Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Geschlechtsrollenstereotype
in approbierten Lehrbüchern für den Spanischunterricht

Diskursanalytische Einordnung

Verfasserin
Petra Schwarz

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

Wien, im Oktober 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 353 299
Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt 1. Unterrichtsfach Spanisch
Betreuerin: Dr.in, Univ.-Prof.in Kathrin Sartingen
Danksagung

Ich bedanke mich in erster Linie bei der kleinen Zwetschke, die mich zu so großer Eile angetrieben hat und bei mir selbst für mein Durchhaltevermögen.

Außerdem danke ich Wolfgang von ganzem Herzen, der mich in der heißen Phase mit mehreren Mahlzeiten täglich versorgt, und mit zahlreichen Assistenzgängen zur Bibliothek unterstützt hat.

Meiner Betreuerin Kathrin Sartingen möchte ich für ihre Unterstützung und ihr Feedback herzlich danken und besonders dafür, dass sie es trotz zahlreicher Konferenzen geschafft hat, meine Arbeit zu lesen.

Auch gilt mein Dank all jenen, die mich mit technischem Know-How, inhaltlichen Anregungen, Feedback und – last but not least – Korrekturlesen unterstützt haben.

Ansonsten ein 'Danke' an die üblichen Verdächtigen.
# Inhaltsverzeichnis

## 1 Einleitung
1.1 Methode und Aufbau ........................................... 4
1.2 Geschlechtssensibler Sprachgebrauch ......................... 5
1.3 Begriffsbestimmungen .......................................... 7

## 2 Methodenkapitel ................................................. 11
2.1 Analytisches Vorgehen ........................................ 12
2.2 Schulbuchanalyse ............................................... 13
2.3 Kritische Diskursanalyse ...................................... 15
  2.3.1 Diskursanalyse – Begriffe ................................ 16
2.4 Queer Reading .................................................. 19
2.5 Analyseraster ................................................... 21
  2.5.1 Kontextanalyse ............................................. 22
  2.5.2 Quantitative Analyse ...................................... 24
  2.5.3 Qualitative Analyse ........................................ 27

## 3 Genderdiskurs ................................................... 29
3.1 Der hegemoniale Alltagsdiskurs ............................... 30
  3.1.1 Themen und Diskursstränge .............................. 32
  3.1.2 Geschlechterstereotype ................................... 39
3.2 Die wissenschaftlichen Spezialdiskurse ......................... 46
  3.2.1 Der soziologische Spezialdiskurs ....................... 46
  3.2.2 Der feministisch-queere Gegendiskurs .................. 48

## 4 Schulbuchanalyse ............................................... 65
4.1 Analyseergebnisse ............................................. 65
  4.1.1 mirada aktuell, bien mirado, visto bueno ................ 66
  4.1.2 Encuentros 1 und 2 ...................................... 74
  4.1.3 Chicos Chicas 1, 2, 3 und 4 ............................... 82
4.2 Diskursanalytische Einordnung ................................. 93
4.3 Queer Reading .................................................. 96
5 Conclusio 101
6 Bibliographie 105
7 Anhang 111
1 Einleitung

“Das Geschlechterthema besitzt offenkundig multidisziplinären Charakter und verlangt nach interdisziplinärer Forschungskooperation.” (Eckes 1997.S.32)


ten. Besondere Bedeutung wird dabei den offiziellen Schulbüchern zugemessen, weil diese per Gesetz durch die 'GutachterInnenkommission' 'approbiert', das heißt zugelassen, werden müssen. Durch diesen Prozess sind die Bücher und ihre Inhalte staatlich legitimiert, institutionalisiert und übernehmen eindeutig repräsentative Funktionen.\(^1\)

In diesem Sinne sind die Forschungsfragen, auf die diese Diplomarbeit eine Antwort geben soll:

- Welches Geschlechterverständnis vermitteln die ausgewählten Schulbücher?
- Wie beziehungsweise wodurch vermitteln sie dieses?
- Für welchen Genderdiskurs stehen die Schulbücher?
- In welcher Intensität vertreten sie diesen?


Aufgrund der großen Anzahl an approbierten Spanischbüchern muss sich die Analyse für die vorliegende Diplomarbeit auf einige exemplarisch ausgewählte Lehrwerke beschränken. Auf der Basis des österreichischen Schulsystems wäre es dabei von Vorteil, wären die Bücher sowohl für die Allgemeinbildenden Höheren, als auch für die Berufsbildenden Höheren Schulen\(^2\) als Unterrichtsmaterial zugelassen. Die Auswahl fiel letztlich

---

\(^1\)Hierzu ausführlicher in Kapitel 2.2.

\(^2\)In anderen Schultypen wird nur in Ausnahmesfällen Spanisch im Bereich des Fremdsprachunterrichts angeboten.
auf drei Schulbuchreihen, Chicos Chicas\textsuperscript{3}, Encuentros\textsuperscript{4} und die Mirada-Reihe\textsuperscript{5}, also insgesamt neun Schulbücher. Dieser Corpus an Lehrwerken bietet bereits umfassendes Material für eine diskursive Einordnung.\textsuperscript{6}

Dass gerade bei einer Diskursanalyse nicht nur die Frauen-, sondern allgemein Geschlechterbilder untersucht werden müssen, resultiert aus der Tatsache, dass ja auch der Genderdiskurs nicht nur Informationen über Frauen, sondern über alle Geschlechter und über die Kategorie 'Geschlecht' im Allgemeinen enthält. Die wesentlichen Fragen sind daher, welche (gesellschaftlichen) Bereiche welchen Personen zugeschrieben werden und ob es Bereiche gibt, die nicht geschlechtlich konnotiert sind. Die Fragen können also nicht darauf eingeschränkt sein, zu untersuchen, welche Bereiche für Frauen und welche für Männer legitim, oder welche Männern und welche Frauen zugeordnet sind.\textsuperscript{7}


\textsuperscript{7}Zu den Fragestellungen im Detail siehe Kapitel 2.5.
1.1 Methode und Aufbau


Wie bereits angedeutet, besteht die Arbeit aus zwei Hauptteilen. Davor widmet sich aber das Kapitel 2 den angewandten Methoden. Hier wird zuerst das analytische Vorgehen der vorliegenden Arbeit noch einmal ausführlich beschrieben (2.1), bevor schließlich die einzelnen Analyseschritte und -methoden näher erläutert werden. Ein Unterkapitel widmet sich daher der Schulbuchanalyse im Allgemeinen und der feministischen im Besonderen (2.2), ein weiteres der Kritischen Diskursanalyse (2.3) sowie der Methode des Queer Readings (2.4). Das letzte methodische Unterkapitel beschäftigt sich mit der Beschreibung des Analyserasters und seiner einzelnen Abschnitte (2.5), wobei in jedem Bereich der Untersuchung auch die ursprünglich formulierten Hypothesen über zu erwartende Ergebnisse offengelegt werden.

Der erste der beiden Hauptteile ist die Skizzierung des gesellschaftlichen Genderdiskurses (Kapitel 3). Hier werden zuerst der hegemoniale Diskurs (3.1) und einige für die vorliegende Arbeit relevante Themen und Diskursstränge (3.1.1) beschrieben. Ein weiterer Unterbereich betrachtet Untersuchungen zu sozial präsenten Geschlechterstereotypen (3.1.2), da diese für den hegemonialen Diskurs als charakteristisch und prägend zugleich zu betrachten sind. Das darauffolgende Unterkapitel ist den wissenschaftlichen Spezialdiskursen (3.2) gewidmet: zuerst beschäftigt sich ein Abschnitt mit dem soziologischen Genderdiskurs (3.2.1), ein weiterer mit dem queer-feministische Gegendiskurs (3.2.2). So soll ein Überblick über die Vielfalt der aktuellen Genderdiskurse

8Das methodische Vorgehen wird im Kapitel 2 genauer besprochen.
geboten werden, innerhalb derer dann die Positionierung der Schulbücher vorgenommen werden kann.

Den zweiten großen Teil der Arbeit stellt das Analysekapitel 4 dar. Es enthält die Besprechung und Interpretation des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit, die Schulbuchanalysen. In einem ersten Schritt werden in diesem Kapitel die Ergebnisse des Analyserasters (4.1) aufgeschlüsselt nach den einzelnen Buchreihen (Mirada: 4.1.1, Encuentros: 4.1.2, Chicos Chicas: 4.1.3) im Detail beschrieben, mit Beispielen illustriert und in Bezug zu den ursprünglich formulierten Arbeitshypothesen gesetzt. Das nächste Unterkapitel stellt die diskursanalytische Einordnung dar (4.2). Hier werden die Buchreihen in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowohl innerhalb einzelner Diskursstränge als auch allgemein im Genderdiskurs verortet. Im letzten Schritt der Analyse werden exemplarisch einige Ausschnitte aus den Büchern einem queeren\(^9\) Lesevorgang unterzogen, das letzte Unterkapitel enthält diese Queer Readings (4.3).

Als Abschluss der Arbeit finden sich in der Conclusio (Kapitel 5) dann einerseits eine Zusammenfassung der Ergebnisse mit Rückbezug auf die weiter oben formulierten Forschungsfragen und andererseits Schlüsse aus der Analyse. Offene Fragen und ein Ausblick, können hoffentlich für die Analyse weiterer und die Erstellung zukünftiger Lehrbücher hilfreich sein.

### 1.2 Geschlechtssensibler Sprachgebrauch

Die vorliegende Arbeit stellt auch an sich selbst den Anspruch geschlechtssensiblen Sprachgebrauchs. Die Wahl aus verschiedenen bereits erarbeiteten Methoden geschlechtergerechter Sprache fiel auf die – in wissenschaftlichen Kontexten durchaus übliche – Form des Binnen-I. Wenn also Schülerinnen und Schüler gemeint sind, so wird Schüler|Innen geschrieben. In Fällen wo ein 'Splitting' auf diese Art nicht möglich ist, werden die beiden Geschlechter des bipolaren Systems genannt und mittels Schrägstrich getrennt. Dass diese Form geschlechtssensibler Sprache gewählt wurde, statt einer nicht bipolaren, die den antiheteronormativen Ansprüchen der Untersuchung gerecht wurde, ist tatsächlich mit rationalen Argumenten schwer zu erklären. Bereits durchaus gängige Varianten mit Unterstrich (Schüler_innen) oder Sternchen (Schüler*innen),

---

\(^9\)Englische Begriffe wie 'queer', 'sex'/gender', 'doing gender', 'Queer Reading' oder 'Queer Theories' sind auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs als Fachbegriffe bereits verankert, so dass ich sie in dieser Arbeit nicht als fremdsprachliche Wörter hervorhebe, sondern wie Lehnwörter behandle.

Auch im Spanischen existieren verschiedene Formen, um auf Geschlecht sprachlich aufmerksam zu machen. Da die Untersuchung der Sprache in den Schulbüchern auch eine Frage der Schulbuchanalyse war, werde ich auch diese hier kurz skizzieren. Einerseits besteht die Möglichkeit, beide grammatikalischen Geschlechter des Spanischen etwa mit Schrägstrich (oder in einer queeren Version mit Unterstrich) sichtbar zu machen (alumno/-a oder alumno/a bzw. um nicht den Fehler männlicher Erstnennung zu begehen auch alumna/(-)a). Manchmal ist es auch üblich, wie im Deutschen Schülerinnen und Schüler getrennt und explizit anzusprechen (los alumnos y las alumnas aber auch im Singular la alumna y el alumno). Seltener, aber vor allem in jugendlichen, politisierten oder dem Internet nahe stehenden Kreisen, findet sich auch eine Version geschlechtssensibler Sprache mit arroba (deutsch 'Klammeraffe', englisch 'at'). Wenn also von alumn@s die Rede ist, können einerseits SchülerInnen gemeint sein, andererseits birgt diese Schreibweise aber auch queeres Potential, in dem sie davon absieht, geschlechtliche Zuordnungen an zwei Varianten festzumachen und Interpretationsspielraum für Zwischenräume lässt. Ob nämlich alumn@s dann als alumnas, alumnos, alumnas/os oder ganz anders (vielleicht alumnis?) gelesen wird, bleibt dem Lesenden selbst überlassen.

Anzumerken ist hier allerdings noch, dass im Spanischen noch häufiger als im Deutschen auf die 'grammatikalische Korrektheit' des generischen Maskulinums in Bezug auf gemischtschlechtliche Gruppen verwiesen wird. Im Gegensatz dazu kennt die spanische Sprache aber eine bedeutend höhere Korrektheit bei der Bezeichnung von geschlechts-homogenen Gruppen (etwa las alumnas bei einer reinen Schülerinnengruppe), die im Deutschen durchaus auch oft mit der männlichen Form bezeichnet werden (als Beispiel kann hier auch die Tendenz vieler Studentinnen dienen, sich selbst als 'Student' zu bezeichnen). In der vorliegenden Arbeit wird daher auch das spanische generische Maskulinum als solches bezeichnet und in der Analyse ebenso behandelt wie das deutsche.
1.3 Begriffsbestimmungen


Geschlecht


Gleichzeitig ist die sex-gender-Dichotomie, die Geschlecht als soziale Kategorie definiert, in der Queeren Theorie und im Konzept des doing gender bereits durch andere Zugänge ersetzt. Doing gender etwa basiert auf einer dreigliedrigen Struktur, die sich aus sex, sex category und gender zusammensetzt. Gleichzeitig wurde eine Grundkenntnis der Feministischen Theorie, nämlich dass gender nicht naturgegeben, sondern sozial konstruiert ist, durch die Einsicht erweitert, dass auch sex nicht eindeutig ist, sondern sozial hergestellt wird. Das ist vereinfacht und knapp formuliert so zu verstehen, dass die eindeutige Zuordenbarkeit aller Menschen mittels bestimmter biologischer Kriterien zu einem der beiden 'sexes' ein soziales Konstrukt und nicht natürliche Vorgabe ist. Die klare sex-gender-Dichotomie wurde also ebenso bereits wieder dekonstruiert, so wie die Dichotomie weiblich-männlich. Auf die Details dieser Widersprüche wird an gegebener Stelle in dieser Arbeit noch einzugehen sein (siehe Kapitel 3.2.2).

**Heteronormativität**


"In der gängigen Rezeption referiert der Begriff auf die wechselseitige Verwiesenheit von Geschlecht und Sexualität und hebt die Erkenntnis hervor, dass vorherrschende Geschlechterdiskurse in mehrfacher Weise heterosexualisiert sind: Sie basieren zum einen auf der Annahme von zwei klar voneinander abgrenzbaren, sich ausschließenden Geschlechtern und zum anderen auf der Setzung von heterosexuellem Begehren als natürlich und normal.” (Hartmann/Klesse 2007. S.9)


**Geschlechtsstereotype**


---

11 Zum doing-gender-Konzept gibt es in Kapitel 3.2.2 eine ausführlichere Auseinandersetzung, weshalb diese hier ausgespart wird.  
12 Mit genaueren Definitionen und Erklärungen zu Geschlechterstereotypen befasst sich das Kapitel 3.1.2, weshalb an dieser Stelle auf ausführlichere Auseinandersetzung verzichtet wird.
Geschlechterrollen


2 Methodenkapitel

Auch wenn die vorliegende Arbeit als Schulbuchanalyse verstanden werden soll, so ist die Analyse der Lehrbücher selbst dennoch nicht ihr einziger Schwerpunkt. Um die Schulbücher nicht nur isoliert auf inhaltlicher oder gar didaktischer Ebene zu betrachten, wurde die Diskursanalyse als methodischer Hintergrund gewählt, da sie einerseits eine tiefgehende Analyse, andererseits auch die Einbettung der beobachteten Fakten in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen ermöglicht. Da in der Schulbuchforschung, deren zentralstes Betätigungsfeld die Schulbuchanalyse ist, von keiner einheitlichen Methode gesprochen werden kann (vgl. Fritzsche 1992. S.10), stellt auch die vorliegende Arbeit zwar vielleicht methodisch, nicht aber grundsätzlich, eine Ausnahme dar.


Aus der so ermittelten Liste wählte ich wiederum zwei Buchreihen (Encuentros 1 und 2 und mirada, bien mirado und visto bueno – jeweils die neuesten Auflagen) aus, die alle sowohl im AHS- als auch im BHS-Bereich zugelassen sind. Schlussendlich ergänzte ich diese Liste noch um eine dritte Lehrbuchreihe, Chicas Chicas 1–4. Auch wenn diese nicht unter den meist bestellten zu finden ist, so ist sie doch aus zweierlei Gründen be-

\footnote{AHS sind Allgemeinbildende Höhere Schulen, während BHS Berufsbildene Höhrere Schulen sind, in denen auch im Fremdsprachen-Unterricht ein Wirtschafts-Schwerpunkt zu setzen ist.}

sonders interessant für eine Analyse der Geschlechterdarstellung: erstens aufgrund des geschlechtergerecht formulierten Titels und zweitens wegen der Tatsache, zu den neuesten Schulbüchern auf der Liste zu gehören (mit Erstauflagen zwischen 2002 und 2004). So kann einerseits davon ausgegangen werden, dass sie den aktuellen, gesellschaftlichen Ansprüchen bezüglich eines ausgewogenen und gleichberechtigten Geschlechterverhält-
nisses entspricht und andererseits die Erwartungen erfüllt, die sie mit dem gesplitteten Titel weckt. Ob sich diese Ausgangshypothese bestätigen wird, wird sich im Laufe der Analyse und ihrer Auswertung zeigen.\(^\text{15}\)

2.1 Analytisches Vorgehen

Für die vorliegende Diskursanalyse wird die quantitativ-qualitative Analyse entlang des (auf der Basis verschiedener Literatur) erarbeiteten Rasters herangezogen, da die von Jäger nach Foucault vorgeschlagene sprachlich-rhetorische Analyse (vgl. Jäger 2004. S.179ff) in diesem konkreten Fall der Schulbuchanalyse nicht funktionieren kann. Durch ihre Funktion als Sprachlehrwerke arbeiten die untersuchten Texte eindeutig und be-
wusst mit sprachlich eingeschränkten Mitteln (vereinfachtes, schrittweise aufbauendes Vokabular, insgesamt beschränktes Grundvokabular, eingeschränkte Grammatik, . . .). Auch da, wo die Diskursanalyse sich Kollektivsymbolen\(^\text{16}\) und Metaphern widmet, kön-
nen die Sprachlehrbücher nicht auf die selbe Art aufgeschlüsselt werden, da Metaphern und daher auch die Kollektivsymbolik durch ihren kulturellen Gehalt nicht übersetz-
bar sind bzw. sich ein Widerspruch auftut zwischen den spanischen Büchern und den österreichischen RezipientInnen. Die von mir erarbeitete Analysemethode macht sicht-
bar, welche Rollenentwürfe und Stereotypen in den Büchern vertreten sind und daher auch vermittelt werden. Dadurch soll die Verortung zwischen den beiden Varianten des Genderdiskurses möglich werden.

Den Abschluss des Analysekapitels soll – quasi als Ausblick der Analyse – das Suchen alternativer Lesarten mittels Queer Reading darstellen. Davon ausgehend (wie es auch meine Arbeitshypothese war), dass sich die Schulbücher relativ stark am heteronormen Alltagsdiskurs orientieren, sollen mit dieser literaturwissenschaftlichen Strategie und Lektüreform exemplarisch Formen der Geschlechterverhältnisse und des doing gender

\(^{15}\) Genauere Details zu den einzelnen Büchern finden sich im Analysekapitel 4 und in der Literaturliste.

\(^{16}\) Vgl. Jäger 2004. S.133ff: Kollektive Symbole sind kulturelle Stereotypen, die in einem synchro-
nen System organisiert sind. Diese Systeme kollektiver Symbolik sind historisch veränderbar und interkulturell jeweils unterschiedlich. Das synchrone System kollektiver Symbolik stellt ein Interpretations- und Deutungsraster für die gesellschaftliche Wirklichkeit bereit.
gefunden werden, die nicht dem heteronormen Diskurs entsprechen, sondern als diskursive Gegenstrategien zu verstehen sind. So soll gezeigt werden, dass sehr wohl auch Interpretationsspielraum besteht und doing gender ein Konzept ist, das auch subversive Selbstdarstellung que(e)r zum und trotz des hegemonialen Diskurses möglich macht. Eine an Queer Reading angelehnte Lektüreform bietet sich insofern besonders an, als sie unter anderem auch auf diskursanalytischen Methoden aufbaut.

2.2 Schulbuchanalyse


Im Sinne der Diskursanalyse lässt sich das auch anders formulieren: gerade durch die Approbation vermitteln Schulbücher eben die staatlich anerkannten Ideologien und Diskurse und haben gleichzeitig durch ihre institutionalisierte Wirkung besondere Bedeutung innerhalb dieser Diskurse.


