



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht
mit österreichischen Geschichtsschulbüchern
am Beispiel von Frauen im Ersten Weltkrieg

verfasst von

Niklas Weber, BA

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A190 313 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Pol. Bild.,
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Mag. Christa Ehrmann-Hämmerle

Danksagung

Zuerst möchte ich mich hiermit sehr bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Christa Hämmerle bedanken. Sie hat durch ihren kurzfristigen und intensiven Einsatz ermöglicht, dass ich noch in diesem Semester mit dem Studium fertig werden konnte und ihre konstruktive Kritik und die vielen Ratschläge halfen mir sehr beim Schreibprozess.

Außerdem bedanke ich mich bei Julia und Florian, die meine Arbeit korrigierten und mir einige hilfreiche Hinweise geben konnten.

Bei meiner Familie möchte ich mich besonders bedanken. Sie hat mir mein Studium ermöglicht und mir stets in allen Belangen geholfen. Mein größter Dank gilt meiner Frau Beyhan, die mich immer unterstützt. Sie hat mir in der intensiven Zeit des Schreibens die Alltagsorgen genommen und mir jeden Tag ein Lächeln auf die Lippen gezaubert.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Problemstellung.....	3
1.2	Methode.....	6
1.3	Aufbau der Arbeit.....	6
2	Frauen im Ersten Weltkrieg	8
2.1	Vor dem Krieg.....	9
2.1.1	Rollenbilder und Erwerbstätigkeit	9
2.1.2	Frauenbewegung/en	12
2.2	„Front“ und „Heimatfront“.....	16
2.3	Veränderungen in der Erwerbstätigkeit.....	21
2.3.1	Reservearmee-theorie und Theorie des segmentierten Arbeitsmarktes	22
2.3.2	Frauen in der Landwirtschaft	23
2.3.3	Frauen in der Kriegsindustrie	24
2.3.4	Frauen im Dienstleistungssektor	28
2.4	Kriegsengagement an der „Front“ und in der „Heimat“	29
2.4.1	Krankenschwestern	29
2.4.2	Weibliche Hilfskräfte der Armee im Felde	31
2.4.3	Frauen in der Kriegsfürsorge	34
2.5	Veränderungen der Frauenbewegung/en.....	37
2.6	Kriegsalltag an der „Heimatfront“	39
2.7	Nach dem Krieg	43
2.7.1	Demobilisierung und Erinnerungskultur	44
2.7.2	Frauenwahlrecht	46
2.7.3	Frage der Emanzipation in der Geschichtsschreibung	48
3	Geschlechtersensible (Geschichts-)Didaktik	52
3.1	Begriffsklärung.....	52
3.1.1	Geschlecht, Sex, Gender	52
3.1.2	Doing Gender	54
3.1.3	Gender Mainstreaming	55
3.2	Geschlechtersensible Didaktik	56
3.2.1	Drei grundlegende Ansätze	56
3.2.2	Ziele und Umsetzungsstrategien	58
3.2.3	Rolle der Lehrperson und der Sprache	60
3.3	Geschlechtersensible Geschichts-didaktik	62
3.4	Geschlechtersensible (Geschichts-)Schulbücher.....	67
4	Gesetzlicher Kontext und Leitfäden	70
4.1	Lehrplan der AHS-Unterstufe	70
4.2	Unterrichtsprinzip: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	73
4.3	Leitfäden des Unterrichtsministeriums	74
4.3.1	Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln	74
4.3.2	Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren	74

5	Schulbuchforschung und ausgewählte Analysemethode.....	75
5.1	Grundinformationen zu Schulbüchern	75
5.2	Methoden der Schulbuchforschung.....	78
5.3	Analytischer Rahmen der vorliegenden Schulbuchanalyse	80
5.3.1	Auswahlkriterien	80
5.3.2	Erster Eindruck	81
5.3.3	Grobanalyse.....	81
5.3.4	Feinanalyse (Text- und Bildanalyse)	83
6	Schulbuchanalyse.....	88
6.1	Ausgewählte Schulbücher und erster Eindruck	88
6.2	Ergebnisse der Grobanalyse	91
6.2.1	Schulbuchkontext und -struktur	91
6.2.2	Das Thema „Erster Weltkrieg“ in den Schulbüchern.....	92
6.2.3	„Geschlecht“ in den Schulbüchern.....	93
6.3	Ergebnisse der Feinanalyse	97
6.3.1	Quantitative Analyseergebnisse.....	97
6.3.2	Qualitative Analyseergebnisse	102
6.4	Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	112
7	Conclusio.....	117
8	Literaturverzeichnis	120
9	Tabellenverzeichnis.....	126
10	Abbildungsverzeichnis.....	126
11	Abkürzungsverzeichnis	126
	Abstract (Deutsch)	127
	Abstract (English)	127
	Lebenslauf.....	128

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die Forderung nach der Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit hat in den letzten beiden Jahrzehnten zunehmend auch in der Schulbildung Einzug gehalten. Dabei soll geschlechtersensible Pädagogik zu einer gleichberechtigten Förderung von Mädchen und Buben im Unterricht sowie zur Auflösung geschlechtsspezifischer Begrenzungen beitragen.

Die vorliegende Arbeit erforscht die derzeitige Form der Implementierung geschlechtersensibler Prinzipien im Fach Geschichte¹ in Österreich anhand von Schulbüchern. Dazu wurde beispielhaft das Thema „Frauen im Ersten Weltkrieg“ gewählt. Christa *Hämmerle* folgend können weder die Gesellschaft während des Krieges noch seine Folgen ohne die Berücksichtigung frauen- und geschlechtergeschichtlicher Ansätze ausreichend erfasst werden.² Dabei ist auch kritisch zu hinterfragen, warum der Erste Weltkrieg sowohl von Zeitgenossinnen und Zeitgenossen, als auch in der Geschichtsschreibung lange als ein historisches Ereignis angesehen wurde, welches die Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Bereichen nachhaltig verschob und die Frauen emanzipierte. Tatsächlich gab es einerseits Veränderungen in der Lebensrealität vieler Frauen, die zu mehr Eigenständigkeit und einer größeren Repräsentanz in der Öffentlichkeit führten. Doch andererseits wurde die bereits vor dem Krieg vielfach propagierte dichotome Geschlechterordnung teilweise auch verstärkt.³

In einem solchen Deutungsrahmen kann dieses Thema für die Überprüfung der Umsetzung geschlechtersensibler Ansätze im Fach Geschichte als besonders geeignet angesehen werden. Die diesbezügliche Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit erfolgt anhand einer Schulbuchanalyse, für die „Lehrwerke“ der dritten Klasse AHS herangezogen wurden, in welcher der Erste Weltkrieg laut Lehrplan zu behandeln ist.

¹ In der Geschichtsdidaktik gibt es erst seit etwa zehn Jahren ernsthafte Ansätze der Implementierung geschlechtersensibler Ansätze. In Österreich heißt das Fach vollständig: Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung.

² Vgl. Christa *Hämmerle*, Der Erste Weltkrieg aus frauen- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. Forschungsthemen und –desiderate in Österreich (ÖGL Jg.56 H.3, Wien 2012), 218-230, 219.

³ Auf den Forschungsstand zur Geschichte der Frauen im Ersten Weltkrieg wird umfassend in Kapitel 2 eingegangen.

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Diplomarbeit liegt also darin, am Beispiel des Ersten Weltkrieges zu erörtern, ob und wie geschlechtersensibler Geschichtsunterricht durch Schulbücher gefördert wird. Dementsprechend lautet die zentrale Fragestellung:

- *(Inwiefern) Wird ein geschlechtersensibler Unterricht im Zusammenhang mit dem Thema „Frauen im Ersten Weltkrieg“ durch österreichische Geschichtsschulbücher für die dritte Klasse AHS gefördert?*

Es könnte zwar angenommen werden, dass Geschlechtersensibilität durch Schulbücher weitgehend in allen Abschnitten berücksichtigt wird, da es dementsprechende gesetzliche Grundlagen gibt. Dennoch wird hier von der Hypothese ausgegangen, dass dies zumindest beim Kapitel zum Ersten Weltkrieg nicht der Fall ist. Die Annahme beruht einerseits auf den persönlichen Erfahrungen des Autors der vorliegenden Arbeit als Schüler, andererseits auf der Lektüre verschiedener Schulbücher und anderer Unterrichtsmaterialien bei der Unterrichtsvorbereitung als Student.

Zusätzlich muss in Bezug auf das Thema dieser Arbeit auch folgende grundlegende Frage beantwortet werden:

- *Ist geschlechtersensibler Unterricht im Zusammenhang mit dem Thema „Erster Weltkrieg“ möglich?*

Hier wird als Hypothese ganz klar angenommen, dass dies möglich ist.

Der zentralen Fragestellung sind weitere zugeordnet, die sich in folgende Bereiche aufteilen:⁴

- Historischer Kontext
 - *Welche Strömungen der Geschichtsschreibung werden bei der Behandlung des Ersten Weltkrieges verfolgt und bei welchen gibt es Defizite?*
 - *Wird Frauen- und Geschlechtergeschichte als grundlegende Dimension der Geschichte vermittelt?*
 - *Wie wird auf die Themenbereiche „Heimatfront“, weibliche Erwerbstätigkeit und ehrenamtliches Kriegsengagement, Kriegsalltag in der „Heimat“ sowie Frauenbewegung/en und Frauenwahlrecht eingegangen?*

⁴ Insbesondere zu den ersten beiden genannten Bereichen werden im Zuge der durchgeführten Schulbuchanalyse vertiefende Fragen gestellt. – Siehe dazu Kapitel 5.3.3 und 5.3.4.

Ausgegangen wird des Weiteren davon, dass in den Schulbüchern der Fokus auf der Politik- und Militärgeschichte liegt und alle anderen Bereiche, worunter auch Frauen- und Geschlechtergeschichte fallen, weitgehend unberücksichtigt bleiben. Es wird angenommen, dass die Geschichte von Frauen hauptsächlich als „Sonderfall“ vermittelt wird, der vom „Normalfall“ der „übergeordneten“ Geschichte der Männer abweicht. Bezüglich der angeführten Themenbereiche wird vermutet, dass sie nur sehr verkürzt und eindimensional behandelt werden.

- Geschlechtersensible (Geschichts-)Didaktik

- *Welcher Ansatz geschlechtersensibler Didaktik wird vertreten?*
- *Werden die Ziele und Leitlinien geschlechtersensibler (Geschichts-)Didaktik verfolgt?*

Es wird erwartet, dass Geschlechtersensibilität meist nicht gefördert wird. Falls dies doch stattfindet, so wird davon ausgegangen, dass der kompensatorische Ansatz vertreten wird, welcher Defizite von Mädchen in den Vordergrund stellt.⁵ Dementsprechend wird angenommen, dass die Ziele und Leitlinien geschlechtersensibler (Geschichts-)Didaktik weitgehend nicht verfolgt werden.⁶

- Gesetzlicher Kontext

- *Werden die gesetzlichen Maßgaben und Leitfäden berücksichtigt?*
- *Unterstützt die Umsetzung der gesetzlichen Maßgaben und Leitfäden die Geschlechtersensibilität?*

Hier wird als Hypothese vertreten, dass die gesetzlichen Maßgaben und Leitfäden zwar die Geschlechtersensibilität unterstützen würden, dass sie jedoch nicht vollständig berücksichtigt werden.⁷

Wie durch die angeführten Fragestellungen deutlich wird, steht in der vorliegenden Arbeit das empirisch-analytische Erkenntnisinteresse im Vordergrund. Durch die Schulbuchanalyse werden die meisten Fragestellungen beantwortet und vorhandene Defizite identifiziert. Auf diese wird aber nicht nur hingewiesen, sondern es werden jeweils auch konstruktive Vorschläge zu deren Verbesserung angebracht. Somit wird auch ein kritisch-innovatorisches Erkenntnisinteresse verfolgt.

⁵ Genauer wird darauf in Kapitel 3.2.1 eingegangen.

⁶ Diese werden in Kapitel 3.2.2 und 3.3 beschrieben.

⁷ Diese werden in Kapitel 4 behandelt.

1.2 Methode

Die Form der Schulbuchanalyse wurde deshalb ausgewählt, weil Schulbücher einen direkten Einfluss auf den Unterricht und damit auf Schülerinnen und Schüler haben. So werden sie von einem großen Teil der Lehrpersonen als Grundlage zur Unterrichtsplanung herangezogen. Wenn also darin die Behandlung des Ersten Weltkrieges den Prinzipien der geschlechtersensiblen Pädagogik entspricht, kann davon ausgegangen werden, dass Geschlechtersensibilität auch im Unterricht stärker berücksichtigt wird. Schulbücher sind, im Gegensatz zu anderen Massenmedien mit kommerzieller Orientierung, auf den politisch festgelegten Lehrplan bezogen, wodurch politische Bildungsziele erkennbar werden, und sie sind intentional ausgerichtet, um zur Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beizutragen.⁸

Für die vergleichende Schulbuchanalyse der vorliegenden Arbeit wurden fünf in Österreich approbierte Schulbücher der dritten Klasse AHS herangezogen. Laut Lehrplan ist der Erste Weltkrieg zwar neben dieser auch in der siebten Klasse AHS zu behandeln, doch erreichen deutlich weniger Schülerinnen und Schüler diese höhere Schulstufe. So sprechen die Schulbücher für die Unterstufe ein deutlich größeres Publikum an, weshalb sie für den Vergleich herangezogen wurden. Außerdem hätte sich bei einem Vergleich von Schulbüchern der dritten und der siebten Klasse der Arbeitsaufwand mehr als verdoppelt. Auf die Schulbuchforschung und die Methode der Schulbuchanalyse der vorliegenden Arbeit wird genauer in Kapitel 5 eingegangen, da dies sonst den Rahmen der Einleitung sprengen würde.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der einzelnen Kapitel befinden sich jeweils kurze Erklärungen zu deren Aufbau, weshalb hier nur die Grobstruktur der Diplomarbeit vorgestellt wird.

Nach der Einleitung wird in den Kapiteln 2 und 3 nacheinander ausführlich auf den Stand der Forschung zu den beiden Themen „Frauen im Ersten Weltkrieg“ und „Geschlechtersensible (Geschichts-)Didaktik“ eingegangen, was für die Beantwortung der aufgestellten Forschungsfragen notwendig ist. So kann nur dann überprüft werden, ob

⁸ Vgl. Viktor *Lindner*, Helmut *Lukesch* (Hg.), Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992 (Regensburg 1994), 52.

diesbezüglich geschlechtersensibler Unterricht möglich ist bzw. durch die Schulbücher unterstützt wird, wenn beide Themen vorher umfassend behandelt werden. Außerdem sind beide Kapitel für das Verständnis der Ergebnisse der Schulbuchanalyse zentral, deren Fragen sich darauf beziehen.

In Kapitel 4 werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen und Leitfäden bezüglich Geschlechtersensibilität und der Behandlung des Ersten Weltkrieges im Unterricht besprochen. Diese müssen deshalb berücksichtigt werden, weil sie einen großen Einfluss auf die Schulbücher haben (sollten).

Die Schulbuchforschung und die ausgewählte Methode der Schulbuchanalyse werden, wie bereits erwähnt, in Kapitel 5 behandelt. Im Anschluss daran werden in Kapitel 6 die ausgewählten Schulbücher kurz vorgestellt und die Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse präsentiert. Die Arbeit wird in Kapitel 7 durch eine Conclusio abgeschlossen, in welcher die grundlegenden Fragestellungen beantwortet werden.

2 Frauen im Ersten Weltkrieg

In diesem Kapitel wird das Thema „Frauen im Ersten Weltkrieg“, nach verschiedenen Dimensionen gegliedert, behandelt. Dadurch soll ein breiter Überblick entstehen, auf dessen Grundlage die Umsetzung des Themenkomplexes in den ausgewählten Schulbüchern analysiert werden kann. Der Fokus der Betrachtung liegt auf Österreich, allerdings werden auch darüber hinausgehende Studien mit einbezogen.

Es muss gleich zu Beginn festgehalten werden, dass die Situationen und Erfahrungen von Frauen während des Krieges sehr verschieden und auch ambivalent sind und von vielen Faktoren abhängen.⁹ Der vorliegende Text ist deshalb als eine notwendigerweise knappe Zusammenfassung zu verstehen.

Für die Behandlung der Frage, wie Frauen während des Ersten Weltkrieges gelebt haben bzw. wie sich ihr Leben durch den Krieg veränderte, ist es wichtig, auch die Zeit vor dem Krieg in den Blick zu nehmen. Diese wird in Kapitel 2.1 behandelt. Dabei wird auf die damalige Geschlechterordnung eingegangen und ein Fokus auf die Erwerbstätigkeit der Frauen gelegt. Außerdem werden die Strömungen und Forderungen der Ersten Frauenbewegung in ihren Grundzügen besprochen.

Die Handlungsfelder von Frauen im Krieg lagen nicht nur an der sogenannten „Heimatfront“. Ihr Leben war vielmehr von Überschneidungsbereichen zu den Fronträumen geprägt und einige zog es auch explizit dort hin. Auf die Konstruktion der beiden Sphären „Front“ und „Heimatfront“ sowie deren Bedeutung wird in Kapitel 2.2 eingegangen.

Die Auswirkungen des Krieges auf die weibliche Erwerbstätigkeit werden, aufgeteilt nach Sektoren, in Kapitel 2.3 besprochen. Das Kapitel 2.4 setzt sich mit unterschiedlichen Arten des Kriegseingagements der Frauen auseinander. Zwar handelt es sich bei den beschriebenen Tätigkeiten auch um Dienstleistungen. Da sie jedoch Frauen direkt in den Einsatz hinter die Frontlinien brachten¹⁰ bzw. ehrenamtlich durchgeführt wurden und deutlich patriotisch konnotiert waren unterschieden sich die hier behandelten Tätigkeiten von anderen (Erwerbs-)Tätigkeiten und wurden deshalb separat behandelt.

⁹ Dazu zählten Alter, soziale Schicht, Lebensraum, Nationalität, Ethnizität, Beruf, Bildungsniveau, konfessionelle Praxis, konkrete Kriegserfahrung und erlittene Verluste. – Siehe: Gunda *Barth-Scalmani*, Frauen. In: Hermann J. W. *Kuprian*, Oswald *Überegger* (Hg.), *Katastrophenjahre. Der Erste Weltkrieg und Tirol* (Innsbruck 2014), 83-112, hier 84; bzw. Susan R. *Grayzel*, *Women and the First World War* (London et al. 2002), 101.

¹⁰ Dies trifft auf die „weiblichen Hilfskräfte der Armee im Felde“ und für viele Krankenschwestern zu.

Im Rahmen der Kriegsfürsorge hatten Vereine der Frauenbewegung/en zwar eine wichtige Bedeutung. Doch ihre alleinige Behandlung im Zusammenhang damit wäre zu kurz gegriffen. Deshalb wurden die Frauenbewegung/en während des Ersten Weltkrieges in Kapitel 2.5 gesondert behandelt. Dabei wird insbesondere auf die Standpunkte der verschiedenen Strömungen eingegangen, die sich während des Krieges veränderten, sowie die Entwicklung der internationalen Verflechtungen angesprochen.

Das Kapitel 2.6 widmet sich dem Kriegsalltag der Frauen. Vertiefend wird dabei die sich entwickelnde Hungerproblematik besprochen, welche den Alltag mit zunehmender Kriegsdauer immer mehr prägte und auch zu Unruhen führte.

Im abschließenden Kapitel 2.7 werden die Auswirkungen des Krieges auf das Leben der Frauen nach dem Krieg behandelt. Dabei wird zum Einen näher auf die Demobilisierung eingegangen, welche sich besonders auf die weibliche Erwerbstätigkeit negativ auswirkte. Außerdem werden die Einführung des Frauenwahlrechts und dessen Effekte auf die politische Beteiligung von Frauen besprochen, wobei wiederum Querbezüge zur Frauenbewegung gemacht werden. Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung der Auseinandersetzung mit dem Thema „Frauen im Ersten Weltkrieg“ in der Geschichtsforschung, wobei der Fokus auf der lange zentralen Behandlung der Frage nach der Emanzipation von Frauen durch den Ersten Weltkrieg liegt.

2.1 Vor dem Krieg

2.1.1 Rollenbilder und Erwerbstätigkeit

Die bürgerliche Geschlechterphilosophie, welche Ende des 19. Jahrhunderts in der Gesellschaft tonangebend war, teilte die Welt in die zwei dichotomen Sphären der Frauen und der Männer, wobei Frauen als den Männern unterlegen angesehen wurden. Die Unterschiede wurden biologisch begründet und dementsprechend als „natürlich“ angesehen.¹¹

Die Rollenverteilung wurde durch die Gebärfähigkeit der Frau als von der Natur bestimmt betrachtet und den Geschlechtern wurden einander polar gegenüberstehende Wesensmerkmale, Charaktereigenschaften und Begabungen zugeschrieben. Frauen

¹¹ Vgl. Karin Hausen, Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben (1978). In: Karin Hausen, Geschlechtergeschichte als Gesellschaftsgeschichte (Göttingen 2012). 19-49, hier 23f, 35 und 37.

wurden als emotional und passiv angesehen, während Männern Eigenschaften wie Rationalität und Aktivität zugesprochen wurden. Die Eigenschaften der „Häuslichkeit“ und insbesondere der „Mütterlichkeit“ wurden im Zusammenhang von Frau und Familie als besonders wichtig erachtet. Aus diesen „natürlichen“ Merkmalen wurden unterschiedliche Handlungsfelder abgeleitet.¹² Im Großteil Europas herrschte die Haltung vor, dass Frauen „natürlicherweise“ zu Hause und im Privaten agieren sollten, was ihrer „natürlichen“ mütterlichen Fähigkeit entspräche. Dabei wurde erwartet, dass sich Frauen selbstaufopfernd den Bedürfnissen der Familie unterordnen. Männern hingegen wurden die Bereiche der Öffentlichkeit, der Erwerbsarbeit und der Politik zugesprochen.¹³

Obwohl die „hegemoniale Wirkkraft der bürgerlichen Geschlechterphilosophie“¹⁴ stark war und sich, unter anderem über das Erziehungssystem, im Laufe des 19. Jahrhunderts vom bürgerlichen Milieu in andere soziale Schichten ausbreitete, unterschied sich die soziale Realität eines großen Teils der Bevölkerung von dieser normativen Geschlechterordnung.¹⁵ Die konkreten Situationen, in denen Frauen lebten, hingen realiter von vielen Faktoren ab. Dementsprechend müssen bei der Behandlung der Situation von Frauen vor dem Ersten Weltkrieg, aber auch während des Krieges, diese Unterschiede berücksichtigt werden.

Die schichtspezifischen Unterschiede sind bei der Erwerbstätigkeit besonders deutlich. Während viele Frauen der Unterschichten vor dem Ersten Weltkrieg erwerbstätig sein mussten, um das Familieneinkommen hoch genug zu halten, war dies in den Oberschichten nicht der Fall. Allerdings setzte sich die bürgerliche Frauenbewegung, auf die im nächsten Kapitel genauer eingegangen wird, für die Schaffung von Erwerbsmöglichkeiten für bürgerliche Frauen ein.

Bezüglich der Erwerbstätigkeit überwog im Jahr 1910 in der österreichischen Reichshälfte mit rund 53 Prozent der Erwerbstätigen die Landwirtschaft, in der ungarischen Reichshälfte waren es sogar rund 67 Prozent. Doch es gab regional klare Unterschiede. So waren in den deutschsprachigen Ländern der österreichischen Reichshälfte 1910 nur rund 39 Prozent im primären Sektor beschäftigt, 32 Prozent im

¹² Vgl. *Hausen*, Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“, 23f und 39.

¹³ Vgl. *ebd.*, 39.

¹⁴ *Ingrid Bauer*, „Im Dienste des Vaterlandes.“ Frauenarbeit im und für den Krieg. In: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Abteilung für grundsätzliche Angelegenheiten der Frauen (Hg.), *Geschlecht und Arbeitswelten. Beiträge der 4. Frauen-Ringvorlesung an der Universität Salzburg* (Salzburg 1998), 49-75, hier 49.

¹⁵ Vgl. *Hausen*, Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“, 25, 35 und 37; bzw. *Bauer*, *Im Dienste*, 49.

sekundären Sektor und 29 Prozent im tertiären Sektor.¹⁶ Bei einer geschlechtsspezifischen Betrachtung der statistischen Ergebnisse fällt auf, dass der Frauenanteil in der Landwirtschaft besonders groß war. Dort betrug er in der Habsburgermonarchie zwischen 1890 und 1910 stets knapp mehr als die Hälfte. Somit waren 1890 noch knapp drei Viertel der arbeitenden Frauen in der Landwirtschaft beschäftigt, 1910 waren es knapp zwei Drittel.¹⁷ Diese relative Abnahme kann durch die absolute Zunahme der Beschäftigungszahlen in den anderen Sektoren erklärt werden.

Während in bürgerlichen und bäuerlichen Gesellschaftsschichten das Konzept der getrennten Sphären von Frauen und Männern vor dem Ersten Weltkrieg klar dominierte,¹⁸ überwandene Arbeiterinnen die damit einhergehenden Beschränkungen öfter.¹⁹ Da sie außer Haus gehen mussten, um ihrer Arbeit nachzugehen, waren sie in der öffentlichen Sphäre eher präsent. Trotzdem standen sie keinesfalls auf gleicher Ebene wie die Arbeiter. So waren die Löhne von Frauen beispielsweise deutlich geringer als die von Männern. Jene galten als Familienerhalter und Haushaltsvorstand, auch wenn die Frauen arbeiteten.²⁰

Insgesamt arbeiteten zwischen 1890 und 1910 stets 10 bis 15 Prozent der Frauen in der Habsburgermonarchie im sekundären Wirtschaftssektor, was rund einem Viertel der dort beschäftigten Personen entsprach.²¹ Dabei ist festzuhalten, dass sich die Frauenerwerbsarbeit nicht gleichmäßig auf die unterschiedlichen Industriezweige und Landesteile aufteilte, sondern auf wenige Bereiche konzentrierte. Viele Berufe wurden als unvereinbar mit der weiblichen „Natur“ angesehen.

Vor dem Krieg arbeiteten Frauen neben der Landwirtschaft und manchen Industriezweigen auch im Bereich der Dienstleistung. Dabei standen ihnen, je nach Herkunft, nur wenige Berufe offen. So konnten sie beispielsweise als Lehrerin,

¹⁶ Vgl. *Barth-Scalmani*, Frauen, 86.

¹⁷ Die Werte beziehen sich auf das Österreichische Statistische Handbuch für die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder. – Siehe: *Gabriella Hauch*, Frauen bewegen Politik: Österreich 1848-1938 (Innsbruck, Wien, Bozen 2009), 35.

¹⁸ In der Landwirtschaft gab es zwar einen hohen Anteil erwerbstätiger Frauen. Doch es bestanden in der Regel klare Grenzen zwischen weiblichen und männlichen Tätigkeiten. Diesbezüglich sind allerdings regionale Unterschiede zu berücksichtigen.

¹⁹ Vgl. *Hausen*, Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“, 38f.

²⁰ Vgl. *Sigrid Augeneder*, Arbeiterinnen im Ersten Weltkrieg, Lebens- und Arbeitsbedingungen proletarischer Frauen in Österreich (Diss., Wien 1987) 101.

²¹ Die Industrialisierung war dabei in wenigen Regionen weit fortgeschritten. Die meisten Regionen waren von der Landwirtschaft geprägt. – Siehe: *Hauch*, Frauen bewegen Politik, 35.

Dienstmädchen oder Kellnerin arbeiten. Dennoch unterminierten, wie *Belzer* am Beispiel von Italien festhält, auch derartige Beschäftigungsverhältnisse das Konzept der dichotomen Sphären, nach welchem das weibliche Geschlecht mit den Eigenschaften der Häuslichkeit und Mütterlichkeit verbunden wurde und Erwerbsarbeit generell nicht als weiblich klassifiziert wurde.²²

2.1.2 Frauenbewegung/en

„Was im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert den Frauen bürgerlicher Schichten noch vielfach verweigert wurde – nämlich das Recht auf außerhäusliche Arbeit –, jedoch für weibliche Angehörige städtischer und ländlicher Unterschichten materielle Selbstverständlichkeit war und auch in bäuerlichen und handwerklichen Haushalten letztlich nicht in der (...) Mann-Frau-Dichotomie zum Tragen kam, wurde wenig später für alle zur ‚nationalen Pflicht‘.“²³

Im Ersten Weltkrieg veränderte sich die Situation bezüglich der Erwerbstätigkeit von Frauen.²⁴ Eine wichtige Rolle spielten in diesem Zusammenhang Organisationen der Ersten Frauenbewegung/en,²⁵ die sich in den Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg entwickelt hatten. Dabei ist es teilweise schwierig, von der „Frauenbewegung“ im Singular zu sprechen, da es verschiedene Strömungen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Organisationsstrukturen gab.

Erste Proteste von Frauen gegen die herrschenden Geschlechterverhältnisse in Österreich gab es bereits im Rahmen der Revolution von 1848, als Arbeiterinnen gegen die ungleichen Lohn- und Arbeitsbedingungen für Frauen demonstrierten.²⁶ Vor und nach den Revolutionsmonaten von 1848 durften sich Frauen im wohltätigen bzw. religiösen Bereich öffentlich engagieren. Außerhalb davon war aber lange kein Engagement möglich. Zwar wurden ab den 1860er Jahren politische Vereine zugelassen, Frauen waren allerdings als Mitglieder nicht erlaubt.²⁷ So wurde der öffentliche Diskurs um die

²² Vgl. Allison Scardino *Belzer*, *Women and the Great War. Femininity under Fire in Italy* (New York, Basingstoke 2010), 24.

²³ *Bauer*, *Im Dienste*, 50.

²⁴ Siehe dazu: *Augeneder*, *Arbeiterinnen*.

²⁵ Siehe dazu: Christa *Hämmerle*, *Heimat/Front. Geschlechtergeschichte/n des Ersten Weltkriegs in Österreich-Ungarn* (Wien, Köln, Weimar 2014), 85-103

²⁶ Vgl. *Hauch*, *Frauen bewegen Politik*, 24ff.

²⁷ Politisches Engagement von Frauen, Menschen aus dem Ausland und Minderjährigen in Vereinen wurde in § 30 des Vereinsgesetzes von 1867 verboten.

sogenannte „Frauenfrage“, welcher in der „*diskursiven Konstituierung einer weiblichen Geschlechtergruppe*“²⁸ gipfelte, lange vordergründig von Männern geführt. Es gibt dabei mehrere Faktoren, die den Diskurs um die Emanzipation von Frauen unterschiedlicher Gesellschaftsschichten förderten. Gabriella *Hauch* nennt diesbezüglich die Benachteiligung von Frauen im Bereich der Erwerbstätigkeit und der Bildung, ihre schlechtere rechtliche Stellung, sowie die Diskurse um Sittlichkeit bzw. Prostitution und – etwas später – um das Frauenwahlrecht.²⁹

Die Zeit um die Jahrhundertwende war in der Habsburgermonarchie durch eine zunehmende (Selbst-)Organisationstendenz der Frauenbewegung/en gekennzeichnet. Es kam allerdings, obwohl es mit dem Konzept der „sozialen Mütterlichkeit“ eine Idee gab, die die Frauenbewegung/en verband, nicht zur Entstehung einer gemeinsamen Frauenbewegung. Vielmehr entwickelten sich mehrere Strömungen, da die Gemeinschaft der Frauen durch soziale, aber auch ökonomische, ideologische und nationale Differenzen geteilt wurde.³⁰ Gabriella *Hauch* unterscheidet hinsichtlich der ideologischen Differenzierung der Frauenbewegung/en in der Habsburgermonarchie vier Richtungen:³¹ Einerseits die bürgerlich-liberale, die sozialdemokratische und die christlichsoziale bzw. katholische, andererseits die nationale Richtung, die die anderen überlagerte.³²

Die bürgerlich-liberale Frauenbewegung nahm ihren Ursprung in Österreich aus berufsspezifischen Frauenvereinen, welche seit 1866 beabsichtigten, standesgemäße Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit für Frauen der Mittelschichten zu schaffen. Damit einhergehend entwickelten sich Forderungen zur Verbesserung der Bildungssituation. Im Jahr 1893 wurde der AÖFV (Allgemeiner Österreichischer Frauenverein) von der Polizeibehörde genehmigt. Seine Anliegen waren nicht mehr vordergründig berufsbezogen. Von den bürgerlichen Gründerinnen als parteiübergreifende Kulturbewegung definiert blieb der AÖFV allerdings relativ klein.³³ Im Jahr 1902 wurde in Wien der BÖFV (Bund österreichischer Frauenvereine) gegründet. Das ursprüngliche Ziel, diesen als Dachorganisation für die Frauenvereine des Landes zu etablieren, wurde

²⁸ *Hauch*, Frauen bewegen Politik, 23.

²⁹ Vgl. *ebd.*, 23f.

³⁰ Vgl. *ebd.*, 51.

³¹ So gab es beispielsweise auch in Italien, neben der nationalen Strömung, drei feministische Strömungen: die weltlich-bourgeoise, die katholische und die sozialistische Strömung. – Siehe: *Belzer*, Women and the Great War, 30.

³² Vgl. *Hauch*, Frauen bewegen Politik, 27.

³³ Vgl. *ebd.*, 27f.

allerdings nicht erreicht. Zwar umfasste der BÖFV bis zum Ersten Weltkrieg 80 Frauenvereine mit 40.000 Mitgliedern und er vertrat Österreich auch international. Jedoch trat der AÖFV bereits 1906 aus.³⁴ Katholische sowie sozialdemokratische Frauenvereine schlossen sich dem BÖFV nicht an.

Die Vertreterinnen der sozialdemokratischen Frauenbewegung waren meist Arbeiterinnen oder kamen aus dem proletarischen Milieu. Eines ihrer zentralen Ziele war dementsprechend die Verbesserung der Lebenssituation von Arbeiterinnen. Eine Verbindung der sozialdemokratischen Frauenbewegung mit der sozialdemokratischen Bewegung war in Österreich von Anfang an vorhanden. Sozialisten bzw. Sozialdemokraten hatten allerdings noch lange Ressentiments gegen ihre Genossinnen. Dennoch wurde 1891 beim zweiten Reichsparteitag der vereinten SDAP (Sozialdemokratische Arbeiterpartei) die Forderung nach rechtlicher und politischer Gleichstellung von Frauen in das Parteiprogramm aufgenommen. Dies zeigt, dass die Frage der Frauenemanzipation als Teil der allgemeinen sozialen Frage angesehen wurde. Trotzdem setzte sich in der SDAP „*der modern-bürgerliche Traum vom bürgerlichen Familientypus, in dem (Ehe-)Frauen keiner Erwerbsarbeit nachgehen müssen, in weiten Teilen der sich konstituierenden Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung durch.*“³⁵ Die organisierten Sozialdemokratinnen boykottierten deshalb manche Parteitage. Insgesamt stand bei der sozialdemokratischen Frauenbewegung der ökonomische und politische Kampf für Gleichberechtigung im Vordergrund.

Bei den katholischen Frauenvereinen waren die Vorstände meist Männer aus der kirchlichen Hierarchie. Dabei definierten sich katholische Vereine nicht nur aufgrund der gesetzlichen Vorgaben als unpolitisch, sondern auch wegen des Glaubens an natürliche bzw. gottgegebene Geschlechterdifferenzen, der das Feld der Politik den Männern zuschrieb. Sie bauten damit auf dem traditionellen Frauenbild auf, das von einer natürlich determinierten und gottgegebenen Funktion der Geschlechter ausging, und stellten dessen positive Seiten in den Vordergrund. Die katholischen Frauen setzten sich unter anderem für die Besserstellung von Arbeiterinnen ein. Eines der Ziele war die Zurückdrängung des sozialdemokratischen Einflusses auf diese. Die 1907 gegründete Dachorganisation katholischer Frauenvereine, die KRFO (Katholische Reichsfrauenorganisation), welche

³⁴ Vgl. Hauch, Frauen bewegen Politik, 29f.

³⁵ Ebd., 31.

1914 64.000 Mitglieder hatte, forderte allerdings erst unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg die Einführung von Schutzmaßnahmen für Arbeiterinnen ein.³⁶

Zwischen den unterschiedlichen Richtungen der Frauenbewegung kam es also durchaus zu Konflikten.³⁷ So hatten konservative Kreise die Strategie, politisch aktive Sozialdemokratinnen öffentlich als „unanständig“ und „anrühlich“ zu diffamieren.³⁸ Außerdem war es insbesondere die Nationalitätenfrage, welche die Frauenfrage überlagerte und zu zusätzlichen Differenzen führte. Dies wurde beim Treffen des „International Council of Women“ 1904 in Berlin besonders deutlich, wo tschechische liberale Frauen beantragten, dass Vertretungen nicht nach Ländern, sondern nach Nationalitäten delegiert werden sollten.³⁹

Insgesamt war jedoch die Erste Frauenbewegung vor dem Krieg auch international ausgerichtet, wovon mehrere internationale Kongresse und Organisationen zeugen. So wurde 1888, von amerikanischen Frauen ausgehend, der ICW (International Council of Women) gegründet, der von der Britin Lady Aberdeen geführt wurde und bald 15 Millionen Anhängerinnen in 25 Ländern zählte.⁴⁰ Auch die proletarische Frauenbewegung, welche sich auf die Zweite Internationale ausrichtete, agierte länderübergreifend.⁴¹ International verbindende Anliegen gab es auf drei Ebenen. Dies betraf die Forderung nach Bildungschancen, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten, sowie die politische Gleichberechtigung von Frauen, wobei letztere insbesondere mit der Frauenwahlrechtsforderung zusammenhing.⁴²

Die Gründung der radikaleren ISWA (International Woman Suffrage Association) bei einem Kongress des ICW 1904 in Berlin zeigt einerseits, dass es auch international unterschiedliche Strömungen der Frauenbewegung gab, andererseits offenbart sie die zunehmende Wichtigkeit der Forderung nach dem Frauenwahlrecht.⁴³ Dabei stellte sich die grundsätzliche Frage, ob das Frauenwahlrecht „Ausgangspunkt oder erst die Krönung

³⁶ Vgl. Hauch, Frauen bewegen Politik, 33 und 40.

³⁷ Dies trifft auch auf andere Länder zu. So offenbarte die Gründung des BDF (Bund Deutscher Frauenvereine) 1894 die Spaltung der Frauenbewegung im Deutschen Reich, da bürgerliche Frauenvereine die Aufnahme von sozialdemokratischen Vereinen abgelehnt hatten.

³⁸ Vgl. *ebd.*, 46.

³⁹ Die Entscheidung darüber wurde vertagt. – Siehe: *Ebd.*, 31.

⁴⁰ Vgl. Françoise Thébaud, Der Erste Weltkrieg. Triumph der Geschlechtertrennung. In: Françoise Thébaud (Hg.), 20. Jahrhundert (Frankfurt am Main 1994), 33-92, hier 72

⁴¹ Vgl. Ute Gerhard, Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789 (München 2009), 78.

⁴² Vgl. Alison S. Fell, Ingrid Sharp, Introduction: The Women's Movement and the First World War. In: Alison S. Fell, Ingrid Sharp (Hg.), The Women's Movement in Wartime. International Perspectives, 1914-19 (Basingstoke 2007), 1-17, hier 2f.

⁴³ Die Forderung nach dem Frauenwahlrecht wurde vom ICW vernachlässigt. – Siehe: *Ebd.*, 10.

*aller Frauenbestrebungen sein sollte. Denn dass Frauen in Zukunft aktiv und passiv wahlberechtigt sein sollten, war unter allen Frauenrechtlerinnen unstrittig (...).*⁴⁴

Die Vielfalt der unterschiedlichen Richtungen der Frauenbewegung/en zeigt, dass die dichotome Einordnung in weibliche und männliche Sphären vor dem Ersten Weltkrieg durchaus ein Gegenstand von Diskussionen war. Es wurde als etwas Auszuhandelndes angesehen und von vielen nicht mehr als natürliche Tatsache anerkannt. Durch den Ersten Weltkrieg wurde diese aufbrechende Vielfalt wieder zurückgedrängt und aus der männlichen Sphäre der Öffentlichkeit und der weiblichen Privatsphäre wurden in den kriegsführenden Ländern die neuen Kategorien „Front“ und „Heimat“.⁴⁵

2.2 „Front“ und „Heimatfront“

*„(...) [D]er Erste Weltkrieg [war] als weitgehend ‚totaler‘ Krieg auf die Mobilisierung der gesamten Gesellschaft ausgerichtet; das bedeutete unter anderem, dass auch der Geschlechterdiskurs als ‚Waffe‘ eingesetzt wurde (...).*⁴⁶

Der Begriff „Heimatfront“ wurde bereits in den ersten Monaten des Ersten Weltkrieges von der Propagandamaschinerie kreiert und als Pendant zur „Front“ verstanden, an der die Männer kämpften. So wurde von Anfang an klargestellt, dass dieser Krieg, der Tendenz vorangegangener Kriege folgend, aber noch viel stärker als diese, von einer Mobilisierung und Ideologisierung der gesamten Gesellschaft abhängen würde. Die neue Form des industrialisierten Krieges wirkte sich nicht nur auf die Kriegsführung an der Kampffront aus, sondern drang in alle Lebensbereiche der „Heimatfront“ ein. Sowohl Männer als auch Frauen wurden für die Kriegsführung beansprucht. In diesem Zusammenhang kann von einer „sozialen Militarisierung“ gesprochen werden, da militärische Haltungen, Werte und Denkmuster in der Gesellschaft eine derart hohe Bedeutung hatten, dass sie von der Zivilbevölkerung akzeptiert wurden.⁴⁷ Der industrialisierte Massenkrieg führte dazu, dass die Grenzen zwischen Militär und Zivilgesellschaft und zwischen den Geschlechtern verschwommen.⁴⁸

⁴⁴ Gerhard, Frauenbewegung, 72.

⁴⁵ Vgl. Ute Daniel, Frauen. In: Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumreich, Irina Renz (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 116-134, hier 116.

⁴⁶ Hämmerle, Heimat/Front, 10.

⁴⁷ Vgl. ebd., 10f.

⁴⁸ Vgl. ebd., 11; bzw. für Deutschland Karen Hagemann, Heimat – Front. Militär, Gewalt und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege. In: Karen Hagemann, Stefanie Schüler-Springorum (Hg.), Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege (Frankfurt am Main, New York 2002), 17-30, hier 19.

„An der ‚Heimatfront‘ verschob sich die Machtkonstellation innerhalb des Verhältnisses von Staat, Militär und Gesellschaft eindeutig zugunsten der beiden Ersteren (...).“⁴⁹

Karen Hagemann geht davon aus, dass insbesondere die Allgemeine Wehrpflicht bzw. die allgemeine Mobilmachung für das neue Verhältnis von „Front“ und „Heimatfront“ zentral war und große Auswirkungen auf die soziale Militarisierung hatte. Hier dürfe man sich in der Analyse des Krieges nicht nur auf das Militär und die Kriegsführung im engeren Sinne beschränken, sondern müsse die Begriffe „Front“ und „Heimat“ auf die Gesamtgesellschaft ausweiten und systematisch die Geschlechterdimension mit einbeziehen, da letztere ein zentraler Indikator für die „Totalität“ eines Krieges sei.⁵⁰

Dabei unterscheiden Karen Hagemann bzw. Stig Förster vier idealtypische Merkmale eines „totalen“ Krieges: Im Zuge der „totalen Mobilisierung“⁵¹ werden zum Zwecke der Kriegsführung alle materiellen und gesellschaftlichen Ressourcen eines Staates in Anspruch genommen, also neben der Einziehung aller waffenfähiger Männer auch Zivilpersonen samt Frauen und Kindern für die Kriegsanstrengungen mobilisiert. Dies erfordert ein als existentiell wahrgenommenes Bedrohungsszenario von außen, dem zur ultimativen Abwehr „totale Kriegsziele“ entgegengestellt werden. Damit zusammenhängend wird die Verwendung „totaler Kriegsmethoden“, also aller vorhandener waffentechnologischer Möglichkeiten, begründet. Um die wirtschaftlichen Tätigkeiten einzig den Kriegsanstrengungen unterzuordnen, greift der Staat im Zuge einer „totalen Kontrolle“ in alle wirtschaftlichen Bereiche ein.⁵² Diese Merkmale für einen „totalen Krieg“ wurden im Zuge des Ersten Weltkrieges in den kriegsführenden Nationen schon weitgehend erreicht.

Die damalige Verwendung der Begriffe „Front“ und „Heimatfront“ zeigt bereits, dass unterschiedliche Erwartungen an Männer und Frauen gestellt wurden und dass sie verschiedenartig in die Kriegsmaschinerie einbezogen wurden. Während von den Männern erwartet wurde, an der „Front“ ehrenhaft zu kämpfen bzw. als Helden zu

⁴⁹ Hermann J. W. Kuprian, Oswald Überegger, Krieg als gesellschaftliche Grenz- und Gewalterfahrung – Der Erste Weltkrieg und Tirol. In: Hermann J. W. Kuprian, Oswald Überegger (Hg.), Katastrophenjahre. Der Erste Weltkrieg und Tirol (Innsbruck 2014), 9-20, hier 14.

⁵⁰ Vgl. Hagemann, Heimat – Front, 17f; bzw. auch: Hämmerle, Heimat/Front, 10f.

⁵¹ Hagemann sieht das daraus resultierende Niederreißen der Grenzlinien zwischen militärischem und zivilem Bereich als Hauptmerkmal eines „total“ geführten Krieges. – Siehe: Hagemann, Heimat - Front, 18.

