



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Familien- und Geschlechterdarstellungen in Ethik-Schulbüchern der 9.
Schulstufe

Eine Schulbuchanalyse aus queerer Perspektive

verfasst von | submitted by

Johanna Carolina Susanna Angelmayr BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Vorwort und Danksagung

Der Beginn dieser Masterarbeit liegt im Jahr 2021. Zu diesem Zeitpunkt war ich noch ein Neuling in der Schule und habe erst vor Kurzem zu unterrichten begonnen und wurde spontan nach Abschluss meines Lehramts-Masters Klassenvorständin einer ersten Klasse in der Unterstufe. Es war mitten in der Corona-Pandemie. Der Schul- und Universitätsalltag war anstrengend, stressig und in vielen Belangen mühsam und überfordernd geworden. Aber die Energie und Euphorie der Schüler*innen ist auch in der Hochphase der Pandemie zum Glück nicht verloren gegangen und hat mich motiviert den Schreibprozess meiner Masterarbeit zu beginnen und fortzusetzen. Diese Arbeit hat mich durch schwere emotionale Zeiten begleitet, eine Beziehungstrennung erlebt, einen Umzug, einen Neubeginn und einen Hochzeitsantrag. Diese Arbeit war eine Art Anker für mich und gab mir Stabilität und ein Stück Student*innenzeiten-Normalität zurück. Ich bin glücklich sie endlich einreichen zu dürfen und gleichzeitig macht es mich nachdenklich, wenn das Uni-Leben für mich nun wirklich vorbei sein sollte. Wenn sich eine Türe schließt, dann öffnet sich meistens eine andere. Ich lasse mich überraschen, welche Türen sich für mich in Zukunft noch öffnen werden.

An dieser Stelle möchte ich mich für die Unterstützung und Hilfestellungen meiner Betreuerin Frau Univ. -Prof. Dr. Mag. Veronika Wöhrer herzlichst bedanken. Danke, für Ihr Bemühen! Zudem bedanke mich bei meiner Mama, Susanna Angelmayr-Tschulena und meinem Verlobten, Fabian Zahrl, dass ihr mich aufgebaut, immer wieder ermutigt und unterstützt habt.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Forschungsfragen und fachliche Klärung.....	6
2.1.	Forschungsfragen	6
2.2.	Binäre Geschlechterordnung und Begriffsbestimmungen	6
2.3.	Heteronormativität	8
2.4.	Butlers heteronormative Matrix	10
2.5.	Doing Gender	13
2.6.	Gender und Queer Studies	15
3.	Gender Studies im Schulalltag	18
3.1.	Geschlechterstereotype	18
3.2.	Geschlechterstereotype Vorstellungen nach Budde und Venth	20
3.2.1.	Schulalltag.....	23
3.2.1.1.	Definition Geschlechterrollen.....	23
3.2.1.2.	Das Erlernen von Geschlecht	23
3.2.1.3.	Geschlecht und Gender im Schulalltag	24
3.2.1.4.	Sensibilisierung und das Erlernen einer Genderkompetenz	25
3.3.	Gendersensible Pädagogik.....	26
3.4.	Dramatisierung und Entdramatisierung	27
3.4.1.	Gender-Giraffe im Unterricht	29
3.5.	Genderkompetenz als Voraussetzung für eine gendersensible Pädagogik.....	30
4.	Die prägende Kraft von Sprache	33
4.1.	Gendersensibler Sprachgebrauch in Schulbüchern	33
4.2.	Gender Mainstreaming und soziale Realität.....	36
4.3.	Konstruktion von Geschlecht und sprachliche Herausforderungen	41
4.4.	Der Einsatz genderneutraler Pronomen als Mittel zur Sichtbarmachung ausgeschlossener Identitäten.....	43
4.5.	Gender awareness und Gender inclusion.....	44
5.	Schule und Unterricht.....	46
5.1.	Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung.....	46
5.2.	Lehrplan Ethik	47
6.	Design der Studie	50
6.1.	Gründe für die Schulbuchauswahl	50
6.2.	Methoden zur Datenerhebung: Qualitative Inhaltsanalyse und Segmentanalyse	51
6.2.1.	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	51

6.2.2.	Segmentanalyse nach Breckner	53
7.	Datenanalyse und Darstellung der Ergebnisse	57
7.1.	Sprache und Sichtbarkeit von Geschlecht und Geschlechtsidentitäten.....	57
7.2.	Platzer: Soziale Beziehungen	58
7.3.	Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer: Menschen in Beziehungen	59
7.4.	Lacina und Kitzberger: Alle, die mir wichtig sind	60
7.5.	Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler: Family & Friends	60
7.6.	Interpretation der Ergebnisse der Frequenzanalyse.....	61
7.7.	Sichtbarkeit von weiblichen und männlichen Personen in Geschichten, Kurzgeschichten, Sprechblasen, Statements und Textausschnitten	63
7.8.	Sichtbarkeit von Autor*innen der Originaltexte.....	67
8.	Sichtbarkeit von Geschlecht in Bildern	70
8.1.	Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler	71
8.2.	Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer.....	73
8.3.	Platzer.....	79
8.4.	Lacina und Kitzberger	81
9.	Nicht-traditionelle Familiendarstellungen.....	84
9.1.	Platzer.....	84
9.2.	Lacina und Kitzberger	84
9.3.	Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler	86
9.4.	Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer.....	88
10.	Segmentanalyse	93
10.1.	Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer: Leben in der Gemeinschaft	93
10.2.	Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler: Family & Friends	98
10.3.	Lacina und Kitzberger: Zusammen leben – Familie und Partnerschaft	101
10.4.	Platzer: Soziale Beziehungen	105
11.	Fazit und Ausblick.....	109
12.	Literaturverzeichnis.....	121
13.	Abbildungsverzeichnis	129
14.	Anhang/Abstract	131

1. Einleitung

Schulbücher stellen einen wichtigen Beitrag zur Wissensvermittlung im Alltag von Schüler*innen dar. Sie prägen die Gedankenwelt der Heranwachsenden und konstruieren die persönliche Wirklichkeit. In den Büchern wird abgebildet, wie eine Familie und Mädchen sowie Jungen aussehen sollen. Ethik als interdisziplinärer Unterrichtsgegenstand soll den Jugendlichen Offenheit und Toleranz vermitteln. Ein gendersensibler Ethikunterricht ist ausschlaggebend, um die Heranwachsenden in ihrer persönlichen Entwicklung zu stärken. Dafür werden gendersensible Schulbücher benötigt. Oftmals werden genderneutrale Darstellungen in Schulbüchern und im persönlichen Sprachgebrauch von Lehrpersonen vernachlässigt. Die Heranwachsenden sollen vor allem im Ethikunterricht Verantwortung für ihr eigenes Leben übernehmen und Wertschätzung für ein friedliches Zusammenleben in der Gesellschaft erlernen. Es geht um das Erlernen einer inneren Haltung, wodurch moralische Vorurteile und persönliche Urteile kritisch, aber wertfrei hinterfragt werden können. Geschlechterstereotype, heteronormative Darstellungen von Familien, einzelnen Personen und Gruppen sowie heteronormativ geprägte Texte stellen eine Herausforderung für Schüler*innen als auch Lehrpersonen dar. Die Schulbuchanalyse dieser Masterarbeit soll aufzeigen, ob die bildlichen als auch sprachlichen Darstellungen in den Ethik-Schulbüchern einer queeren Perspektive standhalten können und demnach zeitgemäß sind.

Seit dem 20. Jahrhundert wird davon ausgegangen, dass das menschliche Geschlecht nicht nur aus einem biologischen-körperlichen Anteil (sex) besteht, sondern sich auch aus Sozialisationsprozessen ergibt (gender). In unserem Alltag werden Geschlecht und Sexualität aktiv hergestellt. Dies wird in der Literatur als *doing gender* definiert.

Theoretisch stützt sich diese Arbeit auf Butlers heteronormative Matrix, das Konzept von *doing gender* sowie auf das Bildungskonzept der reflexiven Geschlechterpädagogik, welches in der Unterrichtsgestaltung an österreichischen Schulen einen zentralen Stellenwert einnehmen soll.

2. Forschungsfragen und fachliche Klärung

2.1. Forschungsfragen

Diese Masterarbeit legt ihren Fokus auf die vorhandenen Bilder- und Textquellen in den Ethik-Schulbüchern der 9. Schulstufe. Ziel der Untersuchung ist, sichtbarzumachen, wie Familie und Geschlecht in den Ethik-Schulbüchern dargestellt werden. Dabei liegt das Augenmerk auf heteronormativen als auch gendersensiblen Darstellungen, welche traditionelle Rollenbilder aufbrechen. Beim Verfassen von Schulbüchern sollte aktiv darauf geachtet werden, wie Familie und Geschlecht dargestellt werden und ob heteronormative Rollenbilder aufgebrochen oder bekräftigt werden.

Forschungsfragen

- Was bedeutet Heteronormativität und was versteht Butler unter der heteronormativen Matrix?
- Was wird unter doing gender, Gender Mainstreaming, gender awareness und Gender inclusion verstanden?
- Inwieweit geht der Ethik Lehrplan auf die dargestellten theoretischen Konzepte ein?
- Welche sprachlichen Herausforderungen müssen bei der Schulbuchanalyse und im Unterricht mitbedacht werden?
- Wie wird Familie und Geschlecht in Ethik-Schulbüchern der 9. Schulstufe dargestellt?
- Werden nicht traditionelle Familien- und Geschlechterdarstellungen aktiv in den Schulbüchern sichtbar gemacht?
- Bestärken die genannten Ethik-Schulbücher das Prinzip der reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung oder unterstützt das System Schule die Konstruktion von Geschlechtern?