Eine der aktuellsten österreichischen Schulbuchanalysen, die Genderkonstruktionen, Rollenbildern und Heteronormativität einen nicht unbedeutenden Platz einräumt, ist die 2007 unter dem Titel “Die Anderen im Schulbuch” erschienene Studie von Christa


2.3 Kritische Diskursanalyse


Jäger entwirft in seiner Einführung – aufbauend auf Foucaults Diskurstheorie und -analyse und im Gegensatz zu diesem – eine Methodologie der Diskursanalyse, das heißt ein Werkzeug für die praktische Anwendung. Warum seine Diskursanalyse ’kritisch’ ist, begründet Jäger wie folgt:


Das bedeutet für die vorliegende Arbeit, verdeckte sexistische, heteronormative, homophile Strukturen aufzudecken und diese Entdeckungen mit einem Gleichstellungs- oder Anti-Diskriminierungsgedanken zu betrachten.


2.3.1 Diskursanalyse – Begriffe

Um den methodischen Abschnitt über die Diskursanalyse abzuschließen, möchte ich im Anschluss noch die für die vorliegende Arbeit – wichtigsten Begriffe des diskursanalytischen Modells zu erklären versuchen. Dabei berufe ich mich großteils auf Jägers Einführung in die Diskursanalyse und seinen „methodischen Werkzeugkoffer“, auch wenn die meisten Begriffe auf Foucault und andere TheoretikerInnen zurückgehen.
Diskurs


“Diskurse sind Resultat menschlicher Tätigkeit, gleichsam die Resultante des gesamtgemeinschaftlichen Tuns der Subjekte, die (. . .) historisch überliefertes Wissen aufnehmen, es verarbeiten und (. . .) weitergeben; dabei kann diese Weitergabe verbal oder (. . .) in vergegenständlichter Form erfolgen.” (Jäger 2004. S.78)

Diskursfragment

“Als Diskursfragment bezeichne ich einen Text oder Textteil, der ein bestimmtes Thema behandelt.” (Jäger 2004. S.159, Hervorhebung S.J.) Da Individuen im sozialen Zusammenhang konstituiert werden, entstehen auch die von ihnen produzierten Texte in gesellschaftlichem Zusammenhang, woraus sich ableiten lässt, dass Texte, also

**Diskursstrang**


**Spezialdiskurs und Interdiskurs**


Jäger grenzt sich von diesem Bild scharfer Trennung zwischen Inter- und Spezialdiskurs allerdings ab, indem er andeutet, dass beide Arten von Diskurs auch jeweils Elemente des anderen enthalten:

Gegendiskurs


2.4 Queer Reading


Hauptächlich beschäftigt sich Queer Reading nach Kraß aber mit der Untersuchung von lesbischen/schwulen Texten oder der Suche nach lesbischen und schwulen Schattengeschichten. Dieses Verständnis der queeren Leseweise erscheint unmöglichweise einschränkend. Denn wie beispielsweise in den Texten von Wiedlack und Disoski im Sam-

Diesen Widersprüchen in den Definitionen, was ein queeres Lesen denn nun sei, verlieh Eve Kosofsky Sedgwick bereits 1997 Ausdruck:

> "Yet what seems least settled is any predetermined idea about what makes the queerness of a Queer Reading. Often these readings begin from or move towards sites of same-sex, interpersonal eroticism – but not necessarily so."

(Kosofsky Sedgwick 1997. S.2)

In der grundsätzlichen Tendenz definiert sie queere Leseweisen somit wie Kraß, doch erweitert Kosofsky Sedgwick diese Auffassung um den Zusatz, dass es nicht notwendigerweise so sein müsse. Zusätzlich betont sie auch, dass Queer Reading sich hauptsächlich dadurch auszeichnet, ein close reading, also eine Form der genauen Lektüre, zu sein. (vgl. Kosofsky Sedgwick 1997. S.23)

2.5 Analyseraster


allein deshalb übertrieben gewesen, da es sich bei vorliegender Inhaltsanalyse lediglich um die Aufbereitung des Materials für die Diskursanalyse handelt.\footnote{Im Gegensatz zur Untersuchung von Lindner und Lukesch, bei denen die Inhaltsanalysen und ihre Auswertung gleichzeitig Kern und Schlusspunkt der Arbeit darstellen.}


2.5.1 Kontextanalyse


Insofern stellt die Kontextanalyse einen ersten notwendigen Schritt dar, um eine isolierte Betrachtungsweise ohne Rücksicht auf das System oder die Struktur, in der das untersuchte Werk einzuordnen ist, zu verhindern.

Die Fragen, die herangezogen wurden, um den Kontext einzugegrenzen, waren zuallererst einmal Titel und Verlag und damit Produktionsort des Buches. Der Verlagsort
ist insofern relevant, als dass er Auskunft darüber gibt, ob die Bücher speziell für österreichische Schulen und Lehrpläne und gemäß der hiesigen (Schul-)Gesetzgebung erarbeitet wurden oder nicht (durch die GutachterInnenkommissionen approbiert müssen die Bücher aber auf jeden Fall werden)\textsuperscript{21}. Tatsächlich sind zwei der Buchreihen von deutschen Verlagen (Encuentros, Mirada), die dritte von einem spanischen Verlag (Chicos Chicas). Dieser räumliche Kontext erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Bücher in Österreich zwar approbiert wurden, nicht aber speziell an die hiesigen Verhältnisse in Schule und Gesellschaft angepasst sein würden. Die nächste Frage, die gerade für die Zeitgemäßigkeit von Bedeutung ist, stellte sich nach Alter und Auflage. Von erst kürzlich neu oder erstmals aufgelegten Büchern ist hier zu erwarten, dass sie der geschlechtssensiblen Gesetzeslage in Österreich und den realen Lebensverhältnissen der SchülerInnen eher entsprechen werden als von älteren Exemplaren.


Die Frage nach weiteren Wissensquellen zielt darauf ab, festzustellen, ob das Lehrbuch von einem Selbstverständnis als 'letzte Instanz' des Wissens ausgeht oder sich selbst als hinterfragbar präsentiert, anders gesagt wurde hier nach der Legitimationsgrundlage des vermittelten Wissens gefragt. Gesucht wurde nach externen Quellenangaben, aber es wurde auch angemerkt, ob im Buch Recherche-Aufforderungen und Zusatzinformationen geboten würden. Die Hypothese ist dabei klar: vermittelt das Buch starre Rollenstereotype, stellt sich selbst aber als hinterfragbar und nur eine unter vielen Wis-

\textsuperscript{21}Zur Gesetzeslage in Bezug auf Geschlecht in der Schule und die Darstellung von Geschlecht in Unterrichtsmaterialien siehe Kapitel 3.2.2.
sensquellen dar, ist die Wirkung der Stereotype eine andere, als wenn sich das Buch als unhinterfragbare, letzte Quelle der Wahrheit präsentiert. Die AutorInnen und eventuell zu ihnen angegebene Referenzen festzuhalten, ist einmal ein erster quantitativer Analyseschritt, der zeigen soll, ob Autorinnen nach wie vor (wie dies ältere und neuere Untersuchungen immer wieder bestätigen) auch bei Sprachlehrwerken in der Minderheit sind. Weiters zeigen angegebene Referenzen, ob und wie der Status der AutorInnen zur Wissensvermittlung legitimiert wird.


2.5.2 Quantitative Analyse


Die Frage nach weiblichen und männlichen HandlungsträgerInnen soll dabei nicht als unreflektierte Übernahme des bipolaren Geschlechtermodells verstanden werden, sondern als notwendiges Zugeständnis an gesellschaftliche Konventionen, um brauchbare Ergebnisse für die Diskursanalyse zu bekommen. Weiters sind diese klar abgegrenzten Geschlechterkategorien nicht im Sinne von zwei klar abgegrenzten, per se existenten und unveränderbaren Geschlechtern zu verstehen, sondern im Sinne des doing-gender-Konzeptes aufzufassen: gesucht werden daher sich als 'weiblich' oder
'männlich' darstellende, d. h. auch sich analog zu 'weiblichen'/'männlichen' (Rollen-) Stereotypen inszenierende Personen. Die Kategorie der Nicht-Zuordenbarkeit ermöglicht dabei, das Spektrum auch für kreatives doing gender zu erweitern, wurde aber andererseits (besonders da sich im Laufe der Analyse zeigte, dass nicht zuordenbare HandlungsträgerInnen kaum zu finden waren) auch auf geschlechtergerechte Formulierungen, gemischte Gruppen oder auf alle Geschlechter zutreffende Beobachtungen angewandt.


Das dritte Themenfeld stellte die Berufswelt dar, mit einem Raster der, wieder nach weiblich, männlich, nicht-zuzuordnen (w/m/n-z) gegliedert, eine Liste von Berufen vorschlug, die mit Hilfe von Lindner/Lukeschs Fragebogen erstellt wurde (vgl. Lindner/Lukesch 1994. S.154). Neben der Kategorie der Nicht-Zuordenbarkeit, die hier auch für 'gesplittete' Berufsangaben verwendet wurde, bestand auch die Möglichkeit Berufsangaben im generischen Maskulinum extra anzumerken, was bei manchen der Lehr-

Schließlich wurde im nächsten Themenfeld nach der Darstellung von Tätigkeit im öffentlichen Raum gesucht. Die vier vorgeschlagenen Bereiche 'öffentlicher Raum' (im Allgemeinen), 'politische Tätigkeit', 'historische Bezüge' und 'feministischer Widerstand' wurden auch hier durch den Hillsbereich 'sonstiges' ergänzt, um in der Analyse nicht zu einschränkend zu sein. Um die Darstellung von Personen im öffentlichen Raum nicht zu verallgemeinern, hielt ich hier neben der grundsätzlichen Anzahl des Vorkommens auch die jeweiligen Tätigkeiten in Stichworten fest 22. Die dahinterstehende Vermutung war, dass männliche Handlungsträger weit öfter im öffentlichen Raum dargestellt würden als weibliche. Damit hier die Zahlen nicht allzusehr verfälscht würden, musste während der Analyse zu den drei üblichen Kategorien (w/m/n-z) noch die vierte 'Menschenmenge / gemischte Gruppe' hinzugefügt werden. Weiters wurde für einige Bücher der Begriff der 'politischen Tätigkeit' auch auf gezeigtes 'politische Interesse' erweitert. 'Feministischer Widerstand' ist dabei nicht nur kämpferisch, sondern so breit wie möglich zu verstehen, also sowohl als feministisches Engagement im Rahmen von Gruppen, Vereinen etc., Engagement für Frauenrechte auf real-politischer Ebene, in Demonstrationen oder im Rahmen von 'Kampftagen' wie etwa dem Internationalen Frauentag am 8. März. Aber es soll auch auf individueller Ebene verstanden werden als Widerstand gegen einengende weibliche Rollenzuschreibungen oder wehrhaftes verbales Auftreten in Diskussionen über damit in Zusammenhang stehende Themen.

Die letzte Kategorie der quantitativen Analyse schließlich ist die Frage nach Verhalten, Eigenschaften, Charakteristika und Zuschreibungen. Hier wurde einerseits nach verschiedenen Arten sozialer Interaktion gesucht (allgemein, prosoziales Verhalten, aggressives Verhalten, sexuell konnotierte Interaktion) und diese aufgeschlüsselt nach 'wer mit wem' festgehalten. Dabei wurde die Interaktion einer männlichen oder weiblichen Person mit mehreren anderen Personen im Bereich w- bzw. m-nz festgehalten. Zusätz-

22Etwa 'in einer Bar', 'auf dem Platz', 'auf der Straße', 'am Markt' oder aber 'Demonstration', 'im Parlament'.

2.5.3 Qualitative Analyse


Die dahinterstehenden Hypothesen sind, dass nicht-rollenkonformes Verhalten und kreative Lebensentwürfe negativer konnotiert sind als solche, die den heteronormativen Erwartungen entsprechen. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass kaum direkte, sondern eher indirekte und subtile Bewertungen vorgenommen werden. Während ich bei den Ursachen relativ unvoreingenommen war und vor der Untersuchung keine klar ausformulierten Hypothesen hatte, ging ich in Bezug auf die Ideologien klar davon aus, dass die Bücher ausschließlich heteronormative vertreten würden.

Ob sich – in all diesen Analyseabschnitten – meine Arbeitshypothesen tendenziell eher bestätigen oder widerlegen werden, wird sich im Analysekapitel 4 zeigen.
3 Genderdiskurs


Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Geschlechterstereotype und dazugehörige aktuelle Untersuchungen gelenkt werden. Diese sind insofern relevant, als sie relativ klar aufzeigen, welche Inhalte der hegemoniale Genderdiskurs vermittelt. Das dazugehörige Kapitel 3.1.2 basiert dabei hauptsächlich auf den sozialpsychologischen Untersuchungen von Thomas Eckes (1997), auf die sich etwa auch Gottburgsen (2000) beruft. Eckes ist vor allem auch aus dem Grund besonders interessant, als er die Stereotype nicht nur als solche sondern auch ihre (kognitive) Organisation untersucht und weiters die Untersuchungen in Deutschland gemacht wurden, was auf Gültigkeit auch für Österreich schließen lässt.

Danach widmet sich das Kapitel den wissenschaftlichen Teildiskursen zum gesellschaftlichen Genderaspekt. Hier werden zuerst der soziologische Spezialdiskurs kurz charakterisiert und danach einige Stränge des feministisch-queeren Gegendiskurses. In Anerkennung des Umfanges und der Vielfalt an feministischen und queeren Diskurssträngen stellt dieser Abschnitt selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, ganz im Gegenteil wird das Augenmerk auf die für den Inhalt dieser Arbeit besonders relevanten Aspekte der feministischen und queeren Pädagogik gelenkt. Dabei wird auch die Verankerung feministischer Diskurselemente im österreichischen Schulwesen und Schulgesetz
kurz charakterisiert werden um die im nächsten Kapitel dargestellten Schulbuchanalysen auch kontextualisieren zu können.

3.1 Der hegemoniale Alltagsdiskurs


"Frauen befinden sich also bezogen auf ökonomische Absicherung, soziale Anerkennung und politische Vertretungsmöglichkeiten auf jeder Stufe der sozialen Hierarchie gegenüber Männern in einer schlechteren Position. (...) Bestimmte Benachteiligungen, etwa in bezug auf die Rechtsstellung in der Ehe und die Teilhabe an höherer schulischer Bildung konnten abgebaut werden. Zugleich geraten fortdauernde Ungleichheiten unter verstärkten Legitimationsdruck." (Gottschall 2000. S.11)


"Diese (...) Unterscheidung familialer Rollen geht davon aus, daß (sic) der Mann den Ernährer der Familie darstellt und für die Außenbeziehungen und die berufliche Rolle vorgesehen ist und die Frau für die familialen Angelegenheiten und die Innenbeziehungen. Diese an das bürgerliche Familienideal angelehnte Rollenverteilung von Mann und Frau paßt (sic) insofern zu den Stereotypen, als die Frau damit für die emotionale und soziale Regeneration in der Familie zuständig ist." (Alfermann 1996. S.21)
Die Themen des hegemonialen Genderdiskurses sind nicht nur allgemein- und längerfristig gültige 'Rollenverteilungen' und Stereotype, auf die später in diesem Kapitel (3.1.2) noch einzugehen sein wird. Daneben wird er auch in verschiedenen mehr oder weniger aktuellen Diskurssträngen abgehandelt. Etwa über die (Un-)Gleichstellung am Arbeitsmarkt, Frauenförderrichtlinien und die "als Präzedenzfälle behandelten Klagen von männlichen Stellenbewerbern gegen (deren) Anwendung" (Gottschall 2000. S.12; gemeint ist in Deutschland), öffentliche Auseinandersetzungen mit dem Thema Abtreibung und dem 'Abtreibungsparagraphen' ebenso wie mit Gewalt in der Ehe etc.

Für den aktuellen Genderdiskurs sind auch die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte relevant. Der für diese Zeit deklarierte 'gesellschaftliche Modernisierungsprozess' zeigt sich auch, aber nicht nur, in einer zunehmenden "Tertiarisierung der Erwerbsstruktur und (dem) Ausbau sozial- und bildungspolitischer wohlfahrtsstaatlicher Leistungen".


Neben diesen Veränderungen kann auch eine Akzentverschiebung in der soziologischen Forschung und im öffentlichen Diskurs zum Thema der sozialen Ungleichheiten im Allgemeinen festgestellt werden. So werden etwa "die Verschärfung der Gegensätze zwischen Arm und Reich und das Problem sozialer Ausgrenzung" zwar (in den Medien) prominenter verhandelt und diskutiert, "die darin enthaltene Geschlechterproblematik bleibt jedoch unterbelichtet." (Gottschall 2000. S.54 Fußnote) Dies wird besonders in den verschiedenen Strängen und Themen des Genderdiskurses sichtbar:

"Darüber hinaus gibt es Versuche, weitere Aspekte der Ungleichbehandlung von Männern und Frauen und die Formen ihrer institutionalisierten Behandlung (Gleichstellungsstellen, Frauenförderrichtlinien, Gesetzgebung, Rechtssprechung) durch Ignorieren oder Lächlichmachen zu delegitimieren." (Gottschall 2000. S.54 Fußnote)

3.1.1 Themen und Diskursstränge


Heteronormativität

Innerhalb des hegemonialen Diskurses wird die Heterosexualität in einem bipolaren Geschlechterkonzept als Norm gesetzt. Diese Heteronormativität “reguliert (…) die Wissensproduktion, strukturiert Diskurse, leitet politisches Handeln, bestimmt über

„Dabei bringt das diskursive Regime hegemonialer Heterosexualität normative Annahmen über ‘gesunde’ Körperlichkeit und angemessenes Sozialverhalten sowie normalisierende Identitätszuschreibungen hervor, die allemal den vorherrschenden Glauben an die Natürlichkeit, Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit von Geschlecht und sexueller Orientierung fundieren.” (Hartmann/Klesse 2007. S.9)


Insgesamt ist Heteronormativität besonders jenen Diskurssträngen fest eingeschrieben, die sich mit Ehe und Mutterschaft auseinandersetzen, ist doch die “lebenslang treue
Ehe, in der die Frau dem Mann untergeordnet und Geschlechtsverkehr allein zum Zweck der Nachwuchszeugung ausgeübt werden soll", wie sie in der westlichen Kultur von der christlichen Morallehre "zum verbindlichen Modell des Zusammenlebens" erhoben worden ist (Wagenknecht 2007 S.19), diesen Diskurssträngen immer inhärent. Direkter aus dem hegemonialen Diskurs übernommen, ließe sich das auch so ausdrücken:

"Der Subtext lautet: Männer und Frauen sind völlig verschieden und ohne einander völlig hilflos, sie können daher nur in Paaren existieren. Erst zu zweit sind sie komplett, nur als Einheit sind sie stark." (Hamann/Linsinger 2008. S.75)

**Schönheitsdiskurs**


Als Beispiele können hier etwa die relativ aktuellen Diskursstränge über 'Magermodels' oder 'size zero' angeführt werden.


Haushalt und Sorgearbeit


---

25 Unter dem Titel 'Initiative für wahre Schönheit' werden verschiedene Werbekampagnen subsumiert, die davon absahen die klassischen (retouchierten) Models für ihre Sujets zu verwenden und statt dessen 'fülligere' oder ältere Frauen ebenso wie Frauen mit Narben, Tätowierungen etc. zeigten.

Kapitel 3.2.1) beinhaltet eine klare Aufgabenverteilung zwischen Frauen und Männern im Sinne von innen – außen, privat – öffentlich.


“Allgemein kann gesagt werden, daß (sic) das Modell der gleichberechtigten Partnerschaft (...) breite Zustimmung findet. (...) Ungleichheit und Machtunterschiede zwischen Männern und Frauen kennzeichnen die Familienstrukturen (sic) weiterhin (...). Den Löwenanteil der häuslichen Pflichten übernehmen Frauen. (...) Es ist (...) davon auszugehen, daß (sic) der Haushalt nicht einfach irgendeinen Arbeitsbereich darstellt, sondern einen Bereich, der Geschlechterrollen salient macht und perpetuiert.” (Alfermann 1996. S.42ff)


Erwerbsarbeit


Da ist erst einmal der Diskursstrang über das Thema, dass ’Frauen Beruf und Kinder unter einen Hut bringen müssen’. Das dies immer noch in Alltags- wie Mediendiskurs stark präsent ist, zeigt einerseits, dass das Thema für viele Frauen immer noch höchst relevant ist. Andererseits existiert aber kein vergleichbarer Diskurs über Männer, was wiederum die bereits erlauterte hegemoniale Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen innerhalb der Familie zur Ursache hat (vgl. Hamann/Linsinger 2008. S.245 und 257f). Im Gegensatz dazu taucht immer wieder ein Diskursstrang über Männer auf, der die Besonderheit von Vätern, die Sorgearbeiten übernehmen, hervorhebt. Dies ist ein Ausdruck der Wechselwirkung zwischen Diskurs und Diskurs produzierender Gesellschaft: Während die (diskursive) Forderung nach einer gleichberechtigten PartnerInnenschaft auf die Individuen wirkt und mit zu veränderten Familienmodellen führt, wirkt das Entstehen solcher wieder rück auf den Diskurs und führt neue, angepasste Diskursstränge und Themen ein.

