BUTLER, JUDITH: Hass Spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Routledge, 1998.
- BUTLER, JUDITH: Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001.
- BUTLER, JUDITH: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2014.
- BUTLER, JUDITH: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2015.
- DERRIDA, JACQUES: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: ENGELMANN, PETER (HRSG.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, 114–139, 1990.
- DETJEN, JOACHIM: Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht. In: Bildung und Erziehung (54/4). 459–482, 2001.
- DITTRICH, ELISABETH; SCHMINKE ANNE UND MÜLLER, BERNHARD: Weltweit 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: ÖBV, 2015.
- DOELKER, CHRISTIAN: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenzen in der Multimedial-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta, 1997.
- EBERHARTER, VERONIKA: Geschlechtsspezifische Einkommensunterschiede in Wirtschaftsbereichen, Berufsgruppen und betrieblichen Funktionen. In: APPELT, ERNA; PALLAVER, GÜNTHER UND THURNER, EVA (HRSG.): Gleichstellungspolitik in Österreich. Eine kritische Bilanz. (=Demokratie im 21. Jahrhundert 5) Innsbruck: Studien Verlag. 167–180, 2009.
- EL-TAYEB, FATIMA: ‚Gays who cannot be properly gay‘: Queer Muslims in the neoliberal European City. – In: European Journal of Women’s Studies 19 (1), 79-95, 2012.

- ECKERSTORFER, PAUL ET AL.: Vermögen in Österreich. In: ARBEITERKAMMER WIEN (HRSG.): Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft. Nr. 126, 2014.
- EUROPÄISCHE UNION: Charta der Grundrechte der Europäischen Union – Amtsblatt der Europäischen Union. Link: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex:12016P/TXT>, Zugriff: 25.01.2017, 2016
- FOUCAULT, MICHEL: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Ullstein, 1977.
- FOUCAULT, MICHEL: Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- FOUCAULT, MICHEL: Die Archäologie Des Wissens. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 471–700, 2016a.
- FOUCAULT, MICHEL: Die Ordnung Der Dinge. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-471, 2016b.
- FOUCAULT, MICHEL: Überwachung und Strafe. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 701-1020, 2016c.
- FRIDRICH, CHRISTIAN ET AL.: unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Oebz. Wien, 2010.
- GENDERATLAS: Genderindex AkademikerInnen der Altersgruppe 25-34. Link: <http://genderatlas.at/articles/qualifizierte.html#>, Zugriff: 30.01.2017, 2011.
- GENDERATLAS: Genderindex Medianeinkommen 2013. Link: <http://genderatlas.at/articles/einkommen.html>, Zugriff: 31.01.2017, 2013.
- HALL, STUART: Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.
- HILLER, ANDREAS: Der Einfluss neuer Medienpraktiken auf die Steuerung von kultureller Bildung in der Schule. In: Zeitschrift für Kulturmanagement (1/1), 129-162, 2015.
- HOFMANN-SCHNELLER MARIA: mündliche Information vom 29.11.2016.
- JÄCKLE, MONIKA: Schule M(m)acht Geschlechter: Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, 2009.
- JÄGER, SIEGFRIED: Diskurs und Wissen. Theoretische und Methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: KELLER, REINER ET AL. (HRSG.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 1. Theorien und Methoden., 2. aktual. und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83-114, 2006.
- JÄGER, SIEGFRIED (HRSG.): Einstieg: Die Unerlässlichkeit der Kritik an den existierenden