2.2. Binäre Geschlechterordnung und Begriffsbestimmungen

Der binären Trennung in Frau und Mann sowie Mädchen oder Bub begegnen wir täglich. Sei es auf Dokumenten, Toilettentüren oder bei der Wahl der Umkleidekabinen in Geschäften, Schulen oder Vereinen. Ständig werden wir der Kategorie weiblich oder männlich zugewiesen. Unsere Gesellschaft baut auf einer Norm der Zweigeschlechtlichkeit auf und schließt aktiv

Menschen aus, die sich nicht als cis Mann oder Frau identifizieren. Jene Personen, die sich dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde, werden als cis Personen bezeichnet. Bei trans* Personen weicht die Geschlechtsidentität von der ab, die bei der Geburt verzeichnet wurde. Trans*, inter* und nicht-binäre Personen erleben täglich, dass sie falsch eingeordnet oder angesprochen werden. Ihnen wird in den diversen Situationen das eigene Geschlecht entweder abgesprochen oder ihre Identität in Frage gestellt. Das ständige Richtigstellen oder Rechtfertigen, kann zur täglichen psychischen Belastung werden. (Vgl. Akademie der bildenden Künste 2019, 7.)

Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre wurde die vormals herablassende Bezeichnung *queer* für Homosexuelle als Selbstbezeichnung positiv besetzt. Inzwischen scheinen sich nicht nur homosexuelle, sondern auch trans* und nicht-binäre Gemeinschaften als *queer* zu definieren. Obwohl *queer* Teil des Akronyms LGBTQIA+ ist, handelt es sich häufig um einen alternativ verwendeten Terminus zu LGBTQIA+. Die Bezeichnung LGBT entwickelte sich in den USA zwischen 1970 und 2010 als eine Identitätskategorie. Dabei handelt es sich um ein Akronym, das sich aus den Anfangsbuchstaben verschiedener Geschlechterbezeichnungen zusammenfügt und für lesbische, schwule, bisexuelle, queere und/oder questioning, trans*, inter*, asexuelle/aromantische und alle weiteren Personen steht, die sich der queeren Gemeinschaft zugehörig fühlen (Queer Lexikon, 2024). Wenn sich Personen weder als männlich noch als weiblich identifizieren und sich außerhalb der zweigeteilten Geschlechterordnung sehen, bezeichnen sie sich als non-binary (non-binär/nicht-binär/gender-nonkonform/genderqueer). Diese Identität hat mit den biologischen Geschlechtsmerkmalen einer Person keinen Zusammenhang. Trans*, inter* und drag bezeichnen völlig unterschiedliche Dinge. Als inter* oder intergeschlechtlich werden Personen bezeichnet, deren Geschlechtsmerkmale (anatomisch, chromosomal und/oder hormonell) von der medizinischen Norm weiblicher oder männlicher Körper abweichen. Trans* Personen können diverse Geschlechtsidentitäten haben (nicht nur männlich und weiblich), sie weichen jedoch von jenen ab, die bei der Geburt verzeichnet wurden. Im Unterschied zu trans* beinhaltet transsexuell nur die physische Komponente (medizinische Geschlechtsangleichung) und transgender nur die soziale Komponente (Geschlechterzugehörigkeit). Teilweise werden diese Bezeichnungen synonym verwendet. Drag ist eine künstlerische Ausdrucksform, die mit stereotypischen Merkmalen und Verhaltensweisen spielt. Sie hat nichts mit

Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung zu tun. (Vgl. Akademie der bildenden Künste 2019, 7.)

Das Akronym FLINTA* steht für Frauen, Lesben, inter*, nicht-binäre, trans* und ageschlechtliche Personen. Dieser Sammelbegriff umfasst alle Identitätsgruppen, die nicht cis-männlich sind. Aus LGB(T) wurde LGBTQIA+ oder auch LGBTQQTIAAP und Ähnliches. (Vgl. Queer Lexikon, 2024.)

2.3.Heteronormativität

Heteronormativität beschreibt kritisch die in der heutigen Gesellschaft angesehene Zweigeschlechtlichkeit und die aus ihr resultierende Norm der Heterosexualität. Diese Norm wird häufig mit dem weiblichen und männlichen biologischen Geschlecht gerechtfertigt. Durch den Begriff der Heteronormativität wird die scheinbare Naturalisierung und Privilegierung hinterfragt und das gesellschaftliche Konstrukt der binären Geschlechterordnung – Mann vs. Frau – entlarvt. (Vgl. Kleiner, 2016.)

Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität konstituieren sich demnach gegenseitig und bilden die einzige natürliche Ordnung in unserer Welt. In diesem System herrscht ein Zwang zur geschlechtlichen Identifizierung. Heteronormativität prägt unsere wissenschaftlichen Diskussionen sowie unser Alltagswissen und führt aktiv zu Ausschlüssen. (Vgl. Hartmann & Klesse 2007, 28.)

Das Konstrukt Heterosexualität prägt unser menschliches Dasein in allen Belangen. Zu beachten ist, dass die Kategorie Heterosexualität erst in Abgrenzung zu Homosexualität entstanden ist. Im Jahr 1880 kam der Begriff Heterosexualität erstmals auf, im Gegensatz zu Homosexualität:

Diese gesellschaftliche Organisation von Sexualität mit der Bevorzugung heterosexueller Lebensweisen durchzieht unsere ganze Gesellschaft, sie strukturiert und hierarchisiert unser Zusammenleben und reduziert somit die eigentliche Komplexität des Mensch-Seins. (Degele 2008, 88)

Dichotomien und binäre Oppositionen prägen unsere westliche Gesellschaft und unser Denken sowie Handeln (vgl. Hartmann 2002, 24). Dualismen bilden in der westlichen Philosophie immer Hierarchien und reproduzieren eine bestimmte Vorstellung von Normalität

und Abweichung, wie zum Beispiel Mann/Frau, Vernunft/Wahnsinn/, heterosexuell/homosexuell oder gesund/krank (vgl. Babka & Posselt 2016, 14). Es kann beobachtet werden, dass es durch diese binären Oppositionen häufig zu einer höheren Bewertung von „als männlich attribuierten Eigenschaften und Berufen“ (Rendtorff 2016, 21) kommt. Es handelt sich um ein Machtverhältnis, welches durch die Hierarchisierung automatisch erzeugt wird. Wir leben in einer Gesellschaft, welche von patriarchalen Machtstrukturen geprägt ist. (Vgl. Rendtorff 2016, 21.)

Es gibt vier charakteristische Merkmale, welche Heteronormativität beschreiben: Naturalisierung, Unbewusstheit, Institutionalisierung in Strukturen und Reduktion von Komplexität:

- Unter Naturalisierung wird verstanden, dass Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität in unserer Gesellschaft als selbstverständlich und natürlich wahrgenommen werden. In diesem binären System schließen sich Weiblichkeit und Männlichkeit gegenseitig aus. Ein weiteres Merkmal ist, dass die Begriffe hierarchisiert werden und mit unterschiedlichen Vorurteilen, stereotypen Verhaltensweisen und Zuschreibungen in Verbindung gebracht werden. Auf diese Weise werden vermeintliche Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern naturalisiert. Durch diese Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit ist auffällig, dass Heterosexualität in unserer Gesellschaft nicht als legitimationsbedürftig wahrgenommen wird. Nur wenige Personen kommen auf die Idee, sich als heterosexuell zu outen. (Vgl. Klapeer 2015, 28.)
- Mit Unbewusstheit meint Nina Degele, dass die Trennung in Weiblich und Männlich in unseren gesellschaftlichen Normen verinnerlicht wurde und unbewusst gelebt wird. Es wird anhand der binären Kategorien gedacht, gehandelt und gelebt. (Vgl. Degele 2008, 21.)
- Diese binäre Trennung wird nicht nur physisch und mental gelebt, sondern auch auf institutioneller Ebene wie in der Forschung, Wissenschaft, Schule, Politik oder der Rechtsprechung. All diese Institutionen tragen dazu bei, dass Heterosexualität als normal und natürlich angesehen wird. (Vgl. Degele 2008, 89.)
- Die Autorin zeigt auf, dass Heteronormativität nicht nur auf institutioneller Ebene wirkt, sondern gleichzeitig in die gesellschaftliche Kommunikation übergeht:

Dort operiert dieses überpersonale kognitive und institutionelle System als Mechanismus zur Reduktion von Komplexität, indem es ein berechenbares Verhaltensterrain und damit Erwartungssicherheit schafft: Die Herren machen Geschäfte und Politik, die Gattinnen nehmen am Kulturprogramm teil. Heteronormativität kanalisiert damit Handlungen im Sinne einer gesellschaftlichen Wiedererkennbar- und Verarbeitbarkeit, um Bedeutungsüberschüsse im Zusammenhang von Geschlecht und Sexualität handelbar zu machen. (Degele 2005, 20)

Ihrer Meinung nach bleiben gewisse Bilder von Frauen und Männern bis heute bestehen, da sie ständig wiederholt werden: „Meist reicht ein kurzer Blick und wir wissen nicht nur, wer Männer und Frauen sind, sondern was sie zu tun und zu unterlassen haben [...].“ (Degele 2008, 91)

2.4. Butlers heteronormative Matrix

In ihrem Buch *Das Unbehagen der Geschlechter* untermauert Judith Butler, dass unser Geschlecht und unsere Geschlechtsidentität nicht etwas sind, das Menschen haben oder sind, sondern, dass die Geschlechtsidentität, Geschlechtszugehörigkeit und das Geschlecht immer wieder aufs Neue in einem heterosexuell beeinflussten System aktiv hergestellt werden. (Vgl. Butler 1991, 123f.)