Dennoch wirkt auch dieser Diskursstrang letztendlich systemstabilisierend, wenn beispielsweise die geringe Anzahl an Männern, die Väterkarenz in Anspruch nehmen, lediglich damit begründet wird, dass dann das größere Familieneinkommen verloren geht. Ausgeblendet wird dabei, dass es die gesellschaftlich tabuisierte Benachteiligung von Frauen am Arbeitsmarkt ist, die zur Notwendigkeit des männlichen Einkommens führt und dass dies Bedingungen sind, die, statt sie auszumerzen, gerade in Österreich immer weiterradiert und gefestigt werden. (vgl. Hamann/Linsinger 2008. S.256) Der letzte Punkt weist bereits auf einen weiteren Diskursstrang hin, der der gesellschaftlichen Realität von Frauen in Österreich entspricht. Es ist dies die Gehaltsschere zwischen...


Bildung


Dazu kommt dann noch, dass sich auch in den Hierarchien des Bildungswesens die hegemonial zugeschriebenen Wertigkeiten und Machtverhältnisse wiederspiegeln, wenn etwa im Vor- und Volksschulbereich nach wie vor fast nur Frauen als ErzieherInnen zu


3.1.2 Geschlechterstereotype

Stereotype sind, wie eingangs definiert, kulturelle Produkte und – psychologisch betrachtet – kognitive Strukturen, die das soziale Kategorisieren ermöglichen oder zumindest erleichtern. Geschlechtsstereotype sind nun die kognitiven Strukturen, in denen Erwartungshaltungen gegenüber und Zuschreibungen an die gesellschaftlich definierten Geschlechter gespeichert sind. Wie bereits erläutert, sind diese Geschlechter im hegemonialen Diskurs unserer Gesellschaft in einem zweigliedrigen System organisiert, das heißt es wird grundsätzlich zwischen 'Mann' und 'Frau' unterschieden. Diese Unterscheidung findet sich auch bei den Geschlechtsstereotypen, die im hegemonialen Diskurs, wie auch in (psychologischen) Untersuchungen in Männer- und Frauenstereotype gegliedert sind. Als solche enthalten sie „sozial geteiltes Wissen über die charakteris-
tischen Merkmale von Frauen bzw. Männern” (Eckes 1997. S.17). Das heißt einerseits umfassen Geschlechtsstereotype Theorien darüber, was im hegemonialen Diskurs als typisch weiblich und typisch männlich angesehen wird und prägen damit die Wahrnehmung von anderen ebenso wie die des eigenen Selbst. Andererseits beeinflussen sie aber auch das eigene wie das fremde Verhalten, da sie einschränken und bestimmen, wie sich Frauen und Männer zu verhalten haben.


Gründe für diese Unterschiede oder zumindest Theorien darüber gibt Eckes keine an, was darauf schließen lässt, dass auch die analysierten Studien nicht nach ihnen suchen. Hier liegt auch im Allgemeinen ein grundsätzlicher Mangel der Sozialpsychologie, die zwar soziale Phänomene untersucht, dabei aber nicht nach sozialen d. h. gesellschaftlichen Ursachen fragt.

Eine nichtselegierte Stichprobe entspricht einem Schnitt durch die ’Normalbevölkerung’.

Eine hochselegierte Stichprobe enthält in diesem Fall Mädchen und Buben mit mathematischer Hochbegabung.
higkeiten bei Frauen und Mädchen ist auf die breite Mehrheit der Bevölkerung nicht zutreffend, auch wenn es nach wie vor stark in ihr präsent ist.³²


Im Zuge seiner Forschungsarbeit untersucht Eckes ausführlich diese Geschlechtsstereotype, ihre Inhalte, Strukturen und Organisation, für den westlichen, jedenfalls aber den deutschsprachigen Kulturkreis. “In dieser Arbeit wurden Geschlechterstereotype konzipiert als komplexe kognitive Strukturen mit multiplen Substereotypen und multiplen

³²Auch hier bietet Eckes keine Erklärungen an. Im Sinne einer gesellschaftskritischen Interpretation liegt es nahe zu vermuten, dass geschlechtsspezifische Zuschreibungen in diesen Bereichen im hegemonialen Diskurs so dominant sind, dass Mädchen und Buben sie im Laufe ihrer Sozialisation so sehr verinnerlichen, dass sie früher oder später ihre Wirkung auf sie entfalten müssen. Einbezogen werden muss hier selbstverständlich auch die Prägung und Förderung im schulischen Umfeld, die sich gerade im mathematischen Bereich für Mädchen und Buben stark unterscheidet. Dazu mehr im Kapitel 3.2.2.


⁴⁴Eckes kann in seiner Arbeit dafür letztendlich keine zufriedenstellende Antwort anbieten.
Inhaltskomponenten.” (Eckes 1997. S.170) Diese Komplexität lässt sich wie folgt näher bestimmen:


In weiterer Folge möchte ich hier auf die Details dieser Stereotyporganisation und ihrer Inhalte eingehen. Im Vorfeld ist noch zu erwähnen, welche Schlussfolgerungen Eckes über die Ordnungsprinzipien von Geschlechterstereotypen nach eingehender Analyse zieht:

“(1) Menschen wissen sehr viel mehr über die Kategorien von Frauen und Männern, als die sattsam bekannten Inhalte der globalen Geschlechterstereotype aussagen. Das globale Frauen- wie auch das globale Männerstereotyp enthalten bestenfalls einen kleinen Ausschnitt aus der komplexen Organisation des konsensuellen Wissens über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern. (2) Innerhalb der beiden allgemeinen Geschlechtskategorien findet sich eine Fülle von Subtypen, die jeweils gut separierten und homogenen Clustern angehören. Zugleich sind diese Subtypen entlang einiger weniger Merkmalsdimensionen angeordnet. Im Falle der Frauenprototyphen heißen diese Dimensionen Modebewusstsein (sic), Stärke, Progressivität und Instrumentalität; im Falle der Männerprototyphen handelt es sich

Auch wenn sich die Substereotypen von den Globalstereotypen zum Teil stark abheben, so konnte Eckes doch zeigen, dass jeweils ein oder zwei Substereotypen sich nur wenig vom jeweiligen globalen Stereotyp unterscheiden.

„Die prototypische Frauenrolle ist, so zeigt auch diese Analyse, nach wie vor die Hausfrauenrolle. Bei den Männertypen waren gleich zwei Subtypen minimal distinkt, 'Spießer' und 'Egoist'.” (Eckes 1997. S.145f)

Im Allgemeinen stellen gerade die Globalstereotype das dar, was der hegemoniale Diskurs über das jeweilige Geschlecht beinhaltet. Das heißt zwar beispielsweise nicht, dass die einzig denkbare 'Frau' eine 'Hausfrau' wäre, sondern dass die Hausfrau nach wie vor das stereotype Bild der 'normalen Frau' ist. In anderen Worten, dass Frauen entlang dieser Norm gemessen, eingeteilt und beurteilt werden. In der sozialpsychologischen Forschung klingt das so:

„Die große räumliche Nähe von 'Hausfrau' zu 'typische Frau' macht anschaulich, daß (sic) das traditionelle Frauenbild dasjenige der Hausfrau ist. Auch die inhaltlichen Analysen haben gezeigt, daß (sic) sich das Hausfrauenstereotyp nur in ganz wenigen Merkmalen vom globalen Frauenstereotyp abhebt, wobei die Unterschiede ausschließlich auf eine höhere Expressivität von 'Hausfrau' verweisen.” (Eckes 1997. S.171)

Davon abgesehen gibt es dann noch zahlreiche andere Frauensubstereotype, die sich "mehr oder weniger stark vom Allgemeintyp” (Eckes 1997. S.171) unterscheiden. Diesen wird frau zugeordnet, wenn sie – wie bereits ansatzweise dargestellt – in das Globalstereotyp bzw. das Hausfrauenstereotyp nicht hineinpasst. Das heißt, dass vom Globalstereotyp abweichendes doing gender nicht notwendigerweise zur Wahrnehmung individueller Lebensentwürfe oder gar persönlichen Widerstandes führt, sondern dass gerade der Mechanismus der Substereotype es ermöglicht auch widerständiges Auftreten so einzuordnen, dass es den hegemonialen Diskurs nicht stört. Auch Lang konnte in
Ihrer Diplomarbeit feststellen, dass solche scheinbar ‘emanzipatorischen Stereotypisierungen’ oder Rollenzuschreibungen häufig systemstabilisierend wirken, insofern, als sie dazu dienen, die patriarchalen Verhältnisse des hegemonialen Diskurses zu verschleiern um sie aufrecht zu erhalten:


Eckes bietet folgende Erklärung dafür an, dass die Männersubstereotype sich durch größere Heterogenität auszeichnen als die Frauensubstereotype: Ausgehend von der,


Abschließend noch eine kurze Bemerkung zu einem weiteren wichtigen Element des hegemonialen Genderdiskurses, seiner Heteronormativität bzw. der in ihm implizierten 'Zwangs heterosexualität': Besonders im Bereich der Männersubstereotype spielt die Sexualität (Kategorien 'gesellig' und 'Spaß am Sex’) eine Rolle bei der Differenzierung, was andere Darstellungen über (globale) Geschlechtsstereotype meist ausblenden. Durch seine detaillierte Analyse der Substereotype konnte Eckes aber zeigen, dass die (Hetero-)Sexualität als Kategorie sehr wohl von Bedeutung ist. “Subkategorien von Frauen bzw. Männern scheinen dem Ziel einer kognitiven Orientierung im Feld heterosexueller Anziehung eher zu entsprechen als die globalen Kategorien.” (Eckes 1997. S.172)

\textsuperscript{35}Damit ist gemeint, dass beispielsweise nur wenige Frauen unter einer großen Anzahl an Bewerber-Innen sind oder von allen AbteilungsleiterInnen/ManagerInnen einer Firma nur eine weiblich ist, d. h. Situationen, die nach wie vor häufig eintreten.

3.2 Die wissenschaftlichen Spezialdiskurse

3.2.1 Der soziologische Spezialdiskurs


In den Nachkriegsjahren entwickelte sich innerhalb der Soziologie die Lohnarbeit zur relevanten Differenzierungskategorie, “die im Familienkontext verrichtete Arbeit erscheint nicht als solche und kann auch keinen eigenständigen Status von Frauen in der Theorie und Empirie der Ungleichheitsforschung begründen” (Gottschall 2000. S.97f). Dies ist

36 Gottschall analysiert den Diskurs der deutschen Soziologie. In der Annahme, dass die Entwicklungen zumindest in ihrer Tendenz in Österreich und Deutschland gleich verliefen, übernehme ich ihre Erkenntnisse auch für Österreich.

37 Gottschall nennt hier vor allem Emile Durkheim und Georg Simmel als relevante Vertreter.


Zu kritisieren ist jedoch – und Karin Gottschall tut dies auch –, dass immer noch einige der soziologischen Strömungen auch dieses Teildiskurses sich an einem ‚männlichen Familiennährermöll’ orientieren. „Weder die Tatsache, daß (sic) Frauen als Hausfrauen und Mütter unentgeltlich zur Wohlfahrt beitragen, noch die Tatsache, daß (sic) ihre Familiengebundenheit mit ungleichen Machtverhältnissen in der Ehe und einem

'nicht vollwertigen' Status als Arbeitskraft einhergeht und Frauen aufgrund ihrer Familiegebundenheit von einer dekommodifizierenden Sozialpolitik weniger profitieren können als Männer, wird systematisch in Rechnung gestellt.” (Gottschall 2000. S.218)

Daneben ignorieren die meisten Theorien und Untersuchungen auch, dass bereits in Bildungsinstitutionen bzw. -laufbahnen und Berufen Geschlechtsspezifik und damit Ungleichheiten eingeschrieben sind:


### 3.2.2 Der feministisch-queere Gegendiskurs

Unter den wissenschaftlichen Spezialdiskursen zum Thema Geschlecht sticht im Besonderen der von mir als 'Gegendiskurs' titulierte feministisch-queere Diskursstrang heraus. Seit zuerst die Frauenforschung, danach die Gender Studies immer mehr an Boden innerhalb der Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften gewannen, kam es durch das Postulat, dass Geschlecht und Geschlechterverhältnisse nicht unabänderlich, sondern konstruiert, das heißt in diskursiven Prozessen hergestellt, sind, zu einem Umdenken, das fast schon als Paradigmenwechsel bezeichnet werden könnte. (vgl. u. a. Stephan

---

Die zeitgenössischen konstruktivistischen Theorien und Zugänge machen auf die soziale Konstruktion von Geschlechterdifferenzierung aufmerksam.


“Zugleich schälte sich freilich die Erkenntnis heraus, daß (sic) die Thematisierung der 'besonderen Lage von Frauen' ein zwar notwendiger, aber nicht hinreichender Schritt ist. Vielmehr muß (sic) die sozial strukturierte Wirkung männlicher wie weiblicher Geschlechtszugehörigkeit, und damit wesentlich unfassender (sic), 'die gesellschaftliche Produktion und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses' in den Blick genommen werden.” (Gottschall 2000. S.166. Hervorhebung K.G.)

In Karin Gottschalls Diskursanalyse zeigt sich die Fokussierung auf den Bereich der 'Arbeit'40 als einschränkend. Denn auch wenn die Begriffe im Gegensatz zu ihrer Ver-

---

40Im Falle des feministischen Diskurses ist dieser Begriff zwar schon in Richtung Hausarbeit aufgebrochen, aber dennoch wird diese getrennt von Erwerbsarbeit behandelt.
wendung in den in Kapitel 3.2.1 dargestellten soziologischen Strömungen erweitert wurden, so bleibt die


“Der dahinter stehende zentrale Gedanke ist, daß (sic) bereits durch die Tatsache der Unterscheidung (von zwei Geschlechtern …) Asymmetrie hergestellt wird; die entsprechenden Konstruktionsprozesse werden als wahrnehmungsregulierende Ordnungskonstrukte vornehmlich in Interaktionen verortet. ‘Geschlecht’ wird damit eher als Prozeßkategorie (sic) denn als Strukturkategorie begriffen.” (Gottschall 2000. S.292)


41Gottschall nennt dabei die Arbeiten von Carol Hagemann-White als Ausnahme.


Gottburgsen konnte zeigen, dass Sprach- und Kommunikationsverhalten “ein bedeut- 
samer eindrucksbildender Faktor ist” (Gottburgsen 2000. S.206), das heißt, dass Kate- 
gorien wie Stimme, Ausdrucksweise und andere Kriterien des Gespräches zentral in der 
Bildung des ersten Eindrucks über ein Gegenüber und der Personenwahrnehmung im 
Allgemeinen sind. Weiters wurde in ihren Studien sichtbar, dass auch im Bereich des 
sprachlichen doing gender weibliches Verhalten über das männliche definiert und an 
spiegeln anschaulich das alltagstheoretische Verständnis von Geschlecht wider, in dem 
die Kategorie ‘Mann’ die Standardnorm und den sogenannten Normalfall darstellt.”
(Gottburgsen 2000. S.206) Diese Erkenntnis führt sich auch zu der Schlussfolgerung,
dass gerade in der Diskursanalyse sprachkritische Beobachtungen stärker berücksichtigt
werden sollten.

“Die Notwendigkeit einer engeren Verbindung ergibt sich durch den doing 
gender-Ansatz fast zwangsläufig. Die sprachliche Konstruktion von Geschlecht 
findet auf mehreren Ebenen statt, die sich zudem wechselseitig verstär- 
klen: Einerseits zwingen die systembedingten Regeln zur Kategorisierung,
implizieren Bewertungen und vermitteln Stereotypisierungen. Andererseits 
kommunizieren Frauen und Männer ihr Geschlecht, indem sie sich sprach-
lch unterschiedlich verhalten (...). Ebenso tragen stereotype Sprachwahr-
nehnungsmuster der Rezipierenden zur sprachlichen Herstellung von Ge-
schlecht bei.” (Gottburgsen 2000. S.207. Hervorhebung A.G.)

Dieser kurze Abriss über das doing gender-Konzept und einige Ergebnisse aus der 
Forschung, die dieses Konzept mit einbeziehen, sollten gezeigt haben, wie diese flexi-
ble, interaktive Auffassung von Geschlecht und Geschlechtsherstellungsprozessen, den 
Genderdiskurs verändern können. Bislang ist freilich dieser Teil des Gegendiskurses (im 
Gegensatz zu anderen, älteren) noch in keiner Weise in den hegemonialen Alltags-
diskurs eingeflossen. Wenn in diesem Geschlecht überhaupt als relevant berücksichtigt
wird, so geschieht dies – wie gezeigt – entlang von Geschlecht als sozialer Kategorie und 
innerhalb des klar ausdifferenzierten Systems der Zweigeschlechtlichkeit. Da sowohl der 
feministische als auch der queere Gegendiskurs für sich alleine genommen jeweils meh-
rere Diplomarbeiten füllen könnten, soll – angepasst an das Thema dieser Arbeit – in 
weiterer Folge der Schwerpunkt auf die feministische und queere Schulforschung und 
die dazugehörigen Diskurse gelegt werden. Um die zeitgenössischen Diskurse hier ver-
stehen zu können, wird aber zuerst noch ein kurzer Exkurs über die Geschichte der 
Frauenbildung und der feministischen Schulkritik eingeschoben.
Exkurs: Koedukation und feministische Schulkritik


Einführung der Koedukation waren – besonders von emanzipatorisch denkenden Personen – gewisse Hoffnungen verbunden:

“- dass durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben die Geschlechterrollenklischees vermindert würden und ein gleichberechtigter, herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entsteht, - dass es zu einer weitergehenden Öffnung der traditionell männlichen Bildungseinrichtungen für Frauen kommt (...) - und dass in Folge die geschlechtsspezifische Aufteilung des Arbeitsmarktes überwunden werden kann und Frauen ein größeres Maß an Einfluss und Teilhabe an Macht erhalten.” (BMBWK 2003. S.8)


Diese Erkenntnisse über die Situation von Mädchen und Buben in der Schule und die Beobachtungen von LehrerInnen im Schulalltag führten zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Koedukation und ihren Folgen. Es wurde die Frage nach ihrer Wirkung gestellt und durch feministische Schulforschung versucht herauszufinden, warum die Koedukation letztlich nicht zur Gleichstellung der Geschlechter geführt hat, obwohl doch jahrzehnte – fast könnte mensch sagen jahrhunderte – lang diese Hoffnungen in sie gesetzt worden waren. Die 'neue Koedukationsdebatte' begann mit feministischer Schul- und Koedukationsforschung, die feststellte, dass “das große Ziel der Koedukati-

43Als Beispiel könnten hier etwa die Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) mit den Höheren technischen Lehranstalten (HTL) verglichen werden. Ein Blick in die SchülerInnen-Listen solcher Schulen wäre hier sicher ausschließlich.

Klar ist, dass auch die Ergebnisse dieser Studien nicht unhinterfragt und unkritisch rezipiert werden sollten, wenn auch betont werden muss, dass “es noch gar nicht lange her ist, daß (sic) durch die Kritik und die Arbeiten der feministischen Schulforschung ein gravierendes Defizit der bisherigen Schultheorie aufgedeckt wurde, nämlich das völlige Ausblenden der sozialen Strukturkategorie ’Geschlecht’” (Hasenhüttl 2001. S.74). Auch dass die Koedukation das scheinbare Versprechen zur Chancengleichheit zu führen nicht halten konnte, wurde in diesen Untersuchungen sichtbar. Aus einer queeren Perspektive muss allerdings kritisiert werden, dass viele feministische Interaktionsstudien die Geschlechterbipolarität unreflektiert anwenden und damit die Heteronormativität des hegemonialen Diskurses unhinterfragt reproduzieren.

Ein anderer bedeutender Sektor feministischer Schulkritik wurde die Schulbuchforschung beziehungsweise allgemein die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien, die – wie im Kapitel 2 bereits geschildert – bemerkte, dass die Schulbücher den hegemonialen Genderdiskurs stark vertreten und so permanent in den Schulalltag
einbringen und ein sexistisches Bild vermitteln. Dabei wurden seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts immer dieselben

“Mißstände (sic) an Unterrichtsmaterialien angeprangert:

• Mädchen und Frauen sind zahlenmäßig in allen Büchern, d. h. quer durch alle Schulstufen und alle Unterrichtsgegenstände unterrepräsentiert.

• Wo Frauen und Mädchen vorkommen, entsprechen sie den traditionellen Rollenvorstellungen.

• Frauen und Mädchen werden auf der sprachlichen Ebene benachteiligt und diskriminiert.

• Frauen sind bei der Herstellung von Schulbüchern und in GutachterInnenkommissionen in der Minderheit.”