⁵² Vgl. Stig Förster, Totaler Krieg. In: Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumreich, Irina Renz (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 924-926, hier 925.

sterben, sollten Frauen an der „Heimatfront“ die Moral steigern und unter Selbstaufopferung die kämpfenden Männer unterstützen. Im Diskurs um die Rollenverteilung im Krieg herrschte die Annahme vor, dass Männer und Frauen aufgrund ihrer wesensgemäßen Charaktereigenschaften unterschiedliche Rollen in den Kriegsanstrengungen einnehmen sollten. Dementsprechend wurde Frauen die Opferbereitschaft, welche ihnen an der „Heimatfront“ abverlangt wurde, auch schon vor dem Krieg als Charaktereigenschaft zugeschrieben. Allerdings bezog sich das zunächst auf die Familie, während des Krieges galten die von Frauen zu erbringenden Opfer hingegen primär dem Staat. Dadurch gelangten Leistungen von Frauen aus der Privatsphäre in die Sphäre der Öffentlichkeit.⁵³ Ihre vielen unterschiedlichen Tätigkeiten in der „Heimatfront“, welche sehr stark von der Herkunft abhingen, umfassten dabei Fürsorgeaktivitäten, Kindeserziehung, Nahrungsbeschaffung, aber auch zunehmend die Arbeit in kriegswichtigen Produktionsstätten.

„Der Krieg wurde im Zuge seiner Industrialisierung stärker als je zuvor durch die Bereitschaft der männlichen wie weiblichen Zivilbevölkerung in der Heimat entschieden, den Krieg zu unterstützen (...). Die ‚zweite Front‘ in der Heimat musste in nicht nachlassendem Maße Material und Menschen für den Krieg an der ‚ersten Front‘ bereitstellen und zugleich deren Verluste materiell und mental verarbeiten.“⁵⁴

Als Aufgabe der „Heimatfront“, welche primär als Handlungsfeld der Frauen gesehen wurde, wurde die Unterstützung der „eigentlichen Front“ gesehen. Daraus kann eine hierarchische Gliederung abgeleitet werden – die „Heimatfront“ wurde als der „Front“ untergeordnet angesehen.⁵⁵ Somit wurden auch die (weiblichen) Opfer an der „Heimatfront“ relativiert und den (männlichen) Opfern an der „Front“ untergeordnet.⁵⁶

⁵³ Vgl. *Hämmerle*, Heimat/Front, 10-15, insbesondere 14; bzw. für Italien *Belzer*, Women and the Great War, 32ff.

⁵⁴ *Hagemann*, Heimat – Front, 20.

⁵⁵ Vgl. *Bauer*, Im Dienste, 57.

⁵⁶ In diesem Zusammenhang ist das viel zitierte Konzept der „Double Helix“ von Margaret R. *Higonnet* und Patrice L.-R. *Higonnet* hervorzuheben. Nach diesem bilden die beiden Geschlechter zwei Stränge einer Spirale, wobei der Abstand zwischen den Strängen stets gleichbleibend ist und der weibliche Strang hierarchisch unter dem männlichen Strang liegt. – Siehe: Margaret R. *Higonnet*, Patrice L.-R. *Higonnet*, The Double Helix. In: Margaret R. *Higonnet* et al. (Hg.), Behind the Lines. Gender and the Two World Wars (New Haven, London 1987), 31-50. – Zitiert nach: Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar*, Introduction: Women’s and Gender History of the First World War – Topics, Concepts, Perspectives. In: Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar* (Hg.), Gender and the First World War (Basingstoke, New York 2014), 1-15, hier 4.

Allerdings wurden Männer und Frauen in der Propaganda auch als Partner in den gemeinsamen Kriegsanstrengungen dargestellt: „*There was a sense that the war would be lost if women failed to do their part.*“⁵⁷ Die Mobilisierung der „Heimatfront“ respektive der weiblichen Bevölkerung wurde durch mehrere Faktoren beeinflusst. Christa Hämmerle vertritt die These, dass die Mobilisierung von Frauen und Mädchen vor allem dadurch gefördert wurde, dass die Propaganda an deren Liebe und Fürsorge appellierte.⁵⁸ Frauen und Mädchen wurden damit auf der Ebene der (Liebes-)Beziehungen zum anderen Geschlecht angesprochen.

Als weiteren zentralen Faktor nennt Hämmerle eine vorübergehende Aufwertung der dem weiblichen Geschlecht zugeordneten Charaktereigenschaften und der darauf bezogenen Fähigkeiten.⁵⁹ Dieser Einfluss des Staates wurde insbesondere durch eine bis in die Kriegsmitte erfolgreiche psychologische Kriegsführung bewirkt, welche durch die moderne Massenkommunikation ermöglicht wurde.⁶⁰ Neben derartigen Maßnahmen wurden solche auf politischer Ebene eingesetzt, auf welche weiter unten eingegangen wird. Die Kriegspropaganda bzw. der Staat festigte damit Rollenkonzepte und baute gleichzeitig auf ihnen auf.

„In demonstrativer Rollensymmetrie wurden den Frontsoldaten die ‚Soldatinnen des Hinterlandes‘ zur Seite gestellt. Und während die einen im Schützengraben fochten, kämpften die anderen an der ‚Heimatfront‘ um ökonomische Kontinuität und Produktivität, um soz. Stabilität, um die Verwaltung von Mangel und Hunger sowie um die Reproduktion des Heeres. Das ist zumindest das Szenario, wie es die Propagandamaschinerien der kriegsführenden Staaten entwarfen – in Plakatkampagnen, auf Kriegspostkarten, in Aufrufen, patriotischen Gedichten usw.“⁶¹

Es sollte allerdings nicht der Schluss gezogen werden, dass eine solche Aufteilung in die Sphären „Front“ und „Heimatfront“ der Realität entsprach. Vielmehr kann festgestellt werden, dass die beiden Begriffe zeitgenössische Konstrukte sind, die eine künstliche Polarisierung zwischen dem militärischen und dem zivilen bzw. einem „männlichen“ und einem „weiblichen“ Bereich der Kriegsgesellschaft vollziehen. Tatsächlich gab es keine

⁵⁷ Belzer, *Women and the Great War*, 43.

⁵⁸ Vgl. Hämmerle, *Heimat/Front*, 117.

⁵⁹ Vgl. *ebd.*, 136.

⁶⁰ Vgl. *ebd.*, 106.

⁶¹ Bauer, *Im Dienste*, 50.

klare Trennung von „Front“ und „Heimatfront“ – weder geschlechtsspezifisch, noch räumlich. Vielmehr waren diese Sphären von einer komplexen Beziehung geprägt und auf vielfältige Weise miteinander verknüpft.⁶²

Tatsächlich war auch die „Front“ kein klar abgrenzbarer Bereich. Es verwischten sich die Grenzen zur „Heimatfront“ durch moderne Kriegstechnologie, welche beispielsweise Flugangriffe ermöglichte.⁶³ Außerdem kämpften an der „Front“ nicht einzig Soldaten gegen Soldaten, sondern es waren auch Frauen in die Kampfhandlungen verwickelt – als Opfer militärischer Aggressionen gegen Zivilpersonen oder in Einzelfällen sogar als Soldatinnen.⁶⁴

Außerdem befanden sich auch solche Frauen in Fronträumen, die nicht direkt in die Kampfhandlungen einbezogen wurden. Dazu zählten einerseits Krankenschwestern, „weibliche Hilfskräfte der Armee im Felde“, Prostituierte und manche Ehefrauen, die ihren Männern nachgereist waren. Andererseits sind dazu auch Frauen zu zählen, die unfreiwillig von der „Front“ betroffen waren, weil sie dort wohnten und nur vorübergehend flüchten konnten oder nicht evakuiert wurden.⁶⁵ Auch in diesem Sinne verwischten sich die Grenzen zwischen „Front“ und „Heimat“. Allerdings waren die sich unfreiwillig an der „Front“ befindenden Frauen in der Regel viel weniger patriotisch eingestellt als etwa so manche Krankenschwestern, wie *Belzer* für Italien festhält:

„Unable to see the war as a great adventure, most of these civilians expressed an ardent desire to have their prewar lives back. They dreaded the extra burdens brought on by the absence of men, as well as the deprivations and violence caused by living in the war zone.“⁶⁶

Weiters sollte nicht vergessen werden, dass in der „Heimatfront“ nicht nur Frauen und Mädchen tätig waren, sondern auch Männer und Buben.

⁶² Vgl. *Hämmerle, Überegger, Bader Zaar*, Introduction, 5.

⁶³ Vgl. Susan R. *Grayzel*, The Baby in the Gas Mask: Air Power, Chemical Warfare, and the Gendered Division between the Fronts during the First World War and Its Aftermath. In: Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar* (Hg.), *Gender and the First World War* (Basingstoke, New York 2014), 127-143.

⁶⁴ Das Thema der Soldatinnen im Ersten Weltkrieg ist erst oberflächlich erforscht. Ein russisches Bataillon mit etwa 300 Frauen ist gesichert, doch es gab auch weibliche polnische und ukrainische Einheiten in der Habsburgermonarchie und immer wieder Frauen, die als Einzelpersonen zu Soldatinnen wurden. Letztere eigneten sich als Beispiel der Ausnahme, die die Regel der Geschlechterordnung bestätigte. – Siehe: Gabriella *Hauch*, *Frauen.Leben.Linz. Eine Frauen- und Geschlechtergeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* (Linz 2013), 114.

⁶⁵ Vgl. *Hämmerle*, *Forschungsthemen und –desiderate*, 227f.

⁶⁶ *Belzer*, *Women and the Great War*, 12.

2.3 Veränderungen in der Erwerbstätigkeit

Die Mittelmächte gingen zu Beginn des Krieges noch von einem schnellen Sieg aus und es wurde lediglich mit einer kurzen Unterbrechung der Friedenswirtschaft gerechnet.

„Schnell sollte sich allerdings zeigen, wie falsch diese Einschätzung und wie fatal diese Unterschätzung der Bedeutung der ökonomischen und sozialen Dimension der Kriegsführung war.“⁶⁷

Der Krieg wurde von allen kriegsführenden Ländern immer stärker auch auf wirtschaftlicher Ebene geführt. Die Blockadepolitik der Entente verschlechterte die Versorgungslage der Zivilbevölkerung der Mittelmächte im Laufe des Krieges zunehmend und erschwerte die Produktion in der Landwirtschaft und der Kriegsindustrie. Ein Faktor, der die Wirtschaft in allen kriegsführenden Ländern besonders stark negativ zu beeinflussen drohte, war der Abzug männlicher Arbeiter durch deren Einberufung an die „Front“.⁶⁸ Wie in anderen Staaten waren zwar auch in Österreich-Ungarn vor dem Krieg Verfügungen für die Wirtschaft im Kriegsfall erlassen worden. Diese waren jedoch lückenhaft und stützten sich teilweise auf falsche Annahmen.⁶⁹

So entwickelten sich für Frauen neue Arbeitsmöglichkeiten, aber auch neue Pflichten im Bereich der Erwerbstätigkeit, wobei vor allem Bereiche betroffen waren, die vorher noch primär Männern vorbehalten waren. Dabei stieg ein Teil der Frauen neu in das Berufsleben ein. Im Laufe des Krieges wurde Frauenarbeit in der Landwirtschaft, im Dienstleistungsbereich und insbesondere in der Kriegsindustrie wegen der gestiegenen Notwendigkeit zunehmend akzeptiert. In steigendem Maße wurde sogar gefördert, dass Frauen in für sie bis dahin „untypischen“ Bereichen arbeiteten.

„Hierzu bedurfte es zuvor einer anderen Einstellung zum Krieg, der Überwindung diverser Vorbehalte gegen die Frauenarbeit sowie der Einsicht, daß andere Arbeitsreserven nur in quantitativ und qualitativ unzulänglicher Form zu mobilisieren waren.“⁷⁰

Tätigkeiten, die Frauen ehrenamtlich im Zuge der Kriegsfürsorge durchführten bzw. die sie räumlich nahe an die „Front“ brachten, werden in Kapitel 2.6 behandelt.

⁶⁷ Hagemann, Heimat – Front, 20.

⁶⁸ Vgl. Manfred Rauchensteiner, Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. 1914-1918 (Wien, Köln, Weimar 2013), 207; bzw. für Deutschland Ute Daniel, Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft (Göttingen 1989), 88ff.

⁶⁹ Vgl. ebd., 209ff.

⁷⁰ Thébaud, Geschlechtertrennung, 41.

2.3.1 Reservearmeeetheorie und Theorie des segmentierten Arbeitsmarktes

Im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit von Frauen im Krieg sind insbesondere zwei Theorien zentral, die in der Frauenforschung immer wieder Beachtung finden: die sogenannte Reservearmeeetheorie und die Theorie des segmentierten Arbeitsmarkts.

Die Reservearmeeetheorie hat ihren Ursprung in der marxistischen Theorie und stellt einen Zusammenhang fest zwischen Mobilisierungsmaßnahmen für den Arbeitsmarkt während Kriegszeiten bzw. Phasen der Hochkonjunktur und dem Herausdrängen der Frauen aus dem Erwerb nach Kriegen bzw. in Krisenzeiten.⁷¹ Frauen werden in dieser Theorie als „Verschiebemasse“ angesehen. Der Arbeitsmarkt ist geschlechtsspezifisch aufgeteilt, wobei Männer den weitaus größeren Teil der Erwerbsarbeit verrichten.⁷² Frauen werden als Reserve verstanden. Sie müssen temporär Lücken füllen, die im Falle des Ersten Weltkrieges durch die „verlorenen“ männlichen Arbeitskräfte, die nun als Soldaten eingesetzt wurden, aufgegangen sind. Für die Behandlung der Frauenerwerbstätigkeit während des Ersten Weltkrieges ist diese Theorie bedeutend, da sie eine Erklärung dafür bietet, warum und wie Frauen während des Krieges so schnell in den Arbeitsprozess eingegliedert werden konnten und was die Gründe für die schnelle Verdrängung der Frauen aus wichtigen Branchen bei der Demobilmachung nach dem Krieg waren.

Die aus den USA kommende Segmentationstheorie hingegen argumentiert stärker qualifikationsbezogen und wurde ab Mitte der 1970er-Jahre immer mehr auch in der europäischen Geschichtsschreibung berücksichtigt. Dabei wird der Gesamtarbeitsmarkt als in heterogene Teilmärkte bzw. Segmente gegliedert betrachtet. Die Arbeitskräfte bzw. –plätze zwischen diesen Segmenten sind nur eingeschränkt austauschbar.⁷³ Es gibt außerdem Zugangsbarrieren zu den unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes. Darunter fällt, als unabänderliches Merkmal der Erwerbspersonen, das Geschlecht.⁷⁴ An diesem Punkt ist die Relevanz dieser Theorie für die Situation im Ersten Weltkrieg ersichtlich. Während vor dem Krieg bzw. zu dessen Beginn das Geschlecht noch sehr bedeutend für die Segmentation in verschiedene Berufe war, wurde dieses Merkmal während des Krieges bezüglich der Berufe immer weniger bedeutend. Dennoch blieb eine

⁷¹ Vgl. Isabel *Priemel*, Annette *Schuster*, Frauen zwischen Erwerbstätigkeit und Familie. Historische und aktuelle Entwicklungen (Pfaffenweiler 1990), 24f.

⁷² Vgl. *ebd.*, 29.

⁷³ Vgl. *ebd.*, 37.

⁷⁴ Vgl. *ebd.*, 38f.

Stigmatisierung⁷⁵ weiblicher Arbeitskräfte vorhanden. So wurden Frauen allgemein, und somit auch weiblichen Arbeitskräften im Speziellen, vor allem Eigenschaften wie Mütterlichkeit und Häuslichkeit zugeschrieben. Nach dem Krieg wurden die Frauen wieder aus jenen Arbeitsbereichen zurückgedrängt, die nicht diesen Idealen entsprachen.

2.3.2 Frauen in der Landwirtschaft

Der Kriegsbeginn fiel zeitlich auf den Beginn der Erntezeit. Durch die Generalmobilisierung der wehrfähigen Männer,⁷⁶ welche zum größten Teil in der Landwirtschaft tätig waren, aber auch durch die Requirierung vieler Pferde, fehlte ein großer Teil der Arbeitskräfte, die zum Einholen der Ernte gebraucht worden wären. Dies führte dazu, dass Frauen, Jugendliche, Alte und Kinder plötzlich Arbeiten ausüben mussten, die bis dahin von Männern durchgeführt wurden. Die landwirtschaftliche Bevölkerung wurde somit nicht nur stärker beansprucht, sondern es wurde auch in vielen Fällen die gewohnte Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern verändert, deren Arbeitsschritte traditionell voneinander getrennt, aber aufeinander abgestimmt waren.⁷⁷

Vor dem Krieg hatten in den weitaus meisten Fällen die Männer die landwirtschaftlichen Entscheidungen getroffen. Das setzte sich im Krieg zunächst noch fort. Wichtige Entscheidungen wurden von den Frauen oft über Briefe an die „Front“ mit ihren Männern besprochen. Doch immer mehr mussten Frauen Entscheidungen auch alleine treffen. Gleichzeitig führten sie nun auch Arbeiten durch, die bis dahin in den Tätigkeitsbereich der Männer gefallen waren. Zu der Mehrfachbelastung durch die täglich und jahreszeitlich anfallende Arbeit sowie die zu fällenden Entscheidungen kamen die Kinder- und Altenbetreuung sowie die Haushaltsführung.⁷⁸

Aus Gunda *Barth-Scalmanis* Ausführungen wird ersichtlich, dass sich die Einberufung der Männer auf den (Arbeits-)Alltag der betroffenen Frauen in den ländlichen Bereichen Tirols besonders stark auswirkte. Sie waren damit zwar unabhängiger als zuvor, jedoch kann wohl nicht davon ausgegangen werden, dass damit die zusätzliche Last der hinzugekommenen Verantwortungen dadurch aufgewogen wurde.⁷⁹

⁷⁵ „Stigmatisierung“ meint hier „die Zuschreibung von erfahrenen oder vermeintlichen Eigenschaften einiger Arbeitskräfte auf größere Gruppen“ – Siehe: *Priemel, Schuster*, Erwerbstätigkeit und Familie, 40.

⁷⁶ Beispielsweise wurde in Tirol im Sommer 1914 ein Drittel der Männer einberufen. – Siehe: *Barth-Scalmani*, Frauen, 88.

⁷⁷ Vgl. *ebd.*, 88.

⁷⁸ Vgl. *ebd.*, 89f.

⁷⁹ Vgl. *ebd.*, 88ff.

2.3.3 Frauen in der Kriegsindustrie

„Die Arbeiterschaft bildete unzweifelhaft den neuralgischen Punkt der Kriegswirtschaft. Es galt, den Erfordernissen eines modernen Krieges gerecht zu werden. Die Nachschublieferungen für die kriegsführende Armee waren vorrangig und durften vom gleichzeitigen massiven Arbeitskräfteentzug (...) nicht beeinträchtigt werden.“⁸⁰

Im sekundären Sektor stieg nach dem Beginn des Ersten Weltkrieges die Arbeitslosigkeit zuerst kurzfristig an, da Rohstoffe knapp waren und somit die Produktion verringert wurde.⁸¹ Frauen waren davon verstärkt betroffen, weil sie eher in Sparten der Industrie arbeiteten, in denen aufgrund des Krieges die Beschäftigungszahlen zurückgingen. Dies traf insbesondere auf die Textilindustrie zu.⁸² Zwar wurden Leistungen von Frauen an der „Heimatfront“ schon vom Anfang des Krieges an eingefordert, doch bezog sich dies zunächst noch vor allem auf die Kriegsfürsorge und die Kriegskrankenpflege. Aufgrund der Massenmobilisierung und der zunehmenden Dauer des Krieges entwickelte sich in der Kriegsindustrie jedoch ein steigender Arbeitskräftemangel.⁸³

So versuchte das k. u. k. Kriegsministerium bereits 1915 nicht erwerbstätige Frauen dazu zu drängen, frei gewordene Arbeitsplätze anzunehmen. *„Die Propaganda trommelte, ‚Österreichs Frauen‘ müssten in die leer stehenden Arbeitsplätze einsteigen und damit dem Vaterland siegen helfen.“⁸⁴* Das Ziel, Männer für den Kriegsdienst freizustellen, wurde allerdings vielerorts nur bedingt erreicht, da die falsche Zielgruppe angesprochen wurde. Frauen mit patriotischer Gesinnung bevorzugten meist andere Tätigkeitsfelder. Deshalb wurde zur Erreichung des Ziels auf andere Mittel zurückgegriffen. So wurden die Unterhaltszahlungen⁸⁵ an solche Frauen entzogen, die kinderlos und arbeitsfähig

⁸⁰ Willis, Arbeiterschaft und Kriegswirtschaft, 179.

⁸¹ Vgl. Augeneder, Arbeiterinnen, 3ff.

⁸² Dabei war vor allem die zu Kriegsbeginn zurückgehende und 1915 verbotene zivile Produktion der Textilindustrie betroffen, in der der Frauenanteil besonders hoch war. – Siehe: *ebd.*, 125ff.

⁸³ Vgl. *ebd.*, 28.

⁸⁴ Hauch, Frauen.Leben.Linz, 163.

⁸⁵ Der Staat gewährte finanzielle Unterstützung für Angehörige von Soldaten. Eine soziale Treffsicherheit fehlte allerdings, wie Manuela Hauptmann feststellt, oft. Nach dem 1912 erlassenen Unterhaltsgesetz hatten vor allem Ehefrauen und eheliche Kinder der Soldaten Unterhaltsanspruch, aber ebenso eheliche (Schwieger-)Eltern, Geschwister und in manchen Fällen auch uneheliche Nachkommen bzw. Mütter. Durch eine Änderung 1917 konnten alle Personen, die vom Einkommen eines Eingerückten abhängig waren, Unterhalt beantragen. – Siehe: Manuela Hauptmann, Frauenprotest und Beamtenwillkür. Die Unterhaltsbeitragszahlungen im Ersten Weltkrieg in Norm und Praxis (ÖGL, 56. Jg., H.3, Wien 2012), 247-258, hier 249, 252 und 255.

waren bzw. eine kleine Familie und eine Großmutter zur Kinderbetreuung hatten.⁸⁶ Damit erhöhte sich der wirtschaftliche Druck auf diese und mehr Frauen aus den Unterschichten suchten eine Anstellung.⁸⁷

So wurden zunehmend Frauen in der Kriegsindustrie angestellt, obwohl derartige Lohnarbeit vor dem Krieg noch als unvereinbar mit der weiblichen „Natur“ gesehen wurde. Die Beschäftigung von Arbeiterinnen in der Kriegsindustrie entwickelte sich zu einem zentralen Faktor, der eine wichtige Voraussetzung für die Kriegsführung war.

„Hatte sich die im Alltag geübte Arbeitsteilung schon vor dem Krieg mit dem Diskurs der Geschlechtscharaktere nicht vollkommen gedeckt, wurde es nun im Krieg immer schwerer, die praktischen Anforderungen an Frauen und Männer mit den dominierenden Denkgewohnheiten zu vereinbaren.“⁸⁸

Eine Beschäftigung in der Kriegsindustrie war vor allem für Frauen der Unterschichten oft notwendig, da der Lohn der Männer wegfiel und der sich entwickelnde Mangel durch Lohnarbeit ausgeglichen werden musste.⁸⁹ In Kombination mit dem kriegsbedingten Ausfall männlicher Arbeitskräfte stieg somit der Frauenanteil im sekundären Sektor an. Der Großteil derer, die in der Kriegsindustrie beschäftigt waren, hatte allerdings schon vorher in anderen Bereichen der Industrie gearbeitet, vor allem auch in der Textilindustrie.⁹⁰ Dennoch wurden die meisten Arbeiterinnen als unausgebildete Arbeitskräfte eingestellt.⁹¹ Dies hing einerseits mit der tatsächlich geringen Qualifikation der meisten Frauen für ihre neuen Arbeitsstellen zusammen.⁹² Andererseits konnte die Entlohnung dadurch auch niedriger angesetzt werden.

„Der Krieg stellte insbesondere für die Frauen eine große Belastung dar, die fortan Hausarbeit, Kindererziehung und anstrengende Erwerbsarbeit – v.a. in der Kriegsindustrie – zu leisten hatten. Unabhängig davon bezogen die Frauen einen

⁸⁶ Hauptmann stellt allerdings fest, dass in der Praxis den Frauen oft erst bei der Aufnahme von Erwerbsarbeit der Unterhalt entzogen wurde. – Siehe: Hauptmann, Frauenprotest und Beamtenwillkür, 251.

⁸⁷ Vgl. Edith Rigler, Frauenleitbild und Frauenarbeit in Österreich vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg (Wien 1976). – Zitiert nach: Hauch, Frauen.Leben.Linz, 163.

⁸⁸ Barth-Scalmani, Frauen, 95.

⁸⁹ Auf die Situation von Frauen im Alltagsleben wird in Kapitel 2.6 genauer eingegangen.

⁹⁰ Vgl. Augeneder, Arbeiterinnen, 130f.

⁹¹ Vgl. allgemein auch: Grayzel, Women and the First World War, 31.

⁹² Die geringe Qualifikation und fehlende Einschulung der neuen Arbeiterinnen und Arbeiter waren die Hauptgründe für den starken Anstieg des Unfallrisikos in der Industrie während des Krieges. Außerdem führten Kapitalmangel, Profitorientierung und Effizienzsteigerung zu einer Vernachlässigung von Schutzvorschriften und der hohe Druck, die vorherrschende Akkordarbeit und Überfüllung der Arbeitsräume steigerten zusätzlich das Unfallrisiko. – Siehe: Augeneder, Arbeiterinnen, 78f und 83ff; bzw. für Tirol Willis, Arbeiterschaft und Kriegswirtschaft, 187.

geringeren Lohn als die Männer, was u[nter] a[nderem] mit dem Argument ihrer vermeintlich geringeren Arbeitsleistung begründet wurde.“⁹³

So zeigten sich hartnäckige Kontinuitäten bezüglich der weiblichen Erwerbsarbeit. Frauen wurden zwar bereits vor dem Krieg schlechter bezahlt als Männer, was mit deren Funktion als „Familienerhalter“ sowie den sich unterscheidenden Berufsfeldern begründet wurde. Aber auch während des Krieges, als Frauen den Ausfall der „Familienerhalter“ kompensieren mussten und in vielen Fällen die gleiche Arbeit ausführten, wurden sie schlechter bezahlt als ihre männlichen Kollegen.⁹⁴ So bot die Situation während des Ersten Weltkrieges zwar erweiterte Möglichkeiten für die Berufstätigkeit von Frauen.⁹⁵ Doch durch die Kontinuität des gesellschaftlichen Bildes der Frau und einer damit einhergehenden hierarchischen Geschlechterordnung wurde die Arbeit von Männern noch immer als wichtiger angesehen.⁹⁶

Im Verlauf des Krieges stieg die weibliche Beschäftigung besonders in der Herstellung von Kriegsmaterialien. So waren in einzelnen Munitions- und Pulverfabriken in und um Wien bis zum Kriegsende mehr als die Hälfte der Beschäftigten Frauen.⁹⁷ Doch in der Sprache des öffentlichen Diskurses der Zeit zeigt sich, dass ihre Erwerbstätigkeit in der Kriegsindustrie mit jenen Charaktereigenschaften und Merkmalen in Einklang gebracht wurde, die man Frauen zuschrieb. So wurde beispielsweise in Medienberichten die Phrase verwendet, Frauen würden Granaten „wie Perlen auffädeln“, um die Arbeit weiblich zu konnotieren.⁹⁸

Die Veränderungen bezüglich der Arbeitsverhältnisse im Zuge des Krieges wurden stark durch gesetzliche Maßnahmen beeinflusst. *„Der industrialisierte Massenkrieg erforderte im Kriegsverlauf eine immer stärkere Regulierung der Wirtschaft.“⁹⁹* Die Regulierung der Unterhaltszahlungen an Frauen wurde bereits angesprochen. Doch die Regierung der Habsburgermonarchie setzte zudem viele andere Maßnahmen, die mehr zum Ziel beitrugen, das Arbeitspotenzial für die Kriegsindustrie möglichst auszuschöpfen. Diese

⁹³ Willis, Arbeiterschaft und Kriegswirtschaft, 188f.

⁹⁴ Vgl. Bauer, Im Dienste, 54; bzw. Augeneder, Arbeiterinnen, 101.

⁹⁵ So wurden nicht nur die in Frage kommenden Berufsbereiche erweitert, sondern es konnten auch solche Frauen in das Berufsleben einsteigen, denen dies bis dahin weitgehend verwehrt geblieben war. Oft geschah der Berufseinstieg bzw. -umstieg allerdings aufgrund einer Zwangs- oder Notsituation.

⁹⁶ Vgl. allgemein auch Grayzel, Women and the First World War, 29.

⁹⁷ Vgl. Bauer, Im Dienste, 54.

⁹⁸ Vgl. ebd.

⁹⁹ Hagemann, Heimat – Front, 20.

waren im Vergleich zu anderen kriegsführenden Staaten besonders weitreichend. Das grundlegende Gesetz, welches das Wirtschaftsleben während der Kriegsjahre besonders stark regelte, war hier das bereits zwei Tage vor Kriegsbeginn in Kraft getretene Kriegsleistungsgesetz. Es ermöglichte das Heranziehen aller arbeitsfähigen Männer zwischen dem 18. und 50. Lebensjahr zu Dienstleistungen für Kriegszwecke „außerhalb der Feuerlinie“.¹⁰⁰ Weiters ermöglichte das Gesetz, Betriebe unter „staatlichen Schutz“ zu stellen. Davon waren zwar in erster Linie solche Betriebe betroffen, die in der Kriegsindustrie angesiedelt waren, allerdings konnte prinzipiell jeder Betrieb dadurch der Kriegsführung unterstellt werden.¹⁰¹ Die in solchen Betrieben Beschäftigten wurden damit per Gesetz auch der Militärstrafgerichtsbarkeit unterstellt. Dies beeinflusste insbesondere Männer, denen bei Streiks oder anderem ungewünschten Verhalten die Zwangseinrückung drohte.¹⁰²

Neben dem Kriegsleistungsgesetz gab es auch zahlreiche andere Gesetze und Verordnungen, die für die Kriegsindustrie eingeführt bzw. ausgesetzt wurden. So wurde, um die Verwendung von Frauen in kriegswichtigen Industrien zu ermöglichen, im September 1915 für kriegswichtige Betriebe das Nachtarbeitsverbot für Frauen und Jugendliche aufgehoben.¹⁰³ Außerdem wurden die Schutzmaßnahmen in jenen Produktionsstätten, die unter „staatlichem Schutz“ waren, reduziert sowie die maximale tägliche Arbeitszeit auf 13 Stunden erhöht.¹⁰⁴ Im März 1917 wurde das Kriegsleistungsgesetz zusätzlich verschärft, indem es allen der Militärverwaltung unterstellten Beschäftigten der Kriegsindustrie verboten wurde, den Arbeitsplatz zu wechseln. Dieses Verbot schränkte die Freizügigkeit aller Beschäftigten ein und betraf damit auch Frauen und Jugendliche, die so dem Gesetz unterstellt wurden.¹⁰⁵

Derartige Maßnahmen, in Kombination mit den ohnehin schon schweren Lebensbedingungen, erhöhten die Unzufriedenheit unter den Arbeitenden und es kam zunehmend zu Streiks, die im Frühling 1917 zu einer Streikwelle anwuchsen. Dabei waren primär Frauen beteiligt.¹⁰⁶ Dies führte einerseits dazu, dass manche Maßnahmen

¹⁰⁰ Vgl. *Augeneder*, Arbeiterinnen, 16.

¹⁰¹ Einige Unternehmen strebten „staatlichen Schutz“ an, da sie sonst Benachteiligungen befürchteten und sich damit leichter gegen Arbeiterinnen und Arbeiter durchsetzen konnten.

¹⁰² Vgl. *ebd.*, 117f; bzw. *Willis*, Arbeiterschaft und Kriegswirtschaft, 178ff.

¹⁰³ Vgl. *Hauch*, Frauen.Leben.Linz, 162.

¹⁰⁴ Vgl. *ebd.*, 97f.

¹⁰⁵ Vgl. *ebd.*, 119.

¹⁰⁶ Als ein Grund dafür kann angenommen werden, dass sie wegen der fehlenden Möglichkeit, an die Front geschickt zu werden, weniger zu befürchten hatten als ihre Kollegen.

zurückgenommen wurden. Andererseits versuchte das k. u. k. Kriegsministerium von da an auch, die Einstellung von Frauen in Unternehmen der Kriegsindustrie zu vermeiden, da sie nun als die Ruhe und Ordnung der Betriebe störend angesehen wurden.¹⁰⁷

Bis Jänner 1918 hatte sich die Situation allerdings so sehr verschlechtert, dass die Einführung einer allgemeinen Arbeitspflicht geplant war, welche auch Frauen zwischen dem 18. und 40. Lebensjahr betroffen hätte und die Arbeitspflicht für nicht eingezogene Männer vom 16. bis zum 60. Lebensjahr ausgeweitet hätte. Diese konnte allerdings nicht mehr durchgesetzt werden.¹⁰⁸

Die in Österreich-Ungarn ergriffenen Maßnahmen zeigen, dass die Gesetzgebung den Bedürfnissen der Kriegsindustrie folgte und keine Rücksicht auf die zunehmende Verelendung nahm. So wurden Arbeitsplätze für Frauen verfügbar, die ihnen vorher teilweise per Gesetz verschlossen waren. Die geschlechtsspezifische Segmentation der Arbeitsplätze wurde aufgrund des Krieges partiell ausgesetzt, wobei Frauen als „industrielle Reserve“ angesehen und eingesetzt wurden.¹⁰⁹ Dies betraf zwar auch die anderen Wirtschaftssektoren, allerdings wurden dort nicht derart deutliche gesetzliche Maßnahmen gesetzt.

2.3.4 Frauen im Dienstleistungssektor

Zu Beginn des Krieges stieg die Zahl der arbeitslosen Frauen auch deshalb so stark an, weil viele Dienstmädchen entlassen wurden. Dabei folgten bürgerliche Frauen durch die Kündigung der Dienstmädchen auch Aufrufen, im Krieg sparsamer zu sein. Die gekündigten Frauen fanden in vielen Fällen im Laufe des Krieges eine Anstellung in anderen Bereichen, vor allem der Kriegsindustrie.¹¹⁰

Insgesamt waren für die Öffentlichkeit die Veränderungen der weiblichen Erwerbstätigkeit im Dienstleistungssektor besonders gut sichtbar.¹¹¹ Vor allem die Veränderungen im Verkehrswesen, wo Frauen besonders augenscheinlich Männer

¹⁰⁷ Vgl. *Bauer*, Im Dienste, 55.

¹⁰⁸ Vgl. *Augeneder*, Arbeiterinnen, 121; bzw. *Hauch*, Frauen.Leben.Linz, 49 und 163.

¹⁰⁹ Vgl. *Priemel*, *Schuster*, Erwerbstätigkeit und Familie, 58f.

¹¹⁰ Vgl. *Augeneder*, Arbeiterinnen, 5; bzw. *Ingrid Bauer*, Frauen im Krieg. Patriotismus, Hunger, Protest – Weibliche Lebenszusammenhänge zwischen 1914 und 1918. In: *Brigitte Mazohl-Wallnig* (Hg.), Die andere Geschichte. Eine Salzburger Frauengeschichte von der ersten Frauenschule (1695) bis zum Frauenwahlrecht (1918) (Salzburg 1995) 283-310, hier 296.

¹¹¹ In diesem Kapitel werden die Krankenschwestern und die „weiblichen Hilfskräfte der Armee im Felde“, welche in den Kapiteln 2.4.1 und 2.4.2 behandelt werden, nicht berücksichtigt.

ersetzen, wurden viel diskutiert. Im Gegensatz zum industriellen Sektor waren Frauen im öffentlichen Verkehrswesen in Positionen, die ihnen eine gewisse Autorität zusprachen. Dabei waren die öffentlichen Reaktionen darauf oft negativ, Frauen wurden aber auch heroisiert. Wie eine Umfrage in Italien ergab, wurden im öffentlichen Verkehrswesen tätige Frauen damals von vielen als zu gesprächig, zu unkonzentriert bei der Fahrt und zu überanstrengt empfunden, als dass sie ihre Arbeit gut ausführen könnten.¹¹²

Die Veränderungen bezüglich der geschlechtsspezifischen Arbeitsverhältnisse wurden von den Arbeitgebern, wie auch in den anderen Wirtschaftssektoren, in der Regel als vorübergehend angesehen. So hielt das Eisenbahnministerium der Habsburgermonarchie sogar per Erlass fest, dass mit Kriegsende die angestellten Frauen automatisch ihres Dienstes enthoben werden sollten.¹¹³

2.4 Kriegseingagement an der „Front“ und in der „Heimat“

2.4.1 Krankenschwestern

Seit dem späten 19. Jahrhundert wurde die Tätigkeit als Krankenschwester zunehmend als typisch weiblich angesehen. Sie stimmte mit dem gängigen Bild über die weiblichen Charaktereigenschaften überein, wozu Mütterlichkeit, Fürsorge, sowie Selbstaufopferung gezählt wurden, und wurde somit auch als angemessene Tätigkeit während des Ersten Weltkrieges betrachtet. Ein diesbezügliches Gesetz, das die weibliche Krankenpflege im Krieg regulierte, wurde erst kurz vor Kriegsausbruch im Juni 1914 erlassen.¹¹⁴

„Nursing gave women an opportunity to get close to the battlefields and to provide vital aid while still enabling them to be seen as fulfilling a caregiving and therefore feminine role.“¹¹⁵

Obwohl Krankenschwestern dem traditionellen bürgerlichen Rollenbild nicht widersprachen, überschritten sie als Kriegskrankenpflegerinnen geschlechtsspezifische Grenzen in zweierlei Hinsicht; indem sie die „Heimat“ verließen, um zu arbeiten¹¹⁶ und

¹¹² Vgl. *Belzer*, *Women and the Great War*, 59.

¹¹³ Vgl. *Barth-Scalmani*, *Frauen*, 97; bzw. *Bauer*, *Frauen im Krieg*, 296.

¹¹⁴ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 37; bzw. auf Englisch: *Christa Hämmerle*, 'Mentally broken, physically a wreck...': Violence in War Accounts of Nurses in Austro-Hungarian Service. In: *Hämmerle, Überegger, Bader Zaar* (Hg.), *Gender and the First World War* (Basingstoke, New York 2014), 89-108, hier 93.

¹¹⁵ *Grayzel*, *Women and the First World War*, 38.

¹¹⁶ Obwohl zu einem großen Teil ohne Entlohnung.

indem sie durch ihre Erfahrung mit verletzten, kranken und toten Soldaten in direkten Kontakt mit der zerstörerischen Natur des Krieges traten.¹¹⁷

Frauen sollten dabei ursprünglich nur im Hinterland eingesetzt werden, was der Ideologie der getrennten Sphären entsprochen hätte. Doch aufgrund des hohen Bedarfs dauerte es nicht lange, bis Krankenschwestern direkt hinter die „Front“ geschickt wurden.¹¹⁸ So erlebten sie die Grausamkeit des Krieges aus nächster Nähe zu den Zentren der Gewalt und fanden sich auch selbst in gefährlichen Situationen wieder.¹¹⁹

Die Erfahrungen, die Krankenschwestern nahe der „Front“ sammelten, unterschieden sich somit sehr stark von jenen der Frauen im Hinterland. Aus autobiografischen Aufzeichnungen von Krankenschwestern ist bekannt, dass sie teilweise ähnliche Narrative entwickelten wie Soldaten, deren Erfahrungswelt sie teilten, und auch ihre Sprache passte sich darin teilweise jener des Militärs an.¹²⁰ So erlebten Krankenschwestern Geschützfeuer, Gasattacken, Verstümmelungen und Tod aus nächster Nähe. *„And not all of them survived. Nurses, too, came under shelling and were killed or died due to infection and illness during their war commitment.“*¹²¹

Verlässliche Zahlen, wie viele Krankenschwestern während des Krieges in Österreich-Ungarn eingesetzt wurden, gibt es bis heute nicht. Es müssen allerdings zehntausende gewesen sein.¹²² Dabei handelte es sich zum Großteil um Frauen aus den Mittel- und Oberschichten. Bereits im Sommer 1914 meldeten sich zahlreiche Frauen zur Arbeit als Hilfsschwestern freiwillig. Viele erfuhren allerdings nur eine kurze und geringfügige Ausbildung. Bezüglich diplomierter Krankenschwestern herrschte insbesondere zu Beginn des Krieges ein riesiger Mangel, da deren Ausbildung in Österreich-Ungarn erst wenige Jahre vor dem Krieg institutionalisiert worden war. Deshalb wurden einerseits anfangs viele professionelle Krankenschwestern aus dem Deutschen Reich und der Schweiz angeworben. Andererseits wurde das Rote Kreuz¹²³ stärker in das militärische Sanitätswesen und die Ausbildung sowie die Einsatzplanung eingebunden.¹²⁴

¹¹⁷ Vgl. *Belzer*, *Women and the Great War*, 52.

¹¹⁸ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 38; bzw. *Hämmerle*, *War Accounts*, 94.

¹¹⁹ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 30f; bzw. *Hämmerle*, *War Accounts*, 89.

¹²⁰ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 39; bzw. *Hämmerle*, *War Accounts*, 94.

¹²¹ *Hämmerle*, *War Accounts*, 94.

¹²² Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 37; *Hämmerle*, *War Accounts*, 93.

¹²³ Daneben waren aber auch private Krankendienste aktiv, so der Malteser-Orden und der Johanniterorden.

¹²⁴ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 37; *Hämmerle*, *War Accounts*, 93.

2.4.2 Weibliche Hilfskräfte der Armee im Felde

Eine weitere Möglichkeit für Frauen, direkt hinter der „Front“ zu arbeiten, war die Annahme einer Stelle in der Etappe.¹²⁵ Um mehr Männer für den Dienst an der Kampffront freizustellen, wurden ab dem Jahr 1917 in mehreren Ländern von der Armee gezielt Frauen angeworben. Das britische „Women’s Army Auxiliary Corps“¹²⁶ ist international besonders bekannt. Sehr lange in der Öffentlichkeit und der Forschung vernachlässigt waren allerdings das deutsche Äquivalent der „Etappenhelferinnen“¹²⁷ und die österreichischen „weiblichen Hilfskräfte der Armee im Felde“,¹²⁸ die ab dem Frühjahr 1917 zum Einsatz kamen und auch zehntausende Frauen umfassten.

Die Heeresleitung der Habsburgermonarchie versuchte ab 1917 möglichst viele „weibliche Hilfskräfte der Armee im Felde“¹²⁹ zu engagieren. So entwickelte sich diese Arbeit neben der Kriegsrankenpflege schnell zur wichtigsten Form der weiblichen Kriegspartizipation. In der Armee der Habsburgermonarchie waren bis 1918 geschätzt zwischen 36.000 und 50.000 „weibliche Hilfskräfte“ tätig.¹³⁰ Dabei unterschieden sich die „weiblichen Hilfskräfte“ einerseits in ihrem Berufsfeld und ihrer Herkunft, andererseits bezüglich ihrer Selbstauffassung und der Rezeption in der Gesellschaft von den bereits beschriebenen Krankenschwestern.

„Weibliche Hilfskräfte“ nahmen eine Stelle als Teil der Armee an. Es waren zum Großteil organisatorische Tätigkeiten im Bürodienst, wie die Mithilfe bei der Sicherung des Nachschubs und bei der Organisation von Heeresbedarf. Sie arbeiteten unter anderem als Kanzleiarbeiterinnen, Telefonistinnen, Telegrafistinnen und Technische Gehilfinnen, aber auch als Köchinnen, Wäscherinnen usw. In ihrer Position rückten diese Frauen organisatorisch und räumlich unmittelbar hinter das Kampfgebiet.¹³¹ Doch auch ins Frontgebiet selbst wurden sie teilweise berufen. So wurden Frauen beispielsweise in manchen Fällen an der Dolomitenfront eingesetzt, um Brennholz, Lebensmittel und

¹²⁵ Der Begriff „Etappe“ stammt aus dem Französischen und bezeichnet ursprünglich den Stapelplatz militärischer Güter hinter der Front. Die Etappe lag definitorisch zwischen dem Operationsgebiet des Feldheeres und den angrenzenden Heimat- bzw. besetzten Gebieten, überkreuzte sich aber oft mit der Front. Die Hauptaufgaben lagen im Zu- und Abschub von Gütern und Truppen sowie der Sicherung der Verbindungswege und der Verwaltung. – Siehe: Bruno Thoss, Etappe. In: Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumreich, Irina Renz (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 465.

¹²⁶ Später „Queen Mary’s Army Auxiliary Corps“.

¹²⁷ Siehe dazu z.B.: Daniel, Arbeiterfrauen, 88ff.

¹²⁸ Siehe dazu z.B.: Alexandra Hois, „Weibliche Hilfskräfte“ in der österreichisch-ungarischen Armee im Ersten Weltkrieg (Dipl.-Arb., Wien 2012).

¹²⁹ Ab hier als „weibliche Hilfskräfte“ abgekürzt.

¹³⁰ Vgl. Barth-Scalmani, Frauen, 103.

¹³¹ Vgl. Hämmerle, Forschungsthemen und –desiderate, 224.

Munition in die Höhenstellungen zu befördern.¹³² Die von den „weiblichen Hilfskräften“ erledigten Tätigkeiten wurden bis dahin nur von Männern ausgeführt. Das Ziel der Heeresleitung, diese durch den Einsatz von Frauen für den Frontdienst freizustellen, wurde jedoch nicht immer erreicht.¹³³

Es gab wohl sehr verschiedenartige Motive, die derart viele Frauen dazu bewogen, sich für eine Stelle als „weibliche Hilfskraft“ zu bewerben. So war der weibliche Hilfsdienst wahrscheinlich für viele deshalb attraktiv, weil sich dabei die Möglichkeit auftat, eine eigenständige Lebensführung zu erreichen und der schlechten Situation an der „Heimatfront“ zu entkommen. Einige Frauen dürften wohl auch aus patriotistischen oder solidarischen Gründen dazu bewogen worden sein, sich zu bewerben.¹³⁴

Bei ihrer Arbeit trugen die Frauen zwar keine Uniformen, doch glich ihre Kleidung solchen sehr. Auch die Heeresleitung war darum bemüht, dass die Kleidung der „weiblichen Hilfskräfte“ nicht als Uniform bezeichnet wurde.¹³⁵ Dadurch sollte der Unterschied zu den Soldaten hervorzuheben. Die Frauen selbst verstanden sich in ihrer Tätigkeit jedoch meist als einberufene Armeeinghörige.¹³⁶ Viele Soldaten fühlten sich bedroht von den weiblichen Neulingen.¹³⁷ Die Frauen wurden von ihren Kollegen beschuldigt unqualifiziert, leichtsinnig und abenteuerlustig zu sein. Andere befürchteten, dass durch sie der Ruf der Armee beschädigt wurde.¹³⁸

„In the interest of the Austrian war effort, women filled these positions, yet commentators felt the feminine virtues of those who enlisted were jeopardized in the process.“¹³⁹

Das Bild, das in der Öffentlichkeit von den „weiblichen Hilfskräften“ gezeichnet wurde, war besonders schlecht. Obwohl die Heeresleitung ihre Unentbehrlichkeit für die Kriegsanstrengungen hervorhob, wurden sie oft als eigennützig, unprofessionell,

¹³² Vgl. *Barth-Scalmani*, Frauen, 104.