- Macht- und Herrschaftsverhältnissen und wie sie zu machen ist. In: *Wie kritisch ist die Kritische Diskursanalyse? Ansätze zu einer Wende kritischer Wissenschaft*. Münster: UNRAST, 5–17, 2008.
- JÄGER, SIEGFRIED: *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Münster: UNRAST, 2012.
- JUNG, MATTHIAS: *Diskurstheoretische Analyse - Eine Linguistische Perspektive*. In: KELLER, REINER ET AL. (HRSG.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. 1. Theorien und Methoden., 2. aktual. und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31–54, 2006.
- KELLER, REINER ET AL: *Zur Aktualität Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse - Eine Einführung*. In: KELLER, REINER ET AL. (HRSG.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. 1. Theorien und Methoden., 2. aktual. und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-20, 2006.
- KÜHBERGER, CHRISTOPH: *Multimediale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern*. In: HEINZE, CARSTEN UND MATTHES, EVA (HRSG.): *Das Bild im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43–57, 2010.
- LEITGÖB, HEINZ; BACHER, JOHANN UND LACHMAYER, NORBERT: *Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im Österreichischen Schulsystem*. In: HADJAR, ANDREAS (HRSG.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer, 149–176, 2011.
- LIEBER, GABRIELE: *Bildliteralität in Schullehrwerken - Ästhetische Zugangsweisen zu einer zeitgemäßen Schulbuchillustration.* In: HEINZE, CARSTEN UND MATTHES, EVA (HRSG.): *Das Bild im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung)* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 57–74, 2010.
- LINDNER, VIKTORIA UND LUKESCH, HELMUT: *Geschlechterrollenstereotype im Deutschen Schulbuch. (= Medienforschung 6)* Regensburg: S. Roderer, 1994.
- LOREY, ISABELL: *Macht und Diskurs bei Foucault*. In: BUBLITZ, HANNELORE (HRSG.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt am Main: Campus Verlag. 87–96, 1999.
- MADER, KATHARINA ET. AL: *Vermögensunterschiede nach Geschlecht: Erste Ergebnisse für Österreich*. In: ABTEILUNG WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT UND STATISTIK DER KAMMER FÜR ARBEITER UND ANGESTELLTE FÜR WIEN (HRSG.): *Materialien zu Wirtschaft und*

- Gesellschaft. Nr. 129. Wien, 2014.
- MARKOM, CHRISTA UND WEINHÄUPL, HEIDI: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. (= Sociologica 11) Wien: Braumüller, 2007.
- MENSI-KLARBACH, HEIKE: Was die Frauenquote für Aufsichtsräte leisten kann. In: Zeitschrift Führung + Organisation (4). 267–269, 2016.
- MÜLLER, ANNA-LISA: Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler. Marburg: Tectum Verlag, 2009.
- MÜLLER, MARION: Grundlagen der Visuellen Kommunikation: Theorieansätze und Analysemethoden. Stuttgart: UTB, 2015.
- NÜNNING, ANSGAR: Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 1998.
- OECD: Österreich - Ländernotiz: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Link: <https://www.oecd.org/austria/Education-at-a-glance-2015-Austria-in-German.pdf>  
Zugriff: 30.10.2016, 2015.
- PASEKA, ANGELIKA. „Alle Arbeiten“ – Oder Nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In: LASSNIGG, LORENZ UND PASEKA, ANGELIKA (HRSG.): Schule weiblich - Schule männlich. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 130-131, 1997.
- RENNER, MICHAEL: AW: AW: AW: Anfrage für am häufigsten verwendete GWK-Schulbücher. [E-Mail], 20.07.2016.
- STATISTIK AUSTRIA: Arbeitsmarktstatistiken 2015: Detailergebnisse C Erwerbspersonen und D Erwerbstätigkeit. Link: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwerbsstatus/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwerbsstatus/index.html), Zugriff: 07.11.2016, 2016.
- STATISTIK AUSTRIA: Ergebnisse im Überblick: Bevölkerung seit 1869. Link: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_alter\\_geschlecht/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_alter_geschlecht/index.html), Zugriff: 27.10.2016; 2016a.
- STATISTIK AUSTRIA: Demographische Indikatoren 2014. Link: [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/demographische\\_indikatoren/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/demographische_indikatoren/index.html), Zugriff: 27.10.2016, 2016b.
- STATISTIK AUSTRIA: Erwerbsstatus. Link: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwe](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwe)