(Hasenhüttl 2001. S.56)


Institutionalisierung bewusster Koedukation in Österreich

Aus den Erkenntnissen der Koeduktionsdebatte resultiert zuerst die Forderung nach einer ‘reflexiven’ Koedukation. In Österreich ist die ‘bewusste’ Koedukation seit 1999 in den Lehrplänen festgeschrieben, das heißt prinzipiell Teil des hegemonialen schulischen Diskurses. Jedoch ist weder die Begrifflichkeit, noch der damit einhergehende Grad an Reflexion in den Alltagsdiskurs, auch jenem der Lehrpersonen, noch nicht eingedrungen. Reflexive oder bewusste Koedukation will zwar den koedukativen Unterricht weiterführen, aber auch die Stärken und Schwächen dieser Unterrichtssituation


Zum Abschluss und um noch einmal klar zu stellen, wie die gesetzliche Lage in Österreich bezüglich der bewussten Koedukation ist, möchte ich hier noch eine Liste an Maßnahmen aufzählen, die zu ihrer Umsetzung getroffen wurden:

- Unterrichtsprinzip 'Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern' (wurde seit 1995 sukzessive in die Lehrpläne der verschiedenen Schularten integriert)
- Verankerung der 'bewussten Koedukation' als didaktischer Grundsatz im Lehrplan '99
- Installierung von Ansprechpersonen zum Unterrichtsprinzip an den pädagogischen und berufspädagogischen Akademien sowie von Kontaktpersonen in den Landesschulräten und Pädagogischen Instituten
• Herausgabe eines Leitfadens zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln sowie zum 'geschlechtergerechten Formulieren'

• Herausgabe eines 'Gender Mainstreaming'-Leitfadens für Projekt- und Programmverantwortliche

• Herausgabe diverser Publikationen (zu geschlechtssensiblen Schulprojekten, zu konkreter Mädchen- und Bubenarbeit, zu geschlechtssensibler Berufsorientierung, zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips im Volksschulbereich, ...) durch die Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen des bm:bwk.

(BMWBK 2003. S.12)

Das Unterrichtsprinzip (siehe oben) soll Lehrpersonen unterstützen und zum geschlechtergerechten Unterrichten anregen. In ihm sind die folgenden Anliegen formuliert:

• "Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation

• Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung

• Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees

• Reflexion des eigenen Verhaltens

• Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus

• Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen"

(BMBWK 2003. S.14)

Queer-feministischer Diskurs in der Pädagogik


“Mit dem Begriff vielfältige Lebensweisen richtet sich unser Blick auf Normen und Hegemonien, auf Vielschichtiges, Kontingentes, Bewegliches und Unent-
scheidbares. Zentralen Stellenwert erhält dabei die Dimension des reflektier-
ten, kritischen Gestaltens des eigenen Selbst und Lebens, der Beziehungen 
zu sich und anderen, der sozialen Umwelt und Gesellschaft.” (Hartmann 
2002. S.122f)

Hartmann sieht den Begriff auch oder gerade in der Pädagogik als einen zentralen 
an. In ihrer Arbeit zur Pädagogik vielfältiger Lebensweisen (Hartmann 2002.) ver-
sucht sie “die mit der aktuellen feministisch-dekonstruktiven Debatte einhergehenden 
Irritationen und Verschiebungen für die pädagogische und erziehungswissenschaftliche 
Diskussion um die Pluralisierung von Lebensformen fruchtbar zu machen” (Hartmann 
2002. S.17). Das heißt, dass die Erkenntnis der Pluralisierung von Lebensformen eben-
so wie andere Diskursstränge der queer theories, wie etwa Anti-/Heteronormativität 
und De-/Konstruktion von Geschlecht in die Pädagogik einfließen, und ein queerer, 
dekonstruktiver pädagogischer Diskursstrang geschaffen wird.

Dabei sind die Anforderungen, die Hartmann an diese neue Strömung in der Pädagogik 
stellt, in erster Linie drei. Die Pädagogik soll zu “einer Auseinandersetzung mit viel-
fältigen Lebensweisen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse und 
Norm(alis)ierungsbestrebungen führen” und “das Herausbilden eines geschlechtlichen 
und sexuellen Selbstverständnisses unterstützen”, das auf der einen Seite selbst be-
weglich bleibt und zusätzlich auch “Achtung und Wertschätzung gegenüber anderen 
Existenz- und Lebensweisen beinhaltet”. Zuletzt soll auch ein “Verflüssigen geschlechts-
bezogener Einschränkungen im eigenen Lebensentwurf” ermöglicht werden. (Hartmann 
2002. S.17)

Hartmann versucht “eine pädagogische Haltung (anzuregen), die daran orientiert ist, 
Offenheit zu ermöglichen und Vielfalt zuzulassen” (Hartmann 2002. S.269). Essentiell in 
der Pädagogik vielfältiger Lebenweisen ist das “Infragestellen gesellschaftlicher Normen 
und Normalisierungen, ein prozessuales Identitätsverständnis sowie das Entfalten eines 
weiten Feldes geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen” (Hartmann 2002. S.269). 
Dabei wird das Augenmerk auf die Widersprüche zwischen der Pluralisierung und der 
Norm(alis)ierung von Lebensformen gelenkt. Pluralisierung meint dabei, dass im Lau-
fe der Jahrzehnte, aber auch innerhalb eines individuellen Lebenslaufes, die Anzahl 
Der Begriff der Normierung setzt dem aber entgegen, dass innerhalb der Gesellschaft 
aber (Macht-)Strukturen existieren, die das Leben in Vielfalt erschweren. (vgl. Hart-
mann 2002. S.52ff) Diese Norm(alis)ierung hat auf die Individuen einschränkende und 
4 Schulbuchanalyse

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse der untersuchten Bücher jeweils pro Lehrbuchreihe\textsuperscript{45} dargestellt. Nach diesem ersten Schritt folgt als zweiter Arbeitsgang die Einordnung der jeweiligen Bücher oder Buchreihen innerhalb des Spektrums zwischen hegemonialen Genderdiskurs und Gegendiskurs, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden. Wie bereits im Methodenkapitel erläutert, folgt dann als letzte Phase der Analyse eine Interpretation einzelner exemplarischer Textstellen im Sinne einer queeren Lektüre.

4.1 Analyseergebnisse

Bei der Präsentation der Analyseergebnisse sortiere ich die Buchreihen\textsuperscript{46} nach Zielgruppen abwärts, das heißt ich beginne mit der Mirada-Reihe, die sich an eine eindeutig erwachsene SchülerInnen-Klientel wendet, präsentiere danach die beiden Bände von Encuentros und beschließe den Abschnitt mit der Reihe Chicos Chicas, die eindeutig für das jüngste Publikum vefasst wurde. Dabei werde ich, wo möglich, die Ergebnisse auch interpretieren sowie mit den anfänglichen Arbeitshypothesen in Bezug setzen. Die Analyseergebnisse der jeweiligen Buchreihen werden zwar gemeinsam vorgestellt und zusammenfassende Schlüsse über die ganze Reihe gezogen, Vergleiche zwischen den Bänden und Gemeinsamkeiten der ganzen Reihe werden aber jeweils mit (exemplarischen) Beispielen aus den einzelnen Büchern illustriert.

\textsuperscript{45}Die Lehrbücher werden im Text nicht mit AutorIn und Jahr, sondern ausnahmsweise mit zu Beginn des jeweiligen Abschnitts festgelegten Kurzformen der Titel referenziert, da dies im konkreten Fall als lesbarer und sowohl beim Verfassen als auch bei der Rezeption der Analyse als praktischer erscheint.

\textsuperscript{46}Ausführliche Quellenangaben zu allen Büchern fanden sich bereits in der Einleitung.
4.1.1 mirada aktuell, bien mirado, visto bueno

Kontextanalyse


Weitere Wissensquellen kommen in mirada aktuell kaum vor. Auch wenn die Lehrtexte teilweise wie aus Zeitungen ausgeschnitten layoutiert sind (vgl. ma S.65, 70, 75 oder 83), werden sie bis auf wenige Ausnahmen nicht mittels Quellenangaben referenziert. Eine Ausnahme stellt hier ein Text über die torera Cristina Sánchez dar, der als ein Interview aus 'El País Semanal' ausgewiesen ist, auch hier finden sich aber keine genauen Quellenangaben. (vgl. ma S.113) Jedenfalls existieren keinerlei Recherche-Aufgaben, die SchülerInnen dazu auffordern würden, Informationen auch außerhalb des Lehrbuches für ihren Lernprozess zu verwenden. In bien mirado und visto bueno sind Texte und Textstellen zum Teil mit periodistischen oder literarischen Quellenangaben versehen, sehr selten kommt das Internet als Quelle vor. Analog zur eingangs aufgestellten Hypothese bedeutet das, dass besonders der erste Band als eher unhinterfragbar dargestellt wird, gemindert wird dieser Eindruck lediglich durch die im Design als 'Fremdtexte'
ausgewiesenen Stellen, nicht aber tatsächliche durch ausführliche Quellenangaben. In den weiteren Bänden wird diese Unhinterfragbarkeit etwas relativiert.


Diese Lehrbuchreihe wurde als eine der in österreichischen Schulen häufiger verwendeten ausgewählt, wobei hauptsächlich der erste Band tatsächlich öfter Verwendung findet. Aus eigener Erfahrung sowohl in der Schule, als auch im Studium und im Zuge der Schulpraktischen Ausbildung kann ich sagen, dass mirada aktuell von vielen Lehrpersonen besonders gern für Spanisch als Wahlpflichtgegenstand ausgewählt wird.

Geschlechtssensible Sprache wird in mirada aktuell und bien mirado sowohl in deutschen als auch in spanischen Arbeitsanweisungen grundsätzlich verwendet (Beispiele aus mirada aktuell: “entrevista a un/a compañero/a” ma S.21, “diktieren Sie (…) Ihrem Partner/Ihre Partnerin” ma S.29). Trotzdem wird das generische Maskulinum angewandt und im Grammatikteil vermittelt – wenn auch nicht mit ‘generisches Maskulinum’ betitelt – (vgl. etwa ma S.198) etwa wenn steht “Juana quiere encontrarse

50 Deutsche Arbeitsanweisungen kommen ab dem zweiten Band allerdings nicht mehr vor.

Im Gegensatz dazu wird in visto bueno bereits im Vorwort erklärt, dass die Autorinnen “der leichteren Lesbarkeit halber (...) in den Arbeitsanweisungen nur die maskulinen Formen” verwenden würden, auch wenn sie auch “alle Lernerinnen und Lehrerinnen” dabei mit einbeziehen würden. (vb S.7) Die klassische Erklärung für die Verwendung des generischen Maskulinums also, die hier etwas verwundert, da sich die mit der Lehrbuchreihe arbeitenden Personen an die ’kompliziertere’ Lesbarkeit geschlechtssensibler Sprache ja bereits zwei Bände lang gewöhnt haben . . .

Als zusätzliche Anmerkungen wurde bei der Kontextanalyse (im Besonderen von mirada actual) noch angeführt, dass im Design zwar Zeichnungen klar überwiegen, aber durchaus auch Fotos vorkommen. Personen werden dabei aber tendenziell eher gezeichnet als auf Fotos dargestellt. In visto bueno schließlich gab es überhaupt kaum bildliche Darstellungen. Ein Hindernis bei der Analyse der vorkommenden Geschlechter in Band eins und zwei war, dass bei den Dialogen der Hörbeispiele, die auch als Lesetexte abgedruckt sind, die Geschlechter der SprecherInnen größtenteils im Buch nicht erkennlich gemacht sind.52

Quantitative Analyse

Im Themenbereich ’Haushalt’ konnten außer im zweiten Band dieser Lehrbuchreihe kaum Beobachtungen gemacht werden. Lediglich neun HandlungsträgerInnen sind in mirada actual (6w – 2m – 1nz) einer der Kategorien zuzuordnen. In visto bueno sind es immerhin 12, davon 6w und 6nz. Bei den Übungen zum Thema ’Wer macht was im Haushalt?’ ist die Zuteilung zu Geschlechtern, die ich den Autorinnen durchaus

51 Zur Verwendung des generischen Maskulinums im Spanischen vgl. den betreffenden Hinweis in der Einleitung 1.2.
52 Die Hör-CD stand mir leider nicht zur Verfügung, um die Zuordnung anhand der Stimmlagen zu treffen, wobei fraglich ist, ob dies tatsächlich empirisch haltbar wäre. Schlussendlich wurden die Personen in den Dialogen, wenn sie nicht mit einem eindeutig geschlechtlich konnotierten Namen angedeckt wurden, in der Kategorie nicht-zuzuordnen markiert.
unterstellen würde, leider nicht ersichtlich. Die Antworten auf die eingangs gestellte Frage werden über ein als Hörübungen eingebautes (und als Lesetext abgedrucktes) Interview vermittelt (vb S.19). In weiterer Folge wird eine Statistik präsentiert, die sich der Aufgabenverteilung im Haushalt widmet (vb S.20), doch auch diese ist für die analytische Auswertung nicht brauchbar. In bien mirado sind es 25 HandlungsträgerInnen, die in Zusammenhang mit Hausarbeiten dargestellt werden. Auch hier überwiegen eindeutig die weiblichen: 12w – 5m (davon 1 nicht-selbstständig) – 8nz, besonders beim Putzen/Aufräumen und Kochen. Die Hypothese, dass weibliche Personen gegenüber männlichen überwiegen würden, trifft somit zu (ma: 6w – 2m – 1nz; bm: 12w – 5m – 8nz; vb: 6w – 6nz; insgesamt: 24w – 7m – 15nz). Ob die Beobachtung bei so wenigen RepräsentantInnen in diesem Bereich aussagekräftig ist, ist allerdings fraglich und wird sich erst im Zuge der Gesamtbewertung des Buches zeigen.


Männern werden weniger verschiedene Variationen von Lebensentwürfen geboten. Herausgehoben ist hier klar die Berufstätigkeit. Bemerkenswert ist eine Bildgeschichte, in der ein Mann mit dem Auto auf Urlaub fährt, während seine Frau, die offensichtlich


Bei den Berufen, die vorkommen, bieten die Lehrbücher ein etwas vielfältigeres Bild, aber auch kaum abweichend von erwarteten rollenstereotypen Berufs Bildern. Etwa wenn drei Frauen, aber nur ein Mann in pädagogischen Berufen gezeigt werden (ma) oder acht Frauen als Büroangestellte, aber nur drei Männer, von denen einer noch zusätzlich als 'Abteilungsleiter' ausgewiesen ist, wohingegen die meisten Frauen klar als 'Sekretärinnen' betitelt werden (ma). Dass Männer keine Sekretariatsarbeiten machen, wird auch in den anderen Bänden beibehalten. Hier gibt es immerhin auch jefas de ventas y compras oder empresarias aber eben auch secretarias, männliche Handlungsträger werden hingegen nur als representante, ejecutivo, funcionario, empresario oder jefe de compras bezeichnet.54 Während in Landwirtschaft und Bergbau, öffentlichem Trans-

53 Nicht berührt wird dabei das sozial brisante Thema des in Spanien extrem übersteuerten Immobilienmarktes, das eigentlich direkt damit in Verbindung steht.
54 Die jeweiligen Bezeichnungen finden sich an zahlreichen Stellen im zweiten und dritten Band der Reihe, manche sogar wiederholt.
port, Politik und Regierung, Verwaltung, Post und Bank, Handwerk und sonstigen
nicht-akademischen Berufen (abgesehen von vereinzelten nicht-zuordenbaren Figuren)
nur männliche Handlungsträger dargestellt werden, kommen in den Bereichen Studie-
ren, Programmieren und Dienstleistung/Hausangestellte nur Frauen vor. Bezeichnend
sind auch die Berufe der geschlechtlich zuordenbaren Personen, die in Zusammenhang
mit Luft- und Schiffahrt (zu ergänzen ist hier noch die Raumfahrt) genannt werden:
*azafatas* (im Plural) und ein Astronaut.

Abschließend ist noch zu sagen, dass in jedem der Bücher und daher auch insgesamt
die dargestellten Männer (65w – 82m – 18 nz) überwiegen. Die verschiedenen Be-
rufsgruppen sind in allen Bänden nur selten im generischen Maskulinum angegeben,
am häufigsten noch in *visto bueno* (neun Mal), was sich auch aus der Erklärung in
der Einleitung ergibt. Andererseits stellt auch hier *visto bueno* an einer Stelle eine
positive Ausnahme dar, wenn in der Lektion 3 für eine Gruppenübung eine äußerst
kreative, geschlechtssensibel formulierte, Liste an Berufen angeboten wird. (*trapecesta,
hipnotizador/-a, astrólogo/-a, inventor/-a, rey/reina, detective, cantante de ópera,
mago/-a, buceador/-a, pirata, cartero/-a; vb S.31*) Im Gegensatz dazu ist bei *mirada aktuell*
zusätzlich in diesem Bereich noch angemerkt, dass auch die Zuschreibungen von Hobbys und Sportarten größtenteils stereotyp verteilt sind. Während Frauen in
den Abbildungen Tennis spielen, schwimmen, Gartenarbeit machen, fernsehen, kochen
und Einkaufen gehen, wird Männern Fahrradfahren, Musik hören, Fußballspielen, Le-
sen, Sport im Allgemeinen, Spazierengehen und Schlafen zugeschrieben. In dem Bild
in dem Tanzen dargestellt ist, tanzt ein Mann mit einer Frau, wobei er sie quasi 'durch
die Luft wirbelt', so dass sie gar keinen Boden unter den Füßen hat (ma S.30f).

Die Darstellung von Personen im öffentlichen Raum ist in den Büchern der *Mirada-
Reihe* relativ ausgewogen, 49 weibliche stehen 47 männlichen Figuren und einer reinen
Männergruppe gegenüber. Dabei kommen Räume wie eine Tagung, die Straße, die
Unterrichtsklasse, der Arbeitsplatz, Lokale, ein Fest, der Supermarkt oder der Park
im Prinzip bei beiden Geschlechtern relativ gleichwertig vor. Ebenso bei den 12 nicht-
zuordenbaren Figuren und den Menschenmengen oder gemischten Gruppen (die 16
Mal vorkommen). Während politische Tätigkeit nur in *visto bueno* vorkommt und da
nur für männliche Handlungsträger, werden auch nur männliche Handlungsträger (und
zwar insgesamt acht Mal) mit historischen Bezügen gezeigt, einer davon ist *el inca*,
in *bien mirado* sind es Persönlichkeiten aus der Geschichte des Flamenco (bm S.107).
Unter feministischem Widerstand lässt sich hier lediglich die schon mehrmals erwähnte
Cristina Sánchez nennen, die ihren männlich konnotierten Beruf aufgeben musste, weil
der männlich-sexistische Widerstand zu stark war.
Im Bereich sozialer Interaktionen überwiegen im ersten Band deutlich die Interaktionen von nicht-zuordenbaren HandlungsträgerInnen, was aus der eingangs erwähnten Problematik mit den Hörsübungen resultiert. Insgesamt überwiegen knapp die Interaktionen die von weiblichen HandlungsträgerInnen ausgehen (29 gegenüber 19, die von männlichen und 27, die von nz ausgehen). Prosoziales Verhalten kommt selten vor, am häufigsten noch im zweiten Band, aber insgesamt überwiegen auch hier weibliche Figuren als AkteurInnen. Im weitesten Sinne sexuell konnotierte Interaktionen finden selten statt, insgesamt auch in einem recht ausgewogenen Verhältnis. Dies geschieht – wenn von den Interaktionen zwischen nicht zuordenbaren Figuren abgesehen wird – immer in einer Formation gegengeschlechtlicher Personen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass klar die von Frauen ausgehenden sozialen Interaktionen überwiegen (40w zu 28m, dazu kommen noch 31nz).


Insgesamt ist zu dieser Lehrbuchreihe festzuhalten, dass sehr wenig persönliche HandlungsträgerInnen vorkommen. Die Bücher sind im Allgemeinen eher abstrakt, unpersönlich und distanziert gestaltet, es dominieren direkte Handlungsaufforderungen an die Lernenden, besonders im dritten Band gibt es vor allem Aufforderungen zur Meinungsbildung oder Diskussion in der Gruppe/Klasse. Außerdem tauchen (im Gegensatz zu den anderen beiden analysierten Buchreihen) hier keine Figuren – quasi als Hauptpersonen – mit ihren persönlichen Geschichten und Kontexten immer wieder auf, so dass kaum Identifikationspotential für SchülerInnen vorhanden ist. Zusätzlich sind die ab-
gebildeten Figuren häufig gezeichnete Strichfiguren, daher wenig zur 'Vorbildwirkung' geeignet und nehmen gegen Ende überhaupt sukzessive ab.

Qualitative Analyse

Nicht-rollenkonformes Verhalten kommt in diesen Lehrbüchern eigentlich kaum vor, die einzigen Ausnahmen sind die weiter oben beschriebenen Familiensituationen, die aber nicht bewertet, sondern im Gegenteil höchst neutral dargestellt werden. Insgesamt wird wenig gewertet, und nicht direkt. Eine indirekte Bewertung der Lebensentwürfe stellt aber natürlich ihre Auswahl dar. Dadurch, dass also die gesellschaftliche 'Norm' (heterosexuelles Paar oder allein stehende Personen) als einzige Möglichkeit angeboten und somit als selbstverständlich präsentiert wird, wird sie gegenüber allen anderen möglichen Lebensformen aufgewertet, während diese durch Verschweigen klarerweise abgewertet werden. Dass in *visto bueno* eine Vielfalt an verschiedenen Lebensweisen und Familienformen präsentiert werden, ändert am Gesamteindruck leider nichts. Denn selbst die geringe, aber eher positive Bewertung in dieser einen Lektion, legitimiert diese vielfältigen Lebensentwürfe nicht so viel, dass das Ausblenden derselben im Rest des Buches sie nicht doch wieder als 'das Andere', 'Abnormale' abstempeln würde. Dass nicht direkt, sondern eher nur indirekt durch die Auswahl gewertet wird, entspricht durchaus der Arbeitshypothese, ebenso wie, dass dadurch kreative Lebensentwürfe abgewertet werden.