¹³³ Für die deutschen „Etappenhelferinnen“ zeigt *Daniel*, dass nicht, wie ursprünglich geplant, Männer für den Fronteinsatz freigemacht wurden, sondern dass durch den Einsatz der Frauen eher eine Entlastung für die im Etappendienst stehenden Männer herbeigeführt wurde. – Siehe: *Daniel*, Arbeiterfrauen, 93f.

¹³⁴ Vgl. *Hois*, „Weibliche Hilfskräfte“, 41f.

¹³⁵ Vgl. *ebd.*, 49.

¹³⁶ Vgl. *Maureen Healy*, Vienna and the Fall of the Habsburg Empire. Total war and everyday life in World War I (Cambridge et al. 2004), 205.

¹³⁷ *Healy* sieht diesbezüglich auch einen Zusammenhang zum für die Nennung von „weiblichen Hilfskräften“ in Armeedokumenten benutzten Kürzel „w. Hk.“, wodurch die Existenz von Frauen in der Armee weniger sichtbar geworden sei. – Siehe: *Ebd.*

¹³⁸ Vgl. *ebd.*, 206f.

¹³⁹ *Ebd.*, 204.

unpatriotisch, unmoralisch und unsittlich dargestellt.¹⁴⁰ Die „weiblichen Hilfskräfte“ passten aus vielerlei Hinsicht nicht in das traditionelle bürgerliche Rollenbild.¹⁴¹ „*They were accused of a laundry list of feminine violations.*“¹⁴² So wurden beispielsweise ihre Lohnverhältnisse oft als überdurchschnittlich gut dargestellt,¹⁴³ wodurch der Widerspruch zum bürgerlichen Frauenideal der Selbstlosigkeit und Selbstaufopferung unterstrichen wurde.¹⁴⁴ Sie trugen eine von vielen als „männlich“ empfundene uniformähnliche Kleidung, arbeiteten zusammen mit Männern in einem militärischen Kontext, weit weg von zu Hause. Oft wurde ihnen auch vorgeworfen, die Büroarbeit als Schleier für eine Tätigkeit als Prostituierte zu benutzen.¹⁴⁵

„Wie vorauszusehen war, holten sich gar viele weibliche Personen, die in guter Absicht eine solche Stelle angenommen haben, dabei den Keim für ihren sittlichen und körperlichen Ruin.“¹⁴⁶

Der starke Gegenwind, der den „weiblichen Hilfskräften“ sowohl in der Armee, als auch in der österreichischen Öffentlichkeit begegnete, deutet darauf hin, dass das bürgerliche Frauenbild gegen Kriegsende unter sehr großem Druck war.¹⁴⁷ Die „weiblichen Hilfskräfte“ wurden von vielen als Bedrohung der traditionellen, nach Geschlechtern getrennten Sphären angesehen, Rollenverteilung angesehen und dementsprechend bekämpft.¹⁴⁸

Bianca *Schönberger* nennt als Hauptgründe für die ähnliche Situation in Deutschland einerseits die Tradition der weiblichen Pflegearbeit und die Übereinstimmung mit den als weiblich geltenden Eigenschaften der Mütterlichkeit und Selbstaufopferung. Andererseits führt sie die Tatsache an, dass die Frauen in der Etappe, im Unterschied zu den Krankenschwestern, direkt die Stellen von Soldaten einnahmen. Weiters wurden die Krankenschwestern, die für einen sehr geringen Lohn arbeiteten, als Patriotinnen

¹⁴⁰ Vgl. *Healy*, Vienna, 207f.

¹⁴¹ Vgl. *Hois*, „Weibliche Hilfskräfte“, 44ff.

¹⁴² *Healy*, Vienna, 209.

¹⁴³ Tatsächlich verdienten „weibliche Hilfskräfte“ weniger als in der Kriegsindustrie Beschäftigte. – Siehe: *Hois*, „Weibliche Hilfskräfte“, 41.

¹⁴⁴ Das „Illustrierte Wiener Extrablatt“ zeichnete in einem Artikel am 24.04.1918 ein luxuriöses Bild von „weiblichen Hilfskräften“. Dieselbe Kritik wurde an Männern in denselben Positionen nicht geübt – Siehe: *Healy*, Vienna, 206.

¹⁴⁵ Vgl. *ebd.*, 209.

¹⁴⁶ Salzburger Chronik vom 27.8.1918, 3. – Zitiert nach: *Bauer*, Frauen im Krieg, 300.

¹⁴⁷ Vgl. *Healy*, Vienna, 204.

¹⁴⁸ Vgl. *Hois*, „Weibliche Hilfskräfte“, 47.

wahrgenommen. Den Frauen in der Etappe hingegen wurde Eigennutz oder sogar Unmoral vorgeworfen.¹⁴⁹

2.4.3 Frauen in der Kriegsfürsorge

Schon einen Tag vor Kriegsbeginn erfolgten monarchieweit Aufrufe zu Sammlungen für die Einberufenen und deren Familien sowie zu anderen Hilfsaktionen. Einer der Aufrufe wurde von der ROHÖ (Reichsorganisation der Hausfrauen Österreichs) direkt „An Österreichs Frauen“ gerichtet und mobilisierte zu deren aufopfernden Unterstützung im kommenden Krieg, wobei sich der Aufruf insbesondere an Frauen in ihren Rollen als Ehefrauen und Mütter richtete.¹⁵⁰ Bereits einen Tag später wurde in Wien das „Kriegsfürsorgeamt“ gegründet, welches für die Dauer des Krieges mit hunderten Beschäftigten die offizielle Zentrale für unterschiedlichste Hilfeleistungen sein sollte.¹⁵¹ Es bildeten sich, oft auf Basis schon existierender bürgerlicher Frauenvereine, verschiedene Organisationen zur Kriegsfürsorge, die der Leitung von Frauen unterstellt waren.¹⁵²

Die meisten Frauenvereinigungen schlossen sich zur patriotistischen „Frauenhilfsaktion im Kriege“ zusammen.¹⁵³ Dabei mobilisierten sie eine große Anzahl an Mitgliedern für die verschiedenartigen Arten der Kriegshilfe und organisierten fürsorgliche Tätigkeiten, was in enger Zusammenarbeit mit den Behörden erfolgte.¹⁵⁴

Die „Frauenhilfsaktion“ war in verschiedenen Bereichen aktiv. Die Aktivitäten umfassten einerseits organisatorische Tätigkeiten, andererseits praktische. Frauen betrieben beispielsweise sogenannte „Labedienste“ an den Bahnhöfen, bereiteten die Verwundetenpflege vor, leisteten Fürsorgearbeit und führten soziale Aktionen für Bedürftige durch. Als eine zentrale Aufgabe wurde die Schaffung von Arbeitsplätzen für arbeitslos gewordene Frauen angesehen.¹⁵⁵ Außerdem sammelten sie auch Geld und

¹⁴⁹ Vgl. Bianca *Schönberger*, Mütterliche Heldinnen und abenteuerlustige Mädchen. Rotkreuz-Schwester und Etappenhelferinnen im Ersten Weltkrieg. In: Karen *Hagemann*, Stefanie *Schüler-Springorum* (Hg.), *Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege* (Frankfurt am Main, New York 2002), 108-127, hier 121.

¹⁵⁰ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 85f.

¹⁵¹ Vgl. *Hauch*, *Frauen.Leben.Linz*, 125.

¹⁵² Zu Beginn des Krieges agierten die bestehenden Organisationen der Frauenbewegung weitgehend gemeinsam, worauf in Kapitel 2.5 genauer eingegangen wird.

¹⁵³ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 85-103; bzw. *Hämmerle*, *Forschungsthemen und –desiderate*, 221f.

¹⁵⁴ Vgl. *Bauer*, *Im Dienste*, 52.

¹⁵⁵ Darauf wird weiter unten noch genauer eingegangen. – Siehe dazu: *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 91-103.

Material für Kriegszwecke und stellten sogenannte „Liebesgaben“¹⁵⁶ her, die an die „Front“ geschickt wurden.¹⁵⁷ Mit anhaltender Kriegsdauer verlagerten sich die Aufgabenbereiche der Hilfsorganisationen zunehmend auf Geld- und Naturalsammlungen.¹⁵⁸

Die Unterstützung bzw. Leitung der Fürsorgearbeit durch Frauen wurde von Anfang des Krieges an von der Politik aller Landesteile eingefordert. In Oberösterreich beispielsweise riefen zu Beginn des Krieges politische und geistliche Würdenträger Frauen dazu auf, in jedem Ort ein „Frauen-Hilfskomitee“ zu gründen.¹⁵⁹ Die „Frauenhilfsaktion“ arbeitete dabei mit dem „Kriegsfürsorgeamt“ und kommunalen Einrichtungen zusammen und übernahm teilweise sogar staatliche Aufgaben.¹⁶⁰ Auch in anderen Ländern, wie *Belzer* am Beispiel Italiens festhält, übernahmen Hilfsorganisationen Aufgaben des Staates.¹⁶¹

*„So griff die Parole von der Mitverantwortung der ‚Heimatfront‘ für das Gelingen des Krieges (...) nicht nur aufgrund einer Vielzahl behördlicher Verordnungen ‚von oben‘ bzw. über Strategien öffentlichen Drucks. In der Selbstmobilisierung von Frauen – insbesondere aus dem bürgerlichen Milieu – hatte sie eine weitere zentrale Basis.“*¹⁶²

Primär bürgerliche bzw. allgemein besser situierte Frauen, aber auch Sozialdemokratinnen, waren in der Kriegsfürsorge engagiert. Ihre Tätigkeiten entsprachen dabei dem bürgerlichen Ideal der sorgenden Mütterlichkeit und erlangten eine dementsprechend hohe gesellschaftliche Anerkennung. Dabei war die Tätigkeit in Hilfsorganisationen für die meisten Frauen eine Bewährungsprobe und große Herausforderung, da viele damit zum ersten Mal die engen Grenzen des häuslichen Lebenszusammenhangs überschritten und in die Öffentlichkeit drangen.¹⁶³ So wurde die traditionell weibliche Aufgabe der Fürsorge aus der Privatsphäre enthoben und zu einer nationalen Aufgabe.¹⁶⁴

¹⁵⁶ Siehe dazu: *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 138-159.

¹⁵⁷ Vgl. *Hämmerle*, *Forschungsthemen und –desiderate*, 222.

¹⁵⁸ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 90.

¹⁵⁹ Vgl. *Hauch*, *Frauen.Leben.Linz*, 127.

¹⁶⁰ Vgl. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 88.

¹⁶¹ Vgl. *Belzer*, *Women and the Great War*, 50.

¹⁶² *Bauer*, *Im Dienste*, 51.

¹⁶³ Vgl. *ebd.*, 53.

¹⁶⁴ Vgl. *ebd.*, 51

Insgesamt kann auch festgestellt werden, dass viele Frauen im Rahmen ihrer Arbeit in den Initiativen der „Frauenhilfsaktion“ das erste Mal Kontakt mit dem Elend der Unterschichten bekamen.¹⁶⁵ Besonders anschaulich wird das Zusammenwirken von Frauen verschiedener Gesellschaftsschichten, aber auch die Unterschiede in Bezug auf die Motivation, bei der Betrachtung sogenannter Arbeitsstuben.¹⁶⁶

„Während ihre Gründerinnen und Leiterinnen hier ‚freiwillige Kriegsdienstleistung‘ tätigten, um zum patriotischen ‚Liebeswerk der Frauen‘ beizutragen, wog für die (Heim-)Arbeiterinnen eine grundsätzlich andere, rein ökonomische Funktion der Arbeitsstuben: Sie ermöglichten ihnen (...) ein karges Verdienen.“¹⁶⁷

Die Einrichtung von Strick-, Näh- oder Pelzstuben war ein wichtiges Instrument der „Frauenhilfsaktion“ zur Lösung des für sie als zentral eingestuften Problems der fehlenden Arbeitsmöglichkeiten für Frauen der unteren Schichten zu Beginn des Krieges. Aufgrund von Entlassungen waren viele Frauen arbeitslos geworden bzw. wegen der eingezogenen Männer von Armut betroffen. Die zahlreichen Arbeitsstuben, die durch die „Frauenhilfsaktion“ selbst oder durch andere Vereine und Vereinigungen mit maßgeblicher Frauenbeteiligung betrieben wurden, ermöglichten eine Verbesserung der Situation für die Betroffenen und leisteten gleichzeitig einen Beitrag zur Unterstützung des Heeres. Dabei standen die Arbeitsstuben in Konkurrenz zueinander, da die Materialzufuhr begrenzt war.¹⁶⁸

Gleichzeitig gab es aber auch eine zweite Konkurrenz. Um die mangelhafte Ausstattung der Truppen zu verbessern, wurden die Menschen an der „Heimatfront“ öffentlich dazu aufgerufen, sogenannte „Liebesgaben“ herzustellen und an die „Front“ zu schicken. Darunter wurden insbesondere Strickwaren wie Socken oder Ähnliches verstanden, die vor allem in Heimarbeit, aber auch im Handarbeitsunterricht an den Schulen hergestellt wurden. So wurde primär die weibliche Reproduktionsarbeit ausgeweitet, aber auch Buben arbeiteten in vielen Fällen mit. Mit zunehmender Dauer des Krieges und der sich stets verstärkenden materiellen Not nahm jedoch die Produktion der „Liebesgaben“ immer mehr ab.¹⁶⁹

¹⁶⁵ Vgl. Hämmerle, Heimat/Front, 100.

¹⁶⁶ Auch hier wird das Zusammenwirken der in dieser Arbeit getrennt behandelten Bereiche deutlich, da bei der Behandlung der Arbeitsstuben Fürsorgetätigkeit und Erwerbsarbeit zusammenkommen.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., 91ff.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., 138-159.

2.5 Veränderungen der Frauenbewegung/en

Der Kriegsausbruch vereinigte die meisten vorhandenen Frauenorganisationen in Österreich, welche bis dahin nur begrenzt zusammengearbeitet hatten, unter dem Dach der „Frauenhilfsaktion im Kriege“. ¹⁷⁰ Diese wurde direkt nach Kriegsbeginn initiiert. ¹⁷¹ Zwar gab es teilweise Differenzen bezüglich der Einnahme der Führungsrolle, wobei vor allem Frauen aus der Oberschicht Leitungsansprüche stellten. Allerdings kam es dadurch, zumindest in der ersten Kriegshälfte, nicht zu größeren Konflikten. Vielmehr wurde die gemeinsame Arbeit im politik- und ideologiefreien Fürsorgebereich, der „Dienst für das Vaterland“ und somit die Erfüllung der „nationalen Pflicht“ in den Vordergrund gestellt. In diesem Zusammenhang wurden die Tätigkeiten der Frauenorganisationen vom Staat instrumentalisiert. ¹⁷² So kam es dazu, dass der Kampf um die Gleichberechtigung in den Hintergrund trat und durch den Kampf für das Vaterland ersetzt wurde.

„The outbreak of the war forced those active in the women’s movement to make a choice between supporting their own country in a time of crisis and remaining true to the dominant vision of the ‚natural‘ pacifism and international sisterhood of all women.“ ¹⁷³

Die vor dem Krieg wiederholt bekräftigte internationale Frauensolidarität wurde nun weitgehend aufgehoben oder hintan gestellt, bis der Krieg enden würde. Nationalistische oder nationale Tendenzen, die schon bis dahin in der internationalen Frauenbewegung für Konflikte gesorgt hatten, setzten sich in allen beteiligten Staaten durch. Die meisten kündigten ihre Beteiligung an internationalen Verbänden. Sogar die Vorsitzende des ICW, Lady Aberdeen, vertrat den Standpunkt, dass die Frauen in allen Ländern das tun sollten, was ihnen als Pflicht als Bürgerinnen der jeweiligen Nationalstaaten erscheine. ¹⁷⁴ Viele Vertreterinnen der Frauenbewegung richteten sich sogar direkt gegen pazifistische Strömungen.

„Wütend bekämpften sie ihre früheren Weggefährtinnen, die dem Ideal des Pazifismus treu geblieben waren (...).“ ¹⁷⁵

¹⁷⁰ Auf diese wurde bereits in Kapitel 2.4.3 näher eingegangen.

¹⁷¹ Auch in anderen kriegsführenden Ländern vereinte sich der Großteil der Frauenorganisationen. So wurde im Deutschen Reich bereits am 3.8.1914 der NFD (Nationale Frauendienst) gegründet, der in Kooperation mit den Behörden die Aktivitäten der Frauenvereine, -gruppen und -wohlfahrtseinrichtungen organisierte. – Siehe: *Gerhard*, Frauenbewegung, 79.

¹⁷² Vgl. *Hämmerle*, Heimat/Front, 85f; bzw. *Hauch*, Frauen.Leben.Linz, 126ff.

¹⁷³ *Fell, Sharp*, The Women’s Movement, 1.

¹⁷⁴ Vgl. *Gerhard*, Frauenbewegung, 78ff.

¹⁷⁵ *Thébaud*, Geschlechtertrennung, 73.

Pazifistinnen konnten aufgrund der Zensur ihre Positionen nicht oder kaum verbreiten und wurden in der Öffentlichkeit als unpatriotisch wahrgenommen.¹⁷⁶ Nur eine geringe Zahl an Gruppierungen und Einzelpersonen aus der Frauenbewegung setzten ihre überstaatliche und pazifistisch orientierte Tätigkeit fort. Dabei handelte es sich zum Großteil um Frauen mit sozialistischem Hintergrund, doch auch bürgerliche waren vertreten. Sie versuchten ihrer Forderung nach Frieden international auf Kongressen in neutralen Ländern Gehör zu verschaffen und stellten dabei die Verantwortung von Frauen in den Vordergrund. So wurde im März 1915 eine Versammlung von Sozialistinnen aus dem Deutschen Reich und aus Frankreich in Bern abgehalten.¹⁷⁷ Einen Monat später wurde in Den Haag der Internationale Friedenskongress der Frauenbewegungen durchgeführt.¹⁷⁸ Er wurde jedoch von der französischen Frauenbewegung sowie vom Großteil der britischen, deutschen und österreichischen Frauenbewegung boykottiert.¹⁷⁹ In der zweiten Kriegshälfte wandelte sich die Situation zunehmend. So wurde der Internationale Frauentag der österreichischen Sozialdemokratinnen im Jahr 1916,¹⁸⁰ welcher als Veranstaltung der SDAP durchgeführt wurde, zur ersten größeren Friedenskundgebung in Österreich. Neben der Friedensforderung wurde die bis dahin im Krieg hintangestellte Forderung nach dem Frauenwahlrecht wieder stärker betont. Weitere Forderungen bezogen sich auf das Alltagsleben im Krieg. Dazu zählten solche gegen die Nahrungsmittelteuerung, für höhere Unterhaltsbeiträge und für eine Besserstellung von Frauen in der Industrie.¹⁸¹ Im Jahr 1917 begann der AÖFV damit, „Friedenshefte“ zu publizieren und initiierte die Veranstaltungsreihe „Die Friedensvorschläge und die Frauen“. Organisierte Katholikinnen und der BÖFV vertraten eine andere Position und distanzieren sich dementsprechend von diesen Aktionen.¹⁸²

¹⁷⁶ Vgl. *Fell, Sharp, The Women's Movement*, 12.

¹⁷⁷ Die SDAP-Parteileitung hatte eine Beteiligung von österreichischen Sozialdemokratinnen verhindert. – Siehe: *Hauch, Frauen bewegen Politik*, 49f.

¹⁷⁸ Es gab etwa 1.230 Teilnehmerinnen. Davon rund 1.000 aus den Niederlanden, 28 aus Deutschland und sechs aus Österreich. – Siehe: *Daniel, Frauen*, 119; bzw. *Hauch, Frauen bewegen Politik*, 49.

¹⁷⁹ Vgl. *Daniel, Frauen*, 118f.

¹⁸⁰ Der zweite sogenannte „Kriegsfrauentag“. Im Deutschen Reich wollte die SPD diesen auch begehen, was allerdings von den Behörden verboten wurde. – Siehe: *Gisela Notz, Der Internationale Frauentag und die Gewerkschaften: Geschichte(n) – Tradition und Aktualität* (Berlin 2011), 31.

¹⁸¹ Vgl. *Hauch, Frauen.Leben.Linz*, 177ff.

¹⁸² Vgl. *Hauch, Frauen bewegen Politik*, 50.

Auch beim Frauentag 1917 stand die Friedensforderung noch vor jener nach mehr Rechten für Frauen. Allerdings war das Frauenwahlrecht, vor allem in den Städten, trotz des Krieges wieder zunehmend auf der politischen Tagesordnung.¹⁸³ Es kam noch vor Kriegsende 1918 zu einer gemeinsamen Kampagne der bürgerlichen und sozialdemokratischen Frauen, die sich für die Einführung des Frauenwahlrechts einsetzten.¹⁸⁴

2.6 Kriegsalltag an der „Heimatfront“

„Nicht zuletzt von den Frauen hing es ab, ob die Menschen die kriegsbedingten Umstellungen und zum Teil erheblichen Erschwerungen des Alltagslebens meisterten.“¹⁸⁵

Im Ersten Weltkrieg geriet die traditionelle geschlechtsspezifische Aufteilung der Aufgabenbereiche nach männlichen und weiblichen Sphären nicht nur im öffentlichen Bereich durch Erwerbsarbeit und fürsorgliche Tätigkeiten von Frauen unter Druck, sondern auch in den Bereichen des Familien- und Alltagslebens. Während Frauen vor dem Krieg, im Sinne der bürgerlichen Familienideologie, „nur“ die „häuslichen“ Aufgabenbereiche der reproduktiven Familienleistungen¹⁸⁶ sowie der Haushaltsführung zugeschrieben wurden, wurde ihnen aufgrund der Einberufung der Männer in vielen Fällen nun zusätzlich die als „männliche“ Leistung eingestufte Familienversorgung aufgelastet.¹⁸⁷

„Durch die militärische und industrielle Mobilisierung griff der Krieg störend ins Familienleben ein; gleichzeitig setzte er aber politische und soziale Kräfte frei, die der Familie ihre alte Gestalt zurückzugeben vermochten. In Abwesenheit der Männer trat ‚Vater Staat‘ (...) als Repressionsinstanz und Ernährer zugleich auf und garantierte somit die Vorrechte des Familienoberhauptes.“¹⁸⁸

¹⁸³ Dabei traten auch sozialdemokratische Männer verstärkt dafür ein. So forderte Karl Seitz Ende Mai 1917 die volle staatsbürgerliche Gleichberechtigung und stellte fest, dass diese nicht eine Entschädigung für die Aufopferung während des Krieges sein könne. – Siehe: Gabriella Hauch, Vom Frauenstandpunkt aus. Frauen im Parlament 1919 bis 1933 (Wien 1995), 61.

¹⁸⁴ Vgl. *ebd.*, 62.

¹⁸⁵ *Daniel*, Frauen, 116.

¹⁸⁶ Also das Gebären und Aufziehen von Kindern.

¹⁸⁷ Vgl. *Daniel*, Arbeiterfrauen, 125ff.

¹⁸⁸ *Thébaud*, Geschlechtertrennung, 65.

Die staatlichen Obrigkeiten hatten erkannt, dass die Motivation der Männer, in den Krieg zu ziehen, zu einem großen Teil der Schutz ihrer Angehörigen war. In den kriegsführenden Ländern wurde den Soldaten und der Bevölkerung vermittelt, dass sich das jeweils eigene Land in einem Verteidigungskrieg befinde.¹⁸⁹ Schon vor dem Krieg wurden gesetzliche Regelungen erlassen, durch die den Frauen und Kindern der Soldaten im Krieg staatliche Zuschüsse gewährt wurden.¹⁹⁰ Damit war die Hoffnung verknüpft, die Moral der Soldaten zu stärken. Die Männer sollten wissen, dass der Staat, für den sie kämpften, in ihrer Abwesenheit für ihre Familien sorgte.¹⁹¹

Gleichzeitig erhöhte der Staat damit seinen Einfluss auf die Frauen, die während des Krieges in stärkerem Maß als vorher Verfügungsmacht über Einkommen hatten und somit in dieser Hinsicht selbstständiger waren. Diese Selbstständigkeit wurde aber teilweise dadurch relativiert, dass eigenständig wirtschaftenden Frauen im öffentlichen Diskurs oft Vorwürfe gemacht wurden, die besagten, dass sie zu verschwenderisch seien, sich vor kriegsnotwendiger Arbeit drücken, ihre Kinder vernachlässigen, ihre Männer betrügen und zu anspruchsvoll und zu kritisch sein würden.¹⁹²

So erfuhr die Hauswirtschaft im Rahmen der Kriegswirtschaft zwar eine deutliche Aufwertung, da das bis dahin verborgene Wirtschaften der Frauen im häuslichen Bereich sichtbar gemacht wurde. Frauen sollten ihre Energie dabei nicht mehr (nur) für das Wohl ihrer Familie, sondern vielmehr für den Staat bzw. den Kriegserfolg einsetzen.¹⁹³ Der Haushalt wurde so weitgehend als „wirtschaftlicher Schützengraben“¹⁹⁴ militarisiert und für politische Zielsetzungen vereinnahmt, wodurch die Grenzziehungen zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten zunehmend verschwammen. Doch Frauen wurde gleichzeitig die Erfüllung der größer gewordenen Aufgaben im öffentlichen Diskurs nicht zugetraut und ihnen wurde oft hauswirtschaftliches Fehlverhalten vorgeworfen.¹⁹⁵ So

¹⁸⁹ Da der Schutz der eigenen Angehörigen international eine Hauptmotivation für den Krieg unter den Soldaten darstellte, standen sich in den Schlachtfeldern Männer gegenüber, die das gleiche Ziel hatten. – Siehe: *Daniel*, Frauen, 121.

¹⁹⁰ Für Österreich-Ungarn siehe: *Hauptmann*, Frauenprotest und Beamtenwillkür, 249f.

¹⁹¹ Tatsächlich sind Beispiele aus der französischen Armee bekannt, in der Soldaten desertierten, als der Staat ihren Familien die Unterstützung verweigert hatte. In anderen Ländern dürfte es ähnlich gewesen sein. – Siehe: *Daniel*, Frauen, 118; bzw. für England *Grayzel*, Women and the First World War, 3.

¹⁹² Vgl. *Daniel*, Arbeiterfrauen, 272.

¹⁹³ Vgl. für Italien *Belzer*, Women and the Great War, 3.

¹⁹⁴ *Bauer*, Frauen im Krieg, 305.

¹⁹⁵ Vgl. *Hauch*, Frauen.Leben.Linz, 139.

wurden sie auch indirekt verantwortlich gemacht für die zunehmend schlechter werdende Ernährungslage der Bevölkerung.

Allerdings gab es viele Faktoren, die zu der Hungerproblematik, welche den Alltag mit zunehmender Dauer des Krieges immer stärker bestimmte, beitrugen. Der Hunger betraf dabei insbesondere die Mittelmächte und unter ihnen die österreichische Reichshälfte der Habsburgermonarchie besonders stark. Die Politik war von einem kurzen Krieg ausgegangen, weshalb keine Vorräte angelegt worden waren und für die notwendige Versorgung gab es keine Statistiken. Außerdem konkurrierten die Zivilbevölkerung und die Armee bezüglich der Versorgung mit Lebensmitteln, wobei letztere in der Regel bevorzugt wurde. Ein weiterer Faktor war, dass vor dem Krieg Österreich große Lieferungen mit Agrarprodukten aus Ungarn erhielt, die nun während des Krieges aussetzten, und dass andere Importe durch die Blockadepolitik weitgehend verhindert wurden. Weiters ging die produzierte Menge an Lebensmitteln aufgrund der in der Landwirtschaft fehlenden Arbeitskräfte zurück. So wurde der Hunger zu einem immer größeren Problem, der in der Öffentlichkeit sogar die riesigen Verluste an den Kampffronten zu überlagern begann.¹⁹⁶

„Je mehr die staatliche Organisation zur Lebensmittelversorgung versagte, desto mehr wurden die privaten Haushalte und damit konkret die Frauen zur äußersten Produktivität angehalten.“¹⁹⁷

Dabei wurden schon von Beginn des Krieges an von offizieller Seite bzw. von Frauenvereinen Vorschläge an Frauen gemacht, wie sie im Haushalt sparsamer wirtschaften könnten. So wurden beispielsweise „Kriegskochbücher“ publiziert, in welchen Anweisungen für sparsames Kochen gegeben wurden. Mit anhaltender Dauer des Krieges ging es dabei allerdings immer mehr um Kochanleitungen für die Verwendung von Ersatzstoffen.¹⁹⁸ Die steigende Verwendung solcher teilweise gesundheitsschädigenden Ersatzstoffe und die zunehmend gestreckten Mehlprodukte führten jedoch dazu, dass nicht einmal mehr die publizierten Kriegsrezepte gelangen und die Menschen nicht mehr satt wurden.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Vgl. Matthias König, Ernährungslage und Hunger. In: Hermann J. W. Kuprian, Oswald Überegger (Hg.), Katastrophenjahre. Der Erste Weltkrieg und Tirol (Innsbruck 2014), 135-153, hier 135ff.

¹⁹⁷ Barth-Scalmani, Frauen, 101.

¹⁹⁸ Vgl. Susanne Brandt, Kriegskochbuch. In: Gerhard Hirschfeld, Gerd Krumreich, Irina Renz (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 651.

¹⁹⁹ Vgl. Barth-Scalmani, Frauen, 106; bzw. König, Ernährungslage und Hunger, 146f.

So war die Versorgung der Familie, welche von den Haushalten aufgefangen werden musste und somit besonders auf den Frauen lastete, immer schwerer zu erfüllen. Der Angebotsmangel führte trotz staatlicher Regulierung zu enormen Preissteigerungen bei Grundnahrungsmitteln, was einerseits zur vermehrten Einrichtung öffentlicher Kriegsküchen führte, andererseits den Schwarzmarkt beflügelte.²⁰⁰ Für viele Städte, insbesondere für Wien, prägte das oft erfolglose Schlangestehen zum Erhalt der wenigen verfügbaren Lebensmittel, welche in steigender Zahl rationiert wurden,²⁰¹ das Stadtbild immer mehr.²⁰² So wurde die Beschaffung von Lebensmitteln äußerst arbeits- und zeitintensiv, wodurch die (haus-)wirtschaftlichen Leistungen das Familienleben und vor allem das Leben von Frauen im Krieg immer mehr bestimmten.

Die Rationierung der Lebensmittel durch die Ausgabe von Bezugskarten führte nicht zu einer spürbaren Verbesserung der Versorgungsmisere, da die rationierten Lebensmittel knapp und von geringer Qualität waren.²⁰³ Durch das oft erfolglose Warten auf Lebensmittel in den Menschenschlangen wurde die Unzufriedenheit vergrößert und gleichzeitig der Erfahrungsaustausch unter Betroffenen befördert, wodurch wahrscheinlich auch Frauen politisiert wurden.²⁰⁴ So wurden die Warteschlangen regelmäßig zu einem Brennpunkt von Unruhen, die sich schon ab 1915, jedoch insbesondere ab 1916 vermehrt entluden.²⁰⁵ So gelangten durch den hohen Druck in der Lebensmittelversorgung Frauen auch in diesem Bereich stärker in die Öffentlichkeit und somit in die traditionelle Sphäre der Männer. Die Obrigkeit konnte allerdings gegen streikende und demonstrierende Frauen und Jugendliche nicht mit aller Härte vorgehen, da damit die sonstige Bevölkerung und insbesondere auch die Soldaten gegen sie aufgebracht worden wären, wie Ute *Daniel* für Deutschland gezeigt hat.²⁰⁶

Aufgrund des großen Mangels mussten viele Frauen in den Städten Nahrungsmittel auf illegale Weise beschaffen, beispielsweise auf dem Schwarzmarkt, durch Hamsterfahrten aufs Land oder durch Diebstahl. Oft wurden Kinder auch Verwandten am Land überantwortet, da dort Lebensmittel leichter auch ohne Karten erhältlich waren. In den

²⁰⁰ Vgl. *König*, Ernährungslage und Hunger, 147.

²⁰¹ Ab dem Frühjahr 1915 wurden Brot und Mehl rationiert, später auch Fleisch, Fett, Zucker, Kartoffeln und Eier rationiert und gegen Bezugskarten ausgegeben. – Siehe: *Bauer*, Frauen im Krieg, 307f.

²⁰² Das Schlangestehen war dabei primär die Aufgabe von Frauen und Kindern. – Siehe: *Healy*, Vienna, 73.

²⁰³ Vgl. *Willis*, Arbeiterschaft und Kriegswirtschaft, 186.

²⁰⁴ Vgl. *Barth-Scalmani*, Frauen, 106.

²⁰⁵ Vgl. *Healy*, Vienna, 85ff.

²⁰⁶ Vgl. *Daniel*, Frauen, 129.

Fällen, wo es diese Möglichkeiten nicht gab, blieb nur der Hunger. In Briefen von Frauen aus Wien, wo der Hunger besonders stark grassierte,²⁰⁷ an männliche Verwandte im Feld wird deutlich, dass Frauen in vielen Fällen durch den extremen Hunger die eigenen Opfer an der „Heimatfront“ nicht mehr als geringer einstufen und sich selbst ebenfalls als Kriegsoffer betrachteten.²⁰⁸

Briefe waren das bedeutendste Verständigungsmedium getrennter Familien und Freunde in der Kriegsgesellschaft und entwickelten sich zu einem alle Gesellschaftsschichten umspannenden kulturellen Massenphänomen. Frauen konnten dadurch mit ihren männlichen Angehörigen kommunizieren und regelmäßige Lebenszeichen in einer Trennungssituation erhalten, in der Ungewissheit dominierte.²⁰⁹

Durch die anhaltende Trennung von (Ehe-)Paaren, aber auch durch das erweiterte Wissen um empfängnisverhütende Maßnahmen, kam es zu einem starken Rückgang der Geburtenzahlen. Außerdem veränderten sich die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern. Besonders schlecht mit der Ideologie der dichotomen Sphären der Geschlechter vereinbar waren dabei alleinerziehende Mütter. Von der zeitgenössischen Öffentlichkeit wurde es als Problem wahrgenommen, dass durch die Einberufung der Väter, Lehrer und Polizisten die als zentral angesehenen (stets männlichen) Disziplinierungsinstanzen für die aufwachsenden Kinder und Jugendlichen fehlten. Dabei wurde davon ausgegangen, dass Frauen diese Rollen nicht einnehmen konnten. So wurden die betroffenen Frauen dementsprechend verstärkt Ziel von Kontrolle und Kritik, welche sowohl durch Behörden, als auch durch Fürsorgeeinrichtungen geübt wurde.²¹⁰

2.7 Nach dem Krieg

Der Krieg hinterließ viele Frauen als Witwen, zahlreiche Kinder als Waisen und durch den Tod einer Vielzahl junger Männer war eine große Zahl junger Frauen zum Alleinsein

²⁰⁷ So wurde durch medizinische Studien nach dem Krieg festgestellt, dass mehr als 90 Prozent der Schulkinder leicht bis stark unterernährt waren, dass während des Krieges Unterernährung für rund 10 Prozent der Sterbefälle direkt verantwortlich war, und in 20 bis 30 Prozent der Fälle zum Tod beitrug. – Siehe: *Healy*, Vienna, 31 und 41.

²⁰⁸ Vgl. *ebd.*, 40-50.

²⁰⁹ Ines *Rebhan-Glück*, *Liebe in Zeiten des Krieges. Die Feldpostkorrespondenz eines Wiener Ehepaares (1917/18)* (ÖGL, 56. Jg., H.3, Wien 2012), 231-246, hier 234f; bzw. *Hämmerle*, *Heimat/Front*, 22 und 55-83.

²¹⁰ Vgl. *Daniel*, *Arbeiterfrauen*, 267ff.

gezwungen.²¹¹ Diejenigen Männer, die aus dem Soldatendienst zurückkehrten, waren meist nicht mehr dieselben. Viele waren invalide und/oder traumatisiert. So manche Beziehung war aufgrund der langen Trennung und den vielen Veränderungen nicht mehr lebbar. So wirkte sich der Krieg stark auf das Familienleben und die Alltagsrealität der Bevölkerung nach dem Krieg aus.²¹²

Daneben hatte die Rückkehr der Männer negative Auswirkungen auf die Erwerbstätigkeit von Frauen.²¹³ Durch die Einführung des Frauenwahlrechts in einigen Ländern nach Kriegsende wurde jedoch eine zentrale Forderung der Frauenbewegungen erfüllt. Damit wurde die politisch-rechtliche Ungleichheit der Geschlechter zwar offiziell abgeschafft, doch kann die Einführung nicht als Belohnung für die Leistungen während des Krieges eingestuft werden.²¹⁴ Die Bedeutung des Krieges für die Emanzipation von Frauen wurde, auch im Zusammenhang damit in der Geschichtswissenschaft ambivalent bewertet.²¹⁵

2.7.1 Demobilisierung und Erinnerungskultur

Die mit Kriegsende im November 1918 einsetzende Demobilisierung führte dazu, dass Millionen Soldaten in ihre Heimat zurückkehrten. Zwar waren viele von ihnen verletzt oder traumatisiert. Doch diejenigen, die dazu in der Lage waren, nahmen die Arbeitsplätze wieder ein, die sie vor dem Krieg inne hatten. Damit wurden jene Frauen, die diese Positionen in der Kriegszeit übernommen hatten, aus solchen Feldern der Erwerbstätigkeit zurückgedrängt. Ihre Beschäftigungsrate fiel in diesen Bereichen auf das Vorkriegsniveau zurück. Dies macht deutlich, dass die weibliche Beschäftigung als Ausnahmesituation während des Krieges angesehen worden war.²¹⁶

Die staatliche Demobilisierungspolitik in Österreich, aber auch in anderen Ländern, war klar gegen berufstätige Frauen gerichtet. Weibliche Berufstätige konnten aus ihrer entbehrungsreichen Tätigkeit während des Krieges keine von der Gesellschaft

²¹¹ Zwischen 1,2 und 1,46 Millionen Soldaten der österreich-ungarischen Armee überlebten den Krieg nicht. In der neugegründeten österreichischen Republik gab es Schätzungen zufolge 350.000 Witwen, mehr als 100.000 Kriegsinvaliden und etwa 80.000 Kinder von Invaliden. – Siehe: *Hämmerle*, Heimat/Front, 12.

²¹² Vgl. Helga *Embacher*, Das Frauenwahlrecht als Belohnung für die Kriegsarbeit? In: Brigitte *Mazohl-Wallnig* (Hg.), Die andere Geschichte. Eine Salzburger Frauengeschichte von der ersten Frauenschule (1695) bis zum Frauenwahlrecht (1918) (Salzburg 1995) 311-334, hier 327f.

²¹³ Siehe Kapitel 2.7.1.

²¹⁴ Darauf wird in Kapitel 2.7.2 näher eingegangen.

²¹⁵ Siehe Kapitel 2.7.3.

²¹⁶ Für Deutschland siehe: *Daniel*, Frauen, 132.

unterstützten Forderungen bezüglich ihrer Erwerbstätigkeit ableiten. Vielmehr wurden gesetzliche Bestimmungen gezielt dazu eingesetzt, ihre Konkurrenzfähigkeit am Arbeitsmarkt zu verringern. Außerdem wurden ihre Rechte auf Arbeitslosenunterstützung gekürzt.²¹⁷ In einigen Fällen wurden während des Krieges berufstätige Frauen, insbesondere Rüstungsarbeiterinnen, sogar als „Kriegsgewinnlerinnen“ dargestellt, die zu wirklicher Arbeit unfähig seien.²¹⁸ Deshalb wurden sie aufgefordert, ihren Beruf zugunsten der zurückgekehrten Männer aufzugeben und an den Platz im Haushalt zurückzukehren.²¹⁹

Diese Faktoren können als Zeichen dafür gesehen werden, dass durch den Ersten Weltkrieg die dichotome Geschlechterordnung verstärkt bzw. zumindest keineswegs aufgelöst wurde. So wurde die Hausarbeit noch immer, vielleicht sogar mehr als vorher, als weibliche Pflicht angesehen und Erwerbsarbeit als männliche Domäne betrachtet. Dennoch können nachhaltige Veränderungen in der weiblichen Erwerbstätigkeit festgestellt werden. Insbesondere der häusliche Dienst, in welchem viele Frauen beschäftigt waren, erfuhr durch den Krieg einen Einbruch, der danach nicht wieder wettgemacht wurde. Berufe in einigen Bereichen des tertiären Sektors wurden außerdem zunehmend als eher weiblich wahrgenommen. Dazu gehörten insbesondere Tätigkeiten im Büro und im Fürsorgebereich.²²⁰

Der Großteil der Arbeiterinnen in der Metallindustrie, die Straßenbahnlenkerinnen, die „weiblichen Hilfskräfte“ und viele der in anderen Berufsfeldern erwerbstätigen Frauen, die während des Krieges in „männlichen“ Bereichen gearbeitet hatten, verloren nach dem Krieg ihre Beschäftigung. Diese weibliche Erwerbstätigkeit wurde im Nachhinein als übergangsmäßige Notwendigkeit gesehen. Etwas anders verhielt es sich bei den Krankenschwestern. Diese waren schließlich während des Krieges oft ehrenamtlich in einem Bereich tätig gewesen, der dem traditionellen bürgerlichen Bild der Frau nicht widersprach.

²¹⁷ Vgl. *Bauer*, Im Dienste, 58f.

²¹⁸ Dies gilt wohl insbesondere für das Deutsche Reich, wo von den führenden Militärs die Legende vom „Dolchstoß der Heimat“ in den „Rücken der Front“ geschaffen wurde. Damit sollte die Schuld für das Kriegsversagen auf die politischen Gegner geladen werden. Doch auch die Hungerproteste, welche vor allem von Frauen geführt wurden, und somit Frauen insgesamt, gerieten damit in die Kritik. – Siehe: *Hagemann*, Heimat – Front, 23.

²¹⁹ Vgl. *Thébaud*, Geschlechtertrennung, 82

²²⁰ Vgl. *Bauer*, Im Dienste, 59.

In der hegemonialen Erinnerungskultur der unmittelbaren Nachkriegszeit fanden Krankenschwestern dennoch nur in wenigen Ländern der Entente einen Platz. In den Verliererstaaten wurden ihre Kriegsberichte, die jenen von Soldaten durchaus ähneln konnten, unterdrückt, bzw. bestand kein öffentliches Interesse daran. Dies trifft insbesondere auf Österreich zu.²²¹ Dennoch führte der Erste Weltkrieg zu einer Aufwertung des Berufs, da die Ausbildung von Krankenschwestern verbessert und staatlich anerkannt wurde. Das gleiche trifft auf die Fürsorgearbeit zu, welche im Zuge des Krieges professionalisiert wurde und zu einem Feld bezahlter Frauenarbeit avancierte.²²² Anders erging es den in der Etappe tätigen Frauen, welche nach dem Krieg aus dem Dienst entlassen wurden. Auch sie kamen in der Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg praktisch nicht vor und verschwanden lange aus dem öffentlichen Bewusstsein.²²³

Bezüglich der öffentlichen Erinnerungskultur ist besonders bemerkenswert, dass Frauen, wenn überhaupt, nur einen Platz am Rande zugesprochen bekamen. Die Mobilisierung und die Leistungen der Zivilgesellschaft an der „Heimatfront“ und das dortige Leiden, welches insbesondere Frauen betraf, wurden kaum thematisiert.²²⁴ So drehte sich im öffentlichen Erinnern lange alles um die männlichen Kriegshelden, vornehmlich aus der Perspektive von Offizieren, und die Kriegsschauplätze. Zwar war nach dem Ersten Weltkrieg die Meinung verbreitet, dass die Emanzipation der Frauen durch diesen vorangetrieben worden war. Doch in Symbolen der Erinnerung, wie beispielsweise den nach dem Krieg zahlreich aufgestellten Denkmälern, treten Frauen, wenn überhaupt, nur als trauernde Hinterbliebene oder, im Falle der Siegermächte, auch als Siegesgöttin auf. Im Zentrum stehen jedoch stets Männer.²²⁵

2.7.2 Frauenwahlrecht

Eine der zentralen Forderungen, insbesondere der sozialdemokratischen und der bürgerlich-liberalen Frauenbewegung, war schon vor dem Krieg jene nach dem allgemeinen Frauenwahlrecht. Durch den Krieg wurde die große Rolle, die das Thema in

²²¹ Vgl. *Hämmerle*, War Accounts, 90 und 102.

²²² Vgl. *Bauer*, Im Dienste, 59.

²²³ Für Deutschland vgl. *Schönberger*, Heldinnen, 122.

²²⁴ Vgl. *Kuprian, Überegger*, Gesellschaftliche Grenz- und Gewalterfahrung, 19.