Sie sieht Geschlecht als einen performativen Akt und stützt ihre Theorie zur erworbenen menschlichen Geschlechtsidentität auf Michael Foucault und Jacques Derridas Thesen. Ein besonderes Augenmerk legt sie auf diskursive Prozesse. Sie geht davon aus, dass die Zweigeschlechtlichkeit der menschlichen Körper ein Ergebnis dieser Prozesse ist. Für die Konstruktion von Geschlecht sind ihrer Meinung nach „vor allem der Bereich der Sprache, des Diskurses [und] der symbolisch-diskursiven Ordnungen“ (Villa 2010, 146) ausschlaggebend, wobei Sprache als auch Diskurse eine Konstruktion der Wirklichkeit sind, welche mit Machtverhältnissen verknüpft sind. (Vgl. Villa 2010, 146.)

Nach Butler steht zwischen uns und der Welt die Sprache, welche Dinge nicht nur benennt, sondern auch gleichzeitig immer Bedeutungen hervorbringt. Diskurse stellen nicht nur gesprochene Wörter dar, sondern haben an sich Bedeutung. Sie sind „epistemische Systeme des Denkens und Sprechens, die die Welt intelligibel machen, d. h. sinnvoll ordnen“ (Villa, 2010, 149) und sie durch die Benennung von Gegenständen konfigurieren. (Vgl. Villa 2010, 149.)

Judith Butler baut ihre Theorie darauf auf, dass nicht nur *gender*, sondern auch *sex* gesellschaftlich konstruiert ist. Sie geht davon aus, dass das anatomische Geschlecht eine Konstruktion der Gesellschaft ist, da die Biologie eine von Menschen gemachte kulturell geprägte Wissenschaft ist. (Vgl. Schössler 2008, 96.)

Butler schließt sich der Meinung an, dass Geschlecht immer erst durch ein Gesellschaftssystem gebildet werden kann (vgl. Schössler 2008, 96). Butler spricht von einer Art Zwangsheterosexualität und einem damit einhergehenden binären System, auf welchem unsere Gesellschaft aufbaut. Die Kategorien „Mann“ und „Frau“ sind nach Butler Konstruktionen, welche mit Bedeutungen versehen wurden. Diesen Konstruktionsprozess fasst sie mit dem Begriff der Performativität zusammen. (Vgl. Butler 1991, 123.)

„Eine performative Handlung ist eine solche, die das, was sie benennt, hervorruft oder in Szene setzt und so die konstitutive oder produktive Macht der Rede unterstreicht.“ (Butler 1993, 123)

In dieser Zwangsordnung wird immer von asymmetrischen Gegensätzen ausgegangen, welche durch Frau und Mann als Gegensatzpaar gebildet werden. Mann-Sein bedeutet Nicht-Frau-Sein und Frau-Sein bedeutet folglich Nicht-Mann-Sein. Die Philosophin stellt fest, dass es sich um eine kulturell geprägte Matrix handelt, welche den Rahmen unserer Geschlechtsidentität bildet. (Vgl. Butler 1991, 123ff.)

Mit ihrer Theorie der heteronormativen Matrix hat Butler einen Paradigmenwechsel angestoßen und eine bis heute andauernde Diskussion entfacht (vgl. Babka & Posselt 2016, 14). In diesem System gibt es genau zwei Möglichkeiten für eine „intelligible Geschlechtsidentität.“ (Butler 1991, 39) Somit werden das Weibliche und das Männliche durch eine „heterosexuelle Fixierung des Begehrens“ (Butler 1991, 39) produziert und alle Geschlechtsidentitäten, die nicht in die heterosexuelle Matrix passen, werden automatisch ausgeschlossen. „Identität ist immer das, was man nicht ist [...].“ (Villa 2010, 152)

Butler definiert alle Identitäten außerhalb dieser Matrix als „Entwicklungsstörungen oder logische Unmöglichkeiten.“ (Butler 1991, 39)

Die geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*) ist als Verhältnis zwischen biologischem Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*), sexueller Praxis und Begehren der Effekt einer regulierenden Praxis, die als Zwangsheterosexualität identifiziert werden kann.

Subjekte müssen in dieser Zwangsordnung eine Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (sex), der Geschlechtsidentität (gender), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten. [...] Die kulturelle Matrix [...] schließt die „Existenz“ bestimmter „Identitäten“ aus, nämlich genau jene, in denen sich die Geschlechtsidentität (gender) nicht vom anatomischen Geschlecht (sex) herleitet und in denen die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität „folgen“. (Butler 1991, 38-39)

Nach Butler (1997) ist es für Kinder unmöglich, dass sie eine Geschlechtsidentität außerhalb der heteronormativen Matrix erlangen. Sobald ein Kind im Krankenhaus unter Aufsicht einer Ärzt*in geboren wird, erhält es in der gesellschaftlichen Ordnung einen vorbestimmten Platz:

Und in der Tat, mit der ärztlichen Interpellation [...] wechselt das Kleinkind von einem „es“ zu einer „sie“ oder einem „er“ und mit dieser Benennung wird das Mädchen „mädchenhaft gemacht“, es gelangt durch die Anrufung des sozialen Geschlechts in den Bereich von Sprache und Verwandtschaft. (Butler 1997, 29)

Nicht nur der Prozess der Geburt stellt für Butler einen performativen Akt dar, sondern während des gesamten Kleinkindalters erlebt es diese Art der Naturalisierung. Mit dem Anschein dieser Naturalisierung wird das Mädchen immer dann konfrontiert, wenn es als Mädchen angesprochen wird und sich auch selbst als solches darstellt. Im Laufe des Lebens wird die Naturalisierung immer wieder aufs Neue reproduziert. (Vgl. Butler 1997, 29.)

Butler spricht von einem Akt der Normalisierung: „Wer von der ersten Sekunde des eigenen Lebens zu hören bekommt, sie sei ein Mädchen [oder ein Junge], glaubt es auch und verhält sich irgendwann entsprechend.“ (Degele 2008, 106)

Diese Normalisierung wird durch Idealvorstellungen, Normen und Ideen hinsichtlich der Kategorien „Frau“ und „Mann“ bestimmt. Alle Menschen, die dieser Heteronormativität nicht entsprechen, werden ausgeschlossen. Bei der sprachlichen Performativität handelt sich demnach um eine sich immer wieder wiederholende „Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt.“ (Butler 1997, 22)

Kinder und Jugendliche sind während ihrer Entwicklung ständig großem Druck ausgesetzt, da sie durch die vorherrschenden Normen aufgefordert werden, ihren Platz im binären System der Zweigeschlechtlichkeit zu finden (vgl. Pohlkamp 2010, 40).

Butler steht Normen kritisch gegenüber. Einerseits betont sie, brauchen Menschen Normen, um (gut) leben zu können und andererseits muss aufgezeigt werden, dass Normen Menschen

in bestimmte Richtungen zwingen und Gewalt antun können. Aus diesem Grund müssen Normen bekämpft werden. In ihrem Buch „undoing gender“ (2004) geht die Autorin auf den Prozess des aktiven Widerstandes und das Verändern von gesellschaftlichen Normvorstellungen ein. (Vgl. Butler 2004, 340.)

Die Philosophin betont, dass es sich um eine Frage der Macht handelt, welche Arten von Sexualität und Körper als „real und echt“ (Butler 2009, 340) angesehen werden. Wissen und Macht wirken in unserer Welt immer zusammen. Demnach muss aufgezeigt werden, wie Wissen und Macht funktionieren und „wo die Geschlossenheit der Kategorien in Frage gestellt wird und [...] sich Gender im sozialen Leben selbst formbar und gestaltbar erweist.“ (Butler 2009, 342) Es geht darum, dass wir Menschen die Normalisierungsprozesse im Alltag aktiv aufdecken und sichtbar machen müssen (vgl. Butler 2009, 342).

Butler hinterfragt in ihren Abhandlungen nicht nur die heteronormative Zweigeschlechtlichkeit, sondern auch die Subjektwerdung. Sie meint, dass „das Subjekt niemals vollständig konstituiert [ist], sondern [durch bestimmte Strukturen] immer wieder neu entworfen und produziert [wird].“ (Butler 1993, 45) Sie bezeichnet diese diskursive Identitätsbildung als Subjektivationsprozess. „Subjektivation‘ ist ein Prozess des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich [der] Prozess der Subjektwerdung.“ (Butler 2001, 8) Wir Menschen identifizieren uns durch Anrufungen wie Namen oder Bezeichnungen (Mann, Frau, Mädchen, Bub) und unterwerfen uns dabei Machtstrukturen. Die Subjektpositionen sind dabei von uns Menschen nicht frei wählbar, sondern sind durch Herrschaftsverhältnisse reguliert. (Vgl. Degele 2008, 105.)

Butler vertritt die Meinung, dass wir Menschen Gewalt ausgesetzt sind. Wir sind gezwungen, ein bestimmtes Geschlecht zu sein, da wir uns anhand hierarchisch-heterosexuellen Regeln identifizieren müssen. Wir sind aber auch selbst daran beteiligt, dass diese Normen aufrecht erhalten bleiben. (Vgl. Klapeer 2015, 36.)