Für das dargestellte Verhalten werden häufig keine Ursachen angeboten, lediglich bei Themen wie Umwelt, Ökotourismus (bm) oder Berufswahl (vb) kommt dies vor. In Bezug auf geschlechtsstereotypes oder heteronormatives, sowie dazu als Gegenstrategie zu verstehendes Verhalten, werden nur in zwei Fällen ansatzweise Ursachen genannt. Dies sind einerseits die Familienformen in *visto bueno*, die schon ausführlich besprochen wurden, die tatsächlich in einen sozialen und gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet sind – aber eben nur in einem einzigen Text (vb S.18). Andererseits stellt auch *bien mirado* das Thema der *solter@s* in ähnliche Zusammenhänge (Text in bm S.81), präsentiert aber auch persönliche Entscheidungsgründe zweier Frauen und eines Mannes (Paloma, Conchita, Ángel inkl. Fotos) mittels einer Hörverständnisübung (bm S.82).

Das einzige explizite Beispiel für Diskriminierung stellt der bereits wiederholt zitierte Text über Cristina Sánchez aus Band 1 dar, in dem der Machismus in ihrem Beruf als Grund für ihren Ausstieg genannt wird (vgl. ma S.113). Bemerkenswert ist hier, dass der Text, der sich zumindest indirekt mit *machismo* beschäftigt explizit als externer
Text 'geoutet' ist, was in *mirada aktuell* sonst kaum vorkommt, und weiters, dass ausgerechnet bei dem Wort *machismo* ein Tippfehler unterlaufen ist (wie in obigem Zitat bereits deutlich wurde, steht im Buch *maschismo*). Auch die Familienlektion in Band 3 (vb S.16–23) thematisiert gewissermaßen strukturelle Diskriminierung, in dem hier die gesellschaftlichen Bedingungen für (Haus-)Frauen und Familien angesprochen werden, aber auf tatsächliche Ursachen wird kaum eingegangen.


4.1.2 Encuentros 1 und 2

**Kontextanalyse**


AutorInnen und Verlag weisen die Zielgruppe auf den Büchern nicht explizit aus, jedoch sind die Bücher eindeutig für den Unterricht in Schulen gestaltet. Die zentral vorkommenden und dargestellten Personen sind durchwegs Jugendliche, die mit ihrer Lebenswelt (Familie, Schule, FreundInnen) genau der Lebenswelt von OberstufenschülerInnen entsprechen. Auch die Themen sind für ein Jugendliches Publikum zwischen 15 und 19 Jahren altersadäquat, ebenso die graphische Aufbereitung der Bücher. Das

\(^{55}\) *Encuentros 1*, im Folgenden mit e1 bezeichnet.

\(^{56}\) *Encuentros 2*, im Folgenden mit e2 bezeichnet.
bedeutet, dass sich die Bücher an diejenige Zielgruppe wenden, die nach den österrei-
chischen Lehrplänen auch in Spanisch unterrichtet werden kann. Dabei ist das eine
besonders anspruchsvolle Zielgruppe, der mit äußerster Sensibilität ein vorurteilsfreies
doing gender näher gebracht werden sollte, und stellt daher eine große Herausforderung
an die SchullbuchautorInnen dar. Als weitere Wissensquelle wird einerseits das Inter-
net präsentiert, auch mit expliziten (Nach-)Recherche-Aufgaben an die SchülerInnen.
In *Encuentros 1* wird besonders im Bereich der Landeskunde auch auf Kataloge und
Reiseführer verwiesen (etwa e1 S.71), ebenso auf Informationen, die im Tourismusbüro
ingeholt werden können (e1 S.65). Durch die höhere Komplexität der Texte im zwei-
ten Band tauchen hier neben dem Internet auch zahlreiche andere Quellen auf. Texte
sind teilweise als Wörterbucheinträgungen, journalistische, literarische oder filmische
ausgewiesen und dabei meist mit (allerdings unterschiedlich genauen) Quellenangaben
versehen. (vgl. etwa e2 S.21, 39, 70, 102, 105, 110) Die Lehrbücher präsentieren sich
so als hinterfragbar und als eine Wissensquelle unter vielen, was ihre Wirkung und
Legitimation relativieren sollte.

Die AutorInnen des ersten Bandes sind Sara Marín Barrera, Klaus Amann und Jochen
Schleyer unter redaktioneller Mitarbeit von Araceli Vicente Álvarez, die des zweiten
Bandes sind (in der Reihenfolge wie sie im Buch genannt sind) Klaus Amann, Sara
Marín Barrera, Jochen Schleyer und Araceli Vicente Álvarez. Den AutorInnen beider
Bände ist die 'Redaktion Moderne Fremdsprachen' des Verlages beigestellt, die aus
Heike Malikowski (Redaktion), Dr. Yvonne Petter (Projektleitung) und pro Band zwei
unterschiedlichen AssistentInnen besteht. Schließlich werden in beiden Büchern noch
beratende MitarbeiterInnen genannt, auf die aber (abgesehen von den hier vorherr-
schenden Doktor/a-Titeln) auch nicht mit ausführlicheren Referenzen verwiesen wird.
Insgesamt kann auch hier der Hypothese widersprochen werden, dass kaum Frauen an
der Schulbucherstellung beteiligt wären. Es bietet sich hier im Cornelsen-Verlag ein
relativ ausgewogenes Bild, lediglich bei den beratenden MitarbeiterInnen überwiegen,
besonders im Band 1, stark die Männer (4 zu 1, im Band 2 nur 4 zu 3). (siehe e1 und e2
jeweils S.2) Die beiden Lehrbücher wurden aufgrund der Information ausgewählt, sie
seien unter den meist verwendeten in österreichischen Schulen. Approbiert sind auch
diese Bücher sowohl für den AHS- als auch für den BHS-Bereich.

In beiden Bänden wird für Arbeitsanweisungen durchaus geschlechtssensible Sprache
verwendet, allerdings auch hier mit kleinen Fehlern, besonders im Plural, also in Be-
reichen wo es sich um ein generisches Maskulinum handeln kann. Häufig werden die
SchülerInnen in der zweiten Person Singular (du bzw. tú) angesprochen, was den Au-
torInnen das 'Splitten' unter Umständen ersparen kann. In den zitierten Texten wird
allerdings durchwegs das generische Maskulinum verwendet, was der realen Textsituation sicher entspricht. Als Beispiel für die nicht ganz konsequente Anwendung der geschlechtergerechten Sprache können die Arbeitsanweisungen auf den ersten Seiten von Encuentros 2 dienen. Hier steht einerseits “Pregúntale a tu compañero/-a. Él/Ella contesta.” (e2 S.7), bei der nächsten Übung heißt es aber “Jeder Spieler braucht (...) Jeder wählt...” (e2 S.8). Dies soll aber nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass nur im Spanischen gesplittet wird, was ein Beispiel aus Band 1 zeigen kann: “Begrüße deine/n Nachbarn/Nachbarin...” (e1 S.9).

Quantitative Analyse

Ganz der Arbeitshypothese entsprechend, überwiegen die weiblichen HandlungsträgerInnen bei selbstständig verrichteter Hausarbeit in beiden Lehrbüchern und daher auch insgesamt (12w – 9m), hingegen überwiegen bei den nicht-selbstständigen, helfenden Tätigkeiten die männlichen (5m – 2w). In beiden Kategorien kommen noch einige nicht zuordenbare Figuren hinzu (9 selbstständig, 3 helfend). Als einzelne Kategorien sind dabei in Encuentros 1 vor allem das selbstständige Einkaufen auffällig. Hier überwiegen klar die Handlungsträgerinnen (4w – 2m, allerdings auch 4nz), zusätzlich taucht in diesem Bereich noch eine helfende männliche Figur auf, eine insgesamt klassische Rollenverteilung. Im zweiten Band ist bemerkenswert, dass die einzigen handwerks- oder reparierenden Personen weiblich identifiziert sind (aufgebrochenes Rollenverhalten), dafür ist die Figur die bei der Gartenarbeit dargestellt wird klar männlich (entspricht der klassischen Arbeitsteilung).

ein Mädchen gezeigt, das in einer Band spielt und dafür auch Konflikte mit den Eltern, vor allem dem sie beschützen wollenden Vater, ansträgt (e2 S.36).

Zusätzlich wird an manchen Stellen direkt ausgesprochen, dass Frauen auch machtvolle Positionen erreichen können, etwa wenn Eduardo Galeano träumt:

“una mujer, negra, será presidenta de Brasil y otra mujer, negra, será presidenta de los Estados Unidos de América; una mujer india gobernará Guatemala y otra, Perú;” (e2 S.58)

Zusätzlich wird hier auch die mehrfache Diskriminierung schwarzer und indigener Frauen thematisiert, die nicht nur aufgrund der Kategorie Geschlecht, sondern eben auch aufgrund der Kategorien ethnischer und häufig auch sozialer Zuordenbarkeit unterdrückt und diskriminiert werden. Ähnliches wird auch in der Lektion über Mexiko angesprochen, wo steht: “Tanto un hombre como una mujer puede ser elegido como presidente de la República...” (e2 S.99)


und soziales und politisches Engagement, nicht nur im eigenen Land sondern auch in Lateinamerika, behandelt.

Ein letzter Punkt ist in Bezug auf Lebensentwürfe und Identifikationsfiguren noch zu nennen: In beiden Büchern kommen zahlreiche berühmte Personen vor, seien dies zeitgenössische SchauspielerInnen, MusikerInnen oder FilmemacherInnen, wie auch LiteratInnen aus verschiedenen Epochen spanischsprachiger Literatur und diverse Persönlichkeiten aus der Geschichte Spaniens und Lateinamericas. Traurig dabei ist, dass von solchen potentiellen Vorbildern und role-models die männlichen extrem stark überwiegen. Während in *Encuentros 1* noch acht Frauen 21 Männern (und neun gemischtgeschlechtlichen oder nicht eindeutig geschlechtlich konnotierten Musik- oder Personengruppen) gegenüberstehen, so muss in *Encuentros 2* Frida Kahlo allein, den 31 männlichen Persönlichkeiten, 3 gemischtgeschlechtlichen Musikgruppen und dem aktuellen königlichen Ehepaar Spaniens die Stirn bieten.

Im Themenfeld Berufe ergibt sich in den Büchern der *Encuentros*-Reihe ein relativ vielfältiges Bild, es kommen zahlreiche verschiedene Berufe vor, viele davon sind auch – mehr oder weniger gleichmäßig – auf weibliche, männliche und nicht zuordenbare HandlungsträgerInnen aufgeteilt. Auch wenn insgesamt auch hier wieder männliche Figuren überwiegen, im Besonderen wenn diejenigen Formen, die im generischen Maskulinum stehen, zu den männlichen Handlungsträgern summiert werden. Im ersten Band fallen zwei Berufsgruppen auf, in denen nur weibliche Figuren genannt werden, es ist dies einerseits der Bereich Büro-Angestellte, was auf klassisch verteilte Berufsbilder hinweist, aber auch der Bereich des Web-Designs, der in gesellschaftlich dominanten Geschlechtsrollenstereotypen sicher eher Männern zugeschrieben wird. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei einigen Arbeitsbereichen, die nur in männlichen Rollen vertreten sind. Es sind dies in *Encuentros 1* auf der einen, geschlechtsstereotypen Seite Handwerk und Fabrik/Produktion, auf der anderen Seite aber auch der Bereich Servieren, wo lediglich vier Kellner aber keine einzige Kellnerin vorkommt.

Im zweiten Band ist der vermittelte Gesamteindruck stärker stereotyp. Hier sind es die Bereiche Landwirtschaft/Fischerei, Verwaltung/Post/Bank und Fabrik/Produktion, in denen nur Handlungsträger gezeigt werden. Gemäß der stereotypen Rollenverteilung tauchen dann in der Kategorie Dienstleistung/Hausangestellte nur HandlungsträgerInnen auf. Im Gegensatz dazu steht der Bereich Medien, in dem die weiblichen RepräsentantInnen klar überwiegen (4 zu 1). Besonders auffällig ist zuletzt noch das Ergebnis

58 Die Beschränkung dieser Themen auf Lateinamerika ergibt sich natürlich daraus, dass Landeskunde der hispanophonen Länder vermittelt wird, wie es auch in den Lehrplänen festgeschrieben ist.


Im Bereich des politischen Engagements sticht der erste Band mit fünf aktiven oder interessierten Frauen gegenüber einer Menschengruppe und vier Fällen von generischem Maskulinum (im Plural) hervor. Unter den Frauen ist auch Rigoberta Menchú Tum zu finden, die allerdings wie so oft äußerst verkürzt als Nobelpreisträgerin dargestellt wird (vgl. e1. S.101), während ihr umfassendes politisches Engagement für die Rechte der Frauen, der indigenen und ländlichen Bevölkerung sowie im Besonderen der indigenen BürgerInnenkriegsopfer in Guatemala genauso verschwiegen wird, wie ihr Antreten bei guatemaltekischen PräsidentInnenschaftswahlen\(^\text{59}\). Im Folgeband wird dieses fortschrittliche Bild überwiegend weiblichen politischen Engagements allerdings nicht

aufrecht erhalten, hier finden sich 11 weibliche 21 männlichen HandlungsträgerInnen (sowie 3 nicht-zuzuordnende und 3 gemischtgeschlechtliche Gruppen). Eine der weiblichen Identifikationsfiguren in diesem Bereich ist die bereits erwähnte Journalistin, über die geschrieben steht, dass sie sich für Personen einsetzt, die selbst keine Stimme hätten.60

Andere dargestellte Bereiche politischen Engagements sind weniger stark personalisiert, es ist dies etwa die Schilderung der criollos Mexikos, die sich gegen die spanische Vorherrschaft auflehnten (e2 S.99f), oder diverse kurz geschilderte Phasen der spanischen Geschichte seit der Zweiten Spanischen Republik, wo die handelnden Personen häufig im generischen Maskulinum (etwa los republicanos, los españoles, todos, el pueblo español) genannt werden (e2 S.78). Im Bereich feministischen Widerstandes könnten zwei Textstellen angeführt werden, beide wurden an anderer Stelle bereits erwähnt. Zum einen ist dies der Ausschnitt aus Eduardo Galeanos Werk Patas Arriba – La escuela del mundo al revés (e2 S.58). Zum zweiten wird feministischer Widerstand am Beispiel der jungen Frau sichtbar, die gegen den Vater aufbegehrt, durchaus auch mit einem Hinweis auf die Geschlechterverhältnisse:

“Míriam: ... y salías todos los fines de semana, ¿no?
Míriam: Hoy ya no. Hoy las chicas somos distintas, ¿no lo ves?”
(e2 S.36)


60 (... las noticias que realmente le parecían importantes eran las de aquellas personas que sufrían, que no tenían voz (...)) (e2 S.102).

**Qualitative Analyse**

Bei der Auswertung der qualitativen Analyse ist festzuhalten, dass in manchen Punkten durchaus Unterschiede zwischen den zwei Bänden der *Encuentros*-Reihe bestehen. Während etwa kreatives Rollenverhalten im ersten Band kaum vorkommt, und daher auch nicht direkt bewertet werden kann, so werden im zweiten Buch auftauchende Widerstände gegen Rollenzuschreibungen, etwa im Falle von Miriam, die gegen ihren Vater aufbegehrt, durchaus positiv bewertet beziehungsweise als Selbstverständlichkeit präsentiert. So kann also über *Encuentros 1* gesagt werden, dass es insgesamt kaum wertet, also lediglich die Auswahl beziehungsweise Auslassung von Verhalten und Lebensentwürfen eine indirekte Wertung in Richtung der 'Norm' darstellt. *Encuentros 2* hingegen präsentiert – wenn auch vereinzelt – aufgebrochenes Rollenverhalten, das aber auch nicht direkt bewertet, sondern bemüht neutral dargestellt wird.

Im ersten Lehrbuch wird auch wenig nach tiefgehenden Ursachen für verhalten gesucht, diesbezügliche Bemerkungen bleiben relativ oberflächlich. (Beispiel: “Rándal es un chico activo, inteligente y quizás un poco serio que se interesa por muchas cosas.” e1 S.76) Im zweiten Band hingegen gehen die Texte hier durchaus auch in die Tiefe, etwa wenn im Ausschnitt aus *Hola, ¿Estás sola?* ökologische Ursachen thematisiert werden, für die Situation in der sich die beiden jungen Frauen befinden und aus der heraus sie beschließen wegzugehen (e2 S.21). Auch beim Aufbegehren Miriams gegen ihren Vater und seine Vorstellungen davon, wie sie sich zu Verhalten hat, werden einerseits Ursachen genannt (die 'modernen' Zeiten), andererseits aber wird eine gewisse Selbstverständlichkeit vermittelt, die das Verhalten der jungen Frau rechtfertigen oder bestätigen kann.

Auch in der Lektion, die die conquista Lateinamerikas zum Thema hat, wird Gewalt und Unterdrückung der indigenen Bevölkerung völlig ausgebildet, ebenso wie zwar auf Bildern die klassisch dreifach diskriminierten Frauen Lateinamerikas zu sehen sind, dies aber eher in einem folkloristischen Kontext, ihre Unterdrückung wird nicht thematisiert (siehe etwa e1 S.8, 36, 100).

Es werden zwar auch in diesen Lehrbüchern heteronormative Familien- und Partnerschaftsmodelle vermittelt, aber durchaus in emanzipatorischen Kontexten. Der Eindruck der ausschließlichen Heteronormativität ist beispielsweise weniger stark als bei den drei Büchern der zuvor beschriebenen Mirada-Reihe. Wie sich in weiterer Folge zeigen wird (Kapitel 4.3), besteht an einigen Stellen durchaus Potential mit einer queeren Leseweise kreatives doing gender vorzufinden.

4.1.3 Chicos Chicas 1, 2, 3 und 4

Kontextanalyse

Chicos Chicas 1 bis 4 sind spanische Lehrbücher; sie erscheinen bei Edelsa in Madrid. Die zur Analyse vorliegenden Werke sind dabei jeweils die LehrerInnenhandbücher, da mir diese vom österreichischen Distributionsverlag zur Verfügung gestellt wurden. Die LehrerInnenhandbücher unterscheiden sich im Bereich des libro del alumno allerdings

61Dreifach diskriminiert, weil sie weiblich, indigen und ländlich-bäuerlicher Herkunft sind.
62In weiterer Folge mit ccl-4 abgekürzt.


In allen vier Bänden sind zahlreiche Texte als 'Fremdtexte', größtenteils aus dem Internet, ausgewiesen. In den Abschnitten *el mundo en tu mochila* und *con & texto* finden sich auch literarische Texte, die auch als solche ausgewiesen sind. In den späteren Bänden, besonders aber im letzten, sind Texte teilweise auch als periodistisch gekennzeichnet. Besonders die zahlreichen Aufforderungen, mit dem Internet zu arbeiten, zeigen, dass das Buch die eigene Wissensvermittlung durchaus in Relation zu anderen Quellen stellt und sich somit selbst relativiert. María Ángeles Palominozeichnet als Autorin der ersten drei Bände verantwortlich, nur der letzte Band *Chicos Chicas 4* ist von Nuria Salido García verfasst. Im Gegensatz zu den Büchern aus deutschen Verlagen ist das Impressum der spanischen Lehrbücher bedeutend kürzer, weder werden weitere MitarbeiterInnen genannt noch Referenzen für die AutorInnen angegeben. Dies macht die Legitimation ihrer Autorinnenschaft zwar nicht transparent, allerdings waren in den anderen Lehrwerken auch nicht die AutorInnen durch Referenzen bestätigt, sondern höchstens die 'beratenden MitarbeiterInnen'.

Wie bereits erwähnt wählte ich diese vier Lehrbücher hauptsächlich aus zwei Gründen aus und das obwohl es die einzige der analysierten Lehrbuchreihen ist, die ausschließlich
für AHS approbiert ist. Einerseits sprang der geschlechtssensible formulierte Titel ins Auge und gab Hoffnung auf allgemein geschlechtergerechte Inhalte und Sprachverwendung. Andererseits sind die Bücher nur wenige Jahre alt (im Gegensatz zu den anderen Lehrbuchreihen existierte diese auch nicht in früheren Ausgaben), und erst kürzlich für das österreichische Schulsystem approbiert, was auf besondere Zeitgemäßheit hoffen ließ. Dazu kam, nach einer ersten oberflächlichen Auseinandersetzung, noch bestätigend, dass es sich an ein jüngeres Publikum wendet, als die anderen Buchreihen, was die Vielfalt der analysierten Werke vergrößerte. Zuletzt war ich auch froh, eine Buchreihe eines spanischen Verlages zum Vergleich zu den deutschen Büchern im Sortiment zu haben.