²²⁵ Vgl. *Thébaud*, Geschlechtertrennung, 33.

der politischen Diskussion vieler Länder eingenommen hatte, kurzfristig unterbrochen.²²⁶ In der zweiten Kriegshälfte wurde es allerdings wieder aufgegriffen und von manchen Vertreterinnen der Frauenbewegung/en auch als Belohnung für die weibliche Kriegsbeteiligung gefordert.²²⁷

„Der zu Kriegsbeginn geradezu euphorisch verkündete ‚Sieg der Frauenarbeit im Dienste der Gesamtheit‘ (...) erwies sich (...) als Illusion (...). Die erhoffte Wertschätzung oder Gleichberechtigung der Geschlechter jedoch blieb, trotz dem Erhalt des allgemeinen Frauenwahlrechts in Österreich 1918, weiterhin Utopie.“²²⁸

Das Frauenwahlrecht wurde schließlich nach Kriegsende in einer Reihe von beteiligten Staaten umgesetzt. Allerdings sollte es nicht als Belohnung für die Leistungen während des Krieges verstanden werden. So gab es zwar derartige Forderungen, und auch die Forschung war lange dieser Ansicht. Doch vielmehr ist ein Zusammenhang zwischen der Einführung des Frauenwahlrechts und den nach dem Krieg in vielen Ländern einsetzenden Systemumbrüchen zu erkennen.²²⁹

In Österreich wurde das Frauenwahlrecht auf Drängen der sozialdemokratischen Parteiführung nach dem Krieg durchgesetzt. Zwar gab es auch in der SDAP einige Mitglieder, die nicht dafür waren. Doch die Parteiführung konnte sich kurz vor der Wahl keinen Vertrauensverlust leisten. Das Frauenwahlrecht stand schließlich im Parteiprogramm und außerdem übten die weiblichen Parteimitglieder Druck aus.²³⁰

So nahm bereits im Dezember 1918 die provisorische Nationalversammlung das neue Gesetz über die Wahlordnung an. Dadurch erhielten Frauen, mit der Ausnahme von Prostituierten, ab dem 21. Lebensjahr das aktive und ab dem 29. Lebensjahr das passive Wahlrecht. In weiterer Folge entbrannte eine Diskussion über die Wahlpflicht, wobei die Christlichsozialen diese einforderten, weil sie vermuteten, dass konservative Frauen eher von den Wahlen fernblieben als politisch radikale Frauen, die eher als SDAP-Wählerinnen eingestuft wurden. Die Entscheidung über die Wahlpflicht wurde schließlich den Bundesländern überlassen.²³¹

²²⁶ Vgl. Grayzel, *Women and the First World War*, 102.

²²⁷ Vgl. Bauer, *Im Dienste*, 53.

²²⁸ Hämmerle, *Heimat/Front*, 137.

²²⁹ Vgl. Barth-Scalmani, *Frauen*, 109.

²³⁰ Vgl. Brigitta Zaar, *Einführung des Frauenwahlrechts. Frauen und Politik in Österreich, 1890 – 1934*. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), *Wendepunkte und Kontinuitäten. Zäsuren der demokratischen Entwicklung in der österreichischen Geschichte* (Innsbruck, Wien 1998), 66-81, hier 67.

²³¹ Vgl. Embacher, *Frauenwahlrecht*, 311f.

Nach den Wahlen waren zwar immer Frauen im Nationalrat vertreten, allerdings stellten sie in der Ersten Republik stets weniger als zehn Prozent. Die meisten weiblichen Abgeordneten waren Sozialdemokratinnen und mit der sozialdemokratischen Frauenbewegung verbunden. Bei den Christlichsozialen waren in dem Zeitraum stets eine bis drei Frauen im Nationalrat und die katholische Frauenbewegung konnte dabei die meiste Zeit ihren Einfluss wahren. Die bürgerlich-liberale Frauenbewegung, die nicht an eine Partei angeschlossen war, war in dieser Hinsicht erfolglos. Sie hatte keine Vertreterin im Nationalrat und es gab Überlegungen zur Gründung einer Frauenpartei. Eine solche wurde 1929 von einer Minderheit gegründet, war aber nicht erfolgreich. Gemeinsam hatten alle weiblichen Abgeordneten, dass sie sich in Frauen- und Sozialthemen engagierten.²³²

„Where women had gained the freedom to enter politics (...) [they] were often sidelined into a political role that was in effect a continuation of their social and charitable work.“²³³

Der Großteil der Frauenbewegung/en hatte international, aber auch in Österreich-Ungarn, das Frauenwahlrecht und die damit ermöglichte politische Teilnahme von Frauen schon seit langem als zentralen Faktor gesehen, der in weiterer Folge auch die Gleichstellung von Frauen in anderen Bereichen ermöglichen würde. Allerdings konnten in der Ersten Republik auch nach der Einführung des Frauenwahlrechts die meisten Anliegen nicht realisiert werden. Damit war eine Enttäuschung in den Frauenvereinigungen verbunden, die sich dennoch untereinander nicht zur Zusammenarbeit und zur Definition gemeinsamer Anliegen durchringen konnten und gleichzeitig, mit Ausnahme der liberal-bürgerlichen Frauenbewegung, von der Parteipolitik vereinnahmt wurden.²³⁴

2.7.3 Frage der Emanzipation in der Geschichtsschreibung

Für die Geschichtswissenschaft waren Frauen bei der Behandlung des Ersten Weltkrieges lange Zeit kein Thema. Kriege wurden meist im Kontext einer traditionellen Militär- und Politikgeschichte behandelt, welche sich auf das Handeln männlicher Eliten zentrierte. Wenn in dem Zusammenhang sozialgeschichtliche Fragestellungen behandelt wurden, bezogen sich diese wiederum hauptsächlich auf die Erfahrungen von Soldaten. Lange

²³²Vgl. Zaar, Einführung des Frauenwahlrechts, 70f.

²³³ Fell, Sharp, The Women's Movement, 16.

²³⁴ Vgl. Zaar, Einführung des Frauenwahlrechts, 67.

fanden weder die Mobilisierung der Frauen für den Krieg, noch die später viel behandelte Frage nach einer möglichen emanzipatorischen Wirkung des Ersten Weltkrieges, Eingang in die Forschung.

Erst ab den 1970er-Jahren wurde allmählich damit begonnen, im Zuge der neu entstandenen Frauengeschichte die Rolle von Frauen in den europäischen Kriegsgesellschaften gezielt zu erforschen. Die anfänglichen diesbezüglichen historischen Untersuchungen zum Ersten Weltkrieg konzentrierten sich dabei hauptsächlich auf die Behandlung von Frauen in denjenigen Bereichen der „Heimatfront“, die bis dahin von Männern geprägt waren. Damit zusammenhängend dominierte die These von der kriegsbedingten Beschleunigung emanzipatorischer Prozesse.²³⁵

So wurde in der deutschen Geschichtsschreibung bis etwa Mitte der 1980er-Jahre die These vertreten, dass der Erste Weltkrieg neben politischen auch große wirtschaftliche und soziale Wirkungen auf die Stellung von Frauen hatte und zu einem Aufbrechen der traditionellen Geschlechterrollen führte. Diese Ansicht war auch während des Krieges weit verbreitet.²³⁶ Als Beleg wurde die Ausweitung der Erwerbstätigkeit sowie der gesellschaftlichen Partizipation während des Krieges herangezogen.²³⁷ Dabei wurden diese Annahmen bis in die späten 1980er Jahre nicht genauer überprüft. In der Einführung des Frauenwahlrechts in vielen europäischen Ländern nach Kriegsende wurde lange ein Beleg für die These der emanzipativen Wirkung des Krieges gesehen.

Die bis dahin fehlende Überprüfung der Annahmen wurde für Deutschland erst durch Ute Daniel durchgeführt, welche 1989 in ihrer umfassenden Studie die These vom Krieg als Beschleuniger der Frauenemanzipation als erste und besonders nachhaltig widerlegte.²³⁸ Ute Daniel spricht von einer „Emanzipation auf Leihbasis“,²³⁹ wobei sie dies vor allem damit begründet, dass es realiter zu keiner deutlichen Veränderung der ökonomisch-sozialen Rolle der Frauen kam.

²³⁵ Für Deutschland vgl. Susanne Rouette, Frauenarbeit, Geschlechterverhältnisse und staatliche Politik. In: Christoph Cornelißen, Wolfgang Kruse (Hg.), Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914 – 1918 (Frankfurt am Main 1997) 92-126, hier 92.

²³⁶ Vgl. *ebd.*

²³⁷ Vertreten wurden die genannten Thesen beispielsweise von: Ursula von Gersdorff, Frauen im Kriegsdienst. 1914-1945 (Stuttgart 1969); Stefan Bajohr, Die Hälfte der Fabrik. Geschichte der Frauenarbeit in Deutschland 1914-1945 (Marburg 1979).

²³⁸ Vgl. Daniel, Arbeiterfrauen. – Dieses Werk wurde 1997 ins Englische übersetzt: Ute Daniel, War from within. German working-class women in the First World War (Oxford 1997).

²³⁹ Daniel, Arbeiterfrauen, 259.

„Die Veränderung (...) wurde im Verlauf der Demobilmachung 1918/19 zum großen Teil zunächst einmal wieder rückgängig gemacht (...).“ Und weiter: „Die öffentliche Wertschätzung, derer sich die weibliche Lohnarbeit im Ersten Weltkrieg erfreute, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie einem Provisorium galt, dessen Andauern über Kriegsende hinaus keineswegs erwünscht war.“²⁴⁰

Bereits in den 1990er-Jahren wurde die These des Ersten Weltkrieges als Katalysator der Emanzipation in der Geschichtsschreibung fast nicht mehr vertreten. Auch Françoise Thébaud stellte 1994 fest, dass der Krieg keine langfristigen Auswirkungen auf die Geschlechterpolitik und die Geschlechterverhältnisse hatte.²⁴¹ Christa Hämmerle fasst die Situation so zusammen:

„Historians had to acknowledge that women's war efforts did not cause a profound change of the hegemonic gender order or long-term improvements of the status of women, even though they might have been of great importance for the contemporaries themselves.“²⁴²

Allison Scardino Belzer hingegen vertritt den Standpunkt, dass die nach dem Krieg fortgesetzte oder sogar verstärkte Unterordnung der Frauen gegenüber Männern weniger bedeutend ist als die Tatsache, dass sie eine Periode gesteigener Bedeutung in der Gesellschaft innehatten. Sie stellt fest, dass der Krieg durchaus politische, kulturelle und ökonomische Effekte auf das Leben von Frauen hatte, die den Krieg überdauerten.²⁴³

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Aussage, der Krieg habe deutlich zur Frauenemanzipation beigetragen, differenziert betrachtet werden muss. Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass es während des Krieges zwar erkennbare Veränderungen oder Verschiebungen gab, dass die meisten allerdings von Beginn an als vorübergehende und nur für den Kriegserfolg notwendige Entwicklungen angesehen wurden. Nach dem Krieg wurden sie tatsächlich großteils, auch gegen den Willen vieler Frauen, wieder rückgängig gemacht. So wurde die Mehrheit der Frauen wieder in Rollen gedrängt, die ihnen vor dem Krieg zugeschrieben wurden. Dennoch können die persönlichen Erfahrungen, die Frauen während des Krieges gemacht haben, ihr Leben durchaus beeinflusst haben.

²⁴⁰ Daniel, Arbeiterfrauen, 261 und 264.

²⁴¹ Vgl. Thébaud, Geschlechtertrennung, 88.

²⁴² Hämmerle, Überegger, Bader Zaar, Introduction, 3f.

²⁴³ Vgl. Belzer, Women and the Great War, 5.

Gabriella *Hauch* stellt in diesem Zusammenhang fest, dass alle zentralen bisher in der Forschung vertretenen Thesen zur Emanzipation im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg als zutreffend und als falsch gewertet werden können, da dies je nach Kontext unterschiedlich ist. So seien in historischen Bruchzeiten vielmehr Ungleichzeitigkeiten und Ambivalenzen als konstituierende Elemente genauer in den Blick zu nehmen, um zu vermeiden, dass die Segregation zwischen Milieus und Regionen, zwischen und innerhalb der Geschlechtergruppen nivelliert werde. Daraus kann abgeleitet werden, dass der Erste Weltkrieg in manchen Bereichen als Katalysator der Emanzipation gewirkt hat, in anderen die dichotome Geschlechterordnung gefestigt hat, und in wieder anderen den Abstand und die Hierarchie zwischen den Geschlechtern gleich belassen wurde.²⁴⁴

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Frage nach der Emanzipation für die Frauengeschichtsschreibung des Ersten Weltkrieges seit den 1970er-Jahren sehr bedeutend war. Allerdings konzentrierte sich die Forschung lange vornehmlich auf die „Heimatfront“. Damit folgte sie gewissermaßen der zeitgenössischen Zuschreibung jener als „weibliche“ Sphäre. Erst seit wenigen Jahren wird hingegen beispielsweise über Frauen im Kriegsdienst geforscht. Dieser Bereich liegt an der Schnittstelle von Geschlechter- und Militärgeschichte, blieb jedoch von beiden lange unbehandelt.²⁴⁵ Das kommende Jahrhundert-Gedenken kann insofern, Christa *Hämmerle* folgend, als Chance für ein Re-Writing der Geschichte des Ersten Weltkrieges gesehen werden und diesen hoffentlich in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext stellen.²⁴⁶

²⁴⁴ Vgl. *Hauch*, *Frauen.Leben.Linz*, 114.

²⁴⁵ Vgl. *Schönberger*, *Heldinnen*, 108f.

²⁴⁶ Vgl. *Hämmerle*, *Forschungsthemen und –desiderate*, 218f.

3 Geschlechtersensible (Geschichts-)Didaktik

Dieses Kapitel dient dazu, ein grundlegendes Verständnis geschlechtersensibler Didaktik im Allgemeinen sowie der geschlechtersensiblen Geschichtsdidaktik im Speziellen herzustellen. Als notwendig wird dies deshalb erachtet, weil sich nicht nur die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Schulbuchanalyse, sondern auch die dazugehörenden Ausführungen stark hierauf beziehen.

Um eine Auseinandersetzung mit Geschlechtersensibilität im Zusammenhang mit Didaktik zu ermöglichen, ist es wichtig, dass zuerst wesentliche Begriffe geklärt werden (Kapitel 3.1).²⁴⁷ Die verschiedenen Ansätze, Ziele und Prinzipien der allgemeinen geschlechtersensiblen Didaktik, welche in Kapitel 3.2 vorgestellt werden, gelten auch für einen geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht. Jedoch sind für einen solchen zusätzliche Faktoren zu berücksichtigen, auf die in Kapitel 3.3 eingegangen wird. Um einen Bezug zwischen Geschlechtersensibilität und Schulbüchern herzustellen werden in Kapitel 3.4 diesbezügliche Ergebnisse und Forderungen der Schulbuchforschung behandelt, wobei ein besonderer Fokus auf Geschichtsschulbüchern liegt.

3.1 Begriffsklärung

3.1.1 *Geschlecht, Sex, Gender*

Der deutschsprachige Begriff „Geschlecht“ differenziert nicht zwischen einer biologischen und einer kulturellen Bedeutung. In der Forschung wurde er lange Zeit nur in biologisch-körperlichem Sinne verstanden, wodurch derartige Denkmuster dominierten. Die soziale und kulturelle Prägung wurde deshalb meist nicht beachtet.²⁴⁸

In der englischsprachigen Frauenforschung wurde ab den 1970er-Jahren zwischen „sex“ und „gender“ unterschieden. Die englischen Termini wurden bald auch im Deutschen angewendet, wodurch eine sprachlich deutliche Unterscheidung zwischen biologisch-körperlichen Gegebenheiten und kulturell geprägten Rollen möglich wurde. Der Begriff „Sex“ bezeichnet in dieser Unterscheidung das biologische Geschlecht und bezieht sich auf körperliche Merkmale wie beispielsweise Anatomie, Physiologie und Hormone. Der

²⁴⁷ Hier wird auf die Begriffe Geschlecht, Sex, Gender (Kapitel 3.1.1), Doing Gender (Kapitel 3.1.2) und Gender Mainstreaming (Kapitel 3.1.3) eingegangen.

²⁴⁸ Vgl. Regine *Gildemeister*, Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing Gender“. In: Sylvia Marlene *Wilz* (Hg.), Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen (Wiesbaden 2008), 167-198, hier 167f.

Begriff „Gender“ hingegen umschreibt das „soziale Geschlecht“, welches als von der sozialen und kulturellen Prägung beeinflusst angesehen wird.²⁴⁹ Das Wort „Gender“ stammt vom lateinischen Verb „generare“ ab, was „erzeugen“ bedeutet. Dies verdeutlicht, dass es sich auf (kulturell) konstruierte Bedeutungen bezieht.

Im Deutschen wird der alleinstehende Begriff „Geschlecht“ inzwischen meistens im biologischen Sinne verwendet. Der englische Begriff „Sex“ hat sich, im Gegensatz zu „Gender“, in der Didaktik nicht durchgesetzt. Statt von „Gender“ wird auch oft vom „sozialen Geschlecht“ gesprochen.²⁵⁰ Zu berücksichtigen ist außerdem, dass sich die Begriffe nicht allein auf Frauen beziehen. Obwohl deren Anwendung zuerst in der Frauenforschung aufkam, sind beide Geschlechter darin einbezogen, also neben der Kategorie Weiblichkeit auch jene von Männlichkeit.²⁵¹

Die strikte Trennung der Begriffe wurde mittlerweile aber in Frage gestellt. So wurde, wie Brigitte *Dehne* zusammenfasst, durch historische Untersuchungen gezeigt, dass das biologische Geschlecht in unterschiedlichen Zeiten sehr divergent verstanden wurde und damit auch dessen Verständnis kulturell geprägt ist.²⁵² Beim Konzept des „Doing Gender“, auf welches auf der nächsten Seite genauer eingegangen wird, wird die dichotome Aufteilung in Natur („Sex“) und Kultur („Gender“) aufgelöst. Stattdessen wird, Candace *West* und Don H. *Zimmermann* folgend, von einer dreigliedrigen Neufassung ausgegangen.²⁵³ Dabei steht der Begriff „Sex“ für „*die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien*“, „Sex-Category“ drückt „*die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zur einen oder anderen Kategorie (...) [aus, welche] der Geburtsklassifikation nicht entsprechen [muss]*“ und „gender“ bezeichnet „*die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situations-adäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind.*“²⁵⁴

²⁴⁹ Vgl. *Gildemeister*, *Doing Gender*, 167f.

²⁵⁰ In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Gender“ und „soziales Geschlecht“ synonym verwendet. Der alleinstehende Begriff „Geschlecht“ bezeichnet hier das biologische Geschlecht.

²⁵¹ Vgl. Brigitte *Dehne*, *Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen?* (Schwalbach 2007), 7f.

²⁵² Vgl. *ibd.*, 120.

²⁵³ Vgl. Candace *West*, Don H. *Zimmermann*, *Doing Gender* (Gender & Society 2, New York 1987), 125-151. – Zitiert nach: *Gildemeister*, *Doing Gender*, 178.

²⁵⁴ *Gildemeister*, *Doing Gender*, 178.

3.1.2 Doing Gender

Das Konzept „Doing Gender“, dessen drei Grundkategorien gerade beschrieben wurden, entwickelte sich in Abgrenzung zur oben skizzierten „Sex“-„Gender“-Dichotomie.

„,Doing gender‘ zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“ Und: „Es besagt im Kern, dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird (...).“²⁵⁵

Geschlecht wird also im Verständnis der geschlechtersensiblen Didaktik, die auf das Konzept des „Doing Gender“ aufbaut, nicht als natürliche Eigenschaft oder natürliches Merkmal angesehen, auf Grundlage derer menschliches Verhalten kategorisiert werden kann. Vielmehr wird es durch Interaktionen sowie durch ein je nach Situation angepasstes Handeln kontinuierlich hergestellt.²⁵⁶ Es handelt sich dabei also um eine aktive und andauernde Leistung.²⁵⁷ Das körperliche Geschlecht („sex“) wird als durch die Geburt vorgegebene Kategorie anerkannt, die soziale Zugehörigkeit zu einem Geschlecht sichtbar gemacht („sex-category“) und durch Handlungen validiert („gender“). Geschlecht wird so in einem ständigen sozialen Prozess hergestellt.²⁵⁸ Da dieser in einer andauernden Interaktionssituation stattfindet, hat das Gegenüber einen großen Anteil an dessen Konstruktion.

„Doing Gender“ bezeichnet also zusammengefasst die Herstellungsprozesse von Weiblichkeiten und Männlichkeiten. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass dies nicht Synonyme von Frau und Mann, bzw. Mädchen und Bub sind. Damit würden Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen übergangen werden.²⁵⁹

²⁵⁵ *Gildemeister*, Doing Gender, 167 und 172.

²⁵⁶ Vgl. Paul *Scheibelhofer*, Aspekte eines Forschungsprogramms. In: Marlen *Bidwell-Steiner*, Stefan *Krammer* (Hg.), (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz (Wien 2010), 13-18, hier 14.

²⁵⁷ Die schon von frühester Kindheit an trainiert wird. – Siehe: Petra *Focks*, Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für geschlechtsbewusste Pädagogik (Freiburg, Basel, Wien 2002), 55ff.

²⁵⁸ Angelika *Paseka* bezieht sich hier wiederum auf *West* und *Zimmermann*. – Siehe: Candace *West*, Don H. *Zimmerman*, Doing Gender. In: Judith *Lorber*, Susan *Farrell*, The Social Construction of Gender (Newsbury Park 1991), 13-37. – Zitiert nach: Angelika *Paseka*, Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Maria *Buchmayr* (Hg.), Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik (Innsbruck, Wien, Bozen 2008), 15-32, hier 20.

²⁵⁹ Vgl. *BMUKK*, Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe (Wien 2003), 14f.

3.1.3 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming bezeichnet eine umfassende Strategie, die das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter verfolgt. EU-weit gilt es als ein Grundprinzip, welches in allen Teilen der (politischen) Systeme der Mitgliedsstaaten berücksichtigt werden muss. Der Schaffung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern soll dadurch auf allen Ebenen entgegengewirkt werden. Dabei darf Gender Mainstreaming die Gleichstellungs- und Frauenförderungspolitik nicht ersetzen, sondern diese sollen durch weitere Maßnahmen ergänzt werden.²⁶⁰ In Österreich wurde das Prinzip mit dem EU-Beitritt wirksam und musste damit von allen Ministerien, und somit auch in der Schule, umgesetzt werden.

„Gender Mainstreaming in der Schule heißt, Jungen und Mädchen je gleiche Chancen zu eröffnen und sie auf Basis der Forschungsergebnisse (...) gezielt (...) zu fördern, damit die zumindest ‚intendierte‘ Chancengleichheit sich auch in entsprechenden Zahlen und Fakten niederschlägt.“²⁶¹

Im Zusammenhang mit der Wirksamkeit von Gender Mainstreaming im Schulbereich ist allerdings, wie *Paseka* ausführt, anzumerken, dass diese stark von den betroffenen Menschen abhängt, die die Maßnahmen umzusetzen haben. Zwar wird erwartet, dass sich alle im Bildungssystem tätigen Personen an der Umsetzung beteiligen. Konkret hängt diese aber stets von den einzelnen Lehrkräften ab.²⁶²

²⁶⁰ Vgl. Angelika *Paseka*, Von Mädchen-/Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit. Eine historische Bestandsaufnahme. In: Angelika *Paseka*, Grete *Anzengruber* (Hg.), *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand* (Wien 2001), 9-31, hier 24f.

²⁶¹ Christine *Plaimauer*, *Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe*. In: Maria *Buchmayr* (Hg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (Innsbruck, Wien, Bozen 2008), 51-72, hier 53.

²⁶² Vgl. *Paseka*, *Historische Bestandsaufnahme*, 26f.

3.2 Geschlechtersensible Didaktik

3.2.1 Drei grundlegende Ansätze

Für die geschlechtersensible Didaktik²⁶³ besonders bedeutend ist die pädagogische Annahme, dass Mädchen und Buben durch ihre geschlechtsspezifische Sozialisation bereits bei Schuleintritt über verschiedene Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen verfügen.²⁶⁴ Brigitte *Dehne* folgend können drei verschiedene Herangehensweisen geschlechtersensibler Didaktik voneinander unterschieden werden, die im Folgenden besprochen werden.²⁶⁵

Beim *kompensatorischen Ansatz* wird der Ausgleich von Defiziten von Mädchen und Frauen in den Vordergrund gestellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Leistungen und Interessen von Männern und Burschen die Norm bilden, die vom weiblichen Geschlecht erreicht werden soll. Ein sich daraus ergebender positiver Effekt ist, dass Mädchen gezielt in Bereichen gefördert werden, die als Domäne von Buben gelten. Bezüglich der Schulpraxis bedeutet das, dass Inhalte, Methoden und Beispiele so gestaltet werden, dass es Schülerinnen besser gelingt, die meist männerorientierten schulischen Wissensstandards zu erreichen. Die Nachteile dieses Ansatzes sind allerdings, dass die männliche Norm als hierarchisch höherwertig eingestuft wird, die Mädchen in den defizitären Bereich gedrängt werden und frauenorientierte Themen außer Acht gelassen werden.²⁶⁶ Der kompensatorische Ansatz entwickelte sich zwar aus der Gleichheitstheorie heraus, diesem folgend müsste aber eigentlich auch an der Aufhebung von Defiziten von Buben in solchen Bereichen gearbeitet werden, die als „weiblich“ angesehen werden.²⁶⁷

Der *mädchenfreundliche Ansatz* wertet Interessen und Wertorientierungen von Mädchen bzw. diesbezügliche Themen auf. Inhalte und Methoden, die auf Buben fokussieren, werden um eine „weibliche“ Variante erweitert. Das „Weibliche“ im Unterricht wird

²⁶³ In der Forschung werden auch andere Termini verwendet: geschlechter-/genderbewusste bzw. -gerechte Didaktik, reflektierte Koedukation bzw. Pädagogik und Gender-Didaktik. – Siehe: *BMUKK*, Anregungen Unterrichtsprinzip, 13.

²⁶⁴ Vgl. *BMUKK*, Anregungen Unterrichtsprinzip, 13.

²⁶⁵ Die im Folgenden durchgeführte Aufteilung stützt sich auf die Ausführungen von *Dehne*, die sich wiederum auf Harriet Bjerrum *Nielsen* bezieht. – Siehe: *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 176; bzw. Harriet Bjerrum *Nielsen*, Sophie und Emile in der Schule. In: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hg.), Evaluation und Perspektiven für die Förderung von Mädchen + Jungen in den Schulen Europas. Tagungsbericht (Berlin 1997), 98f. – Zitiert nach: *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 176.

²⁶⁶ Vgl. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 176f.

²⁶⁷ Vgl. *Focks*, Starke Mädchen, 39f.

getrennt vom „Männlichen“. Durch das besondere Hervorheben „weiblicher“ Aspekte kommt es aber auch zu einer (Verstärkung der) Dichotomisierung.²⁶⁸ Der Hauptkritikpunkt an diesem Ansatz ist, dass das „Männliche“ das „Normale“ darstellt und verallgemeinert wird. Zwar werden frauenorientierte Themen in den Unterricht einbezogen. Diese werden jedoch hierarchisch, wie beim kompensatorischen Ansatz, geringer gewichtet als männerorientierte Themen.²⁶⁹

Beim *differenzierten, Fairness fördernden Ansatz* sollen solche geschlechtsbezogene Hierarchien abgebaut werden. Diesem Ansatz liegt ein demokratischer Differenzbegriff zugrunde, der sich gegen hierarchische Legitimationen von Unterdrückung, Nachordnung und Ausgrenzung richtet, welche meist Männer bzw. Buben bevorzugen. Die Interessen der Schülerinnen und Schüler, die innerhalb der Geschlechtergruppen unterschiedlich sind, werden in einem diesem Ansatz folgenden geschlechtersensiblen Unterricht aus den „geschlechtstypischen“ Ecken herausgeholt.²⁷⁰ In diesem Sinne wird eine (de-)konstruktivistische Perspektive verfolgt. Dabei soll sichtbar gemacht werden, dass vorhandene Geschlechterverhältnisse Konstrukte sind, die ein Ergebnis sozialer Prozesse darstellen.²⁷¹ Eine Herausforderung bei der Verfolgung des differenzierten Ansatzes im Schulalltag ist es, einander teilweise entgegen gerichtete Anliegen zu erfüllen. So sollen die Schülerinnen und Schüler eine individuell unterschiedliche Behandlung erfahren, aber niemand bevorzugt werden.²⁷² In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff der geschlechtersensiblen Didaktik auf den differenzierten Ansatz.

Neben den drei genannten, gibt es eine große Zahl weitergehender didaktischer Ansätze für geschlechtersensiblen Unterricht. Die fachspezifische Literatur bezieht sich besonders oft auf die „Pädagogik der Vielfalt“ von Annedore Prengel. Sie erweitert den Begriff „Gleichberechtigung“, indem sie ihn nicht nur auf das Geschlecht bezieht, sondern interkulturelle und integrative Ansätze einbezieht. Diese haben das gemeinsame Ziel des Abbaus von Hierarchien und Stereotypen.²⁷³ Da sich die vorliegende Arbeit aber auf den Geschlechteraspekt bezieht, wird die „Pädagogik der Vielfalt“ nicht näher behandelt.

²⁶⁸ Vgl. Dehne, Gender im Geschichtsunterricht, 177.

²⁶⁹ Vgl. Focks, Starke Mädchen, 41f.

²⁷⁰ Vgl. Dehne, Gender im Geschichtsunterricht, 177f.

²⁷¹ Vgl. Focks, Starke Mädchen, 50f.

²⁷² Vgl. Dehne, Gender im Geschichtsunterricht, 177f.

²⁷³ Vgl. Annedore Prengel, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Wiesbaden 2006), 14.

3.2.2 Ziele und Umsetzungsstrategien

Die Ziele geschlechtersensibler Didaktik sind vielfältig. Ein zentrales Bestreben ist das Aufheben bzw. Aufbrechen geschlechtsspezifischer Stereotypen und Hierarchien. Geschlechtersensibler Unterricht soll damit zu einer Auflösung geschlechtsspezifischer Begrenzungen und zur Gleichberechtigung beitragen. Außerdem sollen Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation auf die Geschlechterverhältnisse sowie auf das (eigene) Denken und Handeln bewusst gemacht werden. Dies soll dazu beitragen, die soziale Konstruktion von Geschlecht sowie das „Doing Gender“ zu erkennen.²⁷⁴

Geschlechtersensibler Unterricht soll sich nicht nur auf Mädchen konzentrieren. Vielmehr soll beiden Geschlechtern eine (von traditionellen Rollenbildern) freie Persönlichkeitsentfaltung ermöglicht werden.²⁷⁵ Zwar muss berücksichtigt werden, dass Mädchen und Buben oft unterschiedliche Interessen haben, die sich aus der geschlechtsspezifischen Sozialisation ergeben.²⁷⁶ Ein daraus abgeleiteter Schluss, dass das generell auf die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse zutrifft, wäre jedoch problematisch. Wenn, dem Ziel der Gleichheit der Geschlechter folgend, die Verschiedenartigkeit der Interessen nicht beachtet wird, werden laut *Dehne* in der Regel männlich besetzte Muster bevorzugt, die allgemein als wichtiger eingestuft werden. Deshalb ist es erforderlich, sozialisations- und kulturbedingte Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowohl auf Mädchen als auch auf Buben zu beziehen. Schließlich können Stereotypen nur dann abgebaut werden, wenn sie bekannt sind.²⁷⁷

Insgesamt soll ein geschlechtersensibler Unterricht, Reinhard *Krammer* folgend, zum Aufbau einer „Gender-Kompetenz“ beitragen. Dieser Begriff steht in Zusammenhang mit dem pädagogisch-didaktischen Kompetenzbegriff. Im Gegensatz zu den fachspezifischen Kompetenzen²⁷⁸ handelt es sich dabei um eine fächerübergreifende Schlüsselkompetenz. Nach *Krammer* können drei Teile von „Gender-Kompetenz“ unterschieden werden.²⁷⁹

²⁷⁴ Vgl. Edit *Schlaffer*, Die neue Genderbalance: Stimmen der Buben hören! In: *BMUKK* (Hg.), *Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. Österreichweiten Gender Day für Schulen 30. November und 1. Dezember 2006* (Wien 2007), 44-53, hier 48; bzw. Jutta *Hartmann*, Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Anita P. *Mörth*, Barbara *Hey* (Hg.), *Geschlecht und Didaktik* (Graz 2010), 13-22, hier 13.

²⁷⁵ Dies gilt beim differenzierten Ansatz. – Siehe: *Dehne*, *Gender im Geschichtsunterricht*, 175.

²⁷⁶ Vgl. *Focks*, *Starke Mädchen*, 55ff.

²⁷⁷ Vgl. *Dehne*, *Gender im Geschichtsunterricht*, 175.

²⁷⁸ Diese sind im Lehrplan definiert. – Siehe: *BMUKK*, *AHS-Unterstufe Lehrplan – Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* (Wien 2008).

²⁷⁹ Vgl. Reinhard *Krammer*, Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), *Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming* (Innsbruck, Wien, Bozen 2006), 58-66, hier 61.

1) Sensibilität für Geschlechterverhältnisse

Damit ist eine überdauernde Einstellung gemeint, die das Individuum sensibel für Beziehungen zwischen den Geschlechtern macht. Es ist sich der eigenen (zugewiesenen) Geschlechterrolle bewusst und weiß um deren Veränderbarkeit. Außerdem ist es sensibel gegenüber geschlechtsbedingten Diskriminierungen.²⁸⁰

2) Gender-Wissen

Dieses beinhaltet verfügbares und verlässliches Wissen in Bezug auf Strukturen der Geschlechterverhältnisse in historischer und aktueller Perspektive.²⁸¹

3) Gleichstellungsorientiertes Denken und Handeln

Das Individuum besitzt die Fähigkeit und Bereitschaft, vorhandenes Gender-Wissen für ein Denken und Handeln einzusetzen, das auf geschlechtliche Gleichstellung ausgerichtet ist.²⁸² Damit folgt dieser Punkt dem in Kapitel 5.1 behandelten Prinzip „Gender-Mainstreaming“.

Es gibt unterschiedliche Maßnahmen und Strategien, die zu einem geschlechtersensiblen Unterricht und dem Aufbau von Gender-Kompetenz beitragen. Jutta *Hartmann* fasst sie folgendermaßen zusammen:

„Für dieses Vorhaben erscheint es mir sinnvoll, einen Weg anzubieten, auf dem Geschlechterkonstruktionen bewusst gemacht, Geschlechterhierarchien erkannt und kritisiert, Geschlechterdifferenzen freigestellt, Geschlechtsüberschreitungen ermöglicht und Geschlechtsambivalenzen zugelassen werden können. Eine zentrale Aufgabe von Gender-Didaktik liegt für mich daher darin, bestehende Grenzen kritisch zu reflektieren und Raum zu schaffen für ein Neuentwerfen von Lebensweisen – auf theoriefundierte, selbstreflexive und handlungsorientierte Weise.“²⁸³

Konkret für die Schulpraxis können die verschiedenen Vorgehensweisen, einem Vorschlag des *BMUKK* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) folgend, auf die Bereiche der *Unterrichtsinhalte*, der *Unterrichtsorganisation*, der *Interaktionen* und der *Organisationsstruktur* der Schule aufgeteilt werden.²⁸⁴

²⁸⁰ Vgl. *Krammer*, Gender-Kompetenz, 61f.

²⁸¹ Vgl. *ebd.*

²⁸² Vgl. *ebd.*

²⁸³ *Hartmann*, Gender-Didaktik, 13.

²⁸⁴ Vgl. *BMUKK*, Anregungen Unterrichtsprinzip, 16.

Konkrete Maßnahmen umfassen beispielsweise die Auswahl von Themen, die beide Geschlechter umfassen (Unterrichtsinhalte), die nicht-geschlechtsspezifische Verteilung von Aufgaben oder das Anspornen zu Leistungen in „untypischen“ Bereichen (Unterrichtsorganisation) oder das sofortige Thematisieren stereotyper und stigmatisierender Äußerungen (Interaktionsebene).²⁸⁵ Außerdem kann auf der institutionellen Schulebene versucht werden, mehr Frauen in höhere Positionen der Schulhierarchie zu bringen (Schulorganisation).

Abschließend ist noch festzustellen, dass geschlechtersensibler Unterricht keine eigene Methode ist, die zwischendurch eingesetzt wird. Vielmehr sollen geschlechtersensible Aspekte und Themen kontinuierlich in den Unterricht einfließen.²⁸⁶ Dennoch ist es für eine geschlechtersensible Didaktik wichtig, dass gezielt verschiedene Medien und Unterrichtsmaterialien in unterschiedlichen Sozialformen und für die Bearbeitung planvoll ausgewählter Inhalte angewendet werden.²⁸⁷

3.2.3 Rolle der Lehrperson und der Sprache

„Schüler und Schülerinnen können nur gleichwertig beachtet werden, wenn Lehrer und Lehrerinnen die jeweils eigenen Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen einer kritischen Reflexion unterziehen und sich der Relativität des eigenen Wertesystems bewusst sind.“²⁸⁸

Die Rolle der Lehrperson ist für die Umsetzung eines geschlechtersensiblen Unterrichts zentral. Um einen solchen zu ermöglichen, muss die Lehrkraft zuerst ihr eigenes Denken und Handeln entsprechend reflektieren können. Sie muss selbst dazu in der Lage sein, aus der Geschlechterperspektive verschiedenste Aspekte wahrnehmen zu können und zu reflektieren. Das betrifft insbesondere die persönlichen Männer- und Frauenbilder sowie die eigenen Denkmuster.²⁸⁹

²⁸⁵ Vgl. Schlaffer, Genderbalance, 48; bzw. Plaimauer, Geschlechtssensibler Unterricht, 69.

²⁸⁶ Vgl. Plaimauer, Geschlechtssensibler Unterricht, 68.

²⁸⁷ Vgl. Gabriele Fenkart, Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätserweiterung (Weinheim 2012), 117.

²⁸⁸ Dehne, Gender im Geschichtsunterricht, 175.

²⁸⁹ Vgl. ebd., 136; bzw. Focks, Starke Mädchen, 33.

Um Alltagstheorien erfassen und widerlegen zu können, muss die Lehrperson sich auch mit den aktuellen theoretischen Grundlagen auseinandersetzen. Dann können in einem zweiten Schritt Maßnahmen zur Verbesserung gesetzt werden. Christine Plaimauer folgend müssen dazu die eigene Sprache sowie die selbst gesetzten Aktivitäten und Interaktionen reflexiv beobachtet werden. In einem weiteren Schritt ist eine solche Reflexion auch in Bezug auf die Kinder notwendig. Beobachtete stereotype Verhaltensweisen und Darstellungen müssen von der Lehrperson thematisiert werden.²⁹⁰

Eine geschlechtersensible Sprache der Lehrperson, aber auch der verwendeten Materialien und Schulbücher, ist für einen geschlechtersensiblen Unterricht besonders wichtig, da das Gesprochene auf die Wahrnehmung wirkt. Sprachliches Handeln beeinflusst die Herstellung der sozialen Realität und damit die Konstruktion des sozialen Geschlechts besonders stark.²⁹¹ Die Verwendung geschlechtersensibler Sprache muss auch bei den Lernenden erlernt und eingefordert werden.

„Sprache reproduziert und zementiert Geschlechterverhältnisse (...). Sprachliche Realitäten beeinflussen Interaktionen und Zuschreibungen von Eigenschaften (...), so kann nur bei einer Verwendung dieser [geschlechtersensiblen Sprache] von einer geschlechtersensiblen Didaktik gesprochen werden.“²⁹²

Geschlechtersensibler Unterricht darf, dem Grundsatzterlass für Politische Bildung²⁹³ folgend, Schülerinnen und Schüler keineswegs „überwältigen“. Das heißt, dass die Lehrperson sie nicht auf eine bestimmte „richtige“ Einstellung hin erziehen darf, wodurch selbstständige Schlussfolgerungen verhindert werden würden.²⁹⁴

„Es sind (...) die Qualität und Quantität der Lerngelegenheiten, die Art der erworbenen Informationen und die Möglichkeit zur offenen Diskussion, die eine geschlechtssensible Einstellung der SchülerInnen bewirken werden, und nicht die straff lenkende Bemühung der PädagogInnen.“²⁹⁵

²⁹⁰ Plaimauer nennt außerdem explizit die Darstellung der Geschlechter in den Schulbüchern als einen Aspekt, der von der Lehrperson bewusst wahrgenommen werden muss, um einen geschlechtersensiblen Einsatz zu ermöglichen. – Siehe: Plaimauer, Geschlechtssensibler Unterricht, 56ff.

²⁹¹ Vgl. Scheibelhofer, Aspekte, 15f.

²⁹² Plaimauer, Geschlechtssensibler Unterricht, 58.

²⁹³ Dieser gilt für alle Unterrichtsfächer. - Siehe: BMUKK, Grundsatzterlass Politische Bildung (Wien 1978).

²⁹⁴ Vgl. Krammer, Gender-Kompetenz, 59.

²⁹⁵ Ebd., 59.

3.3 Geschlechtersensible Geschichtsdidaktik

„Sowohl Mädchen als auch Burschen, die ihrem Geschlecht in der Geschichte begegnen, werden kompetenter in ihrer zukünftigen Orientierung und kritischer gegenüber Zuweisungen geschlechtsbedingter Verhaltensnormen.“²⁹⁶

In der Geschichtsdidaktik blieben geschlechterbezogene Fragestellungen sehr lange unberücksichtigt. Erst seit etwa zehn Jahren gibt es ernsthafte Bemühungen, die Genderthematik mit der Geschichtsdidaktik zu verknüpfen.²⁹⁷ Im Jahr 2007 erschien das Werk „Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen?“ von Brigitte *Dehne*, welches sich vertiefend mit der Thematik auseinandersetzt. *Dehne* bezieht sich dabei stark auf die Frauen- und Geschlechtergeschichte, merkt jedoch an, dass diese in der Geschichtsdidaktik (noch) keinen großen Einfluss erreicht hat.²⁹⁸ Ihre Abhandlung kann derzeit als das Standardwerk der geschlechtersensiblen Geschichtsdidaktik bezeichnet werden, weshalb sich die folgenden Ausführungen stark darauf beziehen.

Das zentrale Ziel geschlechtersensiblen Geschichtsunterrichts sieht *Dehne* in der Schaffung eines *Genderbewusstseins*, als Dimension des Geschichtsbewusstseins. Schülerinnen und Schüler sollen zur Erreichung des Genderbewusstseins im Geschichtsunterricht einerseits unterschiedliche historische Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster sowie Geschlechterverhältnisse kennenlernen. Dadurch könnten sie in die Lage versetzt werden, genderspezifische Normen und bis in die Gegenwart wirkende Traditionen wahrzunehmen und auf Grundlage ihrer historischen Kenntnisse zu aktuellen politischen Konzepten²⁹⁹ eine kritische Einstellung begründen zu können.³⁰⁰ Andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, Genderaspekte in verschiedenen historischen Kontexten zu erkennen, beispielsweise in Bezug auf Denkmuster, Begriffe und gesellschaftliche Strukturen. Einen weiteren Teil des Genderbewusstseins bildet laut *Dehne* die zu entwickelnde Fähigkeit, mit Gender als Kategorie der historischen Analyse umgehen zu können.³⁰¹

²⁹⁶ *Krammer*, Gender-Kompetenz, 64.

²⁹⁷ Vgl. *ebd.*

²⁹⁸ Vgl. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 9.

²⁹⁹ Beispielsweise in der Familienpolitik.

³⁰⁰ Vgl. *ebd.*, 133.

³⁰¹ Vgl. *ebd.*, 134.

Brigitte *Dehne* hat bezüglich eines geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht vier didaktische Leitlinien definiert.³⁰²

- 1) Gleichgestellte Repräsentation von Frauen und Männern,³⁰³
- 2) Analyse zeitbedingter Vorstellungen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten,
- 3) Analyse des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern,
- 4) Analyse des Zusammenhangs von Geschlecht und Politik.

Diese Leitlinien werden aktuell oft nicht befolgt. Lange Zeit fanden Frauen im Geschichtsunterricht generell fast keine Berücksichtigung. Es wurde nahezu allein die Geschichte von Männern behandelt und es gab eindeutig keine gleichgestellte Repräsentation. Mit der fortschreitenden Entwicklung der Frauengeschichte ab den 1970er-Jahren, die (langsam) einen zunehmenden Einfluss auf die Geschichtsdidaktik erreichte, sowie durch politische Maßnahmen, die vor allem den in Kapitel 3.2.1 behandelten mädchenfreundlichen Ansatz unterstützten, wurden frauengeschichtliche Inhalte zunehmend in den Geschichtsunterricht eingefügt.

Damit wird die Repräsentation von Frauen und Männern aber nicht gleichgestellt. Vielmehr werden durch das Einfügen besonderer Frauenthemen oder spezieller Frauenstunden, zusätzlich zum „normalen“, männlich geprägten Geschichtsunterricht, Mädchen und Frauen selbst zu einem Sonderfall gemacht. *„Dieses Einfügen ändert an der Betrachtung der Männern und Frauen zugeschriebenen [gegenteiligen] Rollen und Werte nichts Entscheidendes, im Gegenteil: (...) [sie] werden festgeschrieben und somit noch verstärkt.“*³⁰⁴

Diese Situation ist bis heute nicht überwunden. Weibliche Personen werden durch dieses Vorgehen im Unterricht stets auf ihr anatomisches Geschlecht verwiesen und danach bewertet. Gleichgestellte Repräsentation bedeutet aber, dass verschiedene Frauen und Männer als Subjekte in der Geschichte gleichartig zur Geltung kommen sollen. Nur so können beide als konkrete Personen mit ihren Lebensweisen, Gedanken, Erlebnissen, Erfahrungen und Handlungen sichtbar gemacht werden und mit ihren eigenen Äußerungen zu Ereignissen, gesellschaftlichen Zuständen und Prozessen selbst zu Wort kommen.³⁰⁵

³⁰² Vgl. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 188.

³⁰³ Diese bildet die Grundlage für die anderen Aspekte.

³⁰⁴ *Ebd.*, 67.

³⁰⁵ Vgl. *ebd.*, 188f.