2.5. Doing Gender

Nach Candace West und Don H. Zimmermann (1987) ist Herstellen von Geschlecht (doing gender) eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuerter Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher ‚Natur‘ zu sein. Wenn wir das Geschlecht (gender) als eine

Leistung ansehen, als ein erworbenes Merkmal des Handelns in sozialen Situationen, wendet sich unsere Aufmerksamkeit von Faktoren ab, die im Individuum verankert sind, und konzipiert sich auf interaktive und letztlich institutionelle Bereiche. In gewissem Sinne sind es die Individuen, die das Geschlecht hervorbringen. Aber es ist ein Tun, das in der sozialen Situation verankert ist und das in der virtuellen oder realen Gegenwart anderer vollzogen wird, von denen wir annehmen, dass sie sich daran orientieren. Wir betrachten das Geschlecht weniger als Eigenschaft von Individuen, sondern vielmehr als ein Element, das in sozialen Situationen entsteht: Es ist sowohl das Ergebnis wie auch die Rechtfertigung verschiedener sozialer Arrangements sowie ein Mittel, eine der grundlegenden Teilungen der Gesellschaft zu legitimieren. (West & Zimmermann 1987, 14 zit. nach Übersetzung Gildemeister & Wetterer 1992, 237)

West und Zimmermann (1987) gehen davon aus, dass Geschlecht nicht etwas ist, was wir haben oder sind, sondern etwas, was wir tun. Es geht um eine permanente Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen. Das Konzept des doing gender geht davon aus, Geschlechtszugehörigkeit bzw. Geschlecht nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen betrachtet wird. Es werden die „sozialen Prozesse in den Blick genommen, in welchen Geschlecht als eine sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“ (Gildemeister 2010, 137) „Geschlechtsidentität und Geschlechtszugehörigkeit sind als ein fortlaufender Herstellungsprozess“ (Gildemeister 2010, 137) aufzufassen, welcher durch Interaktionen zwischen Menschen vollzogen wird.

Durch das Konzept von doing gender wird die seit den 1950er Jahren vertretene Sichtweise (sex-gender-Modell) auf Geschlecht „umgedreht“:

Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit wird nicht als quasi natürlicher Ausgangspunkt von und für Unterscheidungen im menschlichen Handeln, Verhalten und Erleben betrachtet, sondern als Ergebnis sozialer Prozesse. Erst diese im „doing gender“ gebündelten Prozesse machen etwa die Gebärfähigkeit von Frauen zur Grundlage eines separierten und tendenziell benachteiligenden Status – *und nicht umgekehrt*. (Lorber 1991, 356)

Zimmermann und West fokussieren sich 1987 in ihrem Konzept auf soziale Prozesse und konzipieren Geschlecht in Form einer Dreiteilung der Begrifflichkeiten „sex, sex-category und gender.“ (West & Zimmermann 1987, 127ff.) Dies tun sie, damit der heimliche Biologismus der sex-gender Unterscheidung überwunden wird (vgl. West & Zimmermann 1987, 127f.).

Sex greift das biologische Geschlecht auf, „die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien.“ (Gildemeister 2010, 138) Unter *sex-category* wird die „soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zur einen oder anderen

Kategorie angenommen. Diese muss der Geburtsklassifikation nicht entsprechen.“ (Gildemeister 2010, 138) Als *gender* wird die „intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter der Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind, angenommen.“ (Gildemeister 2010, 138)

Die dreigliedrige Neufassung kommt ohne natürliche Vorgaben aus und hält am Kriterium der Selbstbezüglichkeit (Reflexivität) fest (vgl. Gildemeister 2010, 138). Diese drei Kategorien werden als analytisch unabhängig voneinander gedacht (vgl. Gildemeister 2010, 138).

Die wechselseitige reflexive Beziehung zwischen den Dimensionen eröffnet gleichzeitig aber einen Weg, Natur als *kulturell gedeutete* in die soziale Konstruktion von Geschlecht hineinzuholen. Sie bewahrt vor dem Missverständnis, Geschlecht sei etwas, was ein Individuum „hat“ und das im alltäglichen Handeln nur einen Ausdruck findet. [...] Man „hat“ ein Geschlecht erst dann, wenn man es für andere hat. (Gildemeister 2010, 138 zit. nach Hirschauer 1993, 53f.)

2.6. Gender und Queer Studies

Die Queer Theory entsteht um 1990 in den USA im Kontext von Debatten in der feministischen Theorie, den Gay and Lesbian Studies sowie außeruniversitären rassismuskritischen, sexual- und geschlechterpolitischen Zusammenhängen. Es handelt sich um keine einheitliche Theorie, sondern um ein Ensemble diverser, teilweise widerstreitender Ansätze, die sich aus identitäts- und machtkritischen Perspektiven mit dem Verhältnis von (zumeist) Sexualität, Geschlecht, Kultur und Gesellschaft befassen. Queer Theory analysiert Heterosexualität und rigide Zweigeschlechtlichkeit als kulturelle Konstruktionen und soziale Verhältnisse. Sie theoretisiert nichtnormative Sexualitäten und Geschlechter und untersucht deren Regulierung und Widerstände in kapitalistischen und nationalstaatlich verfassten Gesellschaften, aber auch im Kontext von Transnationalität und (Neo-)Kolonialität. Sexuelle und geschlechtliche Kategorien und Verhältnisse werden hierbei zumeist nicht isoliert, sondern in ihrer wechselseitigen Konstitution mit anderen hierarchisierten Differenzen entlang von Race, Klasse und Dis/Ability betrachtet. (Laufenberg 2019, 331f.)

Die Queer Theory findet ihren Ursprung in den 1980er Jahren und baut unter anderem auf Judith Butlers, Michael Foucaults und Jaques Derridas Philosophie auf. Unter *queer* wird keine starre, sondern eine nicht endgültig oder eindeutig bestimmte Identitätskategorie verstanden (vgl. Hark 2010, 110). Die Queer Studies gehen davon aus, dass es sich bei „Homo- und Heterosexualität [um] keine ‚natürlichen‘ Tatbestände [handelt], sondern [sie] moderne Erfindungen, also Konstruktionen [sind].“ (Degele 2008, 85)

Dekonstruktion bedeutet, Kategorien bewusst aufzudecken und zu hinterfragen, sowie klassifizierendes Denken zu enthüllen. Die Queer Theory interpretiert starre Kategorien in einem historisch-gesellschaftlichem Kontext und weist auf eine „binär-hierarchische Ausschlusslogik“ (Jäckle 2009, 354) hin, welche Identitäten außerhalb dieser Logik unsichtbar macht.

[Dekonstruktion zielt darauf ab,] erstarrte binäre Denkmuster in zwei eindeutig identifizierbare Geschlechtsidentitäten zu lockern, offenzulegen und das Zwangsmuster des dichotomen Systems der Zweigeschlechtlichkeit, hinter dem sich ein Interesse der Machtausübung versteckt, zu entnaturalisieren. (Jäckle 2009, 345)

Kraß bezeichnet 2009 die Queer Studies als „kritische Heteronormativitätsforschung“ (Kraß 2009, 8), da die heteronormative Struktur der hegemonialen Geschlechterdiskurse und deren Konsequenzen durch die Queer Studies kritisch analysiert werden (vgl. Kraß 2009, 8).

Die theoretisch entscheidende Leistung von Queer Theorie ist es, Heterosexualität analytisch als ein Machtregime rekonstruiert zu haben, dessen Aufgabe die Produktion und Regulierung einer Matrix von hegemonialen und minoritären sozio-sexuellen Subjektpositionen ist. Das bedeutet, dass das Regime der Heterosexualität nicht allein Subjektivitäten, Beziehungsweisen und Begehrensformen organisiert, vielmehr strukturiert es auch gesellschaftliche Institutionen, wie Recht, Ehe, Familien und Verwandtschaft oder wohlfahrtsstaatliche Systeme; es ist eingeschrieben in (alltags-)kulturelle Praxen [...] und es organisiert schließlich ökonomische Verhältnisse, etwa in der geschlechtlichen Arbeitsteilung. (Hark 2010, 110)

Die Queer-Theory fordert, dass das starre Kategoriendenken kritisch hinterfragt werden und alle Identitäten wertgeschätzt und geachtet werden sollen. Beispielsweise wird an den Kategorien Frau und Mann oder Homosexuelle*r und Heterosexuelle*r aufgezeigt, dass diese keine anderen Identitäten zulassen und sie zu wenig offen sind. (Vgl. Voß 2010, 21.)

Die Queer-Theory appelliert an die Gesellschaft, dass Kategorien an sich und die gesellschaftlichen und sozialen Folgen von Kategoriendenken immer wieder hinterfragt werden müssen, da ein unreflektiertes Kategorisieren zu falschen Urteilen oder Pauschalurteilen führen kann (vgl. Voß 2010, 21). Queer Theory zeigt auf, dass eine Einteilung in männlich und weiblich nicht immer angemessen ist, da es Personen gibt, welche von Geburt an aufgrund von chromosomalen, genetischen, anatomisch oder hormonellen Merkmalen nicht in dieses Schema passen. Intersexualität kann auf unterschiedliche Weisen vorkommen und muss nicht immer gleich nach der Geburt sichtbar sein. Sie kann in manchen Fällen sogar

erst in der Pubertät festgestellt werden oder viele Menschen wissen ihr ganzes Leben nicht, dass sie intersexuell sind. (Vgl. Weiss, 2021.)

Die heteronormativen Strukturen und Denkweisen, welche unsere Gesellschaft prägen, meinen, dass ein weibliches Geschlecht automatisch eine weibliche Geschlechtsidentität hervorbringt und dieses Mädchen oder diese Frau automatisch wieder das männliche Geschlecht begehrt. Die Queer-Theory fordert, dass dieses starre Denken aufgebrochen werden muss. Angesichts dessen wird die angebliche Natürlichkeit der Kategorien und die Notwendigkeit der Einteilung in die Kategorien *Frau* und *Mann* an sich hinterfragt. (Vgl. Knapp 2011, 89.)