Zur Sprache ist Vorweg noch anzumerken, dass die Bücher bedingt durch den spanischen Verlag vollständig in spanischer Sprache abgefasst sind, im Gegensatz zu den anderen Büchern finden sich nicht einmal für das AnfängerInnen-Niveau deutschsprachige Arbeitsaufträge. Ich hatte in diese vier Bücher große Hoffnungen bezüglich der Anwendung von geschlechtssensibler Sprache gesetzt, wie ich im Laufe dieser Arbeit schon wiederholt betont habe. Diese Erwartung wurde leider nicht wirklich erfüllt. Durchgehend geschlechtergerecht formuliert ist keines der Bücher, sie alle verwenden sehr häufig das generische Maskulinum im Plural wie auch im Singular. In einigen Bänden tun sich direkte Widersprüche mit der offensichtlichen Verwendung des generischen Maskulinums auf, während an manchen Stellen bemüht 'gesplittet' wurde. Dies sollen einige Beispiele untermauern: "¿De dónde son estos chicos?" bezogen auf jeweils fünf Mädchen und Burschen (cc1 S.13); "practica con tu compañero" (cc1 S.14); "observa a tu compañero/a" (cc1 S.77); "escribe una carta a un amigo", der darauffolgende Beispielbrief beginnt mit "¡Hola, Martal" (cc1 S.63). Ähnliche Beispiele finden sich auch in den anderen Bänden.

Lediglich im vierten und letzten Band der Reihe ist eine etwas andere Situation vorauszudenken. Auch hier kam nicht davon gesprochen werden, dass durchgängig geschlechtergerechte Sprache angewandt wurde, aber zumindest an manchen Stellen hat hier das Splitting mehr System. So wird zwar auch in diesem Band häufig das generische Maskulinum im Plural verwendet, wenn es auf eine gemischtgeschlechtliche Gruppe bezogen ist (vgl. etwa cc4 S.12, 59, 67, 71). Dafür wird aber auch in verschiedenen Formen geschlechtssensible Sprache angewandt. So etwa durch explizites Benennen der beiden Geschlechter (cc4 im Text auf S.22: "A pesar de estar preocupado/a..." oder "Aunque esté tranquilo/a"), oder aber auch mit der heute modernen Variante @ (cc4 S.30: 63Da die Bücher ja nicht nur für den deutschsprachigen Raum, sondern allgemein als Lehrbücher für Español Lengua Extranjera (siehe cc1-4 Cover) verfasst wurden, ist das auch einleuchtend.
“much@s chic@s del mundo…” oder S.34 im Text: “hay compañero@s…”). An anderen Stellen wird dann aber wieder auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch verzichtet und das generische Maskulinum auch im Singular verwendet (cc4 S.34: “compa(r)ia (…) con (…) tu compañero”). Dieser widersprüchliche, scheinbar unsystematische Sprachgebrauch kann sowohl Absicht, als auch Zufall sein. In gewisser Weise ist es vielleicht sogar pädagogisch sinnvoll, den SchülerInnen die verschiedenen Möglichkeiten der Sprache, Geschlechter auszudrücken, oder zu verschweigen, aufzuzeigen, allerdings müsste das Thema um für LernerInnen umsetzbar zu sein, auch theoretisch abgehandelt und nicht nur impliziert werden.64

Als zusätzliche Anmerkungen finden sich bei den vier Bänden Chicos Chicas noch, dass das Buch mit besonders vielen Bildern und Fotos illustriert ist. Dabei wurden nur diejenigen Fotos in die Bewertung mit einbezogen, die zum Inhalt gehören, nicht jedoch die, die sich am Rand jeder Buchseite wiederholen. Außerdem findet sich in Chicos Chicas 1 und 2 im Inhaltsverzeichnis eine – nicht näher erklärte – Aufschlüsselung an temas transversales, die scheinbar in den Inhalten des gesamten Buches vermittelt werden sollten. Unter diesen Themen ist auch igualdad de sexos zu finden (vgl. cc1 und cc2 S.4). Ob die Bücher sich tatsächlich um Vermittlung von Gleichstellung der Geschlechter bemühen, muss die Analyse zeigen.

Quantitative Analyse

Haushalterische Tätigkeiten kommen lediglich in Chicos Chicas 2 gehäuft vor, in allen anderen Bänden nur äußerst vereinzelt (zwischen 3 und 6 mal). Im zweiten Band ist dafür bemerkenswert, dass männliche Handlungsträger tatsächlich häufiger im Zusammenhang mit selbstständiger Betätigung im Haushalt dargestellt werden, als weibliche, die sogar noch von den nicht zuordenbaren übertrumpft werden (14m – 10nz – 7w). Auf der anderen Seite wird diese männliche Tätigkeit aber auch anders kontextualisiert: einmal, als Javier sich gleich in sechs verschiedenen Bereichen betätigt, weil seine Freundin zu Besuch kommt. Doch bevor diese Erklärung gegeben wird, werden die SchülerInnen explizit dazu aufgefordert, sich zu überlegen, warum denn der Junge sich so plötzlich so brav am Haushalt beteiligt, dies geschieht mit folgenden Worten:

“Es la primera vez que Javier hace las tareas domésticas y su hermana Eva está sorprendida. Ayúdale a encontrar una explicación.” (cc2 S.58)

64Das müsste im Falle dieses Lehrwerkes wohl die Lehrperson selbst machen, da das Buch zum Thema schweigt.

Auch in einem anderen Kapitel wird männliche Betätigung im Haushalt als weniger selbstverständlich deklariert als weibliche, nämlich als die grammatikalische Form des Imperativs mittels einer Liste an Haushaltstägkeiten vermittelt wird, die die Mutter ihrem Ehemann und ihrem Sohn hinterlässt (cc2 S.31). Das heißt, hier wird das Vorurteil bestätigt, dass sich Männer lediglich auf konkrete Anweisung der 'Hausfrau' bei der Hausarbeit beteiligen. In der bei der Analyse geführten Liste wurden daher diese Tätigkeiten unter helfender Betätigung verzeichnet. Dort überwiegen also eindeutig die männlichen Personen (10m – 2nz – 1w), ganz wie dies die aufgestellte Arbeitshypothese war.

In Bezug auf die verschiedenen Lebensweisen und Lebensentwürfe sind die Bücher klar von der Lebenswelt von jugendlichen SchülerInnen mir ihren spezifischen Sorgen und Problemen geprägt, zu denen in der gesamten Lehrbuchreihe ganz zentral die Sorge um die Umwelt und das Engagement für Umweltschutz gehören. Während in Chicos Chicas 1 die meisten HandlungsträgerInnen in den Texten und auf den Abbildungen noch zwischen elf und 14 sind, so werden sie mit steigendem Niveau deutlich älter. Aber auch im ersten Band tauchen schon Widersprüche auf zwischen dem Alter der ProtagonistInnen im Text und den dazugehörigen Fotos, etwa wenn ein Bub 13 Jahre alt sein soll, auf dem (zugegebenemassen sehr kleinen) Foto aber einen Bart trägt (cc1 S.108). Dies soll hier aber nur nebenbei Erwähnung finden. Abgesehen davon, dass grundsätzlich zielgruppenorientiert die Welt der Jugendlichen gezeigt wird, dominieren aber heteronormative Beziehungs- und Begehrensmmodelle und das Bild der intakten Groß- oder bürgerlichen Kleinfamilie, durchaus zwar mit zwei berufstätigen Elternteilen, aber sonst kommen keine Familienmodelle vor.

Auch die Begehrensmodelle laufen, wie gesagt, in klar abgegrenzten heteronormen Bahnen, und überraschenderweise kommen diese in der gesamten Lehrbuchreihe äußerst häufig vor. Sowohl Mädchen schwärmen hier von Buben und verlieben sich in diese, als auch umgekehrt, sprechen Jungs über die Mädchen, die ihnen gefallen. In weiterer Folge kommen dann auch eben heterosexuelle Pärchen vor. Dies kann als Zugeständnis an die Jugendlichen verstanden werden, bei denen 'Verliebtsein' und 'die erste große
Liebe’ sicher wichtige Themen sind. Weiters ist festzuhalten, dass Mädchen zwar häufig als sportlich gekennzeichnet werden, etwa auch Fußballspielerinnen, was aufgebrochenen Rollenzuschreibungen entspräche, dass aber gleichzeitig Interesse für Video- und Computerspiele nur Buben zugestanden wird, Mädchen sogar häufig Desinteresse an diesen Dingen bekunden. Zu dem Beispiel der Fußballspielerinnen ist noch anzumerken, dass auch hier das fortschrittliche Bild leider gemindert wird, wird doch betont, dass ihr Team äußerst schlecht spiele und immer verliert (cc2 S.18). Bei Sportlern wird so etwas nie als Beschreibung angeboten.

Stereotyp verteilt sind dann auch die Berufswünsche, die Buben und Mädchen aus sprechen. Während die zwei Haupt-Handlungsträgerinnen des dritten (und vierten) Bandes Fotografin und Krankenpflegerin werden wollen, träumen die zwei Haupt-Handlungsträger davon, Tierarzt und Feuerwehrmann zu werden (cc3 S.84-98). Das sind im Großen und Ganzen stereotype Berufsrollen. Wenn auch in einem Text über Beruf und Ausbildung in der Veterinärmedizin betont wird, dass heutzutage 80% der Studierenden weiblich seien (cc3 S.87), so ist dennoch die Person, die sich dafür interessiert Medizin zu studieren männlich. Hingegen will die weibliche Handlungsträgerin die Krankenpflege-Ausbildung machen, die zwar in Spanien auch ein Universitäts-Studium ist, aber mit Sicherheit im Spital dennoch in der Hierarchie niedriger angesiedelt, jedenfalls aber mit weniger Prestige verbunden, als der männlich konnotierte Bereich der MedizinerInnen. Zusätzlich engagiert sich besagte junge Frau auch bereits während ihrer Schulzeit in einer NGO und besucht ehrenamtlich und freiwillig kranke Menschen im Spital (cc3 S.87). Keiner der männlichen Handlungsträger zeigt soziales Engagement in diesem Ausmaß. Derjenige, der zur Feuerwehr will, was durchaus auch ein im sozialen Bereich angesiedelter Beruf ist, wird damit konfrontiert, dass der Ausbildung auch ein körperlicher Aufnahmetest vorausgeht, und er in diesem Beruf immer körperlich fit sein muss (cc3 S.96). Hier zeichnen sich eindeutig entlang geschlechtlicher Zuordnungen festgemachte Differenzierungen und Hierarchisierungen ab.

Insgesamt ist auch das Bild, das sich im Bereich Berufe zeigt, ein stereotypes, wobei zusätzlich auch noch männliche Handlungsträger klar in der Überzahl sind (81m – 38w – 19nz, dazu noch 81 mal generisches Maskulinum). Da Berufe, Berufswünsche und Berufswahl in Chicos Chicas 3 in mehreren Lektionen Thema ist, sind auch hier die meisten und vielfältigsten Berufsordnungen zu verzeichnen. In den anderen Bänden tauchen eher vereinzelte Berufsbezeichnungen auf, immer jedoch überwiegen insgesamt die männlichen. Hervorzuheben ist dabei etwa, dass in allen Bänden, sämtliche dem Bereich der Landwirtschaft zuzuordnenden Personen männlich sind. Auf der anderen Seite ist auch interessant, dass ebenfalls in allen Bänden auch im pädagogischen Be-
reich die Handlungsträger in der Mehrzahl sind, allerdings ist die einzige als directora bezeichnete Person (Hörverständnisübung in cc4 S.88) eben weiblich, was mit den stereotypen (und realen) Hierarchiezuordnungen bricht. Lediglich bei den künstlerischen Berufen im vierten Band überwiegen die Handlungsträgerinnen, was aber wiederum der Verteilung an berühmten Personen im selben Band, wie auch in allen anderen stark zuwiderläuft, hier dominieren einmal mehr die Männer (70m – 18w).

In Chicos Chicas 3 fallen in den Kapiteln über Berufe besonders zwei Stellen negativ auf. Die eine ist eine Liste von Berufen, die mit der Aufgabe verbunden ist, einen Text über den Beruf zu schreiben, den die SchülerInnen einmal ausüben wollen (cc3 S.104). Die Liste ist nicht geschlechttssensibel formuliert, auffällig ist dabei, dass die einzige eindeutig weiblich assoziierte Berufsbezeichnung azafata ist, eine Bezeichnung, die für männliche Flugbegleiter nicht verwendet wird (geschlechtsneutral wäre auxiliar de vuelo). Die zweite Stelle ist die Auswertung zu einem Berufsorientierungstest, in der die jeweiligen Ergebniskategorien (líder, afectivo, artista, trabajador, aventurero, solidario, filósofo, triunfador, soñador, alle also im generischen Maskulinum im Singular) einerseits mit Berufsvorschlägen (auch diese alle in der männlichen Form), andererseits aber mit Bildern versehen sind (cc3 S.85). Und hier finden sich dann die eindeutig männlichen Führungs- und Siegestypen neben ebenso stereotyp weiblichen künstlerischen und träumerischen Typen. Diese Stereotypen Bilder brechen lediglich die eindeutig zuordenbare Frau als Abenteuerin und der Mann der ein Baby liebevoll an sich drückt als solidarischer Typ. Insgesamt besteht aber dennoch, wie eingangs bereits erwähnt, ein äußerst stereotypes Bild in dem männliche Handlungsträger stark in der Überzahl sind.

Da die HandlungsträgerInnen in dieser Buchreihe, mehr zwar in den ersten drei Bänden, aber durchaus auch im vierten, häufig im Kontext Schule oder im Klassenzimmer dargestellt sind, sah ich bei der Analyse diesmal davon ab, dies als öffentlichen Raum zu definieren. Als öffentlicher Raum gelten also hier Orte wie etwa der Park, auf der Straße, auf öffentlichen Plätzen, auch am Strand oder einem Fest. Ebenso tauchen die jugendlichen HandlungsträgerInnen in einem Jugendklub oder beim Einkaufen, im Spital und im Kino auf. Lediglich im ersten Band ist das Verhältnis der im öffentlichen Raum dargestellten Figuren deutlich zugunsten der männlichen unausgewogen (15m – 7w), in den anderen Bänden liegen die Unterschiede lediglich bei 1 bis 3 Figuren (allerdings auch diese geringen Abweichungen immer zugunsten männlicher Personen). Dazu kommen noch in Chicos Chicas 1 drei und in Chicos Chicas 4 eine reine Männergruppe. In den ersten beiden Bänden überwiegen aber insgesamt die gemischtgeschlechtlichen
Gruppen im öffentlichen Raum, und das tun sie auch in der Gesamtsumme (56 gemischt – 52m – 37w – 14nz – 4 reine Männergruppen).

Die Darstellung politischer Tätigkeit und historischer Bezüge ist in diesen vier Lehrbüchern extrem gering. Insgesamt werden 10 männliche und 2 weibliche HandlungsträgerInnen in historische Bezüge gestellt, dabei sind unter den männlichen etwa los incas, zu den weiblichen zählt hier eine kurze Buchbeschreibung im vierten Band dazu, in dem die Geschichte einer Halskette anhand der Leben von jungen Frauen durch die europäische Vergangenheit geschildert zu werden scheint (cc4 S.20). Bei politischer Tätigkeit werden lediglich Rigoberta Menchú Tum im zweiten Band (cc2 S.73) und als jóvenes voluntarios (offensichtlich im generischen Maskulinum) zwei mexikanische Jugendliche (Roberto und Concepción, cc3 S.103) vorgestellt. Es wird zwar in einigen Bänden auch Engagement für die Umwelt und Sorge um Umweltverschmutzung thematisiert, aber selten werden in diesem Bereich tatsächlich politisch engagierte HandlungsträgerInnen gezeigt. Feministisches Engagement wird ein einziges mal berührt, und dies ist im letzten Band, gegen Ende, in einem Text der in eine Art Abschlusstest eingebaut ist. Hier geht es um die Semana de la Juventud, in der auch ein Projekt zum Thema Mujer moderna y feminidad antigua Platz fand (cc4 S.80), darin ging es darum, “comprender las diferencias de ser mujer en sociedades y países distintos”, weitere Informationen werden ausgespart.

Im Bereich sozialer Interaktionen zeigt sich wiederum ein relativ ausgewogenes Bild, insgesamt geht soziale Interaktion in 66 Fällen von männlichen, in 60 Fällen von weiblichen und in lediglich 5 Fällen von nicht-zuzuordnenden HandlungsträgerInnen aus. Wie bereits bei anderen Buchreihen gesehen, überwiegen auch hier allerdings eindeutig die sozialen Interaktionen zwischen gegengeschlechtlichen Figuren gegenüber denen zwischen zwei weiblichen oder zwei männlichen. Prosoziales und aggressives Verhalten zeigen die HandlungsträgerInnen so gut wie gar nicht. Hierzu ist nur ein Beispiel festzuhalten, eine Übung in der die SchülerInnen dazu aufgefordert werden, ihre Hilfe anzubieten. In den dazu vorgegebenen fünf Situationen kommt lediglich eine weibliche Person vor, und dies ist die Nachbarin, die so viele Pakete – was Assoziationen zu Einkaufen weckt – die Stiegen hinaufzutragen hat, die anderen Figuren sind ’Eduardo’, zwei mal ein compañero und ein extranjero (cc3 S.97).

Auch wenn es um sexuelle konnotierte Interaktion geht, ist das Bild ein klassisches: lediglich Interaktionen zwischen gegengeschlechtlichen Figuren kommen vor, einigermaßen häufig, wenn auch da nicht übermäßig, allerdings nur im vierten und letzten Band. Hier handelt es sich in den meisten Fällen aber auch nur um ein Gespräch mit
der Person, die der Handlungsträgerin oder dem Handlungsträger 'gefällt', in die er/sie verliebt ist. Ins Auge springt vielleicht nur, dass sogar das Verhalten von King Kong gegenüber 'blonden Mädchen' sexualisiert wird: “Nadie llegó a sospechar que este gorila gigante tenía debilidad por las chicas rubias.” (cc4 S.28).


Ein ähnlich stereotypes Bild vermittelt Chicos Chicas 4 in einer 'Untersuchung' über die Stärken und Schwächen von SchülerInnen in Bezug auf Schulfächer (cc4 S.41). Hier werden Mädchen als schwach in Mathematik und stark in Sprachen und Kunsterziehung stilisiert, während die Buben umgekehrt als mathematisch gut und sprachlich schwach gezeichnet werden. Um die Ausmaße der darin mitschwingenden Zuschreibungen sicht-
bar zu machen, möchte ich einen Absatz aus den Kommentaren zu der Untersuchung hier zitieren:

“A los chicos se les dan mejor las matemáticas, ¡quién sabe! a lo mejor en un futuro tenemos ingenieros o arquitectos. En cambio, a las chicas les resulta...más fácil la plástica, así que pueden llegar a ser grandes artistas.”

(cc4 S.41)

Derart stereotyp verfährt auch Chicos Chicas 3, wenn in einer Abbildung mit Sprechblasen Jugendliche Sparten für die Schulzeitung vorschlagen. Hier sind etwa moda und recetas weiblich und internet, ciencia y tecnología, deporte und cómic männlich zugeordnet.

Qualitative Analyse

Wie die Auswertung der quantitativen Analyse gezeigt haben sollte, kommt eindeutig nicht rollenkonformes Verhalten in den vier Büchern dieser Reihe nicht vor. Exemplarisch soll hier noch einmal das Beispiel der Sportlichkeit genannt werden: Mädchen sind zwar durchwegs als sportlich beschrieben, Buben aber auch meist, dafür interessieren sich nur Buben für Computerspiele. Dass also einzelne Mädchen etwa Fußball spielen wird nicht nur dadurch relativiert, dass betont wird, sie spielten schlecht (siehe weiter oben), sondern auch durch die zahlreichen extrem stereotypen Zuschreibungen an anderen Stellen wieder zurückgenommen. Somit kann auch die Frage nach der Bewertung von Verhalten und Lebensentwürfen klar beantwortet werden: durch starke Unterrepräsentanz alternativer Lebensweisen, werden diese eindeutig ab- und die heteronormen klar aufgewertet. So etwa auch im Bereich der Familienformen, wo alles, was von der intakten, funktionierenden Klein- oder Großfamilie abweicht, ausgelassen und verschwiegen wird. Dies stellt – wie auch bereits bei den anderen Lehrbuchreihen beobachtet – eine klare Form indirekter Bewertung durch die Auswahl dessen, was gezeigt wird, dar.