Als zweite didaktische Leitlinie im Sinne des geschlechtersensiblen Geschichtsunterrichts definiert *Dehne* die zeitbedingten Vorstellungen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten als zu analysierenden Aspekt.³⁰⁶ Das Leben von Männern und Frauen in der Geschichte wurde stark und nachhaltig von solchen Vorstellungen geprägt. Diese sind auch heute für die Konstruktion des sozialen Geschlechts zentral. Durch das Aufzeigen der Veränderbarkeit von Geschlechterkonventionen im Geschichtsunterricht steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Mädchen und Buben die Wandelbarkeit der geschlechtsspezifischen Idealbilder erkennen und die gegenwärtigen Geschlechterkonstruktionen nachvollziehen können.³⁰⁷

*„Sich der (...) unterschiedlichen geschlechtsgebundenen Rollenzuweisungen bewusst zu sein, gehört zu einer [Geschlechter-]Sensibilität ebenso dazu, wie das Erkennen des jeweiligen Konstruktcharakters von Männlichkeit und Weiblichkeit und die richtige Einschätzung der Wandelbarkeit, aber auch der Kontinuität solcher Vorstellungen. SchülerInnen sollten (...) die eigene Vorstellung von der ‚richtigen‘ Rolle von Mann und Frau auf die erfahrenen Sozialisationseinflüsse beziehen können und diese Haltungen und Einstellungen als nicht unveränderbar und absolut begreifen lernen.“*³⁰⁸

In Verbindung mit den Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit der jeweils betrachteten Gesellschaft bzw. Zeit sollen im Geschichtsunterricht die den Geschlechtern zugeschriebenen Merkmale und Rollen behandelt werden. In diesem Zusammenhang müssen Unterschiede innerhalb der Gesellschaft berücksichtigt werden und es muss auch auf jene Institutionen eingegangen werden, die Einfluss auf geschlechtsspezifische Konstruktionen hatten.³⁰⁹

Für einen geschlechtersensiblen Unterricht sollen laut *Krammer* diesbezüglich gezielt Stereotypen und klischeehafte Rollenbilder einbezogen werden. Solche sind schließlich auch bei Schülerinnen und Schülern vorhanden. Sie können zwar nicht im Schnellverfahren und durch logische Argumente aufgebrochen werden, doch durch die wiederholte Begegnung steige die Chance, eine kritische Hinterfragung und neue Selbstpositionierungen anzuregen.³¹⁰

³⁰⁶ Vgl. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 219.

³⁰⁷ Vgl. *Krammer*, Gender-Kompetenz, 58 und 64.

³⁰⁸ *Ebd.*, 63.

³⁰⁹ Vgl. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 219.

³¹⁰ Vgl. *Krammer*, Gender-Kompetenz, 65.

Nach der dritten vorne genannten Leitlinie ist laut *Dehne* im Zuge eines geschlechtersensiblen Geschichtsunterrichts eine Analyse des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern angebracht, wobei der Fokus auf Entstehungs- und Veränderungsprozessen der historischen Geschlechterordnungen liegen soll. Diese beziehen sich nicht nur auf wirtschaftliche oder politische Veränderungen. So soll in einem geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht auch der Einfluss von Traditionen sowie deren Veränderung thematisiert werden. In Bezug darauf könnten, *Dehne* folgend, Argumente untersucht werden, die für die Herstellung oder Veränderung eines spezifischen Geschlechterverhältnisses verwendet wurden. Im Unterricht soll außerdem die Frage behandelt werden, ob durch die den Geschlechtern zugeschriebenen gesellschaftlichen Funktionen Machtpositionen hergestellt, begründet oder verhindert werden. Schließlich müssen aber auch die Prozesse berücksichtigt werden, die zur Überlieferung und Rezeption geschlechtsspezifischer Geschichtsbilder geführt haben.³¹¹

Die Art, wie Frauen und Männer im Geschichtsunterricht dargestellt werden, wirkt sich auf das Bild der Geschlechterverhältnisse aus, das Schülerinnen und Schüler haben. Einiges spricht dafür, Frauen in Machtpositionen oder geschlechtsuntypischen Rollen im Geschichtsunterricht besonders hervorzuheben. Dadurch ist es möglich, dass Mädchen historische Vorbilder bekommen und die geschlechtsbezogenen Rollenbilder und Stereotypen der Schülerinnen und Schüler abgebaut werden. Problematisch ist dieser Ansatz aber dann, wie *Krammer* ausführt, wenn Kinder dadurch den Eindruck bekommen, dass Frauen und Männer in der Geschichte ohnedies schon immer gleichgestellt waren. Gleichzeitig konzentriert sich dieser Ansatz, wie allgemein der Geschichtsunterricht, großteils auf die politische Geschichte, welche von Männern dominiert wird.³¹²

„Die Geschichte des Alltags, der Mentalität und der Kultur beiseitezulassen, heißt auch, die Frauen aus der Re-Konstruktion der Vergangenheit von vornherein weitestgehend auszuklammern. (...) Ob die Alternative aber immer ‚Alltagsgeschichte‘ heißen kann? Auch Didaktikerinnen bezweifeln, dass die[s] (...) der Weisheit letzter Schluss sein kann.“³¹³

³¹¹ Vgl. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 236f.

³¹² Vgl. *Krammer*, Gender-Kompetenz, 60.

³¹³ *Ebd.*, 60.

Auch *Dehne* nimmt Abstand von dieser Idee. Vielmehr fordert sie in ihrer vierten vorne zitierten Leitlinie gezielt die Analyse des Zusammenhangs von Geschlecht und Politik, geleitet durch die Fragestellung: „*Wie wirkt sich Politik auf die Geschlechterverhältnisse aus und wie wirken Genderkonstellationen auf die Politik ein?*“³¹⁴ Diesbezüglich könnte im Unterricht untersucht werden, wie sich politische Entscheidungen auf Männer und Frauen sowie ihr Zusammenleben auswirkten und welche Argumente für politische Entscheidungen herangezogen wurden. Andererseits soll darauf eingegangen werden, wie Geschlechterkonstellationen oder -bilder politische Entscheidungen beeinflussten.³¹⁵

Die Ausführungen verdeutlichen, dass es unmöglich ist, alle Leitlinien dadurch zu erfüllen, dass einzelne „Frauenstunden“ abgehalten werden. Vielmehr wird ersichtlich, dass nur durch einen kontinuierlichen Einbezug geschlechtersensibler (Geschichts-) Didaktik sowie geschlechtergeschichtlicher Perspektiven ein geschlechtersensibler Geschichtsunterricht möglich ist.

Da sich die geschlechtersensible Geschichtsdidaktik noch im Anfangsstadium befindet, gibt es nur eine geringe Zahl einschlägiger Studien.³¹⁶ In Bezug auf das Thema Krieg empfiehlt *Dehne* allgemein eine umfassende Behandlung, um traditionelle Dichotomien aufzulösen. Sie schlägt vor, den Frontalltag der Soldaten und das Kriegsgeschehen in der Heimat zuerst zu behandeln und die allgemeinen Kriegsmechanismen³¹⁷ erst danach, in Bezug darauf, zu verdeutlichen. Es soll über das Kriegserleben von Männern und Frauen gesprochen werden und beide möglichst oft zu Wort kommen. Da zu Kriegszeiten die Trennung der Geschlechter und damit der Kategorien „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ eine besondere Bedeutung hat, fordert laut *Dehne* die Behandlung kriegerischer Ereignisse im Unterricht ausdrücklich eine geschlechtersensible Herangehensweise.³¹⁸

³¹⁴ *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 264.

³¹⁵ Vgl. *ebd.*

³¹⁶ Im Hinblick auf eine geschlechtersensible Behandlung des in dieser Arbeit im Vordergrund stehenden Ersten Weltkrieges konnten keine konkreten didaktischen Vorschläge gefunden werden.

³¹⁷ Darunter werden solche Abläufe verstanden, die Kriege meist begleiten. Dazu gehören beispielsweise die Schaffung von Feindbildern durch Propaganda sowie (waffen-)technische Entwicklungen usw.

³¹⁸ Vgl. *ebd.*, 278f.

3.4 Geschlechtersensible (Geschichts-)Schulbücher

Schulbücher wirken auf die geschlechtsspezifische Sozialisation der Schülerinnen und Schüler direkt ein. Sie sind ein Medium, welches über Jahre hinweg im Schulalltag beinahe täglich benutzt wird und bieten gleichzeitig Identifikationsmodelle für eine Übernahme von Geschlechterrollen.³¹⁹ Obwohl bereits einige Forderungen aus der Schulbuchforschung in österreichischen Schulbüchern umgesetzt wurden,³²⁰ überwiegen bezüglich der Geschlechtersensibilität noch immer die Desiderate. So haben Studien gezeigt, dass in Schulbüchern unterschiedlicher Fächer deutlich öfter auf Männer bzw. Buben eingegangen wird bzw. diese viel häufiger bildlich dargestellt werden.³²¹ Dadurch wird suggeriert, dass die „männliche“ Dimension wichtiger ist als die „weibliche“. Außerdem sind geschlechtsspezifische Darstellungen in Schulbüchern oft von Stereotypen geprägt, wodurch traditionelle Geschlechtsrollen vermittelt werden.³²² Leider muss somit Folgendes festgestellt werden:

„Es dominieren [in Schulbüchern] männliche Betrachtungsweisen; es wird kaum nach Frauen und Männern differenziert; die Frauen und Mädchen sind häufig visuell und sprachlich ausgeblendet.“³²³

Zu einer gleichgestellten Repräsentation von Frauen in Schulbüchern zählt auch ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis bei den Autorinnen und Autoren. Lange überwog hier der Anteil der Männer deutlich.³²⁴ Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern und insbesondere einzelnen Schulbüchern sind jedoch zu berücksichtigen.³²⁵ Auf den Einfluss der Sprache auf die geschlechtsspezifische Sozialisation wurde bereits eingegangen. Eine

³¹⁹ Vgl. Lindner, Lukesch, Geschlechterstereotypen, 53.

³²⁰ Siehe dazu: Ludwig Boyer, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner Wiater (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Bad Heilbrunn 2003), 55-64, hier 64.

³²¹ Zwar verdreifachte sich der Anteil beim Namen genannter Frauen von den 1960er-Jahren bis 2005, doch lag er 2005 bei österreichischen Geschichtsschulbüchern für die achte Stufe noch immer bei nur 11,5%. – Siehe: Elfriede Windischbauer, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht? Die Rolle österreichischer Geschichtsschulbücher von den 1960er-Jahren bis heute. In: Forum Politische Bildung (Hg.), Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming (Innsbruck, Wien, Bozen 2006), 67-78.

³²² Vgl. Annette Hunze, Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Monika Stürzer et al. (Hg.), Geschlechterverhältnisse in der Schule (Opladen 2003), 53-82, hier 79.

³²³ Georg Weißenböck, Schulbuch. In: Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (Hg.), Methodik und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung 3 (Schwalbach 1999), 162-165, hier 165.

³²⁴ Vgl. Erika Hasenhüttl, Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung (Wien 2001), 66. – Zitiert nach: Hunze, Geschlechtertypisierung, 60; bzw. für Deutschland Lindner, Lukesch, Geschlechterstereotypen, 71ff.

³²⁵ Für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist das Verhältnis zwischen Autorinnen und Autoren in der dritten Klasse AHS bei den für das Schuljahr 2013/14 approbierten Schulbüchern mit 15 Frauen zu 17 Männern insgesamt beinahe ausgeglichen. – Siehe: BMUKK, Schulbuchaktion 2013/14. Schulbuchliste – Allgemein bildende höhere Schulen. Unterstufe, Oberstufe (Wien 2012), 41f.

geschlechtergerechte Sprache muss auch in Schulbüchern Anwendung finden, sie wird allerdings oft nicht konsequent umgesetzt.³²⁶

Eine durchgehende Behandlung von frauen- und geschlechtergeschichtlichen Themen kommt in den meisten Geschichtsschulbüchern nicht vor.³²⁷ Das Fehlen von Längsschnitten in diesem Bereich führt laut Elfriede *Windischbauer*, die sich vertiefend mit dem Thema der Geschlechtersensibilität von Geschichtsschulbüchern auseinandergesetzt hat, dazu, dass die Geschlechterverhältnisse als statisch dargestellt und somit nicht als dynamisch wahrgenommen werden.³²⁸

„Die Polarisierung der Geschlechtersphären, wie sie nach dem bürgerlichen Geschlechtermodell lange Zeit üblich war, (...) hat heutzutage an gesellschaftlicher Relevanz verloren, im gegenwärtigen Geschichtsbuch, also in der heutigen distanzierten Betrachtung und Bewertung, tritt sie bei der Auswahl der Inhalte jedoch wieder vollständig in Kraft. Frauen werden reduziert auf wenige Bereiche, die zweifellos Bestandteil ihres Lebens sind oder sein können (...), jegliche Befassung mit Politik wird ihnen verwehrt.“³²⁹

Es herrschen also auch in diesem Bereich Desiderate vor. *Windischbauer* macht für die Gestaltung geschlechtersensibler Geschichtsschulbücher sieben Vorschläge.³³⁰

Erstens solle die Frauen- und Geschlechtergeschichte bereits bei der Schulbuchkonzeption eine Rolle spielen. Dazu seien alle Themen und Epochen unter Berücksichtigung der historischen Kategorie Geschlecht zu betrachten, Geschlechterverhältnisse als veränderbar darzustellen und vergangenes Handeln von Frauen und Männern multiperspektivisch zu erfassen.³³¹ *Zweitens* sollten alltags-, sozial- und geschlechtergeschichtliche Themen auf Kosten einer traditionellen politischen Geschichte ausgeweitet werden.³³² *Drittens* sei es wichtig, dass Frauen und ihre historischen Leistungen im Schulbuch verstärkt sichtbar gemacht werden.³³³ *Viertens* rät

³²⁶ *Windischbauer* stellt dies z.B. für österreichische Geschichtsschulbücher 2005 fest. – Siehe: *Windischbauer*, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht, 73.

³²⁷ In den meisten Fällen werden Frauen als „Sonderfall“ der Geschichte behandelt und kommen, wenn überhaupt, nur in speziellen Unterkapiteln vor, die sich meist auf die Alltagsgeschichte beziehen. – Siehe: *ibd.*, 67.

³²⁸ Vgl. *ibd.*, 75.

³²⁹ *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 71.

³³⁰ Vgl. *Windischbauer*, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht, 74-77.

³³¹ Vgl. *ibd.*, 74f.

³³² Vgl. *ibd.*, 75.

³³³ Vgl. *ibd.*, 75f.

Windischbauer dazu, Experten und Expertinnen für Frauen- und Geschlechtergeschichte bei der Produktion und Begutachtung von Schulbüchern stärker mit einzubeziehen.³³⁴ *Fünftens* seien die gesetzlichen Vorgaben genauer zu beachten und stärker einzufordern.³³⁵ *Sechstens* sollten Bilder, Texte und Geschichtserzählungen aus einer geschlechtergeschichtlichen Perspektive heraus ausgewählt werden.³³⁶ *Siebtens* seien „Menschen“ auch mit einer weiblichen Konnotation zu versehen.³³⁷

³³⁴ Vgl. *Windischbauer*, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht, 76.

³³⁵ Vgl. *ebd.*

³³⁶ Vgl. *ebd.*, 76f.

³³⁷ Vgl. *ebd.*, 77.

4 Gesetzlicher Kontext und Leitfäden

In diesem Kapitel wird auf die gesetzlichen Grundlagen³³⁸ und ministeriellen Leitfäden für die Umsetzung eines geschlechtersensiblen Unterrichts und für die Auseinandersetzung mit dem Ersten Weltkrieg im österreichischen Geschichtsunterricht eingegangen.³³⁹ Eine Verordnung zum Schulunterrichtsgesetz von 1974 legt fest, dass Unterrichtsmittel wie Schulbücher hinsichtlich der Gleichbehandlung von Frauen und Männern zu untersuchen sind und diese erfüllen müssen.³⁴⁰ Im Jahr 1982 wurde außerdem durch ein Übereinkommen die Überarbeitung von Schulbüchern und Lehrplänen zur Beseitigung stereotypischer Rollenauffassungen beschlossen.³⁴¹

Der AHS-Lehrplan, auf den in Kapitel 4.1 näher eingegangen wird, bildet die zentrale gesetzliche Grundlage für den Unterricht. Darin werden die Behandlung des Ersten Weltkrieges in der dritten Klasse sowie der durchgängige Einbezug der geschlechtergeschichtlichen Dimension für das Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung festgelegt. Die für einen geschlechtersensiblen Unterricht grundlegenden Festlegungen im Unterrichtsprinzip³⁴² zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern werden in Kapitel 4.2 behandelt. In Kapitel 4.3 schließlich werden zwei Leitfäden kurz angesprochen, welche Anregungen zur Umsetzung von Geschlechtersensibilität im Unterricht und den dafür hergestellten Materialien und Schulbüchern liefern.

4.1 Lehrplan der AHS-Unterstufe

Die Berücksichtigung geschlechtsbezogener Aspekte im Unterricht wird im allgemeinen Teil des AHS-Lehrplans unter dem Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ für alle Fächer eingefordert:

³³⁸ Auf das EU-weit geltende Prinzip Gender Mainstreaming, welches in der österreichischen Legislative berücksichtigt wird, wurde bereits in Kapitel 3.1.3 eingegangen.

³³⁹ Für diese Arbeit ist dieses Kapitel aus folgendem Grund wichtig: „*AutorInnenteams, Lektorate der Verlage und Gutachterkommissionen müssen diese gesetzlichen Grundlagen zur Kenntnis nehmen und bei der Erarbeitung von Geschichtsschulbüchern beachten.*“ – Siehe: Windischbauer, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht, 76.

³⁴⁰ Vgl. Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln, BGBl. Nr. 370/1974, in der Fassung BGBl. II Nr. 248/1998, § 9 Abs. 1 Z 1.

³⁴¹ Vgl. Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, BGBl. Nr. 443/1982, Teil III Artikel 10c.

³⁴² Alle Unterrichtsprinzipien gelten fächerübergreifend.

„Die Schülerinnen und Schüler (...) sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.“³⁴³

Im Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die AHS-Unterstufe³⁴⁴ findet sich beim Abschnitt „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ nur die Anmerkung, dass der Geschichtsunterricht insgesamt zum Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ beizutragen habe.³⁴⁵ Frauen- und Geschlechtergeschichte wird allerdings im Lehrplan dezidiert als eine Grunddimension im Bereich des historischen Lernens definiert, welches sich mit den Themenkomplexen Macht und Herrschaft, Gesellschaft und Individuum, Wirtschaft, Kultur und Religion zu beschäftigen habe.³⁴⁶ Daraus kann gefolgert werden, dass Frauen- und Geschlechtergeschichte nicht nur punktuell behandelt werden soll, sondern bei allen genannten Themenbereichen vorkommen muss.³⁴⁷

Indirekt wird die Auseinandersetzung mit Frauen- und Geschlechtergeschichte auch dadurch verlangt, dass als „Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“ eine Beschäftigung mit den Menschenrechten gefordert wird, worunter auch die Gleichstellung von Frauen und Männern fällt.

„Das Verstehen historischer und politischer Entwicklungen, Situationen und Handlungsweisen soll zur Kenntnis, Verteidigung und Weiterentwicklung der den Grund- und Menschenrechten zugrunde liegenden Werte führen.“³⁴⁸

Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung soll, dem Lehrplan folgend, zum Aufbau von historischen und politischen Kompetenzen beitragen.³⁴⁹ Im Zusammenhang mit dem Thema der Geschlechtersensibilität sind drei Kompetenzen

³⁴³ Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl. II Nr. 133/2000, Erster Teil Allgemeines Bildungsziel, 5. Bildungsbereiche, Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft.

³⁴⁴ Der aktuelle Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der AHS-Unterstufe gilt seit dem Jahr 2000 und erfuhr im Jahr 2008 eine Novellierung.

³⁴⁵ Im AHS-Oberstufenlehrplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung ist der Bezug zum Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ genauer ausformuliert: „*Stellenwert und Stellung von Frauen und Männern als Individuen und Sozialwesen im historischen Kontext.*“ – Siehe: *BMUKK, AHS-Oberstufe Lehrplan – Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*, 2.

³⁴⁶ Vgl. *BMUKK, Lehrplan Unterstufe*, 1.

³⁴⁷ Elfriede *Windischbauer* teilt diese Ansicht. – Siehe: *Windischbauer, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht*, 76.

³⁴⁸ Vgl. *BMUKK, Lehrplan Unterstufe*, 1.

³⁴⁹ Eine genauere Beschreibung für die Unterstufe ist hier zu finden: Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule. „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Barbara *Dmytrasz* et al. (Hg.), *Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele* (Wien 2012), 8-18.

besonders hervorzuheben. So soll historisches Lernen „zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen“³⁵⁰ (Historische Orientierungskompetenz). Außerdem sei ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen³⁵¹ zu erlernen (Historische De-konstruktionskompetenz).³⁵² Im Rahmen der politischen Bildung seien Schülerinnen und Schüler außerdem dazu zu befähigen, sich Urteile zu politischen Entscheidungen, Problemen und Kontroversen zu bilden und auszudrücken (Politische Urteilskompetenz).³⁵³ Geschlecht wird in diesem Zusammenhang als ein „innewohnendes Konzept des Politischen“ verstanden.³⁵⁴

In den allgemeinen Ausführungen zum Kernbereich wird Folgendes festgelegt:

„An konkreten historischen Sachverhalten soll beispielhaft gezeigt werden, welche Probleme die Menschen in verschiedenen Epochen und Räumen zu bewältigen hatten und haben, und auf welche Weise sie diese gelöst haben bzw. lösen.“³⁵⁵

Unter der Annahme, dass mit „Menschen“ beide Geschlechter zu verstehen sind, sollte hier nochmals eine geschlechtersensible Betrachtungsweise angestrebt werden.

In der dritten Klasse AHS soll laut Lehrplan die Zeit vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkrieges behandelt werden. Der Erste Weltkrieg wird als Teil des zu behandelnden Themenbereichs „Staaten und Völker im Krieg“ angeführt.³⁵⁶ Da Frauen in der Regel rund die Hälfte eines „Volkes“ bzw. der Bevölkerung eines Staates ausmachen, dürften sie in der Behandlung des Ersten Weltkrieges nicht fehlen. Außerdem wird gefordert, die „Stellung der Geschlechter“ gezielt im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Wirtschaft und Gesellschaft“ zu behandeln.³⁵⁷ Da dieser Bereich im Ersten Weltkrieg eine zentrale Rolle spielt, kann daraus geschlossen werden, dass die Frage nach der „Stellung der Geschlechter“ auch bei der Behandlung der Wirtschaft und Gesellschaft des Ersten Weltkrieges im Unterricht besprochen werden sollte.

³⁵⁰ Vgl. *BMUKK*, Lehrplan Unterstufe, 2.

³⁵¹ Diese stellen in den meisten Fällen Männer in den Vordergrund. Die Förderung einer kritischen Perspektive wird auch zwei Mal direkt für den Umgang mit Schulbüchern verlangt. – Siehe: *ebd.*, 2 und 3.

³⁵² Vgl. *ebd.*, 2.

³⁵³ Vgl. *ebd.*, 2.

³⁵⁴ Vgl. *ebd.*, 3.

³⁵⁵ *Ebd.*, 3.

³⁵⁶ Vgl. *ebd.*, 4.

³⁵⁷ Die Nennung des Themas „Stellung der Geschlechter“ in diesem Zusammenhang steht entgegen der im einleitenden Abschnitt „Grundbereiche und Dimensionen“ geforderten Behandlung der Geschlechtergeschichte als eine Grunddimension im Umgang mit *allen* Themen. – Siehe: *Ebd.*, 1 und 4.

4.2 Unterrichtsprinzip: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern

Im Jahr 1995 wurde in Österreich das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen“³⁵⁸ eingeführt, dem entsprechend in weiterer Folge die Lehrpläne angepasst wurden.³⁵⁹ Es handelt sich dabei um den grundlegenden rechtlichen Bezugsrahmen für geschlechtersensiblen Unterricht in allen Fächern.³⁶⁰

„Das Unterrichtsprinzip (...) soll dazu beitragen, alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“³⁶¹

In den Richtlinien zum Unterrichtsprinzip werden konkret folgende Ziele genannt:³⁶²

- *Bewusstmachung geschlechtsspezifischer Sozialisation (z.B. Rollenvorstellungen)*
- *Wahrnehmung von Ursachen und Formen der unterschiedlichen Repräsentanz von Frauen und Männern in bestimmten Bereichen und von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung*
- *Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner*
- *Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen*
- *Bewusstmachung alltäglicher Gewaltformen und von Sexismus*

Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ verfolgt damit den in Kapitel 3.2.1 beschriebenen differenzierten Ansatz. Ein geschlechtersensibler Geschichtsunterricht kann zu allen genannten Zielen einen Beitrag leisten. In Bezug auf das in dieser Arbeit im Vordergrund stehende Beispiel der Frauen im Ersten Weltkrieg sind insbesondere die ersten drei genannten Ziele zu erreichen.

³⁵⁸ *BMUKK*, Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Wien 2003).

³⁵⁹ Außerdem wurde im Jahr 2003 vom Unterrichtsministerium auch ein Informationsfolder für Lehrpersonen veröffentlicht, in dem die Grundsätze geschlechtersensibler Didaktik beschrieben sind und einige Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt werden. – Siehe: *BMUKK*, Anregungen Unterrichtsprinzip.

³⁶⁰ Der Anlass für die Einführung des Unterrichtsprinzips war der EU-Beitritt und das EU-weit geltende Prinzip des Gender-Mainstreaming. „Auf Grund des Beitrittes zur Europäischen Union ist Österreich nun auch an die EU-Richtlinien gebunden, die die Gleichbehandlung von Männern und Frauen zum Inhalt haben, (...)“ – Siehe: *BMUKK*, Unterrichtsprinzip Gleichstellung, 2.

³⁶¹ *Ebd.*, 3.

³⁶² *Ebd.*, 3; siehe dazu auch *Paseka*, Historische Bestandsaufnahme, 19f.

4.3 Leitfäden des Unterrichtsministeriums

4.3.1 Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln

Der im Titel zitierte Leitfaden wurde 1999 vom BMUKK herausgegeben und 2012 aktualisiert. Er dient als Orientierungsgrundlage für Autorinnen und Autoren von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien hinsichtlich der Geschlechtersensibilität.³⁶³

Folgende durch Unterrichtsmittel zu erreichende Ziele werden darin aufgestellt.³⁶⁴

- *Geschlechter gleichstellungsfördernd darstellen*
- *Geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie deren Ursachen aufzeigen*
- *Positive Identifikationsmöglichkeiten für ein verändertes Rollenbild bieten*
- *Leistungen von Frauen den historischen Tatsachen oder gegenwärtigen Verhältnissen entsprechend nennen*
- *Gesellschaftliche Strömungen, die der Gleichstellung der Geschlechter entgegen wirken, kritisch hinterfragen*

Der Leitfaden zielt darauf ab, dass die Dimension „Geschlecht“ in Unterrichtsmaterialien eine durchgehende Berücksichtigung erfährt. Außerdem soll der Leitfaden Lehrpersonen bei der Auswahl helfen und Lernende bei der Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterialien bezüglich geschlechtsbedingter Ungleichheiten, Rollenklischees und Diskriminierungen unterstützen.³⁶⁵ Dazu wurden konkrete Fragen zu drei Themenbereichen aufgestellt.³⁶⁶

4.3.2 Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren

Den Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren veröffentlichte das BMUKK im Jahr 2002. Darin werden die grundlegenden Regeln für die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache im Bildungsbereich festgelegt. Als wichtigste Prinzipien werden dabei die Sichtbarmachung und die Symmetrie³⁶⁷ beider Geschlechter genannt.³⁶⁸

Außerdem werden mögliche Strategien der Sichtbarmachung angeführt, wobei für die Unterstufe die explizite Nennung beider Formen gefordert wird.³⁶⁹

³⁶³ Vgl. *BMUKK, Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* (Wien 2012), 5.

³⁶⁴ *Ebd.*, 4.

³⁶⁵ Vgl. *ibd.*, 5.

³⁶⁶ Nämlich Verhalten und Lebensweisen, Arbeit, Gesellschaft. – Siehe: *Ebd.*, 9.

³⁶⁷ Gleichwertige Benennung.

³⁶⁸ Vgl. *BMUKK, Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren* (Wien 2012), 1.

³⁶⁹ Vgl. *ibd.*, 2-4.

5 Schulbuchforschung und ausgewählte Analysemethode

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde eine Schulbuchanalyse durchgeführt.³⁷⁰ In diesem Kapitel wird auf die Grundlagen der Schulbuchforschung eingegangen sowie die ausgewählte Analysemethode erklärt. Dabei soll schon an dieser Stelle festgestellt werden, dass eine Schulbuchanalyse nie ganz objektiv sein kann, auch wenn dies durch die teilweise quantifizierenden Methodenansätze suggeriert werden mag. Schon allein die Auswahl des Themas und der Fragestellung, auf die hin die Schulbücher analysiert werden, sowie die Auswahl der Methode für die Schulbuchanalyse, sind von subjektiven Einstellungen und persönlichen Interessen geprägt. Es wurde jedoch vom Autor versucht, bei der Durchführung der Schulbuchanalyse eine möglichst „objektive Brille“, sofern es diese gibt, zu verwenden. Die angewandte Methodik zielte außerdem darauf ab, subjektive Einflüsse sichtbar zu machen.³⁷¹

In Kapitel 5.1 werden grundlegende Typen, Merkmale und Funktionen von Schulbüchern besprochen. Dies wird vom Autor deshalb als wichtig erachtet, weil die Durchführungsweise jeder Schulbuchanalyse von diesen Faktoren beeinflusst wird. Es handelt sich dabei um eine komplexe Methode, von der es in der aktuellen Schulbuchforschung eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen und dementsprechend kein festgelegtes Standardprozedere gibt. In Kapitel 5.2 wird kurz auf die unterschiedlichen methodischen Ansätze eingegangen. Im anschließenden Kapitel 5.3 wird dann die ausgewählte Methode für die Schulbuchanalyse dieser Arbeit vorgestellt. Diese bezieht sich stark auf die Herangehensweise von Christa *Markom* und Heidi *Weinhäupl*,³⁷² jedoch wurden auch andere Elemente eingebaut.

5.1 Grundinformationen zu Schulbüchern

Schulbücher sind in Österreich in beinahe jeder Klasse präsent. Es gibt eine große Auswahl aus verschiedenen Verlagen für jeden Unterrichtsgegenstand. Allein für das Fach Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung wurden im Schuljahr 2013/14 für die 3. Schulstufe der AHS 13 unterschiedliche Schulbücher neu zugelassen.³⁷³ Ältere Auflagen können außerdem jahrelang weiterverwendet werden.

³⁷⁰ Siehe Kapitel 6.

³⁷¹ Dazu dient insbesondere das in Kapitel 5.3.2 beschriebene Festhalten des ersten Eindrucks.

³⁷² Vgl. Christa *Markom*, Heidi *Weinhäupl*, *Die anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern* (Wien 2007).

³⁷³ Vgl. *BMUKK*, Schulbuchaktion 2013/14, 33f.

Schulbücher sind nach ihrer Textart zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch einzuordnen. Von ihrer Konzeption her unterscheiden sich Schulbücher von anderen Büchern dadurch, dass sie zugleich *Informatorium*, *Pädagogicum* und *Politicum* sind. Dies sind auch die drei gesellschaftlichen Funktionen von Schulbüchern.³⁷⁴

Als *Informatorium* informieren Schulbücher über ausgewählte Aspekte eines Themenbereichs. Es wird, wie Joachim *Detjen* festhält, an sie die Erwartung gestellt, wissenschaftlich gesicherte Sachverhalte zu präsentieren, wobei die sachliche Richtigkeit, die Strukturierung der Inhalte auf Grundlage didaktischer Überlegungen und die Angemessenheit im sprachlichen Niveau als besonders wichtig erachtet werden. Im Zuge der Didaktisierung müssen, *Detjen* folgend, auch Anstöße zur multiperspektivischen Erörterung der Inhalte gegeben und dazu kontroverse Texte bereitgestellt werden.³⁷⁵ Dadurch können Schulbücher, die natürlich dem aktuellen Stand der didaktischen Entwicklung entsprechen sollten, den Lernenden das kritische Hinterfragen geäußerter Positionen und ein distanzierendes Lesen nahelegen.³⁷⁶

Schulbücher sind auch ein *Pädagogicum*. Sie sind als pädagogische Hilfsmittel zur Unterstützung schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse konzipiert. Da darin die Vorgaben der Lehrpläne konkretisiert werden, ist ihr direkter Einfluss auf den Unterricht laut *Detjen* in der Regel höher als jener der Lehrpläne. Allerdings sollten Schulbücher die didaktische Planung durch die Lehrperson nicht ersetzen. Dies geschieht aber in vielen Fällen.³⁷⁷

Als *Politicum* geben Schulbücher „anschaulicher als die Lehrpläne Auskunft darüber, was seitens des Staates als lehr- und lernwürdig zugelassen ist und was nicht. Im Schulbuch spiegeln sich mithin die politisch legitimierte Ziele und Inhalte von Bildung und Erziehung.“³⁷⁸ Grundlage für den staatlichen Einfluss auf den Inhalt und die Gestaltung von Schulbüchern ist die Approbation.³⁷⁹ Erst nach diesem

³⁷⁴ Vgl. Werner *Wiater*, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner *Wiater* (Hg.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* (Bad Heilbronn 2003), 11-22, hier 12; bzw. Joachim *Detjen*, Schulbuch. In: Sibylle *Reinhardt*, Dagmar *Richter* (Hg.), *Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (Berlin 2007), 165-167, hier 165.

³⁷⁵ Dazu zählt auch die Aufbereitung kontroverser fachwissenschaftlicher Inhalte nach dem Kontroversitätsprinzip. Dieses besagt, dass im Alltag und in der Wissenschaft kontrovers Diskutiertes auch im Unterricht kontrovers bleiben muss.

³⁷⁶ Vgl. *Detjen*, Schulbuch, S.165.

³⁷⁷ Denn Schulbücher sind ein bevorzugtes Instrument der Unterrichtsplanung. Damit beeinflussen sie die Wirklichkeit der schulischen Lehr-Lern-Prozesse sehr stark. – Siehe: *Ebd.*, S.165f.

³⁷⁸ *Ebd.*, 166.

³⁷⁹ Die Kriterien, nach welchen Approbationskommissionen ausgewählt werden und nach welchen sie arbeiten, sind nicht öffentlich einsehbar.

Zulassungsverfahren, in welchem Schulbücher beispielsweise auf gesellschaftliche Funktionen³⁸⁰ hin überprüft werden, können sie als solche verwendet werden. Gleichzeitig bekommen die Inhalte durch diese Prüfung, wie Georg *Weißeno* ausführt, einen höheren Status unter Lehrenden, Eltern und Lernenden, da damit die im Schulbuch vermittelten Inhalte staatlich legitimiert werden. Die Approbation führt nicht dazu, dass Schulbücher ziel- oder inhaltsneutral werden, da die Autorinnen und Autoren³⁸¹ sich einerseits auf die Lehrpläne beziehen, andererseits Wissensstände unter ihrer professionellen Perspektive transformieren und damit die Wirklichkeit neu arrangieren bzw. konstruieren.³⁸² „Diese Wirklichkeitskonstruktion erfüllt selten alle Kriterien sachlicher Stimmigkeit und kreiert ein besonderes Schulbuchwissen, das die eigenen Traditionen fortschreibt und relativ statisch ist.“³⁸³

Die Fachliteratur nennt neben den bereits angesprochenen gesellschaftlichen auch einige didaktische Funktionen von Schulbüchern im Unterricht. Im Folgenden wird versucht, dazu eine kurze strukturierte Übersicht zu geben.

Die Funktion als Arbeits- bzw. Lernmittel kann als die zentrale pädagogisch-didaktische Funktion von Schulbüchern festgehalten werden.³⁸⁴ Sie sollen, wie Werner *Wiater* ausführt, als Werkzeug und Gegenstand des Lernens Arbeitsmaterial zur Aneignung von Inhalten zur Verfügung stellen. Dabei ist es wichtig, dass Arbeitsmittel strukturiert aufbereitet sind und exemplarische Lerninhalte für Schülerinnen und Schüler bieten.³⁸⁵ Schulbücher müssen außerdem in verschiedenen Unterrichtsphasen³⁸⁶ einsetzbar sein, aber auch außerhalb der Schule als Lernhilfen und Nachschlagewerk verwendet werden können und so auch eine selbstständige Erarbeitung ermöglichen bzw. fördern.³⁸⁷

Als weitere didaktische Funktion von Schulbüchern, die laut Klaus *Edel* für das 21. Jahrhundert und besonders für Geschichtsschulbücher zentral sein wird, kann die Stärkung der Selbstkompetenz und des kritischen Denkens festgehalten werden, was

³⁸⁰ Laut *Wiater* sind dies unter anderem: Die Normierung der Lerninhalte im Sinne der staatlichen Verfassung, die Gewährleistung der Konformität mit den Bildungs- und Erziehungszielen, die Gewährleistung von Chancengleichheit im Bildungswesen, die Unterstützung bildungspolitischer Ziele. – Siehe: *Wiater*, Das Schulbuch, 14.

³⁸¹ Meist sind diese selbst Lehrerinnen und Lehrer.

³⁸² Vgl. *Weißeno*, Schulbuch, 163f.

³⁸³ *Ebd.*, 164.

³⁸⁴ Vgl. *ebd.*, 162f.

³⁸⁵ Vgl. *Wiater*, Das Schulbuch, 14.

³⁸⁶ Z.B. Problemebegegnung, Lösungssuche, Zusammenfassung oder Sicherung. – Siehe: *Weißeno*, Schulbuch, 163.

³⁸⁷ Vgl. *ebd.*

durch multiperspektivische Ansätze und exemplarische Anleitungen erlangt werden soll.³⁸⁸ Dadurch wird das Erreichen der „Voraussetzung, dass sich die SchülerInnen auch nach Absolvierung der Schule mit (historischen) Informationen, Mythen, Stereotypen, Klischees und Vorurteilen, die von Medien und Politikern transportiert werden, kritisch auseinandersetzen“³⁸⁹, unterstützt, wodurch zum politisch bildenden Auftrag von Geschichte beigetragen werden kann.

Die konkrete Anwendung von Schulbüchern hängt dabei in erster Linie von der jeweiligen Lehrperson und außerdem vom Fach ab. Es konnte durch Untersuchungen festgestellt werden, dass im Fach Geschichte, neben Fremdsprachenfächern und Mathematik, das Schulbuch öfter als in anderen Fächern Anwendung im Unterricht findet und als Planungsgrundlage herangezogen wird.³⁹⁰

5.2 Methoden der Schulbuchforschung

Wie allgemein bei der Schulbuchforschung, so gibt es auch bei der Typisierung der unterschiedlichen Analysemethoden von Schulbüchern in der Fachliteratur keine einheitliche Meinung. Im Folgenden wird der viel zitierten Typisierung *Wiater*s gefolgt, der drei Methoden unterscheidet, nämlich die *historische*, die *systematische* und die *vergleichende* Schulbuchanalyse.³⁹¹ Es ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch andere Aufteilungen möglich sind.³⁹²

Bei der *historischen Schulbuchanalyse* werden die Geschichts- und Gesellschaftsbilder in Schulbüchern einer Region in einem bestimmten Zeitraum untersucht. Die Untersuchung geschieht dabei durch eine hermeneutische, qualitativ-inhaltsanalytische Quellenauswertung.³⁹³

³⁸⁸ Vgl. Klaus *Edel*, Das Schulbuch im Geschichtsunterricht, In: Schulbücher (2010).

³⁸⁹ *Ebd.*

³⁹⁰ Vgl. *Wiater*, Das Schulbuch, 14.

³⁹¹ Vgl. *ebd.*, 16ff.

³⁹² So fasst Peter *Weinbrenner* die historische und vergleichende sowie die weitere Form der „internationalen Schulbuchanalyse“ unter dem Oberbegriff der „produktorientierten Schulbuchanalyse“ zusammen. Er nennt zusätzlich die Kategorie der „prozessorientierten Schulbuchforschung“, bei der der Produktionsablauf von Schulbüchern untersucht wird. – Siehe: Peter *Weinbrenner*, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Karl-Peter *Fritzsche* (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Frankfurt am Main 1992), 33-54, hier 34f.

³⁹³ Vgl. *Wiater*, Das Schulbuch, 16f.

Die *systematische Schulbuchanalyse*³⁹⁴ konzentriert sich auf die didaktisch-pädagogische Funktion und Verwendung eines Schulbuchs in Lernsituationen. Dabei werden sowohl deskriptive, als auch empirische sowie hermeneutisch-phänomenologische Methoden angewendet.³⁹⁵

Bei der *vergleichenden Schulbuchanalyse*³⁹⁶ werden, wie der Name schon sagt, Schulbücher miteinander verglichen. „Grundsätzlich lässt sich im Bereich der Schulbuchforschung Vieles und recht Unterschiedliches miteinander vergleichen. (...) In methodologischer Hinsicht weist (...) [sie] kein eigenes Methodenrepertoire auf. Sie integriert, je nach Fragestellung, die Methoden der Sozial- und Geisteswissenschaften.“³⁹⁷ Eine Möglichkeit eines solchen Verfahrens ist die Konzentration auf einen Aspekt, auf den hin die Schulbücher miteinander verglichen werden. Bei der vergleichenden Schulbuchanalyse finden hermeneutisch-geisteswissenschaftliche und empirisch-quantifizierende Methoden bzw. eine Kombination der beiden Anwendung. Bei qualitativen Schulbuchanalysen werden die Inhalte der Schulbücher und Bedeutungen der Texte und Bilder interpretiert, wohingegen bei quantitativen Schulbuchanalysen die Inhalte durch standardisierte Messverfahren quantifiziert werden.³⁹⁸

Insgesamt kann festgestellt werden, dass in der Schulbuchforschung bis heute die „produktorientierten“ Schulbuchanalysen dominieren. Über den pädagogisch-didaktischen Einsatz von Schulbüchern und insbesondere deren konkrete Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler wurde allerdings bisher nicht viel geforscht.³⁹⁹ So stellte auch Bodo von Borries, der sich als einer der Ersten im deutschsprachigen Raum mit dieser Frage auseinandergesetzt hat, noch im Jahr 2010 fest: „Wir wissen im Detail über die Wege und Irrwege des Verstehens von Schulbüchern erschreckend wenig.“⁴⁰⁰

³⁹⁴ Auch als „wirkungsorientierte Schulbuchanalyse“ bezeichnet.

³⁹⁵ Vgl. Wiater, Das Schulbuch, 18.

³⁹⁶ Auch als „komparative Schulbuchanalyse“ bezeichnet.

³⁹⁷ *Ebd.*, 18f.

³⁹⁸ Vgl. *ebd.*

³⁹⁹ Vgl. Bernd Schönemann, Holger Thünemann, Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis (Schwalbach 2010), 40ff und 48.

⁴⁰⁰ Bodo von Borries, Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht (Bad Heilbrunn 2010), 102-117, hier 116.

5.3 Analytischer Rahmen der vorliegenden Schulbuchanalyse

Für die vorliegende Arbeit wurde eine vergleichende Schulbuchanalyse durchgeführt. Auch für sie gibt es, trotz dem vielfältigen wissenschaftlichen Einsatz und der langen Tradition, keine allgemein gültige Auswahl an spezifischen Methoden. Diese müssen vielmehr stets für die entsprechende Zielsetzung ausgewählt bzw. adaptiert werden. Dabei werden unterschiedliche Methoden kombiniert und mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse abgestimmt.

Die Schulbuchanalyse der vorliegenden Arbeit folgt im Wesentlichen den Vorschlägen von *Markom* und *Weinhäupl*.⁴⁰¹ Ihren methodischen Vorschlägen folgend wird, nach der Auswahl der zu untersuchenden Bücher bzw. Abschnitte und dem Festhalten des ersten Eindrucks, als erster Analyseschritt eine Grobanalyse⁴⁰² durchgeführt. Der Grund dafür ist, dass für das Verständnis und die Kritik von Inhalten deren weiterer Kontext im Schulbuch zu berücksichtigen ist. Anschließend folgt die Feinanalyse,⁴⁰³ die den zentralen Teil der Schulbuchanalyse darstellt. Bei beiden Analyseschritten werden sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungsmethoden angewendet.

Die in dieser Arbeit vorgenommene Schulbuchanalyse ist außerdem, *Peter Weinbrenners* Forderung folgend, mehrdimensional angelegt und berücksichtigt neben fachwissenschaftlichen auch fachdidaktische Aspekte.⁴⁰⁴

5.3.1 Auswahlkriterien

Die vergleichende Schulbuchanalyse dieser Arbeit wurde als Querschnittsanalyse durchgeführt. Das bedeutet, dass Schulbücher untersucht wurden, die im selben Zeitraum und für dieselbe Schulstufe veröffentlicht wurden. Da es sich nicht um eine historische Schulbuchanalyse handelt, wurden die jeweils aktuellsten verfügbaren Auflagen der Schulbücher verwendet. Die Fragestellung der Arbeit bezieht sich schließlich auf die *derzeitige* Situation bezüglich der Geschlechtersensibilität in Schulbüchern. Es wurden dabei nur approbierte Schulbücher berücksichtigt. Denn erstens dominieren diese in den Schulen bei weitem und zweitens ist darin, wie bereits besprochen, auch der politische Einfluss besonders markant. Die konkrete Auswahl wird in Kapitel 6.1 vorgestellt.

⁴⁰¹ Vgl. *Markom, Weinhäupl, Die Anderen*, 231ff.

⁴⁰² Auch Kontext- oder Strukturanalyse genannt.

⁴⁰³ Darunter fallen insbesondere qualitative und quantitative Text- und Bildanalysen.

⁴⁰⁴ Vgl. *Weinbrenner, Sozialwissenschaftliche Schulbuchforschung*, 40.