Die Gesellschaft soll sich weg bewegen von der Naturalisierung von Geschlecht, hin zu einem Raum, der Platz für „viele verschiedene Konstellationen von Körperlichkeit, Begehren und Identität“ (Knapp 2011, 89) beinhaltet.

Die Queer Theory nimmt in den Blick, wie sexuelle und geschlechtliche Identitäten durch bestimmte moderne Bezeichnungs-, Regulierungs- und Normalisierungsverfahren vereindeutigt und festgeschrieben werden, z.B. durch Sprache, Pädagogik, die öffentliche Toilettenordnung, das Transsexuellengesetz und im ärztlichen Umgang mit Intersexualität. (Laufenberg 2019, 334)

Die Queer Theory beharrt nicht nur auf der Veränderbarkeit von Identitäten und beschäftigt sich mit den sozialen Verhältnissen, wo diese sichtbar werden, sondern dient auch als reflexive Praxis, welche Homogenisierungen und Ausschlüsse kritisiert (vgl. Laufenberg 2019, 334).

Es handelt sich mit Foucault gesprochen um ein „Regime des Normalen“, das regulierend auf das individuelle und gesellschaftliche Leben einwirkt. Nichtheteronormative Praktiken und Begehren erscheinen in diesem Regime als Ausnahme vom Allgemeinen und werden als Minderheitenmerkmal essentialisiert, das – ob als Abweichung oder in Analogie – stets ausgehend von der universalisierten Norm betrachtet wird. Zum Beispiel verkörpern eine Dragqueen oder schwule Paarsexualität innerhalb heteronormativer Kulturen wahlweise das Scheitern an der Norm „natürlicher“ Weiblichkeit bzw. heterosexueller Penetration, oder deren erfolgreiche Imitation. Demgegenüber würdigt die Queer Theory sie als eigenwillige und eigenständige sexuelle und geschlechtliche Formen, die auf das schöpferische Potential von Queerness verweisen. (Laufenberg 2019, 336)

3. Gender Studies im Schulalltag

Die fachliche Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und die Reproduktion von Geschlechterrollen spielt im Schulalltag eine besondere Rolle. Die Jugendlichen werden jeden Tag im sozialen Geschehen, Schulbüchern oder Texten damit konfrontiert.

3.1. Geschlechterstereotype

Geschlechtsstereotype beschreiben die Zuweisung bestimmter Merkmale und Eigenschaften zu Individuen nur aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe weiblicher bzw. männlicher Personen, ohne dass dabei berücksichtigt wird, dass Unterschiede innerhalb der Geschlechtsgruppen größer ausfallen können als Unterschiede zwischen ihnen. (Hannover & Wolter 2019, 201)

Stereotype beschreiben von der Gesellschaft generalisierte Vorannahmen bzw. Kategorien über spezifische Rollen, Merkmale oder Eigenschaften, welche einer bestimmten Personengruppe zugeschrieben werden, ohne diese zu überprüfen. Der stereotypen Vorstellung werden alle Persönlichkeitsmerkmale untergeordnet und bei der Beurteilung außer Acht gelassen. (Vgl. Cook & Cusack 2010, 9.)

Die vereinfachten Vorstellungen werden nicht hinterfragt und beeinflussen menschliches Handeln und Wahrnehmen unbewusst (vgl. Baer 2012, 1).

Geschlechterstereotype meint die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften und Verhaltensweisen aufgrund einer erkennbaren Geschlechtszugehörigkeit. Diese Zuschreibungen werden durch Selbstdarstellung und Außenwahrnehmung permanent aktiviert – dadurch erscheinen sie Vielen als „natürlich“. Geschlechterstereotype spielen eine entscheidende Rolle bei der Legitimierung von Ungleichbehandlungen und stellen so im Alltag hierarchisierte Ungleichheit ständig her. Geschlechterstereotype werden binär – heterosexuell, gegengeschlechtlich – konstruiert, enthalten hierarchische Wertungen und sind oft explizit sexualisiert. (Baer 2012, 1)

Geschlechterstereotype sind kulturell geprägte Annahmen, was typisch Frau und was typisch Mann ist (vgl. Ashmore & Boca 1979, 219). Es gibt präskriptive und deskriptive Geschlechterstereotype. Beide Dimensionen sind über die Zeit sehr stabil. Deskriptive Stereotypisierung gibt an, wie Frauen und Männer sich in bestimmten Situationen verhalten, handeln und welche Gefühle sie zeigen. Präskriptive Geschlechterstereotype beschreiben

bestimmte traditionelle Vorstellungen, wie Frauen und Männer leben und aufwachsen. (Vgl. Powell, Butterfield & Parten 2002, 177.)

Durch Geschlechterstereotype werden Frauen und Männern spezifische soziale, physiologische oder biologische Funktionen übergestülpt, welche sie meist von Natur aus erfüllen sollen (vgl. Eckes 2010, 178). Hierbei handelt es sich um soziale Konstrukte, welche durch ständiges Wiederholen nach einiger Zeit normal erscheinen und zuletzt von den Personen selbst geglaubt werden. Geschlechterstereotype werden im Laufe der menschlichen Entwicklung sehr früh gelernt. Bereits in der frühen Kindheit werden Geschlechterstereotype erworben und tief in den Köpfen der Kinder verfestigt. Es handelt sich um einen unbewussten und automatischen Prozess, welcher schleichend geschieht. Geschlechterstereotype führen oft zu Diskriminierungen und Menschenrechtsverletzungen. (Vgl. Cook & Cusack 2010, 9.)

Im Schulalltag ist es besonders wichtig Schüler*innen Offenheit zu lehren. In vielen Familien spielen stereotype Vorstellungen in Bezug auf die Ausbildungs- sowie Berufswahl eine entscheidende Rolle. Mädchen werden von Familienmitgliedern wirtschaftliche oder fachpraktische Kompetenzen nicht zugeschrieben und bei Buben werden die sozialen Kompetenzen unterschätzt. Frauen werden im Gegensatz zu Männern oft als emotional, friedlich und schwach dargestellt. Frauen repräsentieren Familie, Fürsorge für Andere und Attraktivität. Wohingegen Männer sich in praktischen oder öffentlichen Bereichen bewegen und für Durchsetzungsfähigkeit und Kontrolle stehen. Sie sind rational, stark oder aggressiv. Viele Berufe werden heutzutage noch immer mit klischeehaften Vorstellungen und Geschlechterstereotypen in Verbindung gebracht. (Vgl. Müller 2016, 1.)

Der Abbau von Geschlechterstereotypen ist schwierig, da sie in den gesellschaftlichen Strukturen meist tief verankert sind: „Traditionelle Vorstellungen von Geschlechterrollen beruhen auf patriarchalischen Machtgefügen und helfen, diese aufrechtzuerhalten.“ (Cook & Cusack 2010, 24)

Aus diesem Grund ist es umso wichtiger im Schulalltag Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen bewusst aufzudecken und sichtbarzumachen. Nicht nur in Schulbüchern und im Unterricht, sondern auch im alltäglichen Diskurs sollen Geschlechterstereotype überwunden werden. (Vgl. Müller 2016, 1.)

3.2. Geschlechterstereotype Vorstellungen nach Budde und Venth

Budde und Venth (2010) beschreiben in ihrem Buch ähnlich wie Judith Buter, dass „die Einteilung in genau zwei Geschlechter bereits vor der Geburt beginnt.“ (Budde & Venth 2010, 30)

Eltern fragen sich bereits während der Schwangerschaft, welches Geschlecht das Kind haben wird. Diese Fragestellungen werden anhand der Medien und Werbung verstärkt, da „ganze Bekleidungsindustrien ihre Verkaufskonzepte auf der Verstärkung von Geschlechterdifferenzen aufbauen.“ (Budde & Venth 2010, 31)

Traditionell ist Kleidung für Jungen blau oder braun und Kleidung für Mädchen rosa oder rot. Ist man über das Geschlecht eines Neugeborenen nicht informiert, möchte den Eltern aber zur Geburt ein Geschenk machen, kann man zu gelber oder weißer Kleidung greifen, um „nichts falsch“ zu machen. [...] So muss auf helle Kleidung mehr geachtet werden, auch schränken manche Kleider und Schuhe die Bewegungsfreiheit tendenziell ein, wildes Toben im „feinen Kleid“ ist zwar nicht unmöglich, in „lässigen“ Jeanshosen und weiten T-Shirts fällt dies jedoch leichter. Funktionale Gründe für diese symbolische Zweiteilung gibt es nicht. (Budde & Venth 2010, 31)

Zudem werden die Geschlechterdifferenzen nicht nur durch Farben symbolisiert, sondern die abgebildeten Motive bekräftigen die eindeutigen Zuschreibungen. Auf den Kleidungsstücken für Buben sind häufig Bilder von Flugzeugen, Eisenbahnen, Bällen oder anderen technischen Dingen abgebildet. Wohingegen für Mädchen Puppen, Tiere oder Blumen abgebildet werden. Geschlechtsunabhängige Motive wären Teddybären. Es werden den jungen Menschen Botschaften über bestimmte Spielstile und Verhaltensweisen bewusst zugeschrieben. All diese Symbole schreiben den Kindern bereits im Baby- und Kleinkindalter gewisse fachliche Kompetenzen, Hobbys und Verhaltensweisen zu. Buben und Männer arbeiten in der Technikindustrie oder auf Baustellen. Frauen werden in die Mutterrolle gedrängt und sind für die Pflege und Fürsorge der Kinder zuständig. (Vgl. Budde & Venth 2010, 31.)