Ursachen für Verhalten werden ebenfalls wenig angeboten, und wenn, dann sind sie oberflächlicher Natur, etwa wenn für die Berufswahl lediglich ‘Interesse’ angeführt wird, oder für Hobbies me encanta, me gusta, no me gusta, lo detesto als Kategorien genannt werden. Lediglich im zweiten Band werden an manchen Stellen aussagekräftige Ursachen etwa für die Beteiligung an der Hausarbeit angeboten. Es sind dies die bereits beschriebenen Stellen: einmal teilt die Mutter in Abwesenheit mit einer hinterlegten Liste Sohn und Mann für die anfallenden Arbeiten ein, einmal betätigt sich Javier nur deshalb haushalterisch, weil er ein Mädchen, vermutlich seine Freundin, zu Besuch
erwartet. Hier wird noch explizit betont, dass es bei diesem plötzlichen Fleiß einen Hintergedanken geben müsse, die Schwester schöpfte Verdacht und die SchülerInnen werden zur Spekulation aufgefordert. Diese beiden Fälle bestätigen eindeutig heteronormative geschlechterstereotypen Vorurteile, anstatt sie entweder zu brechen oder zumindest kritisch zu hinterfragen.


---

65 In den Abschnitten el mundo en tu mochila werden den SchülerInnen vom ersten bis zum letzten Band alle hispanophonen Länder vorgestellt (cc1 und cc2 am Ende jeder unidad, cc3 einmal pro ámbito, cc4 im dossier am Ende des Buches).
4.2 Diskursanalytische Einordnung


Die einzige explizite Ausnahme im Bereich der Heteronormativität repräsentierter Beziehungsformen stellt das Buch *visto bueno* dar. Wie bereits ausführlich besprochen (Kapitel 4.1.1) referiert ein Artikel in diesem Buch auf verschiedene Lebens- und Familienformen, neben alleinstehenden Müttern und sogenannten 'Patchworkfamilien' werden auch explizit *homoparentales*, also homosexuelle Paare mit Kindern genannt. Darüber aber, dass diese Lebensweisen in einem einzigen, als extern markierten Artikel genannt werden, kann hier noch nicht von einer Orientierung in Richtung des Gegendiskurses gesprochen werden. Tatsächlich verstärkt der Rest des Buches die heteronormen Lebensentwürfe so stark, dass gerade die einmalige Erwähnung homosexueller Lebensweisen und von Homosexualität im Allgemeinen diese wieder als 'abweichend' stigmatisiert. Das heißt, alle Bücher können in der Kategorie 'Heteronormativität' eindeutig in den hegemonialen Diskurs eingeordnet werden.

Deutliche Beispiele für die Einordnung des Haushaltsdiskurses im hegemonialen Diskurs fanden sich etwa in Chicos Chicas 2, als die Ehefrau und Mutter für Vater und Sohn eine Erledigungsliste an haushaltischen Arbeiten zurücklässt. Ebenso kann hier die Stelle angeführt werden, wo der jugendliche Sohn sich unaufgefordert betätigt weil er (weiblichen) Besuch erwartet. In beiden Fällen wird also die klare Betonung auf die Außergewöhnlichkeit männlicher Betätigung im Haushalt durch heteronorme Paarkonstellationen verstärkt.

Im Erwerbsarbeitsdiskurs ist das vorgefundene Spektrum etwas vielfältiger, aber im Großen und Ganzen wieder stereotyp. Etwa, wenn gewisse Berufsgruppen nur mit männlichen Handlungsträgern besetzt sind und andere nur mit weiblichen Handlungsträgerinnen, so geschieht dies fast immer entlang der klassischen Rollenstereotype, wie sie auch im entsprechenden Kapitel (3.1 und 3.1.2) charakterisiert wurden. Das heißt, dass Frauen öfter in sozialen Bereichen dargestellt werden, Männern hingegen mehr verschiedene Berufe zur Verfügung stehen. Dies betrifft nicht nur aufgezählte Berufe oder Berufe von erwachsenen HandlungsträgerInnen, sondern häufig auch Berufswünsche und -vorstellungen von jugendlichen HandlungsträgerInnen. Das heißt, dass die Darstellung im Bereich Berufe nicht nur den stereotypen Zuschreibungen des hegemonialen Diskurses entsprechen, sondern dass auch klar gezeigt wird, dass sich Wünsche und Lebenswünsche von Jugendlichen an diesen Zuschreibungen orientieren und zu orientieren haben. Hier wird sichtbar, dass der hegemoniale Diskurs auf die Lebensentwürfe von Jugendlichen Einfluss hat und sich sogar in ihren Träumen wiederspiegelt.

Ein weiteres Element des hegemonialen Diskurses über Erwerbsarbeit, der in den Büchern mehr oder weniger deutlich präsent ist, sind die Hierarchien, die sich im Verhältnis unten – weiblich, oben – männlich in der realen Arbeitswelt ebenso zeigen wie in den Büchern. Damit verbunden sind auch Aspekte wie Abhängigkeit, Macht und Gehalts-

Im Bezug auf den Schönheitsdiskurs konnten zwar nur wenige auffällige Übereinstimmungen mit dem hegemonialen Diskurs verzeichnet werden, aber im Gegensatz dazu auch keine gegenteiligen Tendenzen. In diesem Bereich muss gesagt werden, dass der Schönheitsdiskurs mit seinen Inhalten (Jugendlichkeit, Schlankheit) und seiner stärkeren Festschreibung auf Frauen in den Büchern nicht vorkommt. Was zwar in den analyserastern nicht berücksichtigt wurde, allerdings bereits in einer überblicksmäßigen Betrachtung der Schulbücher festgestellt werden kann, ist, dass so gut wie nur schlanke Personen abgebildet sind. Wenn fülligere Figuren gezeigt werden, dann im Bereich der Personenbeschreibungen das notwendige Vokabular abzudecken oder in stigmatisierender Form, etwa wenn eine Person als ’starker Esser/starke Esserin’ dargestellt wird, so ist diese häufig füllig, die Darstellung aber meist negativ konnotiert.

Ähnlich ist dies in der Darstellung von Jugendlichkeit und Altern. Ältere Personen sind durchwegs entweder als Großeltern im Familienverband dargestellt oder als Personen die durch ihre Lebensgeschichte historische Zusammenhänge vermitteln. Ältere Menschen als HandlungsträgerInnen oder auf Abbildungen ohne einen der beiden oben genannten Kontexte kommen im Prinzip nicht vor. Eine einzige Geschichte in einem einzigen der Bücher handelt von zwei pensionierten, älteren Figuren. Diese werden auch grauhaarig und mit Falten auf einem gezeichneten Bild dargestellt. Es sind dies aber einerseits klar zuordenbar zwei Männer (*el señor Fernández y el señor García*) und andererseits sind sie zusätzlich auch durch seltsames Verhalten (Verleugnung ihrer tatsächlichen Lebensgeschichten, absichtliches Vertauschen des Reisegepäcks) stigma-

Ähnlich ist dies in der Darstellung von Jugendlichkeit und Altern. Ältere Personen sind durchwegs entweder als Großeltern im Familienverband dargestellt oder als Personen die durch ihre Lebensgeschichte historische Zusammenhänge vermitteln. Ältere Menschen als HandlungsträgerInnen oder auf Abbildungen ohne einen der beiden oben genannten Kontexte kommen im Prinzip nicht vor. Eine einzige Geschichte in einem einzigen der Bücher handelt von zwei pensionierten, älteren Figuren. Diese werden auch grauhaarig und mit Falten auf einem gezeichneten Bild dargestellt. Es sind dies aber einerseits klar zuordenbar zwei Männer (*el señor Fernández y el señor García*) und andererseits sind sie zusätzlich auch durch seltsames Verhalten (Verleugnung ihrer tatsächlichen Lebensgeschichten, absichtliches Vertauschen des Reisegepäcks) stigmati-

Auch der Bildungsdiskurs kommt inhaltlich in den Büchern kaum vor. Indirekt werden zwar über Berufswünsche, Ausbildungsvorstellungen und Berufslaufbahnen stereotype Bildungslaufbahnen reproduziert, direkt aber kaum angesprochen. Ein Aspekt des
hegemonialen Bildungsdiskurses, der durchaus auch in den Büchern verhandelt wird, sind die geschlechtsspezifischen Interessen und Begabungen. Aber auch diese sind in den Büchern selbst wenig präsent. Ein anderer Aspekt, die größere Anzahl an Lehrerinnen gegenüber Lehrern und die internen Schulhierarchien, die sich an der Geschlechterdifferenz entwickeln, ist in manchen Büchern durch die Verteilung der Figuren auf die Berufe zwar vertreten, in einigen Lehrbüchern wird damit aber dadurch gebrochen, dass auch in dieser Berufssparte – wie insgesamt – die männlichen Repräsentanten klar überwiegen.


### 4.3 Queer Reading

Auch wenn grundsätzlich alle Texte queer gelesen werden könnten, so kann doch selbst ein queerer Zugang zu einem Text die stereotypen Zuschreibungen und heterosexuellen Lebensentwürfe, die in ihm enthalten sind, nicht in ihr Gegenteil umwandeln. Obwohl die Lehrwerke im Allgemeinen – wie oben beschrieben – heteronormative Stereotype tradieren, kommen in den Büchern Stellen vor, die mit einer queeren Leseweise anders interpretiert werden können. Dies sind nicht nur Texte, sondern auch Bilder. Etwa in
bien mirado, wo in einer (gezeichneten) Abbildung zwei Personen, die sich relativ eindeutig als männlich zuordnen lassen, voll bepackt mit Einkaufstaschen nebeneinander her laufen. Warum sollten diese Männer kein schwules Paar sein? Im nächsten Bild, das zur selben Übung gehört, unterhalten sich zwei Frauen, ein Kind steht daneben. Eine nicht queere Leseweise würde sicher davon ausgehen, dass es sich um zwei Freundinnen handelt, die sich beim Einkaufen (neben einer steht eine volle Einkaufstasche) getroffen haben. Eine queere Leseweise kann hier aber auch ein leibisches Paar mit Kind beim gemeinsamen Einkauf sehen.


Ein anderes Spektrum queerer Interpretationen ermöglicht die bereits wiederholt zitierte Geschichte von Míriam (e2 S.36), die zwar einerseits klar als weiblich charakterisiert wird, das stereotype Rollenverhalten aber durchaus aufzubrechen versucht. Die Valencianerin wird charakterisiert als *chica tranquila, trabajadora y aplicada* (e2 S.36), das heißt durchaus entlang stereotyper Zuschreibungen. Gleichzeitig spielt sie aber das Saxophon in einer Band, was den stereotypen Vorstellungen über junge Frauen, die in Musikgruppen eher als Sängerinnen erwartet werden, tendenziell widerspricht, zumindest aber ist es ein klar nicht stereotypes Verhalten. Während der *Fallas* in Valencia spielt ihre Band fast jede Nacht, was die Jugendlichen dann mit Ausgehen verbinden wollen. Dafür allerdings schminkt sich Míriam, wieder ein Hinweis auf typisch weibliches doing gender.

Situation dargestellt wird, statt eines Buben, von denen aufbegehrendes Verhalten vielleicht eher erwartet wird.


5 Conclusio

Zum Abschluss werde ich nun noch einmal die Ergebnisse der Schulbuchuntersuchung im Hinblick auf die ursprünglichen Forschungsfragen zusammenfassen. Dabei wird auch noch einmal nach der wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Relevanz zu fragen sein. Im Anschluss daran werde ich einen Ausblick auf die Forschungsfelder geben, die sich ausgehend von der vorliegenden Arbeit und ihren Ergebnissen eröffnen und die damit zusammenhängenden offenen Fragen spezifizieren.


Der Abschnitt über die Geschlechtsstereotype konnte einerseits zeigen, wie stark sich die stereotypen Bilder mit den Inhalten des Alltagsdiskurses überschneiden und dass sich die beiden gegenseitig beeinflussen. Andererseits aber wurden, neben dem grund-
sätzlichen Aufbau von Stereotypen, auch ihre jeweiligen Inhalte und Charakteristika beschrieben. Sichtbar wurde so etwa die Nähe des Globalstereotyps über Frauen zum Hausfrauenstereotyp, was bestätigte, dass als ‘normale Frau’ im hegemonialen Diskurs immer noch die Hausfrau gilt. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Frauen- und Männerstereotypen ist – im Kapitel 3.1.2 wurde das sichtbar – dass die Männerstereotype zwar vielfältiger sind, das heißt mehr Substereotype zur Verfügung stehen, von Männern dafür aber auch stärker die Einhaltung dieser Stereotype eingefordert wird. Dies hängt – und auch das war eine wichtige Erkenntnis – damit zusammen, dass männlich nach wie vor im hegemonialen Diskurs als Norm gesetzt und alles andere an dieser Norm gemessen wird.

Um die Ergebnisse des empirischen Teils der Arbeit, nämlich der Schulbuchanalyse und ihrer diskursiven Einordnung, zusammenzufassen, möchte ich den ursprünglich aufgestellten Forschungsfragen folgen.

- Welches Geschlechterverständnis vermitteln die ausgewählten Schulbücher?
- Wie beziehungsweise wodurch vermitteln sie dieses?

Die analysierten Schulbücher beinhalten alle klar und eindeutig das Geschlechterverständnis des hegemonialen Diskurses, also ein heteronormes, das sich in einer bipolaren Matrix von männlich – weiblich darstellen lässt. Zusätzlich ist das vermittelte Geschlechterverständnis auch klar an den heteronormativen Auffassungen über heterosexuelle Begehrensstrukturen orientiert. Auch wenn einzelne Passagen mittels queerer Leseweisen anders interpretiert werden können, so kann aufgrund der allgemeinen Tendenzen der Bücher nicht davon ausgegangen werden, dass dies tatsächlich beabsichtigt war. Das heteronormative Geschlechterverständnis wird durch die dargestellten HandlungsträgerInnen, ihre Charakteristika, Zuschreibungen und Betätigungsfelder vermittelt. Ebenso stark, wenn nicht noch mehr, wird es aber durch die Auslassungen in den Büchern ausgedrückt, durch die eine klare Norm entlang des heterosexuellen bipolaren Geschlechtermodells gesetzt wird.

- Für welchen Genderdiskurs stehen die Schulbücher?
- In welcher Intensität vertreten sie diesen?

Wie die Antworten auf die beiden letzten Fragen bereits angedeutet haben, sind die Schulbücher alle im hegemonialen Genderdiskurs zu verorten. Keines der Bücher kann eindeutig dem Gegendiskurs zugeordnet werden. Allerdings muss hier auch festgehalten

Die grundsätzliche Arbeitshypothese, dass die Bücher den hegemonialen Genderdiskurs vertreten würden, konnte also durchwegs bestätigt werden. Ebenso wie die Hypothese, dass die Existenz von Transsexuellen, Transgender und Intersexuellen ausgeblendet und verschwiegen würde. Auch die dritte Hypothese, dass innerhalb des bipolaren Geschlechtermodells Frauen/Mädchen zahlenmäßig weniger und tendenziell in ihnen stereotyp zugeschriebenen Bereichen zu finden sein würden, als Männer/Buben, bewahrheitete sich für die meisten Bereiche, insgesamt jedoch für alle Bücher. Angesichts der Approbationsverfahren, die die Schulbücher zu durchlaufen haben, zeigt dies ein äußerst widersprüchliches Bild der österreichischen Schulgesetzgebung. Während hier auf der einen Seite reflexive Koedukation und die Erziehung zur Gleichstellung der Geschlechter vorgeschrieben und mittels Richtlinien zur Darstellung der Geschlechter auch in Unterrichtsmaterialien umgesetzt werden müssten, so wird dies aber offensichtlich durch die offiziell beauftragten GutachterInnenkommissionen nicht umgesetzt. Wo innerhalb des Spektrums an Genderdiskursen ist also der staatlich-institutionalisierte Diskurs zu verorten?

6 Bibliographie


Schulbücher


7 Anhang

1. Analyseraster – quantitative Analyse
2. Analysefragen – qualitative Analyse
3. Abstract
4. *resumen en español* – spanische Zusammenfassung
5. Lebenslauf
### quantitative Analyse – Analyseraster

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kontextanalyse</th>
<th>Buch:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Verlag:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Alter / Auflagen:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Zielgruppen:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weitere Wissensquellen:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>AutorInnen:</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(Referenzen angegeben?)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lehrbuchauswahl:</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Geschlechtergerechte Sprache?  o ja o nein | wie?
### Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

1. Haushalt: Wer wird bei der Ausübung welcher Tätigkeiten dargestellt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>putzen</th>
<th>Wäsche waschen etc</th>
<th>kochen servieren</th>
<th>tischdecken abräumen etc</th>
<th>abwaschen handwerken</th>
<th>reparieren</th>
<th>einkaufen</th>
<th>Tiere / Pflanzenpflegen</th>
<th>Interaktion mit Kindern</th>
<th>Gartenarbeit</th>
<th>Autopflege</th>
<th>sonstiges</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>w selbständig</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m selbständig</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>n-z selbständig</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>w helfen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m helfen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>n-z helfen</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Davon nicht rollenkonform?

|                          |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  |
2. Welche verschiedenen Lebensweisen / Lebensentwürfe werden dargestellt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>weiblich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>männlich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>nicht-zuzuordnen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

3. Wer wird in welchen Berufen dargestellt?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>n-z</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>n-z</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

davon nicht rollenkonform?

<p>| | | | | | | | | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
</table>

Seite 4
Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Spanischlehrbüchern - Diplomarbeit Petra Schwarz

4. Wer wird bei welchen Tätigkeiten im öffentlichen Raum dargestellt?

<table>
<thead>
<tr>
<th>öffentl. Raum</th>
<th>polit. Tätigkeit</th>
<th>hist. Bezüge</th>
<th>feminist. Widerstand</th>
<th>sonstiges</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>n-z</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

weiblich

männlich

nicht-zuzuordnen

Seite 5
5. Verhalten, Eigenschaften, Charakteristika, Zuschreibungen

<table>
<thead>
<tr>
<th>soz. Interaktion</th>
<th>prosoz. Verhalten</th>
<th>aggress. Verhalten</th>
<th>sexuelle Interaktion</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>w-w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>w-m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>w-nz</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m-m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m-w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m-nz</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nz-nz</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nz-w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nz-m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Geld</th>
<th>Kleidung</th>
<th>Angst po / neg</th>
<th>Lautstärke leise / laut</th>
<th>Auffallen po / neg</th>
<th>Größe klein / groß</th>
<th>Aussehen po / neg</th>
<th>Lob ak / pa</th>
<th>Strafe ak / pa</th>
<th>Intelligenz po / neg</th>
<th>Sozialein po / neg</th>
<th>Verhalten po / neg</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>w</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>m</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nz</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Erklärungen:
- ak = teilt aus
- po = hat das (zb. Angst) od. positiv (zb. Verhalten – brav)
- pa = bekommt
- neg = hat das nicht (zb. Angst) od. negativ (zb. Verhalten – schlimm)

Auffallen: zb. spricht laut, fragt, meldet sich zu Wort, ruft, singt, fordert,... Aussehen: hübsch vs. hässlich etc.
Intelligenz: klug/schau/clever vs. blöd/dumm Verhalten: brav/artig/zahm/gut/lieb vs. schlimm/frech/ungehorsam
Sozial: nett/hilfsbereit/einfühlsam/mitleidig/höflich/warmherzig/bescheiden vs. böse/roh/gemein/unfair/wild/ungestüm/eingebildet

Seite 6
Analysefragen

1. Konnotationen
   Wie wird nicht-rollenkonformes Verhalten bewertet?
   Welche Lebensentwürfe werden wie bewertet
   (besonders: wie werden nicht heteronorme bewertet?)

   Werden die Lebensentwürfe und Verhaltensweisen direkt oder indirekt bewertet?

2. Ursachen/Konzepte/Ideologien
   Welche Ursachen für welches Verhalten werden angeboten?

   Welche Ursachen werden für Diskriminierung und Unterdrückung angegeben?

   Welche Ideologien werden vertreten? (heteronormative, queere, dekonstruktive,...?)
Abstract

Resumen

El trabajo presente se dedica al análisis de algunos libros de texto de español como lengua extranjera utilizados y admitidos legalmente en las escuelas austriacas de enseñanza secundaria. El análisis hace hincapié en la representación de los sexos/géneros, los estereotipos de género y las posibles maneras de vida en general. Tomando un análisis crítico de discurso como base se localiza el discurso de género de los libros de texto entre los diferentes variaciones de discursos de género sociales.

Análisis del discurso

El sistema social de la sociedad presente, europea, es claramente heteronormativo. Quiere decir, que el discurso dominante se basa en un modelo bipolar de género, que acepta solamente las dos posibilidades de ser o femenina o masculino, ignorando la transsexualidad, la intersexualidad y los transgender. Otra parte principal del sistema heteronormativo es la orientación heterosexual de las relaciones de pareja, que excluye tanto bisexualidad como homosexualidad y las estigmatiza como lo ‘abnormal’ o sea las pone fuera de las normas. La desigualdad de sexos es, en este discurso de género hegemónico, una realidad innegable, aunque exista un discurso superficial postulando la igualdad. Al lado de fingir no conocer formas intersexuales, transsexuales o transgender de cuerpos, el discurso y la sociedad hacen invisibles a las mujeres y chicas (todo esto pertenece a la categoría del género o sexo) y a todas las personas que tienen una manera de vivir fuera de ‘lo normal’ (categoría de orientación sexual, modelos de familia y pareja). Todo esto, como también los estereotipos de roles de género tienen su impacto en l@s jóvenes y estabilizan el sistema actual y el statu quo.