Der aktuelle Lehrplan sieht die Behandlung des Ersten Weltkrieges für die AHS in der dritten und der siebten Klasse vor. Aufgrund des großen Altersunterschieds wären Schulbücher dieser Stufen allerdings nur bedingt miteinander vergleichbar. So konzentriert sich die Schulbuchanalyse dieser Arbeit auf die dritte Klasse. Ein Grund dafür ist auch, dass deutlich mehr Schülerinnen und Schüler die dritte Klasse besuchen als die siebte Klasse. Dementsprechend wirken die verwendeten Schulbücher auf mehr Lernende ein. Außerdem liegen mehr Schulbuchanalysen für die Oberstufe vor, wodurch für die Unterstufe ein gewisser Nachholbedarf besteht.

5.3.2 *Erster Eindruck*

Dem Verfahren von *Markom* und *Weinhäupl* folgend wird im Rahmen der Schulbuchanalyse als erster Schritt der erste Eindruck schriftlich festgehalten.⁴⁰⁵ In dieser Phase wird noch Raum für vorschnelle Schlüsse und Vorurteile gelassen, denn dadurch wird ersichtlich, welche subjektiven Vorannahmen die Analyse der einzelnen Bücher beeinflussen. Durch die schriftliche Reflexion solcher Vorannahmen soll deren Einfluss auf die Analyse überdies abgeschwächt werden.

*„Generell gilt für eine Analyse: Nachdem der erste Eindruck festgehalten wurde, sind die Fakten (möglichst) sachlich zu beschreiben – dann erst beginnen die Interpretationen.“*⁴⁰⁶

Für die in dieser Arbeit vorliegende Analyse wurde der erste Eindruck zuerst für das Buch insgesamt festgehalten. Anschließend wurden die Texte und Bilder der Sequenzen, die sich mit dem Ersten Weltkrieg befassen, durchgesehen. Damit kann dieser auch schon als Teil der Grob- und Feinanalyse gesehen werden. *„Wichtig ist es allerdings, sich den ‚ersten Eindruck‘ als eigenen Arbeitsschritt bewusst zu machen.“*⁴⁰⁷

5.3.3 *Grobanalyse*

„Ein Textabschnitt steht zumeist nicht für sich allein, sondern in einem Kontext: Auf einer Seite, in einem Kapitel, in einer inhaltlichen Struktur und innerhalb eines Buches, welches wiederum eine bestimmte Charakteristik aufweist. Das Erfassen

⁴⁰⁵ Vgl. *Markom, Weinhäupl, Die Anderen*, 231f.

⁴⁰⁶ *Ebd.*, 234.

⁴⁰⁷ *Ebd.*, 232.

von Zusammenhängen ist insofern wichtig, als ein kleiner Ausschnitt allein oft in eine falsche Richtung führt, wird er nicht in einen Kontext (...) eingebettet und so interpretiert.“⁴⁰⁸

Um zu erfassen, ob das jeweilige Schulbuch bei der Behandlung des Themas Erster Weltkrieg geschlechtersensibles Unterrichten ermöglicht bzw. fördert, ist es wichtig, auch den weiteren Kontext des Themas im Schulbuch zu berücksichtigen. Wenn beispielsweise in einem Schulbuch Frauen im Zusammenhang mit der Behandlung des Themas nicht vorkommen, aber davor auf die Frauenbewegung eingegangen wurde, muss darauf hingewiesen werden.⁴⁰⁹

Als erster Schritt der Grobanalyse⁴¹⁰ der vorliegenden Arbeit wurden der Schulbuchkontext und der strukturelle Aufbau untersucht. In einem zweiten Schritt wurde versucht, einerseits die Einbettung des Themas Erster Weltkrieg zu erfassen, andererseits wurde die Bedeutung der Kategorie Geschlecht im Schulbuch insgesamt überprüft, indem die Kapitelüberschriften analysiert wurden.⁴¹¹

Die konkreten Fragen für die Grobanalyse sind in drei Fragenbereiche unterteilt:⁴¹²

1. Fragenbereich: Schulbuchkontext und -struktur

- a) In welchem Verlag, in welchem Jahr und in welcher Auflage ist das Schulbuch erschienen?
- b) Wie ist das Geschlechterverhältnis bei Autorinnen und Autoren?
- c) Wird erkenntlich gemacht, welche Person welche Kapitel geschrieben hat?
 - o Wenn ja, wie ist dann das Geschlechterverhältnis?
- d) Wird transparent gemacht, dass die Struktur, Texte und Bilder des Buches von Vorstellungen der Autoren und Autorinnen (bzw. Vorlagen des Verlags) beeinflusst sind und es sich nicht um eine „absolute“ Geschichte handelt, sondern nur um eine mögliche Wahrheit?
- e) Hat das Buch eine chronologische Struktur?

⁴⁰⁸ Markom, *Weinhäupl*, Die Anderen, 233.

⁴⁰⁹ Vgl. *ebd.*

⁴¹⁰ Diese wird in Kapitel 6.2 behandelt.

⁴¹¹ Bei Markom und *Weinhäupl* werden diese beiden Analyseschritte umgekehrt angeführt.

⁴¹² Die Fragen der Grob- und Feinanalyse wurden primär durch die Auseinandersetzung mit dem Thema der Frauen im Ersten Weltkrieg in Kapitel 2, mit den Ansätzen und Zielen geschlechtersensibler Didaktik in Kapitel 3 sowie mit den gesetzlichen Grundlagen in Kapitel 4 generiert, lehnen sich teilweise aber auch an Vorschläge von Markom und *Weinhäupl* an. – Siehe: *Ebd.*, 236f.

2. Fragenbereich: Der Erste Weltkrieg im Schulbuch

- a) Wie viele Seiten umfasst das Thema Erster Weltkrieg und wie groß ist der Anteil des Themas an den behandelten Themen insgesamt?
- b) Kommt das Thema Erster Weltkrieg zusammengefasst in einem Kapitel vor?
- c) Was wird davor und danach behandelt?

3. Fragenbereich: Die Kategorie Geschlecht im Schulbuch

- a) Wird das „Männliche“ als „Normalfall“ behandelt und das „Weibliche“ als „Sonderfall“ in einzelnen Kapiteln gesondert?
- b) In welchen thematischen Zusammenhängen kommen Frauen vor?
- c) Wird geschlechtersensible Sprache (Sichtbarmachung und Symmetrie) konsequent eingehalten?
- d) Wie ist das Geschlechterverhältnis bei den als Unterkapitel behandelten historischen Einzelpersonen?

5.3.4 *Feinanalyse (Text- und Bildanalyse)*

Entsprechend der grundlegenden Fragestellung der Arbeit wurden nur diejenigen Schulbuchseiten für die Feinanalyse⁴¹³ herangezogen, welche sich mit dem Thema „Erster Weltkrieg“ auseinandersetzen. *Markom* und *Weinhäupl* folgend wurden dabei sowohl Aspekte der „klassischen“ Inhaltsanalyse als auch der Textanalyse einbezogen.⁴¹⁴ Im Rahmen der Inhaltsanalyse wurde das Text- und Bildmaterial, basierend auf den in dieser Arbeit behandelten fachwissenschaftlichen und (fach-)didaktischen Grundlagen, nach Kategorien (Fragebereichen) unterteilt und dahingehend untersucht.⁴¹⁵ An die untersuchten Texte wurden außerdem Fragen im Sinne der Textanalyse gestellt. Dabei handelt es sich primär um solche nach Stereotypen, Klischees, Homogenisierungen und Naturalisierungen.⁴¹⁶

⁴¹³ Diese wird in Kapitel 6.3 behandelt.

⁴¹⁴ Vgl. *Markom, Weinhäupl, Die Anderen*, 235f.

⁴¹⁵ Damit wurde auch *Weinbrenners* Forderung erfüllt, wonach bei einer Schulbuchanalyse neben fachwissenschaftlichen auch (fach-)didaktische Aspekte einbezogen werden sollen. – Siehe: *Weinbrenner, Sozialwissenschaftliche Schulbuchforschung*, 36.

⁴¹⁶ Dabei beziehen sich, wie bereits erwähnt, einige Fragen auf die Vorschläge von *Markom* und *Weinhäupl*, die sich unter anderem mit einer geschlechterbezogenen Thematik auseinandersetzen. – Siehe: *Markom, Weinhäupl, Die Anderen*, 236f.

In einem anschließenden Schritt wurden die Antworten zu den Fragen zuerst schriftlich zusammengefasst und abermals kritisch durchleuchtet und interpretiert. Dabei wurde der Fokus darauf gelegt, ob auch andere Deutungen möglich wären bzw. ob die Deutung durch weitere Elemente im Schulbuch aufgehoben werden kann. Es fand also ein Rückbezug auf die Ergebnisse der Grobanalyse statt, wobei auch die Frage nach Unterschieden zwischen beiden Ebenen gestellt wurde.

Die konkreten Fragen für die Feinanalyse, welche sich nur auf das jeweilige Kapitel zum Ersten Weltkrieg bezieht, sind geteilt in sechs quantitative Fragen und sieben qualitative Fragenbereiche:

Quantitativer Teil:

1. Wie viele Seiten widmen sich der Politik- und Militärgeschichte?
2. Wie viele Seiten widmen sich jeweils gezielt der Frauen- und Geschlechtergeschichte?
3. Wie oft wird auf konkrete weibliche und männliche Personen eingegangen?
4. Wie oft kommen Frauen und Männer in Quellen selbst zu Wort?
5. Wie ist das Geschlechterverhältnis bei den Bildern? (Anzahl der Bilder und abgebildete deutlich erkennbare Personen)
6. In welchen Rollen werden Frauen in Bildern / im Text wie oft dargestellt?

Falls den Frauen und/oder der „Heimatfront“ ein separater Abschnitt des Kapitels gewidmet ist, werden zusätzlich spezifisch zu diesem die letzten drei Fragen noch einmal behandelt.

Qualitativer Teil:

1. Fragenbereich: „Heimatfront“

- a) Wird der Begriff „Heimatfront“ verwendet?

Wenn ja:

- Wird auf die Herkunft und Bedeutungszuweisung des Begriffs eingegangen? Wenn ja, wie?
 - Gibt es ein eigenes Unterkapitel zum Thema „Heimatfront“?
- b) Wird auf die „Totalität“ des Krieges dezidiert eingegangen? Wenn ja, wie?
 - c) Wird die „Heimat“(-front) als Bereich typisiert, der komplett von der „Front“ getrennt ist?

- d) Wird die „Heimat“(-front) als Bereich der Frauen und Kinder beschrieben und die „Front“ als Bereich der Männer?

2. Fragenbereich: Erwerbstätigkeit und ehrenamtliches Kriegsendagement von Frauen

- a) Welche Formen weiblicher (Erwerbs-)Tätigkeit werden besonders hervorgehoben, welche werden nicht genannt?
 - o Wird darauf eingegangen, wie die jeweiligen (Erwerbs-)Tätigkeiten von der zeitgenössischen Öffentlichkeit gesehen wurden?
- b) Werden (z.B. klassenspezifische) Unterschiede deutlich gemacht?
- c) Wird suggeriert, dass Frauen erst durch den Ersten Weltkrieg erwerbstätig sein konnten? (*Hier müssen Ergebnisse der Grobanalyse berücksichtigt werden*)
- d) Wird klar gemacht, dass die erweiterte Erwerbstätigkeit von Frauen nur als vorübergehend angesehen wurde?
 - o Wenn ja, wird ein kritisches Hinterfragen angeregt und/oder kommen Frauen zu Wort, die damit nicht einverstanden waren?
- e) Wird auf die Frage eingegangen, welche Motivationen und Gründe Frauen hatten, um erwerbstätig zu sein oder freiwillige kriegsbezogene Tätigkeiten auszuführen?
 - o Wenn ja, welche werden hervorgehoben und welche vernachlässigt?

3. Fragenbereich: Kriegsalltag an der „Heimatfront“

- a) Wird auf die politische und militärische Vereinnahmung des Haushalts eingegangen? Wenn ja, wie?
- b) Wird auf die Mehrfachbelastung von Frauen eingegangen? Wenn ja, wie?
- c) Wird auf die Hungerproblematik eingegangen?
 - o Wenn ja, welche Aspekte werden hervorgehoben und welche vernachlässigt?

4. Fragenbereich: Frauenbewegung und Frauenwahlrecht

- a) Wird auf die Frauenbewegung/en während des Krieges eingegangen?
 - o Wenn ja, welche Bereiche werden hervorgehoben?
- b) Wird die Einführung des allgemeinen Frauenwahlrechts als Belohnung für die Leistungen der Frauen während des Krieges dargestellt?
- c) Wird die Frage der Frauenemanzipation behandelt?
 - o Wenn ja, wird der Erste Weltkrieg als „Motor“ der Frauenemanzipation beschrieben? Welche Argumente werden dafür herangezogen?

- d) Wird sonst im Buch auf die Frauenbewegung/en und/oder die Erlangung des allgemeinen Frauenwahlrechts eingegangen?

5. Fragenbereich: Geschlechtsspezifische Stereotypen, Hierarchien und Rollenbilder

- a) Tritt die Geschichte von Frauen im Ersten Weltkrieg als „Sonderfall“ auf, die von der „Normalen“ Geschichte (der Männer) des Ersten Weltkrieges abweicht?
- b) Kommen Frauen und Männer in Quellen zu Wort?
- Wenn ja, welche Aussagen tätigen sie? Gibt es Unterschiede?
- c) Werden zeitgenössische geschlechtsspezifische Stereotypen, hierarchische Strukturen und Rollenbilder erkennbar gemacht?
- Wenn ja, welche?
 - Werden sie beschönigt und/oder naturalisiert?
 - Werden sie unhinterfragt dargestellt bzw. bestätigend verwendet?
 - Werden Frauen eher als aktiv oder passiv beschrieben?
- d) Werden die Folgen zeitgenössischer Denkweisen (die sich auf geschlechtsspezifische Stereotypen, Hierarchien und Rollenbilder beziehen) auf das Leben der Individuen und/oder der Gesellschaft thematisiert?
- e) Werden die Geschlechtergruppen als homogen beschrieben?
- Wenn ja, welche pauschalen Aussagen werden gemacht?
 - Wenn nein, auf welche Teilgruppen und Unterschiede wird eingegangen?
- f) Werden Frauen auf Bildern in verschiedenen Rollen dargestellt?
- g) Wird ersichtlich gemacht, dass Geschlecht eine soziokulturell konstruierte Kategorie ist, die in den Geschlechterverhältnissen wirksam wird?
- h) Werden Schülerinnen und Schüler zur kritischen Reflexion der eigenen Stereotypen und Rollenbilder angeregt?

6. Fragenbereich: Sprache

- a) Wird durchgängig eine geschlechtersensible Sprache verwendet und der Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren befolgt?
- b) Werden problematische zeitgenössische Begriffe oder Phrasen verwendet?
- Wenn ja, wird darauf hingewiesen?
- c) Werden durch die Verwendung bestimmter Wortgruppen Wertungen sichtbar?
- d) Ist die Sprache altersgemäß?

7. Fragenbereich: Arbeitsaufträge

Gibt es Arbeitsaufträge, die folgendes fördern?

- a) Analyse zeitbedingter „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“,
- b) Analyse des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern,
- c) Analyse des Zusammenhangs von Geschlecht und Politik,
- d) Kritischer Umgang mit Bildern, damit sie nicht nur der Illustration dienen.

6 Schulbuchanalyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Schulbuchanalyse dargelegt. In manchen Bereichen sind diese für die fünf untersuchten Schulbücher ziemlich ähnlich, in anderen sehr unterschiedlich. Zuerst wird in Kapitel 6.1 auf die Auswahl der fünf analysierten Bücher eingegangen und der erste Eindruck zu jedem Schulbuch kurz beschrieben. Kapitel 6.2 widmet sich dann den Ergebnissen der Grobanalyse. Dabei werden zunächst der Entstehungskontext und die Schulbuchstruktur behandelt. Anschließend wird auf die Einordnung des Themas „Erster Weltkrieg“ und die Berücksichtigung geschlechtersensibler Perspektiven in den Büchern insgesamt eingegangen. Die Präsentation der Ergebnisse der Grobanalyse erfolgt stets vergleichend. In Kapitel 6.3 zur Feinanalyse werden zuerst die Resultate der quantitativen Untersuchung behandelt. Der komparativen Beschreibung der Ergebnisse nach jedem Teilbereich folgt hier eine kurze Interpretation. Der anschließende Abschnitt widmet sich dem qualitativen Teil der Feinanalyse, wobei zunächst getrennt für die fünf untersuchten Bücher die Ergebnisse zu den aufgestellten Fragenbereichen nacheinander diskutiert werden. Im abschließenden Kapitel 6.4 werden die Analyseergebnisse verglichen und zusammengefasst.

6.1 Ausgewählte Schulbücher und erster Eindruck

Aus den 13 Geschichtsschulbüchern, die für das Schuljahr 2013/14 für die dritte Klasse AHS in der Schulbuchliste für die Schulbuchaktion des *BMUKK* angeführt sind, wurden folgende fünf ausgewählt:⁴¹⁷

- *Geschichte live 3*
- *Netzwerk Geschichte @ politik 3*
- *VG 3 – Durch die Vergangenheit zur Gegenwart*
- *Zeitbilder*
- *Zeitenblicke*

Es handelt sich dabei um die fünf auflagenstärksten Bücher, die zusammen in der Mehrheit der Klassen im Einsatz sind.⁴¹⁸ So wurden zwar im Rahmen der Arbeit nicht alle Geschichtsschulbücher für die dritte Klasse AHS untersucht. Da aber diejenigen fünf

⁴¹⁷ Vgl. *BMUKK*, Schulbuchaktion 2013/14, 33f. - In weiterer Folge sind die Titel der Bücher ohne „3“ angeführt.

⁴¹⁸ Laut Aussage der Abteilung B/8-Schulbuch des *BMBF* am 28.4.2014.

herangezogen wurden, die am häufigsten eingesetzt werden, sind Vergleiche möglich, die die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler betreffen.

In weiterer Folge soll, dem Vorschlag *Markoms* und *Weinhäupls* folgend, der erste Eindruck, den die Schulbücher beim Autor der vorliegenden Arbeit beim Durchblättern hinterlassen haben, beschrieben werden.⁴¹⁹ Es wird hiermit noch einmal festgehalten, dass es sich dabei um rein subjektive Eindrücke handelt, die sich jedoch auf die Einstellung gegenüber den Büchern ausgewirkt haben könnten.⁴²⁰ Es wurden insbesondere die Titelseite und das verwendete Layout sowie etwaige aufgefallene Besonderheiten berücksichtigt. Außerdem wird der erste Eindruck bezüglich der Geschlechtersensibilität des Buches beschrieben.

Zusammenfassend kann schon vorab festgehalten werden, dass die im Folgenden angeführten Unterschiede, welche mir⁴²¹ beim ersten Durchsehen aufgefallen sind, nicht sehr groß sind. Vielmehr handelt es sich dabei primär um Nuancen. Keines der Bücher erschien mir bei der anfänglichen Betrachtung viel besser oder schlechter als die anderen. Wie auch in der anschließenden Grob- und Feinanalyse werden die Bücher hier in alphabetischer Reihenfolge behandelt.

*Geschichte live*⁴²² wirkt auf mich durch das interessante und „knallige“ Titelbild gleich ansprechend. In der Zeichnung wird eine bürgerliche Gesellschaft⁴²³ des 19. Jahrhunderts bei der Verabschiedung eines Zuges dargestellt. Das Buch zeigt sich in einem modernen und gut strukturierten Layout, wobei die verwendeten Bilder oft eher klein sind und die Seiten somit eher textlastig wirken. Insgesamt sieht es für mich altersgerecht gestaltet aus, scheint aber unterschwellig transportierte Geschlechterstereotypen zu beinhalten.

Das Titelblatt von *Netzwerk Geschichte @ politik*⁴²⁴ erscheint mir trotz der zwölf verwendeten Bilder⁴²⁵ etwas nüchtern. Das Layout im Buch ist allerdings sehr lebhaft und farbenfroh gestaltet. Die vielen Kästchen und Bilder wirken interessant, manchmal aber

⁴¹⁹ Vgl. *Markom, Weinhäupl, Die Anderen*, 231f.

⁴²⁰ Obwohl versucht wurde, dies zu vermeiden.

⁴²¹ Hier wird bewusst die erste Person Singular verwendet, um noch einmal zu unterstreichen, dass es sich um eine subjektive Interpretation handelt.

⁴²² Vgl. Helmut *Hammerschmid*, Wolfgang *Pramper*, Elfriede *Windischbauer*, *Geschichte live* 3. *Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung. 7. Schulstufe* (Linz 2011).

⁴²³ Etwa gleich viele Frauen, Männer & Kinder.

⁴²⁴ Künftig als *Netzwerk Geschichte* abgekürzt. – Siehe: Jutta *Hofer*, Bettina *Paireder*, *Netzwerk Geschichte @ politik* 3. *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe* (Linz, Wien 2013).

⁴²⁵ Dabei handelt es sich um sieben Landschaften, Gebäude und Gegenstände. Auf zwei Bildern sind jeweils nur Männer und Frauen abgebildet, auf einem Bild beide Geschlechter zusammen.

unübersichtlich. Besonders positiv fielen mir die beiden Comic-Figuren auf, ein Mädchen und ein Bub, die durch das Buch begleiten. Zusammengefasst wirkt das Buch ebenfalls ansprechend und altersgerecht und scheint geschlechtersensibel zu sein.

Das Schulbuch VG⁴²⁶ zeigt auf der Titelseite einen Ausschnitt aus einem Gemälde zur französischen Julirevolution 1830 mit einer Frau mit Fahne, Waffe und entblößter Brust im Zentrum.⁴²⁷ Im Hintergrund und unter dieser Figur sind auch Männer abgebildet. In meinen Augen ist das Titelblatt schön gestaltet, muss aber in der Altersstufe besprochen werden. Das Layout im Buch wirkt auf mich teilweise zeitschriftenartig mit relativ großen Bildern und weniger Text. Es ist sehr übersichtlich und klar strukturiert, erscheint aber auf manchen Seiten durch die recht eintönige Farbgebung auch etwas langweilig. Insgesamt macht das Buch auf mich einen guten Eindruck, doch Geschlechterthemen scheinen keine große Beachtung zu finden.

Das Titelblatt von *Zeitbilder*⁴²⁸ wirkt ziemlich neutral und es steht ein Gebäude⁴²⁹ anstelle von Menschen im Vordergrund. Das Seitenlayout ist einfallsreich gestaltet und bleibt trotz vieler Kästchen übersichtlich. Das Verhältnis zwischen Text und Grafiken scheint mir genau richtig. Zusammengefasst wirkt das Schulbuch ansprechend und altersgerecht, bezüglich der Dimension Geschlecht fehlen noch Anhaltspunkte für eine erste Bewertung.

*Zeitenblicke*⁴³⁰ zeigt auf dem Titelblatt im Zentrum eine nackte Venus,⁴³¹ dahinter Napoleon⁴³² und Franz Joseph I.⁴³³ auf weißem Hintergrund. Die Titelseite wirkt auf mich etwas langweilig und aus geschlechtersensibler Sichtweise unpassend, da eine entblößte und schwach wirkende Frau neben zwei prunkvoll gekleideten und als stark dargestellten Männern steht. Im Buch werden wenige meist kleine Bilder verwendet, wodurch die Seiten eher textlastig sind. Das Layout wirkt gut strukturiert, aber auch etwas langweilig. Insgesamt erscheint mir das Buch als zu monoton gestaltet für die dritte Klasse.

⁴²⁶ Vgl. Michael Lemberger, VG 3. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (Linz, Wien ⁴2013).

⁴²⁷ Es handelt sich dabei um das Gemälde „Die Freiheit führt das Volk“ von Eugène Delacroix, 1830.

⁴²⁸ Vgl. Alois Scheucher, Anton Wald, Ulrike Ebenhoch, *Zeitbilder* 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Wien ³2009).

⁴²⁹ Die Rotunde der Wiener Weltausstellung von 1873.

⁴³⁰ Vgl. Karl Vocelka, Andrea Scheichl, Christian Matzka, *Zeitenblicke* 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung (Wien ¹2010).

⁴³¹ Aus Sandro Botticellis Gemälde „Die Geburt der Venus“ von etwa 1485/86.

⁴³² Auf einem Pferd aus dem Gemälde „Bonaparte beim Überschreiten der Alpen am Großen Sankt Bernhard“ von Jacques-Louis David aus dem Jahr 1800.

⁴³³ Er ist prachtvoll gekleidet und hat eine Schriftrolle in der Hand. Der Name des Bildes und des Malers sind nicht angegeben und auch die Jahreszahl fehlt.

6.2 Ergebnisse der Grobanalyse

6.2.1 Schulbuchkontext und -struktur

Geschichte Live, *Netzwerk Geschichte* und *VG* erscheinen beim Verlag Veritas, *Zeitbilder* bei öbv und *Zeitenblicke* bei Dorner. Die für die Analyse benutzten Auflagen sind zwischen 2009 und 2013 erschienen. Das Geschlechterverhältnis bei den Autorinnen und Autoren ist zwischen den Schulbüchern sehr verschieden, wie Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1: Verlag, Erscheinungsjahr, Geschlechterverhältnis Autorinnen & Autoren

	Verlag	Erscheinungs- jahr	Autoren	Autorinnen
Geschichte live	Veritas	² 2011	2	1
Netzwerk Geschichte	Veritas	² 2013	0	2
VG	Veritas	⁴ 2013	1	0
Zeitbilder	öbv	³ 2009	2	1
Zeitenblicke	Dorner	¹ 2010	2	1
		Gesamt:	7 (58%)	5 (42%)

Das Geschlechterverhältnis der Autorinnen und Autoren entspricht somit im Schnitt etwa jenem der Geschichtsschulbücher des Schuljahrs 2013/14.⁴³⁴ So waren insgesamt 53 Prozent männlich und 47 Prozent weiblich. Allerdings wurde nur in einem der analysierten Bücher sichtbar gemacht, welche Person welches Kapitel geschrieben hat, nämlich in *Geschichte live*. Dort liegt zwar das Geschlechterverhältnis bei der Herausgabe bei zwei Männern zu einer Frau, bei den geschriebenen Kapiteln allerdings bei sieben zu eins. Falls dies bei den anderen Büchern auch nur annähernd ähnlich ist, kann das Geschlechterverhältnis zwischen Autorinnen und Autoren als männlich dominiert bezeichnet werden – bei gegebenen Unterschieden zwischen den fünf Schulbüchern.

Als weiteres Ergebnis der Grobanalyse kann festgehalten werden, dass in keinem Buch direkt thematisiert wird, dass der strukturelle Aufbau und die ausgewählten Texte und Bilder keine objektiv „richtige“ Auswahl darstellen. Es wird dadurch eine „absolute Gültigkeit“ der vermittelten Geschichte suggeriert, insbesondere wenn konkrete Arbeitsaufträge zum Hinterfragen der angeführten Sekundärtexte, Bilder, Quellen und Grafiken fehlen. Dies ist aus geschlechtersensibler Perspektive vor allem dann

⁴³⁴ Absolut sind es für alle Geschichtsschulbücher 17 Autoren und 15 Autorinnen. Allerdings sind bei keinem geschlechtergemischtem Team die Autorinnen in der Überzahl. So kommt das nahezu ausgeglichene Verhältnis nur dadurch zustande, dass Frauen in rein weiblichen Teams zahlreicher auftreten. – Siehe: *BMUKK*, Schulbuchaktion 2013/14, 33f.

problematisch, wenn Frauen und Männer im Buch klischeehaft auftreten. So macht es einen klaren Unterschied, ob ein Buch vorgibt, nur eine „Wahrheit“ unter vielen darzustellen, oder ob es Inhalte als absolutes Wissen unterbreitet. Im ersten Fall, welcher auch vom Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ als Ziel definiert wird, werden präsentierte Vorurteile einfacher kritisierbar und wirken sich anders aus als im zweiten Fall. Um das Hinterfragen der Darlegungen von Autorinnen und Autoren zu ermöglichen und ihren Expertenstatus zu begründen ist es außerdem hilfreich, sie vorzustellen. Bei den untersuchten Büchern findet sich eine solche Vorstellung allerdings nur in *Netzwerk Geschichte*.

Bei vier der fünf analysierten Bücher sind die Großkapitel⁴³⁵ rein chronologisch angeordnet. Nur in *Zeitbilder* gibt es zwei Querschnittskapitel, die sich jeweils auf geographische Räume beziehen.⁴³⁶ Innerhalb der Großkapitel haben alle fünf Bücher auch manche Querschnittsthemen eingebaut, wodurch die chronologische Anordnung etwas durchbrochen wird. Systematisch wurde dies allerdings nur bei *Netzwerk Geschichte* gemacht, wo zu jedem Großkapitel, neben sonstigen Themen, die vier Schwerpunkte „Alltagsleben und Bildung“, „Religion und Kunst“, „Völker und Kulturen“ sowie „Wirtschaft und Technik“ behandelt werden.

6.2.2 Das Thema „Erster Weltkrieg“ in den Schulbüchern

Die folgenden Analysen beziehen sich, wenn vom Thema „Erster Weltkrieg“ in den Schulbüchern die Rede ist, vordergründig auf das jeweilige Kapitel. Allerdings kommen in vier Büchern Exkurse vor, die nicht berücksichtigt wurden.⁴³⁷ Außerdem wird bei *Netzwerk Geschichte* die Seite zu den Bündnissystemen, welche direkt vor dem Kapitel zum Ersten Weltkrieg behandelt werden, zur besseren Vergleichbarkeit mit einbezogen, da dieses Thema in den anderen Büchern in das Kapitel integriert ist.

Die Unterschiede bezüglich des quantitativen Umfangs, in welchem das Thema „Erster Weltkrieg“ in den ausgewählten fünf Schulbüchern behandelt wird, sind nicht sehr groß. In *Zeitenblicke* werden ihm sowohl relativ im Verhältnis zur Gesamtseitenzahl des

⁴³⁵ Zum Beispiel gibt es in jedem untersuchten Buch ein Großkapitel zur Industriellen Revolution.

⁴³⁶ Eines widmet sich „Asien, Australien, Amerika“ und im anderen wird „Österreich – das Habsburgereich“ thematisiert. – Siehe: *Scheucher, Wald, Ebenhoch, Zeitbilder*, 94-109 und 130-143.

⁴³⁷ In *Geschichte live* wird auf Seite 146 die Russische Revolution behandelt, allerdings werden keine direkten Zusammenhänge zum Ersten Weltkrieg hergestellt. *Netzwerk Geschichte* widmet sich auf Seite 143 dem Boxeraufstand in China (1899-1901). *VG* stellt auf Seite 124 die Friedensbewegung vor dem Krieg vor und behandelt auf Seite 125 die Balkankriege. *Zeitbilder* geht auf den Seiten 126-127 auf die Methode, Karikaturen zu lesen, am Beispiel des Imperialismus ein.

Buches,⁴³⁸ als auch absolut am wenigsten Seiten gewidmet, nämlich acht (5%). *Netzwerk Geschichte* beschäftigt sich auf 14 Seiten (9,3%) und dadurch am umfangreichsten damit. In allen Büchern werden direkt vor dem Ersten Weltkrieg der Imperialismus und der Kolonialismus behandelt.⁴³⁹ Danach liegt der Fokus auf sehr unterschiedlichen Themen, die jeweils den Abschluss der Bücher bilden.⁴⁴⁰ In *Geschichte live* wird anschließend auf den Friedensnobelpreis und Bertha von Suttner sowie das Ende Österreich-Ungarns eingegangen. In *Netzwerk Geschichte* und *VG* folgen Übungsseiten. *Zeitbilder* widmet sich nach dem Ersten Weltkrieg dem Querschnittsthema „Österreich – das Habsburgerreich“ und *Zeitenblicke* dem Ringstraßen- und Jugendstil.

6.2.3 „Geschlecht“ in den Schulbüchern

Die Grobanalyse hat für alle untersuchten Schulbücher ein gemeinsames Ergebnis erbracht. So kann festgestellt werden, dass Frauen- und Geschlechtergeschichte in keinem der Bücher durchgängig umgesetzt wird, sondern dass Frauen vielmehr als „Sonderfall“ behandelt werden. Von ihnen wird in allen Büchern nur selten gesprochen. Wenn dies geschieht, dann hauptsächlich in Unterkapiteln, die sich gezielt mit Frauen beschäftigen, sowie im Zusammenhang mit Alltagsgeschichte, Hexerei und der Industriellen Revolution. Manchmal kommen Frauen auch als Einzelpersonen vor.

In *Geschichte live* gibt es ein Unterkapitel zu „Frauen in der Renaissance“, aber nicht gezielt zu Frauen in anderen Epochen. Auch in den Abschnitten, die sich mit Alltagsgeschichte auseinandersetzen, wird auf die Situation von Frauen nur selten eingegangen. Es wird zwar von Familien gesprochen, Frauen werden aber nicht eigens genannt.⁴⁴¹ *Netzwerk Geschichte* widmet in jedem der vier Großkapitel unter dem Schwerpunkt „Alltagsleben und Bildung“ eine Seite den Frauen des jeweiligen Zeitabschnitts.⁴⁴² In *VG* wird nur vereinzelt in Unterkapiteln gezielt auf sie eingegangen.

⁴³⁸ Gesamtseitenzahl jeweils ohne Inhaltsverzeichnis, Lexikon und Quellenregister.

⁴³⁹ Als Grund dafür kann das Verfolgen eines chronologischen Ablaufs in den Büchern angenommen werden. Im Lehrplan, der nicht chronologisch aufgebaut ist, wird der Imperialismus im Rahmen des zweiten Themenbereichs „Begegnung, Austausch und Konfrontationen“ genannt. Der Themenbereich „Staaten und Völker im Krieg“ wird als elfter genannt. – Siehe: *BMUKK*, Lehrplan Unterstufe, 4.

⁴⁴⁰ Vor den Lexika und den Quellenregistern.

⁴⁴¹ Vgl. *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer*, *Geschichte live*, 13.

⁴⁴² „Frauen zur Zeit der Frühen Neuzeit“, „Frauen zur Zeit des 18. Jahrhunderts“, „Frauen zur Zeit des Industriezeitalters“ und „Frauen zur Zeit des Ersten Weltkriegs“. – Siehe: *Hofer, Paireder*, *Netzwerk Geschichte*, 30, 82, 107 und 137.

So werden beispielsweise die „*Rolle der Frau in der Werbung um 1900*“ und die „*Frauenbewegung*“ kurz besprochen.⁴⁴³ Auch in *Zeitbilder* werden Frauen selten direkt behandelt, so zum Beispiel unter der Überschrift „*Arbeiterfrauen – mehrfach belastet*“.⁴⁴⁴ In *Zeitenblicke* ist die Situation diesbezüglich ähnlich jener in den anderen Schulbüchern. Positiv aufgefallen ist allerdings, dass hier jedes der sechs Großkapitel von einer fiktiven zeitgenössischen Person eingeleitet wird, abwechselnd von jeweils einer Frau und einem Mann. Weitgehend kommen aber auch in *Zeitbilder* Frauen als „Sonderfall“ der Geschichte vor, indem sie beispielsweise im Rahmen des Vertiefungsthemas „*Die Rechte der Frauen*“ behandelt werden.⁴⁴⁵ Meistens rücken sie, wie in den restlichen Büchern, ganz in den Hintergrund. Die Geschichte von Männern wird in keinem der Schulbücher gezielt behandelt, sondern sie wird als „Normalfall“ vermittelt.

Die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache wurde in keinem der untersuchten Schulbücher konsequent, das heißt über alle Kapitel hinweg, umgesetzt. In jedem kommt das generische Maskulin vor und die Vorgaben des Leitfadens für geschlechtergerechtes Formulieren⁴⁴⁶ werden nur oberflächlich befolgt. So kann, *Windischbauer* folgend, festgestellt werden, dass sich trotz der Vorgaben die Bücher in dieser Hinsicht als verbesserungswürdig erweisen.⁴⁴⁷ Dennoch gibt es einige recht deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Werken.

In *Geschichte live* wurden Doppelnennungen bei den Titeln der Kapitel zwar weitgehend vermieden. In den Texten kommt aber in vielen Fällen nur die männliche Version vor. Die weibliche Form wird meist recht willkürlich eingesetzt, wie dieser Satz verdeutlicht: „*Viele Kleinbauern, Handwerker und Tagelöhner wurden Fabrikarbeiterinnen und -arbeiter in der Hoffnung auf ein besseres Leben.*“⁴⁴⁸

Auch in *Netzwerk Geschichte* wurden bei Kapitelüberschriften Doppelnennungen erfolgreich umgangen. Die Texte benennen zwar meist beide Geschlechter symmetrisch, doch auch hier finden sich manche generische Maskuline, wie zum Beispiel: „*Manche Unternehmer verbesserten die Lebensbedingungen ihrer Arbeiter (...).*“⁴⁴⁹

⁴⁴³ Vgl. *Lemberger*, VG, 104 und 107.

⁴⁴⁴ *Scheucher, Wald, Ebenhoch*, *Zeitbilder*, 87.

⁴⁴⁵ *Vocelka, Scheichl, Matzka*, *Zeitenblicke*, 100-101 und 144-145.

⁴⁴⁶ Vgl. *BMUKK*, Leitfaden Formulieren, 1.

⁴⁴⁷ Vgl. *Windischbauer*, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht, 73.

⁴⁴⁸ *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer*, *Geschichte live*, 111.

⁴⁴⁹ *Hofer, Paireder*, *Netzwerk Geschichte*, 105.

Bei VG wird geschlechtergerechte Sprache am ehesten konsequent umgesetzt. Durch die Art der Formulierungen wird die direkte Anführung von Männern und Frauen, welche hier in der Regel mit dem Binnen-I stattfindet, meist vermieden. Dadurch ergibt sich allerdings das Problem, dass beide Geschlechter „unsichtbar“ werden. Dies ist insofern problematisch, dass Frauen bei solchen Formulierungen eher „vergessen“ werden als Männer. Außerdem findet sich auch in VG an manchen Stellen das generische Maskulin: *„Reiche Bürger (...) begeisterten sich für die Ausgewogenheit der antiken Kunst.“*⁴⁵⁰

Zeitbilder setzt schon bei den Kapitelüberschriften mehrfach das generische Maskulin ein, wie beispielsweise bei *„Von Unternehmern und Arbeitern“*.⁴⁵¹ Auch in den Texten werden nur selten beide Formen genannt und die maskuline Form überwiegt deutlich. So findet sich unter der Überschrift *„Männer und Frauen an den Maschinen“* der Satz: *„Wenn ihnen ein Arbeiter nicht passte, wurde er rausgeworfen.“*⁴⁵²

Auch bei *Zeitenblicke* weisen einige Kapiteltitel das generische Maskulin auf und Doppelnennungen kommen nur zwei Mal vor. Auch hier fehlt innerhalb der Texte eine konsequente Umsetzung geschlechtergerechter Sprache. So findet sich unter der Überschrift *„Unternehmer und Arbeiter“* zum Beispiel Folgendes: *„Als Fabrikarbeiter und –arbeiterinnen mussten Männer, Frauen und Kinder (...) schuften. (...) Die Arbeiter (das Proletariat) wurden ausgebeutet, sie lebten unter unwürdigen Bedingungen.“*⁴⁵³

Das Geschlechterverhältnis bei den historischen Einzelpersonen, die in einer Überschrift für ein ganzes (Unter-)Kapitel genannt werden, ist nicht ausgeglichen.⁴⁵⁴ Bei den untersuchten Büchern liegt der Frauenanteil bei nur knapp 20 Prozent. Wie Tabelle 2 zeigt, überwiegen bei allen Büchern männliche Personen.

In diesem Bereich ist somit bezüglich geschlechtergerechter Verteilung ein deutlicher Nachholbedarf festzustellen. Für Schülerinnen und Schüler der Unterstufe sind personale Zugänge besonders wichtig für den Umgang mit Geschichte. Wenn diesbezüglich schon in den Überschriften Männer derart dominieren, wird den Lernenden vermittelt, dass Geschichte primär ein „Männerthema“ ist.⁴⁵⁵ Dabei wäre es wichtig, dass entweder solche

⁴⁵⁰ Lemberger, VG, 3.

⁴⁵¹ Außerdem findet sich nur einmal die feminine Form, nämlich bei „Hexen und Hexer – Opfer eines Wahns. – Siehe: Scheucher, Wald, Ebenhoch, *Zeitbilder*, 84 und 138.

⁴⁵² *Ebd.*, 85.

⁴⁵³ *Vocelka, Scheichl, Matzka, Zeitenblicke*, 120.

⁴⁵⁴ Untersucht wurden die Überschriften auf den drei Ebenen der Großkapitel-, Kapitel- und Themenüberschriften.

⁴⁵⁵ Vgl. *Windischbauer*, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht, 75f.

Frauen dargestellt werden, die den traditionellen Rollenklischees nicht entsprechen,⁴⁵⁶ oder eine Hinterfragung aus heutiger Sicht angeregt wird.⁴⁵⁷ Eine Überschrift wie „*Jean Baptists Mutter – eine mutige Frau*“,⁴⁵⁸ wie sie in *Geschichte live* zu finden ist, ist aus geschlechtersensibler Perspektive auch nicht sehr hilfreich, da die Abhängigkeit der weiblichen von der männlichen Person durch eine derartige Formulierung unterstrichen wird.

Tabelle 2: Geschlechterverhältnis genannter Einzelpersonen in Überschriften*

	Männlich	Weiblich
Geschichte live	13	4
Netzwerk Geschichte	7	1
VG	6	1
Zeitbilder	7	2
Zeitenblicke	4	1
Gesamt	37	9

* Berücksichtigt wurden Überschriften zu Großkapiteln, Kapiteln und Unterkapiteln.

Zusammenfassend ist bezüglich der Geschlechtersensibilität für die untersuchten Bücher in dieser Hinsicht festzustellen, dass es einen großen Nachholbedarf gibt. Zwar werden frauengeschichtliche Themen eingebaut, doch eine Berücksichtigung der Dimension Geschlecht, wie sie im Lehrplan für alle Themen gefordert ist, wird dadurch nicht erreicht. Geschlechtergeschichtliche Ansätze werden fast gänzlich vernachlässigt und Frauengeschichte als „Sonderfall“ der Geschichte hervorgehoben, wie es auch *Dehne* schon für deutsche Geschichtsschulbücher festgestellt hat:

*„Stellenweise wird Frauengeschichte gesondert in die Themenbereiche eingefügt, mitunter auch äußerlich auf Sonderseiten (...). Das eigentliche Anliegen, geschichtliche Vorgänge und Zustände auch aus der Sicht von Frauen wiederzugeben, wird auf diese Weise nur punktuell eingelöst.“*⁴⁵⁹

Am ehesten wird in *Netzwerk Geschichte* versucht, Geschlechtersensibilität zu fördern. So wird unter dem Titel „*Frauensache – Männersache?*“ auf einer Seite gezielt auf das Thema Gender Mainstreaming eingegangen.⁴⁶⁰ Außerdem ist positiv hervorzuheben, dass

⁴⁵⁶ Dies trifft auf die in jedem Buch vorkommende Herrscherin Maria Theresia zu. In drei der fünf untersuchten Fälle ist sie allerdings die einzige Frau.

⁴⁵⁷ Bei Männern gilt dasselbe.

⁴⁵⁸ *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer*, *Geschichte live*, 68.

⁴⁵⁹ *Dehne*, *Gender im Geschichtsunterricht*, 68.

⁴⁶⁰ *Hofer, Paireder*, *Netzwerk Geschichte*, 118.

sich das Buch als einziges in jedem Abschnitt mit Frauengeschichte auseinandersetzt. Allerdings kommen Frauen in diesen Unterkapiteln stets im Zusammenhang mit Alltagsthemen vor, wodurch dieser Bereich im Schulbuch als „weiblicher“ Bereich vermittelt wird und sich somit vorhandene Stereotypen verfestigen können. Damit werden auch hier, vielleicht sogar noch stärker als in den anderen Büchern, Frauen zu einem „Sonderthema“, das vom „Normalfall“ der männlich dominierten Geschichte zu unterscheiden ist.⁴⁶¹

6.3 Ergebnisse der Feinanalyse

6.3.1 Quantitative Analyseergebnisse

Gewichtung der behandelten Themenbereiche

Um einen ersten Einblick zu erlangen, welche Bedeutung Frauen in den Geschichtsschulbüchern bei der Behandlung des Ersten Weltkrieges haben, ist es hilfreich, die Aufteilung der Kapitel nach Themenbereichen zu vergleichen.

Die Analyse hat für alle fünf Bücher zusammen ergeben, dass der Fokus eindeutig auf der Politik- und Militärgeschichte⁴⁶² liegt und diese im Durchschnitt rund 80 Prozent der Kapitel füllt. Alltagsgeschichtliche Themen mit Bezug zur „Heimatfront“ werden auf rund zehn Prozent der Seiten zum Ersten Weltkrieg behandelt.⁴⁶³ Gezielt der Situation von Frauen im Ersten Weltkrieg wird im Schnitt nur vier Prozent des Umfangs gewidmet, was für die fünf Bücher insgesamt zwei Seiten sind.⁴⁶⁴

Dennoch können zwischen den Büchern relativ deutliche Unterschiede festgestellt werden, wie auf Abbildung 1 ersichtlich wird. Besonders stark überwiegt die Politik- und Militärgeschichte bei *VG* und *Zeitenblicke (ZE)*. In beiden Büchern wird diese jeweils nur durch eine halbe Seite zur Alltagsgeschichte ergänzt. Darin wird zwar unter anderem auch die Situation von Frauen angesprochen, allerdings werden Frauen direkt nur im

⁴⁶¹ Besonders deutlich wird dies beim Thema „Frauen zur Zeit der Frühen Neuzeit“, welches direkt auf eine Seite mit der Überschrift „Wie lebte der Großteil der europäischen Bevölkerung?“ folgt. Durch diese Unterscheidung wird suggeriert, dass Frauen nicht zum Großteil der europäischen Bevölkerung gehören. – Siehe: *Hofer, Paireder, Netzwerk Geschichte*, 29f.