Nicht nur die Kleidungsindustrie, sondern auch Spielzeugfirmen profitieren täglich von der binären Geschlechterordnung. Es gibt konkreten Spielzeug, welches bewusst für Mädchen oder Jungen hergestellt wird. Budde und Venth (2010) führen exemplarisch eine Spielzeugwerbung aus dem Jahr 2005 an. Die Werbung wird unter dem Titel „*Und Action. Nur für Jungs!*“ (Budde & Venth 2010, 31) geführt. Es verstecken sich ein Bausatz für einen

Hubschrauber, ein Segelschiff, ein Radio, eine Ritterburg, ein Figureset Wildhüter mit wilden Tieren und ein Spionageset dahinter. Diese Spielzeuge orientieren sich an Kampf und technischen Gegenständen. Es wird keine menschliche Figur eingebaut. Der Hintergrund ist in typischen dunklen Männer-Farben, schwarz und blau, gestaltet. Im Gegensatz dazu wird in der Werbung für Mädchen die pflegerische und soziale Komponente in den Vordergrund gestellt. (Vgl. Budde & Venth 2010, 31.)

Auf dem Bild sind ausschließlich Puppen und Figuren samt Accessoires wie Puppenwagen, Pferde oder Kleidung abgebildet, Fahrzeuge oder technisches Gerät ist nicht zu finden. Im Hintergrund dominiert die Farbe Rosa, die Puppen und ihre Accessoires sind vor allem weiß, blau und rosa. (Budde & Venth 2010, 31f.)

Mit all diesen Gegenständen und Motiven werden Kindern bestimmte Verhaltensweisen zugeordnet. Buben müssen aktiv sein, sich viel bewegen und Mädchen übernehmen die passive Rolle. Sie sind still und eher ruhig im Umgang mit anderen, da sie auf die Gefühle der Mitmenschen mehr achten. Die kindliche Entwicklung wird durch all diese Attribute massiv geschlechtsstereotypisch beeinflusst. Der Aufforderungscharakter dieser Gegenstände darf nicht unterschätzt werden. Obwohl in den letzten Jahren Anti-Diskriminierung und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern auf vielen Ebenen angestrebt und ausgelebt werden, darf der frühkindliche Einfluss auf dieser Ebene nicht unbemerkt bleiben. Die Kinder werden von all diesen Gegenständen geprägt und entwickeln geschlechterstereotype Persönlichkeitsmuster, die für immer in den Menschen verankert bleiben und schwer aufzubrechen sind. (Vgl. Budde & Venth 2010, 32.)

Eltern und Pädagog*innen muss der Einfluss der Spiel- und Kleidungsindustrie auf Kinder und Jugendliche bewusst sein. Der Fokus bei der Erziehung sollte darauf liegen, welche Interessen und Fähigkeiten die Kinder besitzen und wie sie am besten in ihrer Persönlichkeit bestärkt werden können, damit sie zu reflektierten Erwachsene heranreifen können. Kinder und deren erwachsene Mitmenschen sollten eine Genderkompetenz erlangen. Die Genderkompetenz ist die Voraussetzung für einen geschlechtergerechten Umgang. Sie kann nur dann erreicht werden, wenn Lehrpersonen, Eltern, Erziehungsberechtigte und Angehörige von großen einflussreichen Spiel- und Kleidungskonzernen über genügend Wissen, Sensibilität und Reflexionsvermögen besitzen. Es muss gleichstellungsorientiert gearbeitet und geschlechterpädagogisch gehandelt werden. (Vgl. Kleiner & Klenk 2017, 107.)

Genderkompetenz setzt sich aus Wissen, Können, Wollen und Reflexion zusammen. Es muss an der Heterogenität der Heranwachsenden orientiert werden und Kinder, Eltern und Erwachsene müssen ihren eigenen Anteil am doing gender reflektieren können. Genderkompetent gehandelt werden kann dann, wenn die Jugendlichen als eigenständige Individuen wahrgenommen werden und nicht als Repräsentanten ihres Geschlechts. (Vgl. Faulstich-Wieland 2013, 26.)

Es lässt sich festhalten, dass dem von der Gesellschaft intendierten Abbau von klaren Geschlechterdifferenzen durch kommerzielle Angebote gerade im frühkindlichen Bereich offenkundig entgegengewirkt wird. [...] Gerade weil diese Spielzeuge aufgrund der klaren Geschlechterbotschaften eine hohe Attraktivität und eine klare geschlechtliche „Signalwirkung“ besitzen, wird diese durch ein simples Verbot [der Eltern] nicht unbedingt gemindert. (Budde & Venth 2010, 33)

Zudem beschreiben Budde und Venth (2010), inwiefern sich der familiäre Einfluss auf die Ausbildung von Geschlechterdifferenzen auswirkt. Von jungen Mädchen wird bereits im Kleinkindalter erwartet, dass sie sich an soziale Interaktionen anpassen, wohingegen von Buben erwartet wird, dass sie stärkere Leistungen erbringen. Zudem dürfen Jungen lauter, wilder und aktiver sein als Mädchen. Die Eltern und Erziehungsberechtigten erlauben den Buben mehr Aktivität und Unabhängigkeit. Diese Erwartungshaltung der Erwachsenen führt dazu, dass Mädchen bereits im Kleinkindalter öfter im Haushalt mithelfen. Diese sozialen Kompetenzen werden den Mädchen von ihren Müttern vorgelebt. Frauen und Mütter leisten die meiste Care-Arbeit in den Haushalten. Männer sind für die Arbeitswelt geschaffen. Dies wird den Kindern ebenfalls vorgelebt, da der Zeitaufwand der Männer für die Erwerbsarbeit im Kleinkindalter fast fünfmal so hoch ist wie die der Frauen. Dieses System verschärft die Geschlechterdifferenzen. Den Kindern wird vorgelebt, dass die Erziehungsarbeit fast ausschließlich von den Frauen erledigt wird, obwohl der Anteil an Vätern steigt, welche Elternzeit nehmen. (Vgl. Budde & Venth 2010, 38.)

Da das elterliche Vorbild als wichtige Informationsquelle über Männlichkeit und Weiblichkeit dient, lernen Mädchen Haus- und Pflegearbeit als weiblichen Zuständigkeitsbereich kennen, während viele Jungen zwar gerne im Haushalt helfen, aber im Laufe ihrer Sozialisation lernen, dass dieser Bereich ‚unmännlich‘ ist. (Budde & Venth 2010, 39)

Kinder verhalten sich nicht automatisch geschlechterstereotypisch. Diese Vorstellungen sind in hohem Maß davon beeinflusst, was Kinder kennenlernen. Deshalb haben Eltern, Erziehungsberechtigte und Pädagog*innen großen Einfluss auf die Wertvorstellungen von

Kindern, da sie Vorbilder sind. Durch bestimmte Förderung des Spielverhaltens, des Spielzeugs oder durch das Verhalten der Eltern können den jungen Mädchen und Buben Impulse für weniger geschlechterstereotypische Vorstellungen von Frau-Sein und Mann-Sein angeboten werden. Es soll an die Offenheit und das Verständnis von Kindern appelliert werden. Die Erwachsene sollen keine strikten Vorgaben machen, wie Mädchen und Jungen sich geschlechtertypisch verhalten sollen, sondern es sollen möglichst vielfältige Angebote zur Erweiterung von Geschlechtervorstellungen gemacht werden. Kleinkinder besitzen viel Mut und Eigensinn, welcher gefördert und aktiv dafür eingesetzt werden soll, um offen gegenüber Kindern zu sein, welche keiner eindeutigen Kategorie zugeordnet werden können. (Vgl. Budde & Venth 2010, 40f.)

3.2.1. Schulalltag

3.2.1.1. Definition Geschlechterrollen

Geschlechterrollen sind Konstrukte unserer Sprache und bildlicher Ausdrucksformen. Von Geschlechterrollen bzw. Geschlechtsrollenerwartungen wird in der Literatur dann gesprochen, wenn bestimmte Eigenschaften einem Geschlecht zugeschrieben werden. Sobald diese Geschlechterrollen von den Personen in das persönliche Selbstkonzept aufgenommen werden, wird dies als Geschlechtsrollenidentität bezeichnet. (Vgl. Alfermann 1996, 35.)

Im Gegensatz zu Geschlechterstereotype beinhalten Geschlechterrollen normative Erwartungen von bestimmten Handlungsweisen. Aufgrund des Geschlechts ergeben sich bestimmte Verhaltenserwartungen. Unter einer Rolle wird verstanden, dass eine Person eine bestimmte Position innehat und an diese Erwartung aktiv ansetzt. Kritisch zu betrachten ist, dass Rollenzuschreibungen die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit eingrenzen können. (Vgl. Alfermann 1996, 31.)

3.2.1.2. Das Erlernen von Geschlecht

Geschlechterstereotype erlernen Kinder bereits im Kleinkindalter. Besonders auffällig ist ein stereotypes Spielverhalten von denjenigen Kleinkindern, die in Kontakt mit Bilderbüchern mit Stereotypen Abbildungen und Geschichten kommen:

Kinder lernen durch die Medien. Das ist nicht nur intuitiv plausibel, sondern wurde auch wiederholt wissenschaftlich belegt. Sexismus z.B. in Büchern führt zu verstärkter Stereotypausbildung. Je mehr und je länger sie Texten oder anderen Quellen mit Geschlechtsvorurteilen ausgesetzt sind, desto stärker entwickeln sie solche Ansichten selbst. Die klischeehaften Rollenbeschreibungen tragen zur Konsolidierung von Ungleichberechtigung bei. (Elsen 2018, 56f.)