- rbsstatus/index.html, Zugriff: 07.11.2016, 2016c.
- STATISTIK AUSTRIA: Ergebnisse im Überblick: Bildungsstand. Link: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/bildungsstand\\_der\\_bevoelkerung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html), Zugriff: 31.10.2016, 2016d.
- STATISTIK AUSTRIA: Ergebnisse im Überblick: Voll- Teilzeiterwerbstätige und Teilzeitquote. Link: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit\\_teilzeitquote/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit_teilzeitquote/index.html), Zugriff: 22.11.2016, 2016e.
- STATISTIK AUSTRIA: Gerichtliche Kriminalstatistik 2015. Wien: 2016f.
- STATISTIK AUSTRIA: Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Jahresdaten 2015. Link: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/arbeitsmarkt/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/index.html), Zugriff: 30.01.2017, 2016g.
- STATISTIK AUSTRIA: Schulstatistik 2014/15. Link: <https://www.statistik.at/wcm/idc/groups/b/documents/webobj/mdaw/mdqz/~edisp/043954.gif>, Zugriff: 31.01.2017, 2016h.
- STATISTIK AUSTRIA: Einkommen. Link: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/soziales/genderstatistik/einkommen/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/genderstatistik/einkommen/index.html), Zugriff: 14.02.2017, 2016i.
- STOREY, JOHN: Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction. 5. überarbeitete Ausgabe, London et al: Pearson Longman, 2008.
- UNITED NATIONS: Overview and Member States. Link: <http://www.un.org/en/sections/aboutun/overview/index.html> Zugriff: 25.01.2017
- VEREINTE NATIONEN: Resolution der Generalversammlung. 217 A(III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Link: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger>, letzter Zugriff: 25.01.2017, 1984.
- VILLA, PAULA-IRENE: Sexy Bodies. Eine soziologische Reise druch den Geschlechtskörper. Opladen: Leske + Budrich, 2000.
- WEEDON, CHRIS: Wissen und Erfahrung. Feministische Praktiken und Poststrukturalistische Theorie. Zürich: eFeF-Verlag, 1991.
- Wirtschaftskammern Österreichs: Lehrlingsstatistik 2015. Link: [https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Daten\\_zum\\_Thema\\_Lehrlinge.html](https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Daten_zum_Thema_Lehrlinge.html), letzter Zugriff: 11.01.2016

## 14 Bildquellenverzeichnis:

DURCHBLICK 3: <http://files.dorner-verlag.at/shopbilder/350/370-342319.jpg>, Zugriff:  
29.12.2016

DURCHBLICK 4: <http://files.dorner-verlag.at/shopbilder/93-mor/370-342108.jpg>, Zugriff:  
29.12.2016

UNTERWEGS 3: [https://www.oebv.at/sites/default/files/products/978320907\\_9312\\_cover.jpg](https://www.oebv.at/sites/default/files/products/978320907_9312_cover.jpg),  
29.12.2016

UNTERWEGS 4: <https://www.oebv.at/produkte/unterwegs-4-schulbuch-0>, Zugriff: 29.12.2016

GEOPROFI 3: <http://www.veritas.at/geoprofi-3.html>, 29.12.2016

GEOPROFI 4: [http://www.veritas.at/geoprofi-4.html?edu\\_grp=16&series=495&subject=7](http://www.veritas.at/geoprofi-4.html?edu_grp=16&series=495&subject=7),  
Zugriff: 29.12.2016

FASZINATION ERDE 3: <http://www.hoelzel.at/1109.html>, Zugriff: 29.12.2016.

FASZINATION ERDE 4: <http://www.hoelzel.at/1155.html>, Zugriff: 29.12.2016.

GEOGRAFIE FÜR ALLE 3: [http://www.olympo.at/index.php/Lehrbuecher/Geografie-fur-alle-3.-  
Klasse.html](http://www.olympo.at/index.php/Lehrbuecher/Geografie-fur-alle-3.-Klasse.html). Zugriff: 29.12.2016.

GEOGRAFIE FÜR ALLE 4: [http://www.olympo.at/index.php/Lehrbuecher/Geografie-fur-alle-4.-  
Klasse.html](http://www.olympo.at/index.php/Lehrbuecher/Geografie-fur-alle-4.-Klasse.html), Zugriff: 29.12.2016.

# 15 Anhang

**Buchtitel:**

**Schulstufe:**

**AutorInnen:**

**Jahr:**

**Verlag:**

**Auflage:**

**Erster Eindruck:**

Grobanalyse:

**Wird eine geschlechtersensible Sprache verwendet? JA          NEIN**

**Wo wird gegendert und wo nicht? (nicht: Vergangenheit, Staaten, Minderheiten)**

<b>Wer spricht?</b>					
S	männlich	S	weiblich	S	Gruppe

<b>In welchen Zusammenhängen werden Bilder von Frauen und Männern als verwendet?</b>					
S	männlich	S	weiblich	S	Gruppe



--	--

**Auswahl der Kapitel für die Feinanalyse:**

- 
- 

### **Feinanalyse - Ausgewählte Kapitel**

<b>Wer handelt aktiv, wer handelt passiv? (Handlungsfähigkeit)</b>					
S	männlich	S	weiblich	S	Gruppe

<b>In welchen Berufen werden die Personen dargestellt?</b>					
S	männlich	S	weiblich	S	Gruppe






<b>Was wird durch Implikationen oder Suppositionen bezogen auf das Geschlecht vermittelt?</b>	<b>S</b>
<b>Männer:</b>	
<b>Frauen:</b>	
<b>Gruppe:</b>	

**Detailanalyse – Frau in der Wirtschaft**