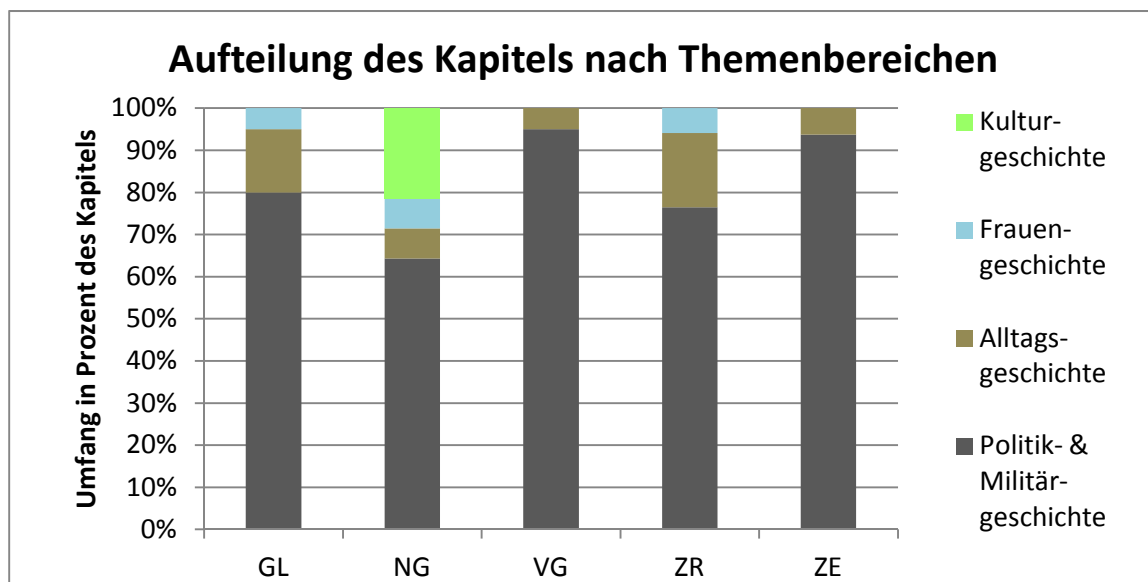
⁴⁶² Diese wurden zusammengefasst, weil sie bei den Texten in den Schulbüchern oft ineinander übergehen. Dem Bereich werden auch manchmal angeführte Briefe von Soldaten zugerechnet, welche im Schnitt aber ohnehin nur rund drei Prozent des Kapitelumfangs ausmachen.

⁴⁶³ Hier sind diejenigen Abschnitte gemeint, die sich nicht direkt auf die Situation von Frauen beziehen, sondern allgemein den Alltag an der „Heimatfront“ behandeln (z.B. die Hungerproblematik).

⁴⁶⁴ Frauengeschichte kommt dabei in allen Büchern nur im Kontext mit alltagsgeschichtlichen Themen vor. Insofern kann der hier separat aufgezeigte Bereich auch zur Alltagsgeschichte gezählt werden. Die restlichen drei Seiten (6%) zur Kulturgeschichte sind in *Netzwerk Geschichte* zu finden.

Kontext mit der Erwerbstätigkeit besprochen und es können in den wenigen Sätzen keine differenzierten Aussagen gemacht werden. In *Geschichte Live* (GL) und *Zeitbilder* (ZR) wird neben anderthalb Seiten zur Alltagsgeschichte jeweils auch eine halbe Seite gezielt der Lage von Frauen während des Krieges gewidmet. *Netzwerk Geschichte* (NG) unterscheidet sich von den anderen Büchern vor allem dadurch, dass drei Seiten den Auswirkungen des Ersten Weltkrieges auf die Kultur (Malerei, Literatur und Erinnerungskultur) gewidmet sind. Außerdem wird jeweils auf einer Seite der „Alltag an der Heimatfront“ und die Situation der Frauen dargestellt, wodurch der Anteil der Politik- und Militärgeschichte unter zwei Dritteln liegt und damit deutlich am niedrigsten ist.

Abbildung 1: Aufteilung des Kapitels „Erster Weltkrieg“ nach Themenbereichen



Das Eingehen auf Politik- und Militärgeschichte bei der Behandlung des Ersten Weltkrieges ist zwar durchaus notwendig. Schließlich ist es im Sinne der Politischen Bildung und der Friedenserziehung laut *Detjen* wichtig, die politische und militärische Logik bei der Entstehung und Durchführung von Kriegen nachvollziehen zu können. Daneben müssen aber, als gleichberechtigte Zugänge, die gesellschaftliche und die erfahrungsgeschichtliche Ebene behandelt werden.⁴⁶⁵ Der deutliche Überhang der Politik- und Militärgeschichte dürfte sich somit nicht auf didaktische Gründe stützen. Vielmehr kann vermutet werden, dass sich die lange Tradition und ungebrochene Vorherrschaft derartiger Ansätze in der Geschichtsschreibung in den Schulbüchern widerspiegelt.⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ Vgl. Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München, Wien 2007), 261f.

⁴⁶⁶ Diese These wird dadurch unterstützt, dass die Autorinnen von *Netzwerk Geschichte* die jüngsten sind.

Geschlechterverhältnis: Angeführte Einzelpersonen

Das Geschlechterverhältnis bei den in den Kapiteln zum Ersten Weltkrieg angeführten Einzelpersonen ist unausgeglichener als bei den Überschriften in den Büchern insgesamt,⁴⁶⁷ wie in Tabelle 3 ersichtlich wird. In zwei Büchern, *VG* und *Zeitenblicke*, werden Frauen gar nicht namentlich angeführt.⁴⁶⁸ Es ist bezeichnend, dass die einzigen zwei genannten, nämlich Bertha von Suttner und Sophie von Hohenberg, den Ersten Weltkrieg nicht erlebten. Bei den erwähnten Männern handelt es sich um Politiker und Militärs.⁴⁶⁹

Tabelle 3: Geschlechterverhältnis angeführter Einzelpersonen*

	Männlich	Weiblich
Geschichte live	9	1
Netzwerk Geschichte	7	1
VG	4	0
Zeitbilder	3	1
Zeitenblicke	1	0
Gesamt	39	4

* Berücksichtigt wurden im Text genannte Personen und angeführte Quellenautoren

Zeitgenössische Äußerungen von Frauen kommen in keinem der Bücher vor, obwohl teilweise auch Quellen, die sich mit ihrem Leben in der „Heimatfront“ befassen, zitiert werden. Dabei handelt es sich jedoch um anonyme Zeitungsberichte bzw. Aussagen von Männern. Diese kommen in jedem Buch in Soldatenbriefen zu Wort. Außerdem werden in allen außer *VG* Aussagen von Politikern zitiert.

Die geringe Zahl namentlich genannter Frauen begründet sich wohl primär darin, dass der Fokus der Betrachtung in den meisten Büchern auf der Politik- und Militärgeschichte liegt. Dennoch ist es verwunderlich, dass bei der Thematisierung von Frauen in keinem Buch diese selbst zu Wort kommen und stattdessen auch dort, wenn überhaupt Quellen dazu angeführt sind, Männer zitiert werden. Dadurch wird vermittelt, dass die Meinung von Frauen nicht so wichtig ist wie jene der Männer und Geschichte wird als männliche Domäne präsentiert.

⁴⁶⁷ Siehe Tabelle 2.

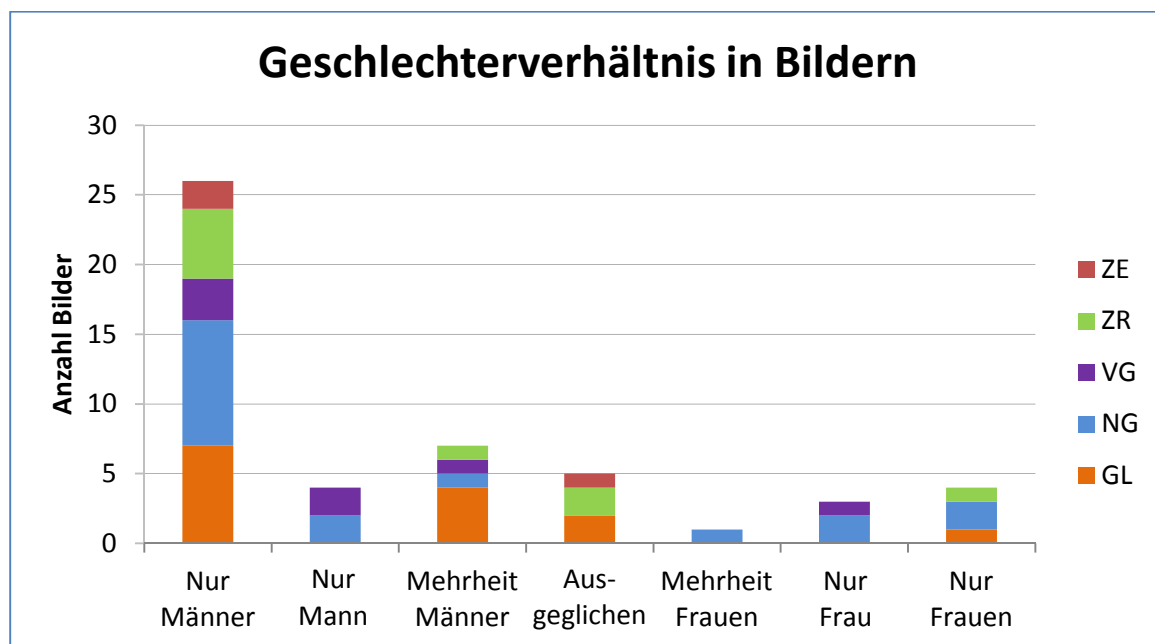
⁴⁶⁸ In *VG* wird jedoch Bertha von Suttner im nicht berücksichtigten Exkurs zur Friedensbewegung genannt.

⁴⁶⁹ In *Netzwerk Geschichte* werden außerdem sieben Maler und acht Literaten genannt. Da es sich aber nur um eine Aufzählung handelt und nicht weiter auf sie eingegangen wird, wurden sie in Tabelle 3 nicht berücksichtigt.

Geschlechterverhältnis: Bilder

Im Gegensatz zur namentlichen Nennung kommen Frauen auf Bildern in allen untersuchten Schulbüchern vor. Insgesamt überwiegt aber auch hier klar die Darstellung von Männern, wie in Abbildung 2 ersichtlich wird. Es dominieren solche Bilder, die Gruppen von Männern zeigen. In jenen Werken, welche eine höhere Zahl an Bildern aufweisen, werden zwar auch mehr Frauen abgebildet. Das Geschlechterverhältnis ist aber dort insgesamt nicht deutlich besser als bei den anderen.

Abbildung 2: *Geschlechterverhältnis in Bildern*

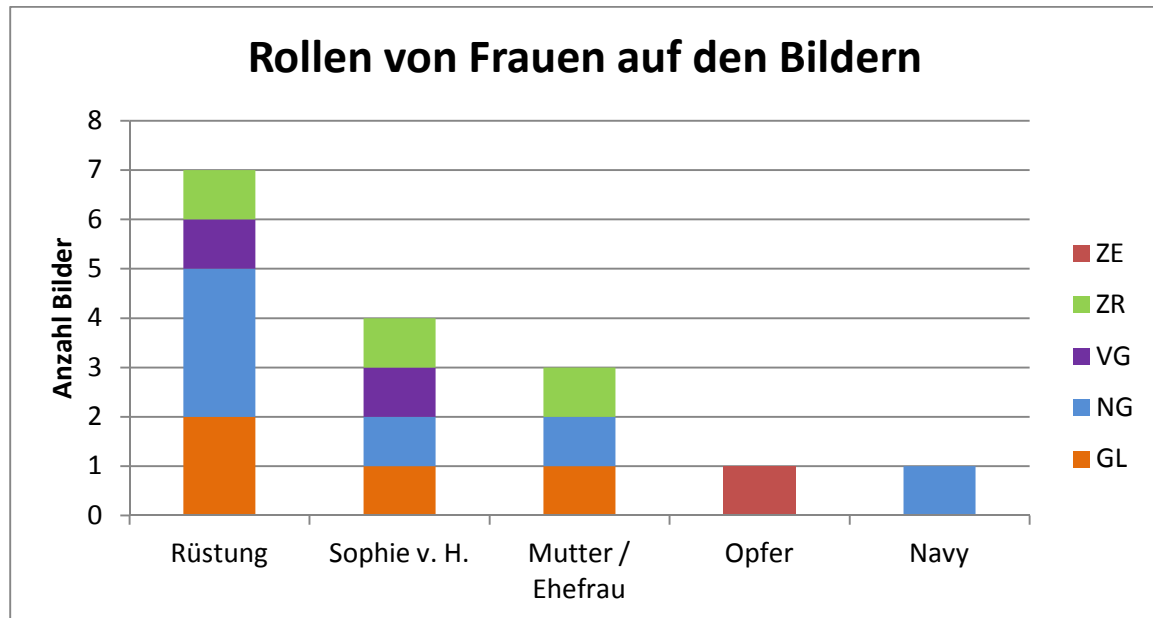


Bei einer genaueren quantitativen Untersuchung der Rollen, welche Frauen auf den Fotografien und Zeichnungen zum Thema Erster Weltkrieg einnehmen, ergibt sich jedoch ein differenzierteres Bild. Wie in Abbildung 3 erkennbar ist, werden sie zwar auf insgesamt 15 Bildern und in allen untersuchten Schulbüchern dargestellt. Dabei nehmen sie allerdings nur fünf verschiedene Rollen ein. Bis auf *Zeitenblicke* kommen in allen Büchern Bilder von Sophie von Hohenberg sowie von in der Rüstungsindustrie Beschäftigten vor; letztere in *Geschichte live* und *Netzwerk Geschichte* sogar mehrfach. Sophie von Hohenberg ist in allen angeführten Abbildungen von Männern umgeben und als Ehefrau an der Seite ihres Mannes, des Thronfolgers Franz Ferdinand, abgebildet. Außer in *Geschichte live* wird sie als Opfer des Attentats dargestellt. Auch in *Zeitenblicke* ist die einzige Frau auf einem Propagandabild das Opfer eines deutschen „Monsters“.⁴⁷⁰

⁴⁷⁰ Es handelt sich dabei um eine affenähnliche Gestalt mit Pickelhaube und Keule, welche vom zerstörten Europa auf amerikanisches Land tritt und eine halb entblößte Frau festhält.

In *Netzwerk Geschichte* und *Zeitbilder* gibt es des Weiteren jeweils ein Bild, in welchem eine Mutter mit Kindern gezeigt wird. Nur in *Netzwerk Geschichte* kommt außerdem ein zeitgenössisches amerikanisches Plakat vor, auf welchem eine Navy-Soldatin dargestellt ist.⁴⁷¹

Abbildung 3: Rollen von Frauen auf den Bildern



Die Verteilung macht deutlich, dass einerseits Frauen oft in traditionellen Rollen gezeigt werden, nämlich als Ehefrau, als Mutter sowie als Opfer männlicher Gewalt. Andererseits werden in der Rüstungsindustrie beschäftigte Frauen besonders häufig dargestellt. Damit wird das Bild der in einem traditionellen „Männerbereich“ arbeitenden Frau, welches dem bürgerlichen Ideal widerspricht, besonders hervorgehoben. Allerdings wird dadurch ein sehr einseitiges Bild gezeichnet. So fehlen in allen Büchern Darstellungen von Frauen, die im öffentlichen Dienst oder in der Landwirtschaft tätig sind genauso wie solche von Krankenschwestern, „weiblichen Hilfskräften“ oder in der Kriegsfürsorge Engagierten. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern bildlich vermittelt, dass Frauen während des Krieges entweder in ihren traditionellen Rollen verblieben oder, scheinbar als einziger Ausweg aus der bürgerlichen Geschlechterordnung, in der Rüstungsindustrie für den Krieg tätig waren. Dadurch wird eine strikte Trennung der „weiblichen Heimatfront“ und der „männlichen Front“ suggeriert.⁴⁷²

⁴⁷¹ Darauf sowie auf den Kontext, in welchem die Bilder in den einzelnen Büchern vorkommen, wird in Kapitel 6.3.2 genauer eingegangen.

⁴⁷² Männer werden in allen Büchern fast ausschließlich als Soldaten dargestellt, vereinzelt auch als Politiker und einmal in *Netzwerk Geschichte* als Erfinder.

Arbeitsaufträge, die die Geschlechterrollen in den Bildern ansprechen, gibt es nur in *Geschichte live* und *Netzwerk Geschichte*, wie weiter unten ausgeführt wird. Allerdings wird die kritische Analyse von Bildern teilweise auch auf speziellen Methodenseiten angeregt, wie dies in *Netzwerk Geschichte*, *Zeitbilder* und *Zeitenblicke* der Fall ist.⁴⁷³ Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass der Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln, welcher eine gleichstellungsfördernde Darstellung der Geschlechter sowie Identifikationsmöglichkeiten für den traditionellen Vorgaben widersprechende Rollen fordert, nicht verfolgt wird.⁴⁷⁴

6.3.2 Qualitative Analyseergebnisse

Geschichte live

In *Geschichte live* kommen Frauen im Kapitel zum Ersten Weltkrieg auf zwei Seiten vor, die sich beide auf alltagsgeschichtliche Themen konzentrieren. Eine konkrete Auseinandersetzung mit Situationen von Frauen während des Krieges erfolgt auf einer Seite mit der Überschrift „*Frauen und Kinder an der ‚Heimatfront‘*“.⁴⁷⁵ Allein schon durch diese Formulierung wird eine klare Trennung zwischen „männlicher Front“ und „weiblicher Heimatfront“ suggeriert. Unterstrichen wird diese durch zwei Zitate gleich zu Beginn des Textes, deren Hinterfragung an dieser Stelle auf keinste Weise angeregt wird.⁴⁷⁶ In einem Text heißt es: „*Der Mann hinaus ins feindliche Leben, die Frau zur stillen, helfenden, dienenden Liebesarbeit im Inneren.*“⁴⁷⁷ Dementsprechend werden Männer im Kapitel zum Ersten Weltkrieg fast ausschließlich als Soldaten beschrieben und bildlich dargestellt.⁴⁷⁸ Im Kontext der sogenannten „Heimatfront“ werden sie nur dann direkt genannt, wenn von ihrer Einberufung an die „Front“ bzw. ihrer Ersetzung durch Frauen in der Industrie gesprochen wird.

⁴⁷³ Vgl. Hofer, Paireder, *Netzwerk Geschichte*, 120 und 150; Scheucher, Wald, *Ebenhoch*, *Zeitbilder*, 126f; Vocolka, Scheichl, Matzka, *Zeitenblicke*, 152f.

⁴⁷⁴ Vgl. BMUKK, Leitfaden Darstellung, 4.

⁴⁷⁵ Der Begriff „Heimatfront“ wird nur in der Überschrift verwendet und nicht erklärt. – Siehe: Hammerschmid, Pramper, Windischbauer, *Geschichte live*, 144.

⁴⁷⁶ Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass sich zehn Seiten vorher im Zusammenhang mit Kolonialismus eine Doppelseite zum „Methodentraining: Meinungen zum Kolonialismus bewerten“ findet. Dort wird die kritische Bewertung zeitgenössischer Aussagen gefördert. – Siehe: Hammerschmid, Pramper, Windischbauer, *Geschichte live*, 134f.

⁴⁷⁷ Es handelt sich dabei um ein Zitat aus einer nicht näher bestimmten Zeitung. – Siehe: *Ebd.*, 144.

⁴⁷⁸ Nur vereinzelt sind sie im Hintergrund von Bildern als Zivilpersonen erkennbar und manchmal sind Politiker im Text genannt.

Auch auf der Seite zum „*Kriegsausbruch im August 1914: Zwischen Begeisterung und Entsetzen*“, ⁴⁷⁹ welche das Kapitel einleitet, wird die „Heimat“ als rein „weibliche“ Sphäre vermittelt. ⁴⁸⁰ Es werden drei zeitgenössische Quellen angeführt, wobei in einem Ausschnitt aus einem Zeitungsbericht die gemeinsame Einrückung von Männern verschiedenster „Stände“ gepriesen wird und es in einer zitierten Tagebuchnotiz heißt: „(...) Mütter, Frauen und Bräute und die übrigen Angehörigen bringen die jungen Männer zum Zuge und weinen.“ ⁴⁸¹ Männer, die nicht als Soldaten in den Krieg ziehen, werden nur indirekt als „übrige Angehörige“ mit einbezogen. Zusammen mit der Hervorhebung von Soldaten aus verschiedenen Schichten wird der Eindruck geweckt, dass nur Frauen und Kinder in der „Heimat“ verblieben und alle Männer an die „Front“ gingen. Auch durch die zu den Quellen gestellten Arbeitsaufträge wird dieser Eindruck nicht entschärft. Außerdem werden Frauen hier unhinterfragt als trauernd und Männer als kriegsbegeistert dargestellt.

Zwar wird auf die „Totalität“ des Krieges in *Geschichte live* nicht direkt eingegangen. Doch diese Dimension fließt durch das folgende verwendete Zitat in den Text ein, welches auch die politische und militärische Vereinnahmung des Haushalts deutlich macht: „*Jeder Deutsche, vor allem jede Frau sei Soldat in diesem wirtschaftlichen Krieg*“; und weiter heißt es, dass „*jede[r] Haushalt in Kriegszustand zu versetzen*“ sei. ⁴⁸² Danach wird, die beiden zitierten Textstellen sinngemäß verknüpfend, auf die Mehrfachbelastung von Frauen im Krieg durch Erwerbsarbeit und Familienversorgung eingegangen.

Dabei wird mit der verwendeten Formulierung, dass Frauen Männer in der Landwirtschaft und der Industrie „ersetzen mussten“, die weibliche Erwerbstätigkeit als eher negativ konnotiert vermittelt. ⁴⁸³ Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass Frauen tendenziell als wehrlose Opfer dieser Situation dargestellt werden: „*Durch die Arbeit mit*

⁴⁷⁹ *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer, Geschichte live*, 137.

⁴⁸⁰ Die Seite wurde deshalb der Alltagsgeschichte zugeordnet, weil sie sich weitgehend mit der Unterbrechung des „normalen“ Alltages durch den Kriegsbeginn auseinandersetzt.

⁴⁸¹ Bis auf einen Fehler und Zitate werden im Kapitel zum Ersten Weltkrieg, im Gegensatz zum restlichen Buch, konsequent die Richtlinien des Leitfadens für geschlechtergerechtes verfolgt. – Für das Zitat siehe: Wilhelm *Eildermann: Jugend im Ersten Weltkrieg* (Berlin 1972). – Zitiert nach: *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer, Geschichte live*, 137.

⁴⁸² Zitiert wird ein nicht näher bestimmter Brief des preußischen Innenministers vom Jänner 1915, der in vielen Tageszeitungen veröffentlicht worden sei. – Siehe: *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer, Geschichte live*, 144.

⁴⁸³ Außerdem wird der Eindruck erweckt, dass Frauen erst durch den Ersten Weltkrieg erwerbstätig wurden, obwohl bereits vorher auf ihre Arbeit in Fabriken eingegangen wird. – Siehe: *Ebd.*, 99 und 111.

*bloßen Händen verfärbte sich unter dem Einsatz von Chemikalien die Haut gelb (...).*⁴⁸⁴

Es wird indirekt kommuniziert, dass keine Männer in der Kriegsindustrie tätig waren und unter den Arbeitsbedingungen zu leiden hatten. Neben der Tätigkeit in Rüstungsbetrieben⁴⁸⁵ sowie der einmaligen Nennung der Landwirtschaft wird keine weitere Form weiblicher Erwerbstätigkeit berücksichtigt. Dass nicht alle Frauen gleich waren, wird deutlich gemacht, indem in nur zwei Sätzen auf „*Wohltätigkeitsvereine*“ von „*Frauen aus wohlhabenden Bevölkerungsschichten*“ eingegangen wird.⁴⁸⁶ Auf Gründe oder Motivationen, die Frauen zur Erwerbs- bzw. ehrenamtlichen Tätigkeit bewegten, wird nicht eingegangen.

Beim Textabschnitt, welcher sich auf die Versorgungsschwierigkeiten bezieht, werden Frauen nicht mehr direkt genannt, obwohl mit der Verwendung von Ersatzmitteln beim Kochen und der Nahrungsbeschaffung auf dem Schwarzmarkt Themen angesprochen werden, die insbesondere sie betrafen.

Geschlechtsspezifische Stereotypen, Hierarchien und Rollenbilder werden in *Geschichte live* im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg nicht kritisch behandelt. Tendenziell werden sie eher unhinterfragt oder sogar bestätigend verwendet, wie die bereits angeführten Zitate verdeutlichen. Zwar gibt es zwei Arbeitsaufträge zu angeführten zeitgenössischen Bildquellen, die sich unter anderem auf das Verhältnis zwischen den Geschlechtern beziehen, jedoch wird auch darin keine kritische Reflexion angeregt. Bei einem sind unterschiedliche Reaktionen zwischen Frauen und Männern in Bezug auf den Kriegsbeginn festzustellen. Beim anderen ist ein Interview mit einer abgebildeten Frau in einem Rüstungsbetrieb zu gestalten, welches durch die Themenvorgaben ebenso Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Vordergrund stellt und nicht zu deren Kritik motiviert. Durch diese Maßnahmen werden Stereotypen eher verstärkt. Für einen geschlechtersensiblen Umgang mit dem Thema wäre es beispielsweise nötig, dass die Arbeitsaufträge auch zur Analyse des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern anregen, was in beiden Fällen leicht möglich gewesen wäre. Auch die Hinterfragung der zitierten Textstellen wäre in diesem Zusammenhang zentral.

⁴⁸⁴ *Hammerschmid, Pramper, Windischbauer*, *Geschichte live*, 137.

⁴⁸⁵ Dazu gibt es auch ein Bild, welches mehrere Frauen in einem Rüstungsbetrieb zeigt.

⁴⁸⁶ Auf die Frauenbewegung/en oder die Frage der Frauenemanzipation wird weder in diesem Zusammenhang, noch sonst an einer Stelle im Buch eingegangen. Die Einführung des allgemeinen Frauenwahlrechts nach dem Krieg wird nur bei der Behandlung der Entwicklung des Wahlrechts erwähnt. – Siehe: *Ebd.*, 113.

Netzwerk Geschichte

In *Netzwerk Geschichte* beschäftigt sich eine Seite mit dem Titel „*Frauen zur Zeit des Ersten Weltkriegs*“⁴⁸⁷ direkt mit der Situation von Frauen, auf einer weiteren mit dem Titel „*Hunger und Angst: Alltag an der Heimatfront*“ kommen sie auch vor.⁴⁸⁸ Außerdem ist eine Seite dem „*Ausharren im Schützengraben: Alltag an der Front*“ gewidmet.⁴⁸⁹ Dadurch wird vermittelt, dass „Front“ und „Heimatfront“⁴⁹⁰ klar voneinander getrennt waren. Während die „Front“ als Bereich vorgestellt wird, in dem einzig Soldaten tätig waren, lässt der Text zur „Heimatfront“, in dem bis auf ein Mal nur von „Menschen“ die Rede ist, zwar die Interpretation zu, dass sich dort neben Frauen und Kindern auch Männer befanden. Das wird allerdings nie direkt angesprochen. Die am Ende des Textes angeführte Aussage, dass alle wehrfähigen Männer einberufen und ihre Arbeiten daheim fortan von Frauen ausgeübt wurden, lässt den Eindruck entstehen, dass es in der „Heimatfront“ keine Männer gab und diese somit als „weiblich“ eingestuft werden kann. Diese Vorstellung wird dadurch verstärkt, dass zu einem angeführten Plakat des nationalen Frauendienstes mit Ratschlägen zur „Kriegsküche“ die Frage gestellt wird, an welche Bevölkerungsgruppe sich dieses richtete.⁴⁹¹

Obwohl der Alltag an der „Heimatfront“ bereits in der Überschrift mit dem Gefühl der Angst in Zusammenhang gebracht wird, kommt diese im Text darunter nicht vor. Auf der Seite zum Alltag an der „Front“ ist sie hingegen ein mehrfach auftretendes Element. So verwundert es, dass dort die Überschrift das Ausharren in den Vordergrund stellt. Die Seitentitel würden aus Sicht des Autors dieser Arbeit besser zum jeweiligen Text passen, wenn die beiden Wörter ausgetauscht wären. Damit würden sie auch den traditionellen Klischees des „mutigen Mannes“ und der „ängstlichen Frau“ widersprechen statt sie zu unterstreichen.

In *Netzwerk Geschichte* werden zwei Tätigkeitsfelder von Frauen unterschieden. Vor allem die weibliche Erwerbstätigkeit wird hervorgehoben, welcher sich die ganze Seite zur Frauengeschichte während des Ersten Weltkrieges widmet. Dabei wird die Arbeit in der Rüstungsindustrie besonders betont. Sie wird gleich drei Mal im Text angeführt und

⁴⁸⁷ Durch die gezielte Thematisierung von Frauen in jedem Großkapitel des Buchs, nicht aber von Männern, werden Frauen als „Sonderfall“ hervorgehoben.

⁴⁸⁸ Hofer, Paireder, *Netzwerk Geschichte*, 138f.

⁴⁸⁹ Diese wurde bei der quantitativen Analyse trotz des Titels der Militärgeschichte zugeordnet. – Siehe: *Ebd.*, 137.

⁴⁹⁰ Der Begriff „Heimatfront“ wird unkritisch verwendet, nicht erklärt und im Text als Synonym für „Heimat“ verwendet.

⁴⁹¹ Die Antwort ist „Frauen“.

mit Bildern veranschaulicht. Außerdem werden die Berufe der Straßenbahnlenkerin, Beamtin, Kellnerin, Fabrikarbeiterin und Minenarbeiterin angeführt.⁴⁹² Durch einen zitierten Zeitungsausschnitt wird klar gemacht, dass die Frauenarbeit, zumindest von der hier schreibenden Person, nur als vorübergehend wünschenswert angesehen wurde.⁴⁹³ Ein kritisches Hinterfragen dieser Aussage wird durch Arbeitsaufträge, welche weiter unten vorgestellt werden, angeregt.

Neben der weiblichen Erwerbsarbeit findet sich nur die Tätigkeit als Köchin im Haushalt, welche im Zusammenhang mit der Hungerproblematik angesprochen wird.⁴⁹⁴ Dabei werden zwar indirekt die politische Vereinnahmung des Haushalts und die Mehrfachbelastung von Frauen behandelt, doch vor allem letztere wird nur sehr verkürzt dargestellt. Außerdem werden keine Unterschiede, beispielsweise nach sozialer Schicht, angesprochen und der ganze Bereich der Kriegsfürsorge bleibt unberücksichtigt.⁴⁹⁵

Trotz der festgestellten Defizite unterstützt *Netzwerk Geschichte* geschlechtersensible Herangehensweisen im Kapitel zum Ersten Weltkrieg deutlich. So wird die Hinterfragung zeitgenössischer Stereotypen, Hierarchien und Rollenbilder gezielt angeregt und die Folgen zeitgenössischer Denkweisen auf das Leben von Frauen an verschiedenen Stellen in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. Dies geschieht insbesondere durch Fragen und Arbeitsaufträge.

So folgen dem bereits angesprochenen Zeitungsausschnitt, der sich gegen die Dauerhaftigkeit weiblicher Erwerbstätigkeit nach dem Krieg ausspricht, Arbeitsaufträge, die zu einer Hinterfragung der Aussage aus geschlechtersensibler Perspektive anregen. Es wird danach gefragt, vom wem der Zeitungsbericht verfasst worden sein könnte und was er über „Männer-“ und „Frauenrollen“ der Zeit aussagt. Außerdem wird eine persönliche Beurteilung der Situation eingefordert. Unabhängig davon wird gefragt, welche Rollen und Aufgaben Frauen zu erfüllen hatten und warum diese so verteilt gewesen sein könnten. Weiters wird ein Plakat gezeigt, welches eine militärisch gekleidete Frau

⁴⁹² Krankenschwestern, „weibliche Hilfskräfte“ und in der Landwirtschaft tätige Frauen kommen nicht vor.

⁴⁹³ Der Ausschnitt stammt aus der Zeitung „Volkswille. Organ für die Interessen der arbeitenden Bevölkerung der Prinz Hannover“, wobei das Datum nur mit 1915 angegeben ist.

⁴⁹⁴ Dabei werden auch die Hungerdemonstrationen angesprochen, jedoch wird keine Aussage darüber gemacht, wer daran teilnahm.

⁴⁹⁵ Bezüglich der Frauenbewegung/en gibt es nur eine Randnotiz zum Frauenfriedenskongress in Den Haag 1915, wobei die Forderung nach politischer Gleichberechtigung der Geschlechter hervorgehoben wird. Ansonsten wird im Buch nur einmal kurz auf die Frauenbewegung/en und die Einführung des allgemeinen Frauenwahlrechts eingegangen. – Siehe: *Hofer, Paireder*, *Netzwerk Geschichte*, 107 und 139.

darstellt, die sagt „*I wish I were a man – I'd join the Navy.*“⁴⁹⁶ Dazu wird nach der Rolle der Frau auf dem Plakat und der Zielgruppe, die angesprochen werden sollte, gefragt.⁴⁹⁷ Bei der Behandlung der Erinnerungskultur nach dem Krieg wird ferner die Frage gestellt, für wen keine Denkmäler errichtet wurden.⁴⁹⁸ Durch die genannten Arbeitsaufträge und Fragen wird die Analyse von „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“ sowie des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern gefördert, was für einen geschlechtersensiblen Unterricht zentral ist. Auch wird konsequent eine geschlechtergerechte Sprache verwendet. Ein wichtiger Schritt fehlt allerdings in dem Kapitel, nämlich das Anregen zur kritischen Reflexion der eigenen Stereotypen der Schülerinnen und Schüler.

VG

In VG kommt das Wort „Frau“ im Kapitel zum Ersten Weltkrieg nur drei Mal, im Zusammenhang mit der Behandlung der Alltagsgeschichte der „Heimatfront“ vor.⁴⁹⁹ Der Begriff „Heimatfront“ wird zwar mehrfach, unter anderem in Überschriften verwendet, die genauere Bedeutung und Herkunft bleibt aber ungeklärt.⁵⁰⁰ „Front“ und „Heimatfront“ werden als getrennte Bereiche behandelt. Während erstere als alleinige Domäne der Männer vorgestellt wird, kommen bei letzterer beide Geschlechter vor. Im Kontext der „Heimatfront“ wird aber hauptsächlich von „Menschen“ gesprochen oder es werden Passivkonstruktionen eingesetzt.⁵⁰¹ Frauen werden im Zusammenhang des politischen Einflusses auf die Zivilbevölkerung genannt: „*Es kam zu Verbrauchsbeschränkungen, Arbeitsverpflichtungen (auch für Frauen) und Streikverboten.*“⁵⁰² Durch diese Formulierung wird allerdings der falsche Eindruck vermittelt, dass Verbrauchsbeschränkungen und Streikverbote für Frauen nicht galten oder sie daran gar nicht teilnahmen. Außerdem wird auf die „Arbeitsverpflichtungen“ nicht genauer eingegangen, womit das falsche Verständnis gefördert wird, dass während des gesamten Krieges für Frauen und Männer Arbeitszwang galt.

⁴⁹⁶ Hofer, Paireder, Netzwerk Geschichte, 139.

⁴⁹⁷ Eine andere Möglichkeit wäre gewesen, hier ein Bild von einer „weiblichen Hilfskraft“ zu zeigen und nach ihrer Rolle zu fragen. Damit wäre auch diese reale Tätigkeit in das Blickfeld gerückt worden.

⁴⁹⁸ Vgl. *ebd.*, 142.

⁴⁹⁹ Diesem Thema wird eine halbe Seite gewidmet. – Siehe: Lemberger, VG, 128.

⁵⁰⁰ Dennoch gibt es am Seitenende einen Arbeitsauftrag, der die Erläuterung des Begriffs einfordert. – Siehe: *Ebd.*

⁵⁰¹ Männer werden zwar gezielt als Produzenten, Händler und Bauern angesprochen. Es ist aber insbesondere bei letzteren unklar, ob es sich um ein generisches Maskulin handelt.

⁵⁰² *Ebd.*, 96f.

Ansonsten kommen Frauen nur als Arbeiterinnen vor. Ein Bild zeigt eine Frau in einem Rüstungsbetrieb und im Text wird verlautbart: „*Mangel an Arbeitskräften: 1916 mussten Frauen die Männer an deren Arbeitsplätzen ersetzen (in Fabriken, als Beamte ...)*.“⁵⁰³ Zuerst muss hier festgehalten werden, dass es falsch ist, dass Frauen erst ab 1916 Arbeiten annahmen, die bis dahin von Männern ausgeübt wurden. Sprachlich wird die Erwerbstätigkeit von Frauen durch die angeführte Aussage außerdem in zweifacher Hinsicht negativ dargestellt. So wird durch die Verwendung des Wortes „müssen“ vermittelt, dass Frauen eigentlich nicht arbeiten wollten, aber es in Selbstaufopferung taten. Überdies wird von „deren Arbeitsplätzen“, also jenen der Männer, gesprochen, wodurch verdeutlicht wird, dass die Arbeit in Fabriken oder als Beamtinnen nicht dauerhaft für Frauen gedacht war, sondern nur vorübergehend von ihnen durchgeführt werden sollte. Die Punkte nach den beiden angeführten Berufsfeldern ermöglichen nur Vermutungen, in welchen Bereichen Frauen sonst noch tätig gewesen sein konnten. Konkret werden keine weiteren genannt und auch auf die Motivationen und Gründe für die Erwerbstätigkeit von Frauen im Krieg wird nicht eingegangen.⁵⁰⁴ Eine Behandlung der Frauenbewegung/en während des Krieges fehlt überdies völlig, obwohl diese weiter vorne im Buch bereits angesprochen werden.⁵⁰⁵ Die in vielen Fällen auftretende Mehrfachbelastung kann außerdem mit Hilfe von VG nur indirekt erschlossen werden,⁵⁰⁶ da der Lebensmittelmangel und die Verwendung von Ersatzstoffen beim Kochen erwähnt werden.

Alles in allem fehlt in VG eine nähere Behandlung von Frauen im Kapitel zum Ersten Weltkrieg fast völlig. Auch diesbezügliche Arbeitsaufträge gibt es nicht.⁵⁰⁷ Frauen werden somit eher nicht zum „Sonderfall“ gemacht, der von der „normalen“ Geschichte der Männer abweicht. Vielmehr verschwinden sie durch die fast komplett fehlende Berücksichtigung aus dem Blickfeld. Dabei folgt die verwendete Sprache größtenteils den Kriterien des Leitfadens für geschlechtergerechtes Formulieren. Allerdings reicht das, wie

⁵⁰³ Lemberger, VG, 96f.

⁵⁰⁴ Es wird zwar bereits vorher im Buch auf die Veränderungen der Arbeits- und Lebensverhältnisse im Zuge der Industrialisierung eingegangen, jedoch nie konkret von Frauen (oder Männern) gesprochen. Die Verwendung des Binnen-I zeigt aber, dass Frauen auch schon vor dem Ersten Weltkrieg berufstätig waren. – Siehe: *Ebd.*, 96f.

⁵⁰⁵ Dabei wird allerdings nur zwischen sozialdemokratischer Frauenbewegung, mit welcher die Forderung nach dem allgemeinen Frauenwahlrecht in Zusammenhang gebracht wird, und katholischer Frauenbewegung unterschieden. – Siehe: *Ebd.*, 104.

⁵⁰⁶ Wenn davon ausgegangen wird, dass Frauen im Haushalt für das Kochen verantwortlich sind.

⁵⁰⁷ Bezeichnend dafür ist die Frage zum Bild, auf dem eine Frau in einem Rüstungsbetrieb dargestellt wird: „*Was wurde hier hergestellt?*“ – Siehe: *Ebd.*, 128.

das Beispiel VG zeigt, nicht aus, um eine Berücksichtigung beider Geschlechter zu erreichen, welche für einen geschlechtersensiblen Unterricht grundlegend ist.

Zeitbilder

In *Zeitbilder* widmet sich eine Doppelseite dem Thema „*Kriegsalltag für Frauen und Kinder*“.⁵⁰⁸ Allein schon durch die Überschrift wird klar, dass die „Heimat“⁵⁰⁹ als „weiblicher“ Bereich zu verstehen ist. Dieser Eindruck wird dadurch verstärkt, dass davon gesprochen wird, „*dass sich der Alltag aller Menschen, ob Kinder, Frauen, Alte, durch den Krieg massiv veränderte.*“⁵¹⁰ Damit wird suggeriert, dass es bis auf alte überhaupt keine Männer mehr in der „Heimat“ gab und alle als Soldaten an der „Front“ waren. Diese wird als von der „Heimat“ klar getrennter und rein „männlicher“ Bereich dargestellt.

Dementsprechend wird auch die Erwerbstätigkeit von Frauen begründet: „*Da die Männer an der Front waren, mussten die Frauen sie in der Industrie, im Handwerk, in der Landwirtschaft und im öffentlichen Dienst ersetzen.*“⁵¹¹ So wird auch hier der Eindruck erweckt, dass es „hinter der Front“ keine Männer mehr gab. Das Wort „müssen“ verweist außerdem auf eine Unfreiwilligkeit weiblicher Arbeit, welche damit auch eher negativ konnotiert wird, und verschleiert die unterschiedlichen Gründe und Motive der Frauen, erwerbstätig zu werden. Weiters entsteht der Eindruck, dass sie vor dem Krieg nicht gearbeitet hatten.⁵¹² Auch in einer Überschrift wird das Wort „müssen“ verwendet: „*Im ‚totalen Krieg‘ müssen Frauen die Männer ersetzen.*“⁵¹³ Durch diese Formulierung wird ein gewisser Absolutheitscharakter postuliert und Frauen und Männer werden homogenisiert dargestellt. So wird auch im ganzen Text stets nur von „den Frauen“ gesprochen und es werden keine Unterschiede, zum Beispiel nach sozialer Schicht, deutlich gemacht. Bis auf einen Satz, der auf verschiedenartige Formen der Berufstätigkeit hinweist, wird nur in einem kurzen Text zum Bild einer Frau in einem Rüstungsbetrieb auf die weibliche Erwerbstätigkeit eingegangen. Andere Beispiele, die es

⁵⁰⁸ Dabei gibt es jeweils etwa eine halbe Seite zu Kindern bzw. Frauen und eine Seite zum Kriegsalltag in der „Heimat“ insgesamt. – Siehe: Scheucher, Wald, Ebenhoch, *Zeitbilder*, 124f.

⁵⁰⁹ Die Begriffe „Heimat“ und „Heimatfront“ kommen in *Zeitbilder* nicht vor. Stattdessen wird von „hinter der Front“ gesprochen.

⁵¹⁰ *Ebd.*, 124.

⁵¹¹ *Ebd.*

⁵¹² Obwohl weiter vorne im Buch im Zusammenhang mit der Industrialisierung bereits die weibliche Erwerbstätigkeit erwähnt wird. – Siehe: *Ebd.*, 85.

⁵¹³ *Ebd.*, 124.

den Schülerinnen und Schülern erleichtern würden, sich unter den genannten Bereichen etwas Konkretes vorzustellen, werden nicht angeführt.

Die oft auftretende Mehrfachbelastung von Frauen während des Krieges durch Berufstätigkeit und Pflichten im Haushalt wird nur indirekt angesprochen, indem die Hungerproblematik behandelt wird: „*Auch Lebensmittel waren knapp und teuer*“, „*überall wurden ‚Kriegsgärten‘ angelegt*“.⁵¹⁴ Obwohl der Terminus „totaler Krieg“ verwendet wird, wird nicht auf die Militarisierung des Haushalts eingegangen, sondern nur angemerkt: „*Auch die Frauen wurden in den Dienst des Krieges gestellt*“.⁵¹⁵ Dabei liegt aber der Fokus auf der Erwerbstätigkeit.

Ehrenamtliche Tätigkeiten von Frauen, wie beispielsweise in der Kriegsfürsorge, sowie die Frauenbewegung/en während des Krieges werden gar nicht berücksichtigt.⁵¹⁶ Die Einführung des Frauenwahlrechts wird dennoch kurz angesprochen. So heißt es: „*Sie bewiesen während des Krieges, dass sie durchaus in der Lage waren, dieselben Tätigkeiten wie die Männer zu verrichten. Dies hatte weitreichende Folgen: In vielen Ländern, auch in Österreich, erhielten die Frauen nach 1918 das Frauenwahlrecht*“.⁵¹⁷ Dadurch wird der Eindruck vermittelt, dass Frauen das Wahlrecht als Belohnung für die Leistungen während des Krieges gegeben wurde und dieser gleichsam als „Motor“ der Frauenemanzipation funktionierte. Der Zusammenhang mit der Situation des politischen Umbruchs wird damit außer Acht gelassen.⁵¹⁸

Durch die dezidierte Behandlung von Frauen und die gleichzeitig fehlende direkte Besprechung der Situation von Männern wird die Frauengeschichte des Ersten Weltkrieges in *Zeitbilder* zum „Sonderfall“ gemacht. Männer und Frauen werden weitgehend als in sich homogene und voneinander in ihren Handlungsfeldern deutlich zu trennende Gruppen vorgestellt. Es fehlt die Förderung eines kritischen Reflektierens zeitgenössischer geschlechtsspezifischer Stereotypen, Hierarchien und Rollenbilder. Diese werden vielmehr unhinterfragt verwendet oder zumindest als „natürlich gegeben“ angesehen. Arbeitsaufträge, die zur Analyse der Beziehungen zwischen den

⁵¹⁴ Auch auf die Hungerstreiks wird kurz eingegangen, es bleibt aber unerwähnt, dass Frauen daran einen großen Anteil hatten. – Siehe: *Scheucher, Wald, Ebenhoch, Zeitbilder*, 124f.

⁵¹⁵ *Ebd.*, 124.