Auch nach der Kindheit, in der Adoleszenz, spielen doing gender sowie das aktive Herstellen von Geschlechtsdifferenzen eine besondere Rolle im Entwicklungsprozess. Flaake (2006) betont, ebenso wie Butler (1997), dass in diesem Lebensabschnitt „gesellschaftliche Geschlechterbilder und die damit verbundenen Anforderungen für die Jugendlichen auf eine neue Weise bedeutsam werden – denn Erwachsenwerden heißt in den westlichen industriellen Gesellschaften [...] immer auch: zur Frau oder zum Mann werden.“ (Flaake 2006, 29) Butler nennt die Frau-Werdung bzw. Mann-Werdung einen performativen Akt (vgl. Butler 1997, 22).

3.2.1.3. Geschlecht und Gender im Schulalltag

Schule kann nicht losgelöst von Gesellschaft betrachtet werden. In ihr kommt – nicht anders als in anderen Bereichen der Gesellschaft – Geschlecht als zentrale Achse der Differenzierung zum Tragen. Geschlecht ist eine Kategorie, anhand derer sich Ungleichheiten formen und Hierarchisierungen entwickeln, die wiederum grundlegende Strukturen, Wahrnehmungen und Verhalten prägen, so auch in der Schule. (Bartsch & Wedl 2015, 10)

Kjaran (2017) beschreibt, dass Schule einen wichtigen Raum für Geschlechtsinszenierungen einnimmt, wenn es um starre Rollenverteilungen geht, welche an die Reproduktion von gegengeschlechtlichem Begehren geknüpft sind. Non-binäre, trans*, inter* sowie homo- oder bisexuelle Personen werden aktiv aus dem Schulgeschehen ausgeschlossen. (Vgl. Kjaran 2017, 13.)

There are sites where sexuality and gender identity is constructed, most often by reproducing heterosexuality and gender normativities, while at the same time othering or excluding gender non-conformity and silencing non-heterosexuality through various schooling and institutional practices. (Kjaran 2017, 13)

Die Entwicklung der Geschlechtsidentität spielt in der Schulzeit eine prägende Rolle. Angehörige der von LGBTQIA* sind in der Schule oftmals mit extremen Herausforderungen konfrontiert und erleben Diskriminierungen, Belästigungen oder Mobbing. Es ist eine

wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen genau hinzuhören und aktiv einzugreifen. (Vgl. Graybill & Proctor 2016, 9.)

Graybill und Proctor haben 2016 herausgefunden, dass sich Heranwachsende, welche im Schulalltag mindestens eine unterstützende Lehrperson haben, an die sie sich wenden können, wohler und geborgener fühlen:

Many lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth experience harassment and discrimination in schools and these experiences lead to increased negative social-emotional outcomes. Youth who can identify at least one supportive adult at school report better outcomes than youth who cannot identify a safe adult. (Graybill & Proctor 2016, 9)

Für männliche Jugendliche ist es das größte Ziel, körperliche Stärke zu beweisen, Dominanz auszustrahlen oder Verhaltensweisen, Gefühle und Aussehen abzuwerten, welche von der Gesellschaft als weiblich konnotiert werden. Zudem nimmt die Hierarchisierung des Männlichen eine Vormachtstellung in unserer Gesellschaft ein. (Vgl. Flaake 2006, 29f.)

Schwul wird bei Schüler*innen als Schimpfwort verwendet und steht für mädchenhaftes oder unmännliches Verhalten oder Aussehen. Die Heranwachsenden zeigen dadurch in ihren peer groups Dominanz oder werten aktiv homosexuell begehrende Menschen ab. Zudem betont Flaake, dass es auch für Mädchen in der Schulzeit besonders belastend ist, da es bestimmte Vorstellungen von Schönheit und attraktiver weiblicher Körperlichkeit gibt, die sie verinnerlichen. (Vgl. Flaake 2006, 36.)

3.2.1.4. Sensibilisierung und das Erlernen einer Genderkompetenz

Sowohl Unterrichtsmaterialien als auch aktive Interaktionen im Schul- und Unterrichtsgeschehen reproduzieren Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen. Es handelt sich um ein Paradoxon. Während des Schulalltags üben sich die Jugendlichen aktiv in ihrem Geschlecht und gleichzeitig werden sie in dieses gedrängt:

Das Lernen über Geschlecht und Geschlechterrollen findet, meist nicht auf intendierte Weise statt. Somit steht der pädagogische Auftrag allerdings häufig im Widerspruch mit sich selbst. Zum einen werden tagtäglich im Schulalltag im Sinne des doing gender ‚bestehende Geschlechtsverhältnisse mit ihren Setzungen, Normierungen, Hierarchisierungen und Ausschlüsse gestützt zum anderen ist es allerdings der Auftrag von Schulen nichtdiskriminierende, egalitäre und individuelle Förderung zu gewährleisten. (Bartsch & Wedl 2015, 11)

Inwiefern Geschlechterrollendenken im Schulalltag aufgebrochen wird, hängt meistens von den Lehrpersonen und deren persönlichen Kompetenzen ab. Im Lehrplan der AHS ist unter den allgemeinen didaktischen Grundsätzen das Prinzip der reflexiven Koedukation und eine fächerübergreifende gendersensible Pädagogik angeführt:

[Lehrer*innen] sollen [Schüler*innen] dabei unterstützen und begleiten, Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln, die dem Ziel der Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit, sowie dem Abbau geschlechtshierarchischer Rollennormen dienlich sind. [Lehrer*innen] sind angehalten ein Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen und einen Rahmen zur Verfügung zu stellen, in dem Ursachen und Erscheinungsformen von Geschlechterungleichheiten und Geschlechterstereotypen auf der Grundlage von Ergebnissen aus der Geschlechterforschung [...] bearbeitet werden. (RIS 2024)

Schule soll für Schüler*innen ein diskriminierungsfreier Raum sein, in welchem sie sich persönlich frei entfalten können. Inwiefern sich Lehrpersonen über Gendergerechtigkeit informieren, obliegt jeder Lehrkraft selbst. Verpflichtende Fortbildungen zum Thema Geschlechtsidentität, Gendergerechtigkeit oder Umgang mit LGBTQIA* Personen gibt es an österreichischen Schulen für Lehrpersonen nicht flächendeckend. (Vgl. RIS 2024.)

Schule soll für Schüler*innen ein Raum sein, in dem sie ihre persönlichen Kompetenzen ausbauen und entwickeln können, ohne Einschränkungen aufgrund ihres Geschlechts zu erfahren. Demnach muss im Vorhinein eine Sensibilisierung bei Lehrkräften stattfinden, damit es zu keiner Geschlechtsstigmatisierung im Schulalltag kommt. Es muss darauf geachtet werden, dass Geschlechtsstereotype nicht in der sozialen Wirklichkeit der Heranwachsenden aktiviert werden. Die persönlichen Potentiale der Jugendlichen sollen im Fokus stehen und die Handlungsspielräume der Schüler*innen können nur dann erweitert werden, wenn die Norm der Zweigeschlechtlichkeit durchbrochen wird. Das Selbstkonzept der Lernenden soll täglich gestärkt werden und der Unterricht soll ermöglichen, dass Jugendlichen Geschlechterstereotype bewusst werden. (Vgl. Winterhager-Schmid 2004, 131.)

3.3. Gendersensible Pädagogik

Gendersensible Pädagogik möchte [...] eine freie Entwicklung ermöglichen, in der Kinder nicht auf festgelegte Rollen beschränkt werden, es geht nicht darum, die Geschlechterentwicklung zu zerstören oder Kinder um ihr Geschlecht zu berauben, sondern um Befreiung, Stärkung und Ermutigung. (Schneider 2014, 4)

Gendersensible Pädagogik zielt darauf ab, gleiche Lernchancen je nach Geschlecht herzustellen. Im Alter zwischen sechs bis zehn Jahren entwickeln Kinder ihr persönliches Selbstkonzept, welches zunehmend durch ihr Geschlecht beeinflusst wird. Für die Lernenden werden Rollenvorbilder und Geschlechternormen in dieser Zeit immer wichtiger. Nachdem Jugendliche unterschiedlichen Sozialisationsprozessen unterliegen, ist es besonders wichtig in der Schule vielfältige Erfahrungen im Umgang miteinander anzubieten, damit die Handlungsspielräume erweitert werden können. Dies geschieht durch Lehrpersonen, welche mit einer Gender-Brille das Unterrichtsgeschehen beobachten und den Heranwachsenden zu Akzeptanz, Offenheit und Toleranz verhelfen. (Vgl. Schneider 2010, 10.)

Gendersensibler Unterricht stellt keine spezifische didaktische Methode dar, sondern ist eine besondere Haltung der Lehrpersonen, welche geschlechtssensible Unterschiede im Miteinander sehen und auf individuelle Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen. Bei den Schüler*innen darf keine Übersättigung des Themas stattfinden. Nach Wedl und Bartsch kann eine geschlechtergerechte Gesellschaft nur dann entstehen, wenn Schüler*innen ein gendersensibler Unterricht geboten wird und ihnen die Freiheit geboten wird, sich so zu entwickeln, wie sie es möchten. (Vgl. Bartsch & Wedl 2015, 133.)

3.4. Dramatisierung und Entdramatisierung

Die geschlechtersensible Pädagogik befindet sich in einem Dilemma, denn es ist paradox, dass die Bildungsarbeit an der Geschlechterdichotomie und den heterosexuellen Normen ansetzen muss, um Geschlechterstereotypisierung und Diskriminierung von LGBTQIA*-Personen abzubauen (vgl. Pohlkamp 2010, 41).