Por el discurso heteronormativo chicos y chicas se ven forzad@s a adaptarse a un sistema bipolar de géneros, para el cual las identidades heterosexuales femeninas o masculinas son las únicas alternativas aceptadas. Pero en el sistema discursivo de la sociedad sí que existen alternativas, porque al discurso heteronormativo también existen contradiscursos. De estos destaca sobre todo el contradiscurso queer-feminista, que
rompe con la heteronormatividad y considera a una variedad de diversas maneras de vivir como posibilidades iguales.

**Discurso de género hegemonial**

En cuanto al discurso heteronormativo en el trabajo se desarrolla las características y temas de algunas de las vías discursivas del discurso de género común. Así por ejemplo se puede ver, que el discurso sobre la belleza todavía se refiere sobre todo a las mujeres y también que tal discurso hace hincapié en las dos categorías de la belleza y la juventud. Otra vía discursiva, el discurso sobre las labores domésticas y de cuidado trata superficialmente de una colaboración igual entre las parejas. Pero al mismo tiempo se ve en el discurso sobre la carga múltiple que ésta todavía las toca sobre todo a las mujeres, como también se puede comprobar en la realidad social. En el discurso sobre el trabajo remunerado es obvio que todavía existen múltiples atribuciones estereotípicas de oficios que son muy presentes, aunque hay otro discurso superficial de igualdad. Lo mismo se puede constatar sobre el discurso de educación y formación: existe un discurso superficial de igualdad, que no engancha con la realidad y el cual se contradice permanentemente. Como en el campo del trabajo remunerado también existen atribuciones de género en el sistema educativo que conducen a vías de formación estereotípicas.

El capítulo sobre los estereotipos de género ilustra con que intensidad los imágenes estereotípicos se crucen con los contenidos del discurso de género común y que se influyen recíprocamente. En cuanto a los contenidos de los estereotipos destaca que el estereotipo global de mujeres se encuentra muy cerca del estereotipo de ama de casa, lo que da prueba de que en el discurso hegemonial la ‘mujer normal’ todavía se ve como la ama de casa. A lo contrario de los estereotipos de mujeres, los de hombres son más variadas, que quiere decir, que existe mayor cantidad de sub-estereotipos. Al otro lado la sociedad solicita mucho más a los hombres cumplir con estos estereotipos que a las mujeres. En este contexto es un conocimiento importante, que lo masculino todavía sirve de norma para el discurso hegemonial y que se mide a esta norma todo lo demás.
Contradiscourse queer-feminist

El análisis del contradiscourse se basa, sobre todo, en las vías pedagógicas de los discursos queer-feministas. Éste rompe con las ideas (equivocadas) del discurso hegemonal paso a paso. Primero el feminismo distingue entre sexo y género para hacer visible que a parte de la dimensión biológica del sexo (sex) hay otra dimensión social o política, el género (gender). Con esta distinción se hace posible definir el género como categoría estructural que sirve de base para múltiples formas de discriminación y perjuicio de mujeres. En un paso más atrás otras teorías formulan la hipótesis que no solo sexo, sino también el género sea una construcción social. En este conocimiento se basa el concepto del ‘doing gender’ (haciendo género), que incluye no solo la construcción de sexo y género sino además rompe con todos los postulados de existencia constante, naturalidad y bipolaridad exclusiva de género del discurso heteronormativo. El concepto del doing gender más aún expresa la teoría de que se produce y reproduce sexo, categoría de sexo y género (sex, sex category, gender) en procesos interactivos permanentes. Especialmente la comunicación es uno de los criterios más importantes para el doing gender y en el comportamiento comunicativo se reproduce muchas veces el dominio del masculino sobre el femenino y la normatividad de lo masculino.

En el sistema escolar austríaco una de las consecuencias de la crítica feminista del sistema coeducativo es la institucionalización de la ‘coeducación reflexiva’ o ‘autoconsciente’ (bewusste Koedukation). Ésta hace hincapié tanto en las ventajas como en las desventajas de la coeducación, apoyando las primeras e intentando a contrarrestar las segundas. El principio de la ‘educación hacia la igualdad de mujeres y hombres’ (Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern) y la coeducación autoconsciente se basan por un lado en la distinción de sexo y género, pero también incluyen aspectos de la crítica de la heteronormatividad y del concepto del doing gender. Así que el discurso legislativo en el campo del sistema escolar austríaco tiene aspectos de contradiscourse al discurso de género hegemonal.

Las vías discursivas de la pedagogía de la diversidad (Pädagogik der Vielfalt) y la pedagogía de diversas maneras de vida (Pädagogik vielfältiger Lebensweisen) además de los elementos ya mencionados del discurso queer-feminista incluyen la dimensión de la diversidad y la ‘pluralización’ de las formas de vivir. Pero aunque enfocan en éstas tampoco pierden de vista la normalización social. La pedagogía de la diversidad une a las reivindicaciones de otras vías pedagógicas, la feminista, la intercultural y la integrativa. Intenta lograr un equilibrio entre igualdad y diferencia para llegar a una
noción democrática de la diferencia. La pedagogía de diversas maneras de vida hace otro paso más adelante. Con su concepto de las diversas maneras de vida (vielfältige Lebensweisen) se opone a la univocación y a las jerarquías del poder tanto como al sistema bipolar (de géneros y sexualidades). Así intenta romper con el discurso hegemónico y se opone a sus conceptos de exclusión a base de poder normativo. Obviamente el discurso de género hegemónico excluye a estas vías discursivas como contradiscursos, ya que claramente rompen con el sistema heteronormativo y la bipolaridad de géneros, base fundamental del discurso dominante.

**Análisis de libros de texto**

Para apoyar l@s jóvenes en encontrar una perspectiva de identificación aparte de los roles de género estereotípicos y la pura bipolaridad de géneros, es necesario hacerles visibles aquellas alternativas formas de pareja, vida y nociones de roles. Sobre todo la escuela y allí más aún el libro de texto tienen un papel importante en la mediación de alternativas formas de vida que muchas veces no forman parte del contexto social y familiar. El trabajo presente se dedica a la pregunta si estos libros de texto aprovechan de las posibilidades que les ofrecería la teoría. Animado de este deseo hace falta ocuparse de los imágenes que transmiten aquellos libros. Después se puede constatar la relación entre los libros de texto y el discurso heteronormativo, en otras palabras, en cual de los discursos de género (discurso dominante/hegemónico o contradiscurso) se sitúan los libros de texto. Por el proceso de aprobación y la institucionalización los libros de texto tienen un significado importante en la mediación de ideologías, porque son claramente representantes del discurso oficial de un estado y su gobierno.

Para este trabajo se han elegido tres diferentes series de libros para la enseñanza de español como lengua extranjera admitidos para por lo menos uno de los tipos de escuela secundaria austriaca. Esta selección tan restringida se hizo necesario por el número grande de libros admitidos para la enseñanza de español en la secundaria. Las tres series de libros elegidos y analizados son: *Chicos Chicas* (tomo 1–4), *Encuentros* (tomo 1 y 2) y los tomos de *Mirada* (*mirada aktuell, bien mirado, visto bueno*).
**Preguntas investigativas**

Las preguntas investigativas de este trabajo son – en el sentido de lo explicado antes – las siguientes:

- ¿Qué concepto de género/sexo transmiten los libros de texto seleccionados?
- ¿Cómo y con qué lo transmiten?
- ¿A cuál de los discursos de género corresponden los libros?
- ¿Con qué intensidad lo representan?

Detrás de estas preguntas hay la hipótesis general formulada de antemano, que la gran mayoría de los libros de texto todavía representen el discurso heteronormativo, aunque quizás ya no todos seguirán tan estrictamente imágenes estereotípicos de roles y géneros. De esta conjetura resulta lógicamente la expectativa de que en los libros no aparecerán personas transsexuales, intersexuales y transgender, y de que mujeres/chicas aparecerán con menos frecuencia que hombres/chicos. Aunque pronostico que también habrá comportamiento que rompa con los roles estereotípicos, supongo que con más frecuencia l@s personajes se encontrarán en los ámbitos que la sociedad les define como oportunos estereotípicamente. Si el resultado del análisis cumple con estas hipótesis, esto nos explica algo sobre el discurso hegemonial y sobre la situación de las instituciones estatales en aquel discurso.

**Análisis cuantitativo-cualitativo**

Los libros de texto se analizan primero según algunas preguntas cuantitativas y después se las enfrenta a una lista de preguntas cualitativas. Los resultados de este análisis se utiliza para la interpretación del discurso representado en los libros en relación con los discursos de género ya descritos. Los resultados del análisis cuantitativo-cualitativo hace visible los roles y estereotipos representados en los libros y así transmitidos a l@s alumn@s. Con este material a base es posible definir el discurso de género que utilizan los libros y así situarlos entre el discurso hegemonial heteronormativo y el contradiscurso queer-feminista. Por último se hace una lectura queer (Queer Reading) de algunos textos de los libros, que busca y encuentra párrafos o textos enteros que permiten una interpretación de géneros y formas de pareja alternativas a los expresados del discurso hegemonial y así forman ‘contra-strategias’ discursivas.
El análisis se hace en tres pasos, de los cuales el primero es el análisis del contexto, que pregunta por título, editorial, año de publicación y edición, grupo de destino, otras fuentes de los conocimientos presentados, l@s autor@s y referencias mencionadas de aquell@s. Además incluye un comentario sobre la razón para la selección del libro y pregunta por el uso de un lenguaje no sexista. El segundo paso es el análisis cuantitativo que se dedica a los siguientes ámbitos: casa y hogar (labores domésticos), diferentes maneras y modelos de vida, trabajo remunerado, actividad en el ámbito público y comportamientos, características y atribuciones. En todos los ámbitos analizados la hipótesis de investigación es que aparecerán menos personas femeninas en general y que la mayoría de las personas estarán representadas en contextos estereotípicos, así que encima es posible que en el ámbito hogareño aparezca la única mayoría de figuras femeninas. El análisis cualitativo pregunta en primer lugar por connotaciones y clasificaciones de comportamiento y modelos de vida alternativas. En segundo lugar pregunta por causas, conceptos e ideologías para comportamientos, discriminación y opresión. Esta pregunta busca sobre todo si las explicaciones transmitidas implicitamente forman parte de una ideología heteronormativa o de-/construcción hasta queer.

Los resultados del análisis de los libros de texto según el esquema explicado en el párrafo anterior cumplen en general con las hipótesis formuladas. Hay mayor presencia de figuras masculinas en general, pero mayor número de mujeres y chicas en el ámbito de la casa y en el contexto de las tareas hogareñas. Las figuras casi siempre se mueven en ámbitos y roles estereotípicos y sobre todo las características y atribuciones son muchas veces extremadamente estereotípicas. Las ideologías expresadas en todos los libros son claramente heteronormativas, así que los modelos de vida presentes en los libros no representan un espectro de diversidad, sino se orientan en las normas formuladas y expresadas por el discurso hegemonal.

**Ordenamiento discursivo**

El análisis cuantitativo-cualitativo, como ya he mencionado, forma la base para la interpretación del discurso de género que representan los libros de texto. En otras palabras se sitúa los libros de texto en el espectro de discursos de género sociales según los resultados del análisis resumidos en los párrafos anteriores. La situación se especifica entre el discurso hegemonal heteronormativo y el contradiscursó queer-feminista. La hipótesis investigativa de antemano era, que los libros representaban diferentes vías del discurso heteronormativo. En continuación voy a dar un resumen del ordenamiento discursivo de los libros analizados que puede probar o refutar esta hipótesis.
En cuanto al principio básico del discurso de género hegemónico – la bipolaridad heterosexual de géneros – todos los libros representan claramente aquel discurso, como pronosticado. En ningún libro aparecen figuras de otro sexo/género que el femenino o masculino, identidades transgender, transsexuales e intersexuales se quedan ocultas, como en el discurso hegemónico. Con las identidades sexuales y relaciones de parejas los libros proceden de manera igual: casi no aparecen homo- o bisexualidades. A lo contrario, en varias ocasiones los libros hacen hincapié en la relación de pareja heterosexual, por un lado con los matrimonios (felices) entre padres-madres y abuelas-abuelos y por otro lado cuando l@s personajes jóvenes se orientan en relaciones al otro sexo. En un caso, donde aparecen formas diversas de parejas y familias, es un texto claramente marcado como artículo de revista, o sea fuente externa de conocimiento. Es aquella marcación en combinación con los estereotipos transmitidos en el resto del libro, que impiden la interpretación como contradiscursio, porque otra vez estigmatizan la homosexualidad como lo otro, lo abnormal y apoyan así la heteronormatividad discursiva.

También en el ámbito y la vía discursiva de labores domésticas y de cuidados los contenidos de los libros encajan con el discurso hegemónico. Como en el discurso común también en los libros hay representación de hombres en relación con actividades del hogar, pero visto más a profundo, son siempre mujeres que se ocupan de la carga múltiple de familia, hogar y trabajo remunerado. Además las figuras masculinas aparecen con mayor frecuencia en el contexto de ayuda en casa o actividades sin propia iniciativa. En varias ocasiones se hace hincapié en lo excepcional que es la colaboración masculina en el hogar reforzando los imágenes del discurso hegemónico más aún por las estructuras de pareja heteronormativas (p. e.: madre delegando trabajos a marido e hijo, chico limpiando por visita de novia).

Aunque el espectro de oficios y personas trabajando es más diverso, todavía es estereotípico por lo general. Cuando, por ejemplo, l@s representantes de algunos oficios pertenecen tod@s al mismo género, están separadas según líneas estereotípicas de atribuciones y roles. Así que en general las atribuciones de oficios a los géneros en los libros analizados otra vez se hace según los estereotipos del discurso hegemónico. Pero además también los deseos y visiones del futuro de l@s jóvenes se orientan en estas atribuciones estereotípicas. Con esto los libros reflejan y refuerzan el poder del discurso hegemónico en influir en los modelos de vida de jóvenes y encima en sus deseos y sueños. Otro elemento del discurso hegemónico sobre trabajo y también educación y formación se refleja en los libros de texto: si se habla de la accesibilidad de trabajo y vías educativas, los libros expresan el mismo discurso superficial de igualdad que el
discurso común, mientras los deseos e ideas de formación y futuro oficio de l@s jóvenes representad@s siguen los estereotipos sociales.

En cuanto al discurso sobre la belleza no hay tendencias claramente idénticas al discurso hegemominal, pero tampoco hay tendencias opuestas a éste. En general el discurso sobre la belleza no aparece explícitamente en los libros, sino más bien implícitamente en los imágenes y representaciones de figuras humanas. Éstas casi siempre son de esbelta figura y casi no aparecen personas de avanzada edad, a pesar de ciertos contextos. Las figuras de avanzada edad casi siempre son o abuel@s en un contexto familiar, o aparecen en su función de testigos de su tiempo sirviendo de mediadores para hechos y contextos históricos (o las formas gramaticales del pasado). Así que tampoco la escasa representación de personas de avanzada edad rompe con el discurso heteronormativo sobre belleza y juventud, sino también manifiesta la negación de edad y la atribución de belleza como norma. En suma se puede ver a lo largo del análisis y del ordenamiento discursivo, que los libros representan claramente el discurso heteronormativo.

Lectura queer

La estrategia del Queer Reading (lectura queer) busca historias ocultas de homosexualidades e identidades de género creativas y alternativas al discurso heteronormativo. De los libros analizados es sobre todo el tomo Encuentros 2, en el que se encuentran párrafos y textos que sirven para una lectura queer, ya que en la mayoría de textos ni una lectura queer puede anular la falta de identidades homo- o bisexuales, transsexuales, transgender e intersexuales. En algunos textos una lectura queer puede encontrar historias de homosexualidades, pero más de identidades creativas a parte de los roles de género estereotípicos. En Encuentros 2 es sobre todo el texto sobre la joven Míriam que hace posible una lectura de comportamiento de roles creativo y en resistencia a las expectativas que le sobrepone su padre. Otro texto anterior a éste del mismo libro facilita una interpretación de la relación de los personajes centrales (dos chicos), por no mencionar nada de esta relación. Así que también se puede suponer que sea una relación de pareja homosexual que pueda servir de identificación para l@s jóvenes lectores homosexuales.

Son muy escasos los textos que permiten tales interpretaciones, pero deberían ocurrir más frecuentemente. Textos como los mencionados hacen visibles, que el doing gender no tiene que cumplir con las expectativas y atribuciones del discurso hegemominal sino que puede romper con éste. Parece que autor@s y editoriales ya no están dispuestas
a hacer transsexuales, intersexuales, transgender, homo- y bisexualidades visibles, así que por lo menos deberían inscribirles un doing gender diverso explícito en las figuras de identidades masculina o femenina.

Conclusión

Se puede resumir los resultados del análisis de los libros de texto respondiendo a las preguntas de investigación formuladas y comentadas más antes en este texto:

• ¿Qué concepto de género/sexo transmiten los libros de texto seleccionados?

Todos los libros analizados representan claramente, como ya he mencionado, el concepto de género/sexo del discurso hegemonial, o sea un concepto heteronormativo que se puede bosquejar en un esquema bipolar de masculino – femenino. Además el concepto de género/sexo está claramente basado en las nociones heteronormativas sobre la orientación heterosexual en las relaciones de pareja. Aunque algunos párrafos hacen posible una interpretación alternativa con una lectura queer, de la tendencia general de los libros no se puede suponer que esta interpretación es intencionada.

• ¿Cómo y con qué lo transmiten?

El concepto heteronormativo de género/sexo se expresa por l@s personajes presentad@s, sus características, atribuciones y esferas de acción. Más aún lo transmite lo que no está mencionado en los libros, o sea las omisiones y supresiones en los textos e imágenes, porque así los libros crean una norma muy clara a lo largo del modelo heterosexual y bipolar de género/sexo sin ofrecer alternativas iguales.

• ¿A cuál de los discursos de género corresponden los libros?

Como ya su puede concluir de las primeras dos respuestas todos los libros analizados están situadas en el discurso de género hegemonial. Ninguno de ellos se puede adjuntar definitivamente al contradiscursos queer-feminista. Aquí también se tiene que constatar que en algunos ámbitos sobre todo los dos tomos de Encuentros se presentan más progresivos que los otros libros analizados. Se distinguen así del discurso hegemonial y presentan una mayor diversidad de maneras de vida, que más aún no hacen de
manera estigmatizante. Mientras tanto por ejemplo en la serie de Chicos Chicas casi no aparecen otras maneras de vida que las heteronormas y en los tomos de Mirada sí que aparecen de manera aislada. Pero este aislamiento es lo que estigmatiza a las maneras de vida como lo abnormal y así remite más aún al discurso hegemonial.

Así que todo el trabajo comprueba la hipótesis original de que los libros se sitúen con mayor o menor intensidad en el discurso de género hegemonial y de que se oculten la existencia de transsexuales, transgender e intersexuales. También en cuanto a la expectativa de un número más alto en la representación de hombres/chicos comparado con el número de mujeres/chicas y su representación en ámbitos estereotípicos, los libros apoyan la teoría formulada de antemano. Comparado con la situación legal en el campo de la educación (principio de educación hacia la igualdad de mujeres y hombres etc.), y tomando en cuenta los procesos de aprobación necesarios para que los libros sean admitidos para la enseñanza, queda una imagen muy contradictoria. Parece que las editoriales no se conforman a las leyes y normas y tampoco las comisiones de perit@s (GutachterInnenkommissionen) reclaman su cumplimiento. Así queda sin respuesta la pregunta ¿en qué parte del espectro de discursos de género se sitúa el discurso institucionalizado estatalmente de verdad?
**Lebenslauf**

**Petra Schwarz**

**Persönliche Daten**

| Geburtsdatum und Ort | 17.3.1982 | Wien |

**Schulbildung**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Jahr - Jährich.</th>
<th>Schule</th>
<th>Adresse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1988-1992</td>
<td>Volksschule Alt Erlaa</td>
<td>A.Baumgartnerstr. 44 1230 Wien</td>
</tr>
<tr>
<td>Juni 2000</td>
<td>Matura</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Studium**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeitraum</th>
<th>Studium</th>
<th>Universität</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>10/2000-06/2001</td>
<td>Diplomstudium</td>
<td>Universität Wien</td>
</tr>
<tr>
<td>seit WiSe 2001/02</td>
<td>Lehramtsstudium</td>
<td>Universität Wien</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Spanisch und Italienisch*

*1. UF Spanisch, 2. UF Psychologie/Philosophie*

**Auslandsaufenthalt**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zeitraum</th>
<th>Erasmus-Semester</th>
<th>Stadt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>01-07 2006</td>
<td>Erasmus-Semester</td>
<td>Barcelona</td>
</tr>
</tbody>
</table>