⁵¹⁶ Weiter vorne im Buch wird die Entwicklung der Rechte der Frauen im Zusammenhang mit der Entwicklung der Menschenrechte angesprochen. Dabei werden Gleichberechtigung, die Einführung des allgemeinen Wahlrechts und gleiche Löhne als zentrale Forderungen genannt. Zwischen unterschiedlichen Strömungen der Frauenbewegung/en wird allerdings nicht unterschieden. – Siehe: *Ebd.*, 52.

⁵¹⁷ *Ebd.*, 124.

⁵¹⁸ Vgl. Kapitel 2.7.

Geschlechtern und dergleichen anregen, sind nicht vorhanden.⁵¹⁹ Der Eindruck einer ungenügenden Rücksichtnahme auf geschlechtersensible Ansätze verstärkt sich dadurch, dass im Text mehrfach das generische Maskulin verwendet wird. So werden Angehörige einer „Nation“ stets in männlicher Form bezeichnet und es wird im Text von „Historikern“ und „Lesern“ gesprochen.

Zeitenblicke

In *Zeitenblicke* ist nur eine halbe Seite unter der Überschrift „*Not und Unterdrückung in der Heimat*“ der Alltagsgeschichte gewidmet.⁵²⁰ Dabei wird auf Frauen in nur einem Absatz mit dem Titel „*Weibliche Arbeitskräfte*“ direkt eingegangen.⁵²¹ Zwar wird darin festgestellt, dass der Großteil der Männer in der Armee diente. Doch insgesamt entsteht hier nicht der Eindruck, dass die „Heimat“ ein rein weiblicher Bereich sei. So ist auch einmal von „*Zivilistinnen und Zivilisten*“ die Rede. Durch diese Doppelnennung wird die Anwesenheit von beiden Geschlechtern in der „Heimat“ deutlich vermittelt. Dennoch wird suggeriert, dass sich „Front“ und „Heimat“ nicht überschneiden. So werden zwar auch Opfer von Luftangriffen erwähnt. Dass dadurch bzw. überhaupt durch den Ersten Weltkrieg auch Frauen ihr Leben verloren, wird allerdings verschwiegen: „*Fast neun Millionen Menschen verloren ihr Leben – als Zivilisten oder als Soldaten bei Bodenkämpfen, Luftangriffen und zur See.*“⁵²²

Auf Frauen wird gezielt nur dort eingegangen, wo sie laut *Zeitenblicke* die Männer „*ersetzen mussten*“, nämlich im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit. Insgesamt werden aber nur drei Sätze verwendet, um das anzusprechen. Darin wird beispielhaft die weibliche Arbeit in Fabriken der Rüstungsindustrie, Bauernhöfen, bei der Post oder bei Krankentransporten angeführt. Nähere Spezifizierungen werden nicht angegeben. Frauen werden dabei als homogene Gruppe dargestellt und durch die Aussage „*zum ersten Mal in der Neuzeit waren sehr viele Frauen berufstätig*“ wird außerdem im Kehrschluss der

⁵¹⁹ Der einzige Arbeitsauftrag, der sich auf Frauen bezieht, lautet: „*Schreibt stichwortartig ins Heft, welche Belastungen Frauen und Kinder während des Krieges zu ertragen hatten!*“ Damit wird bei den Schülerinnen und Schülern der Eindruck gefestigt, dass es keine Männer in der „Heimat“ gab, die auch unter der schlechten Versorgungssituation usw. litten. – Siehe: *Scheucher, Wald, Ebenhoch, Zeitbilder*, 124.

⁵²⁰ Der Begriff „Heimatfront“ wird nicht verwendet. – Siehe: *Vocelka, Scheichl, Matzka, Zeitenbilder*, 157.

⁵²¹ Im ganzen Kapitel kommt das Wort „Frauen“ nur zwei Mal in diesem Absatz vor.

⁵²² Dies ist zwar das einzige Mal in dem Kapitel, dass das generische Maskulin verwendet wird. Die Aussage des Satzes verändert sich dadurch jedoch deutlich. – Siehe: *Ebd.*, 160.

falsche Eindruck erweckt, dass vorher nur sehr wenige Frauen erwerbstätig waren.⁵²³ Wie es um die öffentliche Meinung zur weiblichen Erwerbstätigkeit stand, wird ebenso nicht erläutert wie konkrete Motivationen und Gründe, die Frauen hatten, erwerbstätig zu sein. Auch ihre Mehrfachbelastung durch Beruf und Haushalt wird nur sehr indirekt behandelt, indem der Mangel an Nahrungsmitteln angemerkt wird.⁵²⁴ Zwar wird weiter vorne im Buch auf zwei Doppelseiten auf die Frauenbewegung/en eingegangen.⁵²⁵ Im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg bleiben diese aber unberücksichtigt.⁵²⁶

Bilder, die reale Frauen während des Ersten Weltkrieges zeigen, fehlen in dem Kapitel völlig. Nur auf einem amerikanischen Propagandabild ist eine Frau als Opferallegorie dargestellt, die von einem deutschen „Monster“ bedroht wird. Im Text wird allerdings nicht auf das Bild eingegangen. Arbeitsaufträge oder Fragen, die zur Auseinandersetzung mit alltags-, frauen- oder geschlechtergeschichtlichen Themen anregen, sind im ganzen Kapitel nicht angeführt. Zeitgenössische Stereotypen, Rollenbilder und Hierarchien kommen zwar vor. Sie werden allerdings als gegeben kommuniziert und eine aus geschlechtersensibler Sicht wünschenswerte kritische Reflexion wird auf keine Weise angeregt. Frauen werden insgesamt eher als passiv dargestellt, indem sie nur dort vorkommen, wo Männer fehlen. So wird in *Zeitenblicke* Frauengeschichte zu einem „Sonderfall“, der nur in Ausnahmesituationen relative Bedeutung erlangt, wenn Männer mit „wichtigeren“ Dingen beschäftigt sind. Weitgehend bleibt sie aber unberücksichtigt.

6.4 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse

Frauen kommen in allen untersuchten Büchern im Kapitel zum Ersten Weltkrieg nur im Zusammenhang mit der Behandlung der „Heimatfront“⁵²⁷ vor, welche stets auf alltagsgeschichtliche Themen fokussiert. Dabei wird die „Heimatfront“ als klar von der

⁵²³ Es wird zwar bereits weiter vorne im Buch auf „Die Lage der Arbeiter und Arbeiterinnen“ eingegangen, doch wird dabei nicht spezifiziert, wie viele Frauen berufstätig waren. – Siehe: *Vocelka, Scheichl, Matzka, Zeitenbilder*, 132.

⁵²⁴ In diesem Zusammenhang wird nur von einer sich verschlechternden Versorgungslage und einer sich entwickelnden Hungersnot gesprochen.

⁵²⁵ Eine Doppelseite widmet sich den Gleichberechtigungsforderungen, die Olympe *de Gouges* formuliert hat. Auf einer weiteren Doppelseite werden die Ersten Frauenbewegung/en behandelt. Es wird zwischen bürgerlicher und proletarischer Frauenbewegung unterschieden, wobei der Fokus der Betrachtung auf letzterer liegt. – Siehe: *Ebd.*, 100f und 144f.

⁵²⁶ Das die Einführung des Frauenwahlrechts wird dabei weiter vorne richtigerweise mit dem Zerfall der Monarchie in Zusammenhang gebracht und nicht mit dem Ende des Ersten Weltkrieges. – Siehe: *Ebd.*, 145.

⁵²⁷ Der Begriff wird in drei der fünf Bücher verwendet, jedoch in keinem erklärt.

„Front“ getrennter Bereich dargestellt.⁵²⁸ Während die „Front“ eindeutig als rein „männliche“ Zone charakterisiert wird, tritt die „Heimatfront“, in unterschiedlichem Ausmaß, „weiblich“ konnotiert auf.⁵²⁹ So wird in allen Büchern erwähnt, dass die wehrfähigen Männer eingezogen wurden, jedoch nie festgehalten, dass auch Männer an der „Heimatfront“ verblieben.

Da die „weibliche Heimatfront“ bei der Behandlung im Schulbuch einen quantitativ deutlich geringeren Umfang hat als die „männliche Front“, wird den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass es eine Hierarchie zwischen den beiden gibt, wobei der „männliche“ Bereich eindeutig als der „wichtigere“ wahrgenommen wird. Ein kritisches Hinterfragen dieser Denkweise wird einzig in *Netzwerk Geschichte*, und auch dort nur ansatzweise, angeregt.

Obwohl die „Heimatfront“ tendenziell als „weibliche“ Domäne vermittelt wird, werden keine Quellen zitiert, in denen Frauen zu Wort kommen und auch keine Frauen namentlich genannt. Dies wäre allerdings im Sinne einer geschlechtersensiblen Didaktik wichtig, damit auch weibliche Identifikationsfiguren angeführt sind. Männer kommen in jedem der analysierten Bücher unter anderem in Soldatenbriefen selbst zu Wort. Auf die Bedeutung von Briefen für die Kommunikation zwischen „Front“ und „Heimatfront“, welche die strikte Trennung zwischen beiden auch verschwimmen lassen würde, wird jedoch nicht eingegangen.

Bei allen untersuchten Büchern liegt der Fokus der Behandlung des Alltags an der „Heimatfront“ auf der schlechten Versorgungslage der Mittelmächte und insbesondere auf der Hungerproblematik.⁵³⁰ Dabei wird in keinem Buch hervorgehoben, dass primär Frauen für die Versorgung ihrer Familien mit Nahrungsmitteln verantwortlich waren. Die Mehrfachbelastung vieler Frauen durch Arbeit und Haushalt sowie dessen politische Vereinnahmung wird nur in *Geschichte live* direkt kommuniziert.⁵³¹ Die sogenannten Hungerstreiks, welche von weiblicher Beteiligung getragen wurden, werden nur in *Netzwerk Geschichte* und *Zeitbilder* überhaupt erwähnt. Hier wurde einerseits die Möglichkeit verpasst, im Sinne der Politischen Bildung klar zu machen, wie durch Streiks

⁵²⁸ Dass dies nicht den Tatsachen entspricht, wurde in Kapitel 2.2 erläutert.

⁵²⁹ Besonders stark „weiblich“ konnotiert wird die „Heimatfront“ in *Geschichte live* und *Zeitbilder*, am wenigsten in *Zeitenblicke*. Dort werden Frauen jedoch überhaupt nur in einem Absatz berücksichtigt.

⁵³⁰ Falls Gründe dafür genannt werden, so sind es die Blockadepolitik der Entente und das fehlende Horten von Vorräten. Die fehlenden Arbeitskräfte in der Landwirtschaft, die Konkurrenz zwischen Militär und zivilem Verbrauch sowie die fehlenden Lieferungen von Ungarn nach Österreich bleiben unberücksichtigt.

⁵³¹ Der Begriff „totaler Krieg“ hingegen kommt nur in *Zeitbilder* vor, wird aber nicht erklärt.

Rechte eingefordert werden können.⁵³² Andererseits könnten dadurch Frauen auch als aktive Personen dargestellt werden, was zu einem geschlechtersensiblen Umgang beitragen würde, da es dem traditionellen bürgerlichen Bild, welches Frauen passive „Charaktereigenschaften“ zuschreibt, widersprechen würde.

Im Sinne einer geschlechtersensiblen Didaktik ist auch die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache zentral. Zwar konnte als Ergebnis der Grobanalyse festgestellt werden, dass diese in keinem Buch konsequent verwendet wird. Im Kapitel zum Ersten Weltkrieg jedoch wurde sie in den meisten Fällen weitgehend eingehalten.⁵³³

Die Sprache scheint außerdem in allen Büchern altersgerecht. Allerdings ergab die Feinanalyse auch, dass trotz der Verfolgung des Leitfadens für geschlechtergerechtes Formulieren oft keine Bewusstmachung weiblicher Tätigkeiten erfolgt.

Durch die Behandlung der Situation von „weiblichen Hilfskräften“ und Krankenschwestern, die in direkte Berührung mit den Schrecken der „Front“ kamen, könnte die Dichotomie zwischen „männlicher Front“ und „weiblicher Heimatfront“ aufgelöst werden. Außerdem könnte die Hinterfragung eigener Stereotypen angeregt werden. Der Grund dafür, dass weder Krankenschwestern noch „weibliche Hilfskräfte“ in den Schulbüchern vorkommen, dürfte wohl darin liegen, dass diese bis heute in der österreichischen Erinnerungskultur zum Ersten Weltkrieg weitgehend unberücksichtigt bleiben und nur langsam Eingang in den Mainstream der Geschichtsforschung finden.⁵³⁴

In keinem der untersuchten Bücher fehlen jedoch die Arbeiterinnen in der Rüstungsindustrie. Nicht nur auf den Bildern, sondern auch in den Texten wird der Fokus der Betrachtung auf sie gerichtet. Im öffentlichen Dienst oder der Landwirtschaft tätige Frauen werden, wenn überhaupt, nur nebenbei erwähnt. Zwar wird in allen Büchern bereits im Zuge der Behandlung der Industrialisierung auch die Erwerbstätigkeit von Frauen angeführt. Dennoch wird im Kapitel zum Ersten Weltkrieg stets der falsche Eindruck gefördert, dass die meisten Frauen erst im Zuge des Krieges erwerbstätig wurden. Dabei findet sich in jedem Buch an einer Stelle die Formulierung, dass Frauen die Männer „ersetzen mussten“.⁵³⁵ Nur in *Netzwerk Geschichte* wird durch zusätzliche Vertiefungen die negative Konnotation dieser Formulierung aufgelöst. Dennoch

⁵³² In *Netzwerk Geschichte* wird das Thema Demonstrationen und Streiks auf einer eigenen Seite behandelt. – Siehe: *Hofer, Pairedler, Netzwerk Geschichte*, 119.

⁵³³ Bis auf *Zeitbilder* und vereinzelte Fehler in manchen Büchern.

⁵³⁴ Auf die Frage der Erinnerungskultur wird nur in *Netzwerk Geschichte* eingegangen, wo die kritische Frage gestellt wird, wer bei Denkmälern nicht abgebildet wird (Frauen). – Siehe dazu auch Kapitel 2.7.1.

⁵³⁵ Damit wird in allen Büchern, zumindest indirekt, die Reservarmeelehre vertreten. – Siehe dazu Kapitel 2.3.1.

verschleiert diese Phrase auch hier die verschiedenartigen Gründe und Motivationen, die Frauen hatten, erwerbstätig zu sein. Auf diese wird in keinem der Bücher direkt eingegangen. So bleibt unklar, ob das „müssen“ eine Zwangssituation beschreibt, ein Pflichtgefühl ausdrückt oder für sonst etwas steht.

Auf ehrenamtliche Tätigkeiten von Frauen während des Ersten Weltkrieges wird einzig in *Geschichte live* eingegangen. Zwar finden sich auch dort nur zwei Sätze dazu, doch immerhin werden in Zusammenhang damit Unterschiede zwischen den sozialen Schichten verdeutlicht. In den anderen Büchern werden Frauen weitgehend als homogene Gruppe dargestellt. Männer hingegen werden stets als dichotome Gruppe beschrieben, indem einerseits Soldaten in den Vordergrund gestellt werden, andererseits auch Politiker vorkommen. Nur in *VG* und *Zeitenblicke* wird diese Dichotomie durchbrochen und es werden auch Männer als Zivilisten genannt. Dies geschieht allerdings zu Lasten der Darstellung von Frauen, welche dadurch in beiden Büchern noch weiter in den Hintergrund gedrängt werden.

Zwar werden die Ersten Frauenbewegung/en in fast allen Büchern vor dem Kapitel zum Ersten Weltkrieg besprochen.⁵³⁶ In keinem wird allerdings ihre Rolle während des Krieges behandelt.⁵³⁷ Dabei wäre es dadurch möglich, auch führende Frauen und Frauen in direktem Bezug zur Politik oder als öffentliche Personen zu zeigen. So könnte die in allen Schulbüchern als rein „männliche“ Domäne dargestellte „Sphäre“ der Politik bzw. der Öffentlichkeit um eine „weibliche“ Dimension erweitert werden und außerdem eine Anregung zur Reflexion des Zusammenhangs zwischen Geschlecht und Politik gegeben werden, was im Sinne einer geschlechtersensiblen Didaktik wäre. Stattdessen wird diesbezüglich in den Büchern das traditionelle Konzept der „getrennten Sphären“ unterstützt.

Die Einführung des allgemeinen Frauenwahlrechts nach dem Krieg wird nur in *VG* im ganzen Buch nicht erwähnt. Eine Begründung für die Einführung wird nur in *Zeitbilder* angegeben, wo das Frauenwahlrecht als Belohnung für die Leistungen während des Krieges dargestellt wird. Damit wird eine veraltete Position vertreten und der Erste

⁵³⁶ Nur in *Geschichte live* wird dieses Thema nicht berücksichtigt. In den anderen Büchern wird es sehr unterschiedlich behandelt. So wird in *Netzwerk Geschichte*, wo die Frauenbewegung/en im Zuge der Behandlung der Industrialisierung vorkommen, und in *Zeitbilder*, wo sie im Rahmen der Menschenrechte besprochen werden, nicht zwischen unterschiedlichen Strömungen unterschieden, in *VG* kommen die sozialdemokratische und die katholische Frauenbewegung vor und in *Zeitenblicke* die sozialdemokratische und die bürgerliche Frauenbewegung. In beiden ist dem Thema ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

⁵³⁷ Nur in *Netzwerk Geschichte* kommen Frauenbewegung/en im Kapitel zum Ersten Weltkrieg überhaupt in einer Randnotiz vor. – Siehe: *Hofer, Paireder, Netzwerk Geschichte*, 138f.

Weltkrieg als „Motor“ der Frauenemanzipation angesehen.⁵³⁸ Ansonsten wird in keinem der Bücher auf diese Frage eingegangen, was wohl daran liegt, dass der Lehrplan für die dritte Klasse nur die Behandlung der Zeit bis zum Ersten Weltkrieg vorsieht.

Auf die Frage, wie die weibliche Erwerbstätigkeit von der zeitgenössischen Öffentlichkeit gesehen wurde, wird nur in *Netzwerk Geschichte* eingegangen. Dabei wird gleichzeitig durch Arbeitsaufträge die Hinterfragung zeitgenössischer Rollenbilder und Hierarchien angeregt, was für einen geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht zentral ist. Derartige Arbeitsaufträge und Fragen, die Schülerinnen und Schüler zur Reflexion geschlechtsspezifischer Aspekte anregen, werden in den anderen Schulbüchern nicht angeführt.⁵³⁹ Dennoch fehlt auch in *Netzwerk Geschichte* der Schritt, die Schülerinnen und Schüler zur Hinterfragung eigener geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen zu bewegen. So wird zwar in *Netzwerk Geschichte* dem Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln am ehesten entsprochen, doch auch hier wird er nicht vollständig umgesetzt.

Fragestellungen und Arbeitsaufträge zur Förderung der Analyse zeitbedingter „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“, des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern und des Zusammenhangs von Geschlecht und Politik müssten für einen geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht außerdem auch in Bezug zu anderen Themen als der Erwerbstätigkeit besprochen werden. Dazu wäre bei der Behandlung der Geschichte des Ersten Weltkrieges in den Schulbüchern allerdings die Darstellung von Frauen in Texten und Bildern in anderen Rollen bzw. Tätigkeitsfeldern grundlegend. Damit würde die Geschichte von Frauen während des Ersten Weltkrieges auch weniger als „Sonderfall“ auftreten, sondern könnte ein integrativer Bestandteil des Geschichtsunterrichts werden, wie es nicht nur der Lehrplan, sondern auch die geschlechtersensible Geschichtsdidaktik fordert.

⁵³⁸ *Zeitenblicke* bringt die Einführung indirekt mit der politischen Umbruchsituation in Zusammenhang, was dem aktuellen Mainstream der Forschung entspricht. – Siehe Kapitel 2.7.2.

⁵³⁹ Hier kann ein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und/oder dem Alter der herausgebenden Personen vermutet werden. *Netzwerk Geschichte*, wo geschlechtersensible Ansätze am ehesten berücksichtigt werden, hat das jüngste und als einziges der untersuchten Schulbücher ein rein weibliches Autorinnenteam. Allerdings ist die Stichprobe mit fünf Büchern zu klein, um die Annahme zu verifizieren.

7 Conclusio

Die Ausführungen in den Grundlagenkapiteln dieser Arbeit haben gezeigt, dass ein geschlechtersensibler Unterricht am Beispiel des Ersten Weltkrieges einerseits durchaus möglich und andererseits auch notwendig ist. Die Kategorie Geschlecht muss im Sinne einer geschlechtersensiblen Didaktik bei der Vermittlung aller Themen mit einbezogen werden. Ihre Berücksichtigung ist insbesondere im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg wichtig, da ohne die Behandlung von Frauen die Kriegsgesellschaften und die Auswirkungen des Krieges nicht ausreichend verstanden werden können.⁵⁴⁰ Eine den Prinzipien der geschlechtersensiblen Didaktik folgende Auseinandersetzung mit dem Thema ist dabei zentral, um traditionelle Rollenbilder und Stereotypen bei Schülerinnen und Schülern aufzubrechen. Dies wird auch vom Gesetzgeber im Unterrichtsprinzip zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern für alle Fächer gefordert. Außerdem wird im Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung Geschlecht als grundlegende Dimension des Unterrichts festgelegt.

Anhand der durchgeführten Analyse der fünf auflagenstärksten Geschichtsschulbücher der dritten Klasse AHS in Österreich konnte festgestellt werden, dass es in diesem Bereich dennoch zahlreiche Defizite gibt. Die zu Beginn der vorliegenden Diplomarbeit aufgestellten Hypothesen zum historischen Kontext wurden bestätigt. So kommen frauen- und geschlechtergeschichtliche Ansätze, wenn überhaupt, in den untersuchten Büchern nur am Rande vor. Geschlechtergeschichte wird in allen Büchern nicht als grundlegende Dimension der Geschichte vermittelt, vielmehr werden Frauen als „Sonderfall“ dargestellt, welcher vom „Normalfall“ der Geschichte der Männer abweicht. Im Zusammenhang mit dem Ersten Weltkrieg liegt der Fokus in allen Büchern auf der Politik- und Militärgeschichte. Die Themenbereiche „Heimatfront“, weibliche Erwerbstätigkeit und Kriegsalltag in der „Heimat“ werden nur am Rande und sehr eindimensional behandelt. Auf das ehrenamtliche Kriegsendagement von Frauen sowie die Frauenbewegung/en wird, bis auf wenige Randbemerkungen in manchen Büchern, nicht eingegangen. Frauen kommen außerdem in keinem Buch in zitierten Quellen selbst zu Wort.

⁵⁴⁰ Vgl. *Hämmerle*, Forschungsthemen und –desiderate, 219.

Auch die Annahmen zu den Fragestellungen bezüglich der Umsetzung der Prinzipien geschlechtersensibler (Geschichts-)Didaktik in den Schulbüchern bestätigten sich weitgehend. So wird meist nicht der anzustrebende „differenzierte Ansatz“⁵⁴¹ verfolgt, welcher die Sichtbarmachung des Konstruktcharakters von Geschlechterverhältnissen und den Abbau geschlechtsbezogener Hierarchien zum Ziel hat. Vielmehr werden hauptsächlich der „kompensatorische Ansatz“, der sich auf „Defizite“ von Frauen bezieht, und der „mädchenfreundliche Ansatz“, welcher zwar Interessen von Mädchen aufwertet, aber die Dichotomisierung der Geschlechter verstärkt, verfolgt. Auch die von Brigitte *Dehne* festgelegten Leitlinien für einen geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht bleiben weitgehend unberücksichtigt.⁵⁴² So wird bereits die Forderung nach gleichgestellter Repräsentation von Frauen und Männern nicht erfüllt.

Die Ziele geschlechtersensibler Didaktik werden daher weitgehend nicht erreicht. Die Bücher wirken teilweise sogar in die entgegengesetzte Richtung, indem geschlechtsspezifische Stereotypen und Hierarchien zwar dargestellt werden, aber nicht zu deren Hinterfragung angeregt wird, wodurch diese tendenziell eher verfestigt werden. Aufgaben und Fragen, die zur Analyse zeitbedingter Vorstellungen von „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“, des sozialen Verhältnisses zwischen den Geschlechtern und des Zusammenhangs von Geschlecht und Politik während des Ersten Weltkrieges anregen, fehlen in den meisten Büchern.

Als positive Ausnahme ist im Vergleich zu den anderen vier untersuchten Schulbüchern in einigen Bereichen *Netzwerk Geschichte* hervorzuheben. Darin wird zwar weitgehend der „mädchenfreundliche Ansatz“ der geschlechtersensiblen Didaktik vertreten, doch insbesondere durch Arbeitsaufträge wird teilweise auch der differenzierte Ansatz vertreten. Nur hier werden außerdem Versuche unternommen, die Gender-Kompetenz gezielt zu fördern, und die Leitlinien für geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht werden am ehesten verfolgt. Doch auch in *Netzwerk Geschichte* werden die gesetzlichen Maßgaben und Leitfäden, deren Berücksichtigung zu einer geschlechtersensiblen Didaktik führen würden, nicht vollständig befolgt.

⁵⁴¹ Bezüglich der hier angeführten Ansätze, welche sich auf Brigitte *Dehne* beziehen, siehe Kapitel 3.2.1.

⁵⁴² Vgl. Kapitel 3.3; bzw. *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht, 188.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass durch österreichische Schulbücher für die dritte Klasse AHS im Zusammenhang mit dem Thema „Frauen im Ersten Weltkrieg“ geschlechtersensibler Unterricht weitgehend nicht gefördert wird. Bis auf *Netzwerk Geschichte*, wo dies allerdings auch nur ansatzweise geschieht, werden in den analysierten Schulbüchern weder die gesetzlichen Grundlagen für geschlechtersensibles Unterrichten konsequent berücksichtigt, noch die Leitlinien und Ziele geschlechtersensibler Didaktik auf andere Weise verfolgt. Daher muss die zentrale Fragestellung der Diplomarbeit negativ beantwortet werden. Zwar wäre ein geschlechtersensibler Unterricht am Beispiel der Frauen im Ersten Weltkrieg möglich, doch die Schulbücher fördern einen solchen nicht.

Somit bleibt die Umsetzung von Geschlechtersensibilität im Geschichtsunterricht weitgehend einzig von den Lehrpersonen abhängig. Da sich diese jedoch bei der Planung des Unterrichts stark auf das Schulbuch beziehen, kann erwartet werden, dass die Kategorie Geschlecht bei der Behandlung des Ersten Weltkrieges weitgehend unberücksichtigt bleibt.

Es wäre wünschenswert, dass weitere diesbezügliche Forschungen untersuchen, wie der Unterricht zum Thema Erster Weltkrieg in den Klassenzimmern stattfindet und inwiefern er die Anforderungen geschlechtersensiblen Unterrichts erfüllt. Des Weiteren kann in diesem Zusammenhang die in der Literatur zur Schulbuchforschung oft wiederkehrende Anmerkung wiederholt werden, dass grundlegende Forschungen zur Verwendung von Schulbüchern nötig sind, um zu erfahren, wie diese auf den Unterricht und die Schülerinnen und Schüler konkret wirken.

8 Literaturverzeichnis

Kapitel 2:

Sigrid *Augeneder*, Arbeiterinnen im Ersten Weltkrieg, Lebens- und Arbeitsbedingungen proletarischer Frauen in Österreich (Diss., Wien 1987).

Gunda *Barth-Scalmani*, Frauen. In: Hermann J. W. *Kuprian*, Oswald *Überegger* (Hg.), Katastrophenjahre. Der Erste Weltkrieg und Tirol (Innsbruck 2014), 83-112.

Ingrid *Bauer*, Frauen im Krieg. Patriotismus, Hunger, Protest – Weibliche Lebenszusammenhänge zwischen 1914 und 1918. In: Brigitte *Mazohl-Wallnig* (Hg.), Die andere Geschichte. Eine Salzburger Frauengeschichte von der ersten Frauenschule (1695) bis zum Frauenwahlrecht (1918) (Salzburg 1995) 283-310.

Ingrid *Bauer*, „Im Dienste des Vaterlandes.“ Frauenarbeit im und für den Krieg. In: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales, Abteilung für grundsätzliche Angelegenheiten der Frauen (Hg.), Geschlecht und Arbeitswelten. Beiträge der 4. Frauen-Ringvorlesung an der Universität Salzburg (Salzburg 1998), 49-75.

Allison Scardino *Belzer*, Women and the Great War. Femininity under Fire in Italy (New York, Basingstoke 2010).

Susanne *Brandt*, Kriegskochbuch. In: Gerhard *Hirschfeld*, Gerd *Krumreich*, Irina *Renz* (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 651.

Ute *Daniel*, Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft (Göttingen 1989).

Ute *Daniel*, Frauen. In: Gerhard *Hirschfeld*, Gerd *Krumreich*, Irina *Renz* (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 116-134.

Helga *Embacher*, Das Frauenwahlrecht als Belohnung für die Kriegsarbeit? In: Brigitte *Mazohl-Wallnig* (Hg.), Die andere Geschichte. Eine Salzburger Frauengeschichte von der ersten Frauenschule (1695) bis zum Frauenwahlrecht (1918) (Salzburg 1995) 311-334.

Alison S. *Fell*, Ingrid *Sharp*, Introduction: The Women's Movement and the First World War. In: Alison S. *Fell*, Ingrid *Sharp* (Hg.), The Women's Movement in Wartime. International Perspectives, 1914-19 (Basingstoke 2007), 1-17.

Stig *Förster*, Totaler Krieg. In: Gerhard *Hirschfeld*, Gerd *Krumreich*, Irina *Renz* (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 924-926.

Ute *Gerhard*, Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789 (München 2009).

Susan R. *Grayzel*, The Baby in the Gas Mask: Air Power, Chemical Warfare, and the Gendered Division between the Fronts during the First World War and Its Aftermath. In: Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar* (Hg.), Gender and the First World War (Basingstoke, New York 2014), 127-143.

Susan R. *Grayzel*, Women and the First World War (London et al. 2002).

- Karen *Hagemann*, Heimat – Front. Militär, Gewalt und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege. In: Karen *Hagemann*, Stefanie *Schüler-Springorum* (Hg.), Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege (Frankfurt am Main, New York 2002), 17-30.
- Christa *Hämmerle*, Der Erste Weltkrieg aus frauen- und geschlechtergeschichtlicher Perspektive. Forschungsthemen und –desiderate in Österreich (ÖGL Jg.56 H.3, Wien 2012), 218-230.
- Christa *Hämmerle*, Heimat/Front. Geschlechtergeschichte/n des Ersten Weltkriegs in Österreich-Ungarn (Wien, Köln, Weimar 2014).
- Christa *Hämmerle*, ‘Mentally broken, physically a wreck...’: Violence in War Accounts of Nurses in Austro-Hungarian Service. In: Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar* (Hg.), Gender and the First World War (Basingstoke, New York 2014), 89-108.
- Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar*, Introduction: Women’s and Gender History of the First World War – Topics, Concepts, Perspectives. In: Christa *Hämmerle*, Oswald *Überegger*, Brigitta *Bader Zaar* (Hg.), Gender and the First World War (Basingstoke, New York 2014), 1-15.
- Gabriella *Hauch*, Frauen bewegen Politik: Österreich 1848-1938 (Innsbruck, Wien, Bozen 2009).
- Gabriella *Hauch*, Frauen. Leben. Linz. Eine Frauen- und Geschlechtergeschichte im 19. und 20. Jahrhundert (Linz 2013).
- Gabriella *Hauch*, Vom Frauenstandpunkt aus. Frauen im Parlament 1919 bis 1933 (Wien 1995).
- Manuela *Hauptmann*, Frauenprotest und Beamtenwillkür. Die Unterhaltsbeitragszahlungen im Ersten Weltkrieg in Norm und Praxis (ÖGL, 56. Jg., H.3, Wien 2012), 247-258.
- Karin *Hausen*, Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben (1978). In: Karin *Hausen*, Geschlechtergeschichte als Gesellschaftsgeschichte (Göttingen 2012), 19-49.
- Maureen *Healy*, Vienna and the Fall of the Habsburg Empire. Total war and everyday life in World War I (Cambridge et al. 2004).
- Alexandra *Hois*, „Weibliche Hilfskräfte“ in der österreichisch-ungarischen Armee im Ersten Weltkrieg (Dipl.-Arb., Wien 2012).
- Matthias *König*, Ernährungslage und Hunger. In: Hermann J. W. *Kuprian*, Oswald *Überegger* (Hg.), Katastrophenjahre. Der Erste Weltkrieg und Tirol (Innsbruck 2014), 135-153.

Hermann J. W. *Kuprian*, Oswald *Überegger*, Krieg als gesellschaftliche Grenz- und Gewalterfahrung – Der Erste Weltkrieg und Tirol. In: Hermann J. W. *Kuprian*, Oswald *Überegger* (Hg.), Katastrophenjahre. Der Erste Weltkrieg und Tirol (Innsbruck 2014), 9-20.

Gisela *Notz*, Der Internationale Frauentag und die Gewerkschaften: Geschichte(n) – Tradition und Aktualität (Berlin 2011). Verfügbar auf: http://frauen.verdi.de/++file++52256c22890e9b5b05000163/download/Frauentagbroschuere_Web.pdf (letzter Zugriff: 10.4.2014, 18:45).

Isabel *Priemel*, Annette *Schuster*, Frauen zwischen Erwerbstätigkeit und Familie. Historische und aktuelle Entwicklungen (Pfaffenweiler 1990).

Manfried *Rauchensteiner*, Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie. 1914-1918 (Wien, Köln, Weimar 2013).

Ines *Rebhan-Glück*, Liebe in Zeiten des Krieges. Die Feldpostkorrespondenz eines Wiener Ehepaares (1917/18) (ÖGL Jg.56 H.3, Wien 2012), 231-246.

Susanne *Rouette*, Frauenarbeit, Geschlechterverhältnisse und staatliche Politik. In: Christoph *Cornelißen*, Wolfgang *Kruse* (Hg.), Eine Welt von Feinden. Der Große Krieg 1914 – 1918 (Frankfurt am Main 1997) 92-126.

Bianca *Schönberger*, Mütterliche Heldinnen und abenteuerlustige Mädchen. Rotkreuz-Schwester und Etappenhelferinnen im Ersten Weltkrieg. In: Karen *Hagemann*, Stefanie *Schüler-Springorum* (Hg.), Heimat-Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege (Frankfurt am Main, New York 2002), 108-127.

Françoise *Thébaud*, Der Erste Weltkrieg. Triumph der Geschlechtertrennung. In: Françoise *Thébaud* (Hg.), 20. Jahrhundert (Frankfurt am Main 1994), 33-92.

Bruno *Thoss*, Etappe. In: Gerhard *Hirschfeld*, Gerd *Krumreich*, Irina *Renz* (Hg.), Enzyklopädie Erster Weltkrieg (Paderborn et al. 2009), 465.

Brigitta *Zaar*, Einführung des Frauenwahlrechts. Frauen und Politik in Österreich, 1890 – 1934. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), Wendepunkte und Kontinuitäten. Zäsuren der demokratischen Entwicklung in der österreichischen Geschichte (Innsbruck, Wien 1998), 66-81.

Kapitel 3-5:

BMUKK, AHS-Oberstufe Lehrplan – Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Wien 2008). Verfügbar auf: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11857/lp_neu_ahs_05.pdf (letzter Zugriff: 4.5.2014, 17:00 Uhr).

BMUKK, AHS-Unterstufe Lehrplan – Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (Wien 2008). Verfügbar auf: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (letzter Zugriff: 4.5.2014, 17:00 Uhr).

- BMUKK*, Grundsatzterlass Politische Bildung (Wien 1978). Verfügbar auf: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf (letzter Zugriff: 4.5.2014, 17:00 Uhr).
- BMUKK*, Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (Wien ³2003). Verfügbar auf: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/9716/PDFzuPubID311.pdf> (letzter Zugriff: 4.5.2014, 17:00 Uhr).
- BMUKK*, Leitfaden zum geschlechtergerechten Formulieren (Wien ³2012). – Verfügbar auf: <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=179> (letzter Zugriff: 4.5.2014, 17:00).
- BMUKK*, Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln (Wien ²2012). Verfügbar auf: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10336/PDFzuPubID290.pdf> (letzter Zugriff, 4.5.2014, 17:00).
- BMUKK*, Schulbuchaktion 2013/14. Schulbuchliste – Allgemein bildende höhere Schulen. Unterstufe, Oberstufe (Wien 2012). Verfügbar auf: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/23926/1314sbl_1000.pdf (letzter Zugriff: 30.3.2014, 15:15).
- BMUKK*, Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe (Wien ²2003) . Verfügbar auf: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/10634/PDFzuPubID76.pdf> (letzter Zugriff: 4.5.2014, 17:00 Uhr).
- Bodo von Borries, Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Eckhardt *Fuchs*, Joachim *Kahlert*, Uwe *Sandfuchs* (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht (Bad Heilbrunn 2010), 102-117.
- Ludwig *Boyer*, Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Werner *Wiater* (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Bad Heilbronn 2003), 55-64.
- Brigitte *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende des Zyklopen? (Schwalbach 2007).
- Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München, Wien 2007).
- Joachim *Detjen*, Schulbuch. In: Sibylle *Reinhardt*, Dagmar *Richter* (Hg.), Politik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II (Berlin 2007), 165-167.
- Klaus *Edel*, Das Schulbuch im Geschichteunterricht, In: Schulbücher (2010). Verfügbar auf: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=133&L=0> (letzter Zugriff: 28.3.2014, 20:00 Uhr).

- Gabriele *Fenkart*, Sachorientiertes Lesen und Geschlecht. Transdifferenz – Geschlechtersensibilität – Identitätserweiterung (Weinheim 2012).
- Petra *Focks*, Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik (Freiburg, Basel, Wien 2002).
- Regine *Gildemeister*, Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing Gender“. In: Sylvia Marlene *Wilz* (Hg.), Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen (Wiesbaden 2008), 167-198.
- Jutta *Hartmann*, Differenz, Kritik, Dekonstruktion – Impulse für eine mehrperspektivische Gender-Didaktik. In: Anita P. *Mörth*, Barbara *Hey* (Hg.), Geschlecht und Didaktik (Graz 2010), 13-22.
- Annette *Hunze*, Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Monika *Stürzer* et al. (Hg.), Geschlechterverhältnisse in der Schule (Opladen 2003), 53-82.
- Reinhard *Krammer*, Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming (Innsbruck, Wien, Bozen 2006), 58-66.
- Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan der AHS-Unterstufe und Hauptschule. „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Barbara *Dmytrasz* et al. (Hg.), Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien 2012), 8-18.
- Viktor *Lindner*, Helmut *Lukesch* (Hg.), Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992 (Regensburg 1994).
- Christa *Markom*, Heidi *Weinhäupl*, Die anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern (Wien 2007).
- Angelika *Paseka*, Von Mädchen-/Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit. Eine historische Bestandsaufnahme. In: Angelika *Paseka*, Grete *Anzengruber* (Hg.), Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand (Wien 2001), 9-31.
- Angelika *Paseka*, Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Maria *Buchmayr* (Hg.), Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik (Innsbruck, Wien, Bozen 2008), 15-32 .
- Christine *Plaimauer*, Geschlechtssensibler Unterricht. Methoden und Anregungen für die Sekundarstufe. In: Maria *Buchmayr* (Hg.), Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik (Innsbruck, Wien, Bozen 2008), 51-72 .

- Annedore *Prengel*, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (Wiesbaden ³2006).
- Paul *Scheibelhofer*, Aspekte eines Forschungsprogramms. In: Marlen *Bidwell-Steiner*, Stefan *Krammer* (Hg.), (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz (Wien 2010), 13-18.
- Edit *Schlaffer*, Die neue Genderbalance: Stimmen der Buben hören! In: *BMUKK* (Hg.), Geschlechtssensible Schule. Forschung und Praxis im Dialog. Dokumentation des 1. Österreichweiten Gender Day für Schulen 30. November und 1. Dezember 2006 (Wien 2007), 44-53.
- Bernd *Schönemann*, Holger *Thünemann*, Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis (Schwalbach 2010).
- Peter *Weinbrenner*, Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Karl-Peter *Fritzsche* (Hg.), Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa (Frankfurt am Main 1992), 33-54.
- Georg *Weißeno*, Schulbuch. In: Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing* (Hg.), Methodik und Arbeitstechniken. Lexikon der politischen Bildung 3 (Schwalbach 1999), 162-165.
- Werner *Wiater*, Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Werner *Wiater* (Hg.), Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive (Bad Heilbronn 2003), 11-22.
- Elfriede *Windischbauer*, Geschlechtersensibler Geschichtsunterricht? Die Rolle österreichischer Geschichtsschulbücher von den 1960er-Jahren bis heute. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming (Innsbruck, Wien, Bozen 2006), 67-78.

Untersuchte Schulbücher:

- Helmut *Hammerschmid*, Wolfgang *Pramper*, Elfriede *Windischbauer*, Geschichte live 3. Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung. 7. Schulstufe (Linz ²2011).
- Jutta *Hofer*, Bettina *Paireder*, Netzwerk Geschichte @ politik 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (Linz, Wien ²2013).
- Michael *Lemberger*, VG 3. Durch die Vergangenheit zur Gegenwart. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe (Linz, Wien ⁴2013).
- Alois *Scheucher*, Anton *Wald*, Ulrike *Ebenhoch*, Zeitbilder 3. Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ende des Ersten Weltkriegs (Wien ³2009).
- Karl *Vocelka*, Andrea *Scheichl*, Christian *Matzka*, Zeitenblicke 3. Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung (Wien ¹2010).

9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verlag, Erscheinungsjahr, Geschlechterverhältnis Autorinnen & Autoren	91
Tabelle 2: Geschlechterverhältnis genannter Einzelpersonen in Überschriften	96
Tabelle 3: Geschlechterverhältnis angeführter Einzelpersonen	99

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufteilung des Kapitels „Erster Weltkrieg“ nach Themenbereichen	98
Abbildung 2: Geschlechterverhältnis in Bildern.....	100
Abbildung 3: Rollen von Frauen auf den Bildern	101

11 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule	ISWA	International Woman Suffrage Association
AÖFV	Allgemeiner Österreichischer Frauenverein	KRFO	Katholische Reichsfrauenorganisation
BDF	Bund Deutscher Frauenvereine	NG	Netzwerk Geschichte @ Politik 3
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen	SDAP	Sozialdemokratische Arbeiterpartei
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur	Usw.	und so weiter
BÖFV	Bund österreichischer Frauenvereine	VG	VG 3 - Durch die Vergangenheit zur Gegenwart
Bzw.	beziehungsweise	Vgl.	vergleiche
Ebd.	ebenda	Z.B.	zum Beispiel
GL	Geschichte live 3	ZE	Zeitenblicke 3
ICW	International Council of Women	ZR	Zeitbilder 3

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern geschlechtersensibler Unterricht im Zusammenhang mit dem Thema „Frauen im Ersten Weltkrieg“ durch österreichische Geschichtsschulbücher für die dritte Klasse AHS ermöglicht wird. Die Umsetzung von Geschlechtersensibilität im Bereich der Schulbildung ist seit bereits knapp zwanzig Jahren gesetzlich verankert. In der Geschichtsdidaktik gibt es aber erst seit rund zehn Jahren ernsthafte Bemühungen zu deren Implementierung. Eine zentrale Forderung ist, dass die Kategorie Geschlecht in Zusammenhang mit allen Themen berücksichtigt werden muss. Somit betrifft dies auch den Ersten Weltkrieg. In der vorliegenden Arbeit wird zuerst ausführlich der Forschungsstand bezüglich der verschiedenartigen Lebenszusammenhänge von Frauen im Ersten Weltkrieg dargelegt. Es werden auch die Entwicklungen vor und nach dem Krieg berücksichtigt, wobei der Fokus auf Österreich liegt. Weiters wird auf die Prinzipien und Ziele der geschlechtersensiblen (Geschichts-)Didaktik eingegangen und der diesbezügliche gesetzliche Rahmen beschrieben. Beantwortet wird die grundlegende Fragestellung anhand einer vergleichenden Schulbuchanalyse. Für diese wurden die fünf derzeit auflagenstärksten Schulbücher für die dritte Klasse AHS herangezogen.

Abstract (English)

This work deals with the question, how and to what extent gender-sensitive teaching concerning the topic “Women in the First World War” is supported by Austrian history textbooks for the seventh grade (third class AHS). The implementation of gender sensitivity in education has been established in law for almost twenty years. In the didactics of history, however, serious efforts for its implementation have been made only in the last ten years. A major requirement is that the category of gender must be considered in connection with all topics. Therefore, this also applies to the First World War. The present work deals intensively with the various contexts in which women lived during the First World War. It also takes into account the developments before and after the war, with a focus on Austria. Furthermore, the principles and goals of gender-sensitive (history) didactics and the legal framework in this regard are discussed. A textbook analysis comparing the five most widely used current textbooks, for the third class AHS, answers the main question.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Niklas Weber
Geburtsdatum 15.06.1988
Geburtsort Bregenz
Staatsangehörigkeit Österreich

Schul- und Berufsausbildung

WS 2011- heute Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung
und UF Geographie und Wirtschaftskunde, Universität Wien
WS 2007- SS 2010 Bachelorstudium Geographie, Universität Wien
2002-2006 BORG Götzis, Abschluss mit Matura
1998-2002 Musikhauptschule Götzis
1994-1998 Volksschule Götzis Berg

Arbeitserfahrungen, Praktika, Freiwilligendienste

02&08/2012 Ferienjob: Lukashaus, Grabs: Bildarchivierung, Homepagebetreuung
09/2010-08/2011 Europäischer Freiwilligendienst: National Trust Gibside, Newcastle
03/2010-06/2010 Tutorium: UE Geographie Ländlicher Räume (Prof. Heintel), Wien
02/2010 Praktikum: Raumplanungsabteilung des Landes Vorarlberg, Bregenz
08/2009 Ferienjob: Vorarlberger Landesarchiv, Bregenz
09/2006-08/2007 Auslandszivildienst: KZ-Gedenkstätte Majdanek, Lublin

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch (C2), Türkisch, Polnisch (A2), Französisch, Latein (Grundkenntnisse)