Damit es durch das Thematisieren von Geschlecht und Geschlechterstereotypisierungen nicht zu einer Reproduktion und Verfestigung der bestehenden Vorstellungen und Bilder bei den Jugendlichen kommt, entwickelt Debus 2012 ein neues pädagogisches Konzept für die Schule und den Unterricht, welches eine Dramatisierung und anschließende Entdramatisierung vorsieht. Katharina Debus versteht unter Entdramatisierung, dass Geschlecht als Kategorie im Unterricht mit den Schüler*innen thematisiert werden soll und anschließend diese Kategorie in Relation zu vielen anderen Differenzkategorien in unserem menschlichen Alltag gestellt werden soll. (Vgl. Debus 2012, 13ff.)

Den Heranwachsenden soll bewusst gemacht werden, dass Geschlecht nur eine von vielen Kategorien ist, welche auf gesellschaftlicher und individueller Ebene Menschen unterscheidet. Geschlechtsbezogene Zuschreibungen werden beim Entdramatisieren vermieden, ohne zu neutralisieren. Beim Entdramatisieren stehen die individuellen Lernstrategien und die Interessen der Heranwachsenden im Vordergrund. Der Unterricht wird individualisierter, wenn nicht die geschlechtsspezifischen Lerninteressen der Jugendlichen hervorgehoben werden. Um eine geschlechtersensible Situation zu relativieren, kann die Entdramatisierung als Folge oder Reaktion eingesetzt werden. (Vgl. Budde & Venth 2010, 81.)

Die Autorin weist darauf hin, dass auch eine nicht-dramatisierende Herangehensweise im Schulalltag postuliert werden kann, wenn Geschlecht lediglich als Analysekategorie verwendet wird und auf das Thema Geschlechtlichkeit gar nicht näher eingegangen wird (vgl. Debus 2012, 13ff.).

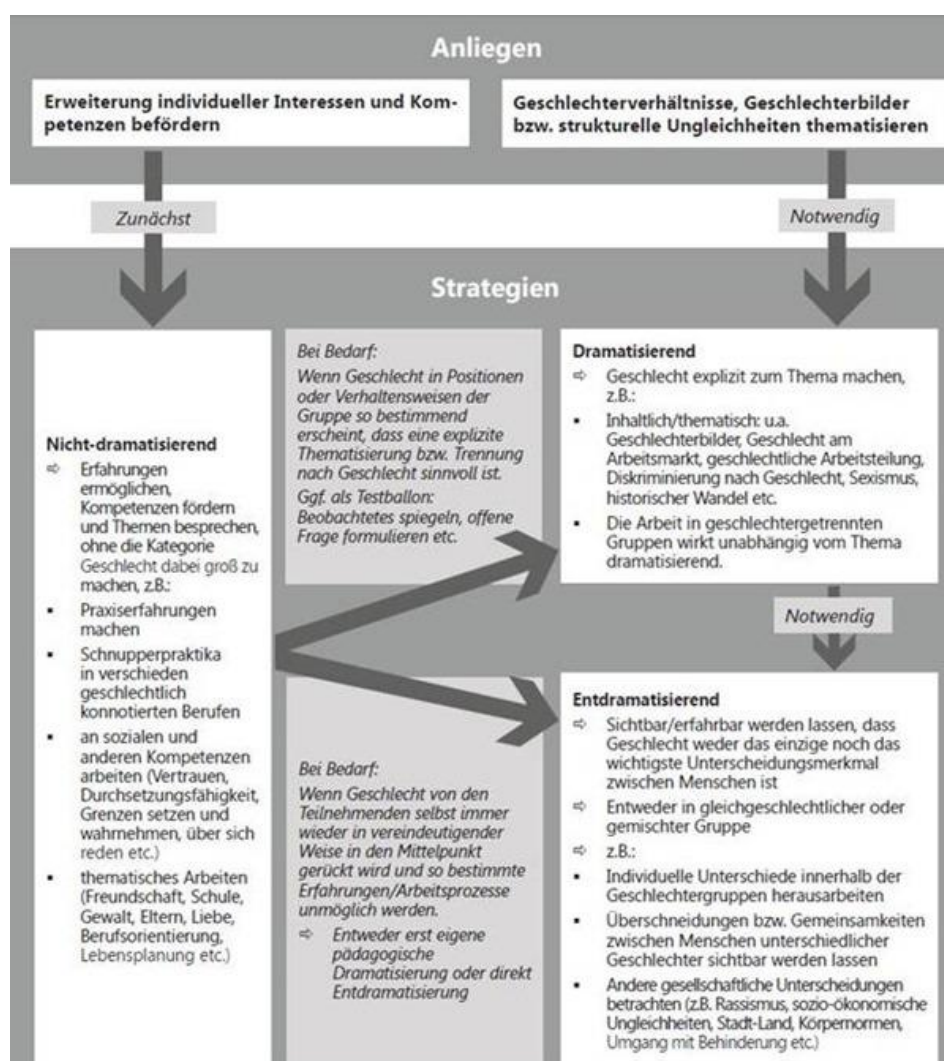


Abbildung 1: Geschlechtersensible Pädagogik (Debus 2012, 14).

Im Schulkontext geht es bei der Dramatisierung darum, Geschlecht und somit Genderaspekte konkret hervorzuheben. Sobald auf Geschlechterverhältnisse aufmerksam gemacht werden soll, ist eine Dramatisierung angebracht. Aus diesem Grund muss die Lehrperson offen sein und über das Thema Geschlechtergerechtigkeit genügend informiert sein, damit sie kompetent handeln kann. Explizites Hervorheben bei geschlechtsspezifischen Diskriminierungen kann besonders dann sinnvoll sein, wenn die individuelle Entwicklung von Heranwachsenden gefährdet ist. Solche Situationen müssen genau betrachtet werden, damit Verhaltenszuschreibungen und Geschlechterstereotype nicht verfestigt, sondern überwunden werden. Im Schulalltag müssen Lehrpersonen demnach bei Gruppeneinteilungen aufgrund des Geschlechts, der geschlechtsbezogenen Zuweisung von Aktivitäten, persönlichen Kompetenzen, Eigenschaften und Verhalten, bei Lob für geschlechtsadäquates Verhalten und der Abfrage von Stereotypen, ohne diese durch die Erfahrungen der Lernenden aufzulösen, wachsam sein und reflektiert handeln. (Vgl. Bartsch & Wedl 2015, 15f.)

3.4.1. Gender-Giraffe im Unterricht

Jeder Mensch ist mehr als sein biologisches Geschlecht. Im Unterricht kann zur Veranschaulichung von Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck, romantischer Orientierung, sexueller Orientierung und biologischem Geschlecht die Gender Giraffe verwendet werden. Anhand dieser Darstellung wird den Schüler*innen die individuelle menschliche Vielfalt vermittelt. Ziel ist es, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass diese Merkmale dynamisch sind und sich je nach Lebensabschnitt, -alter oder -situation ändern können und dürfen. Durch diese Darstellung sollen Toleranz und Akzeptanz für die individuelle Identität vermittelt werden. Die Gender-Giraffe kann als Hilfsmittel in jedem Unterrichtsfach dienen, da sie mit dem Konzept der Dramatisierung und Entdramatisierung von Debus gut verbunden werden kann.

1. Die Gender-Giraffe



Abbildung 2: Gender Giraffe (Krammer, 2023).

3.5. Genderkompetenz als Voraussetzung für eine gendersensible Pädagogik

Die Genderkompetenz ist die Voraussetzung für einen geschlechtergerechten Unterricht. Sie kann nur dann erreicht werden, wenn Lehrpersonen genügend Wissen, Sensibilität und Reflexionsvermögen in Bezug auf Geschlecht besitzen. Pädagog*innen müssen gleichstellungsorientiert arbeiten und geschlechterpädagogisch handeln. (Vgl. Kleiner & Klenk 2017, 107.)

Genderkompetenz setzt sich aus Wissen, Können, Wollen und Reflexion zusammen. Lehrer*innen müssen sich an der Heterogenität der Heranwachsenden orientieren und ihren eigenen Anteil an der Reproduktion von Geschlecht reflektieren können. Genderkompetent handeln können Lehrende nur, wenn die Jugendlichen als eigenständige Individuen wahrgenommen werden und nicht als Repräsentanten ihres Geschlechts. (Vgl. Faulstich-Wieland et al. 2009, 26.)

Einerseits ist fachliches als auch historisches Wissen über Geschlechternormen und die zugrundeliegenden Konzepte wichtig, um genderkompetent zu handeln und andererseits ist Wissen über Geschlechtsidentitäten und deren Lebensbedingungen als auch geschlechtergerechte Sprache notwendig, um im Schulalltag gendersensibel agieren zu können (vgl. Faulstich-Wieland 2013, 27). Die Dimension des Wollens betrifft nicht nur die Bereitschaft jeder einzelnen Lehrperson sich zu engagieren, sondern wird vor allem politisch durch Bildungs- und Erziehungsziele im Lehrplan gestützt, Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts oder der Geschlechtsidentität zu vermeiden. Können zielt auf die Eigenschaften und Kompetenzen der Schüler*innen ab, welche sie individuell besitzen und ihnen nicht aufgrund ihres Geschlechts zugeschrieben werden. Die persönliche Wahrnehmung der Heranwachsenden muss geschärft werden und sie müssen ermutigt werden, neue Erfahrungen zu machen. (Vgl. Budde & Venth 2010, 24.)

Pädagog*innen müssen durch den Prozess der Reflexion selbst Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Denken übernehmen. Selbstreflexion beschreibt die Kompetenz eigene Einstellungen, Werte, Normen, Zuschreibungen, Sozialisationserfahrungen und Wahrnehmungen zu reflektieren und offen für Neues zu sein, um angemessene Praxiskompetenzen im Unterricht hervorrufen zu können. Die Lebensrealitäten der Jugendlichen müssen in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens treten und es muss analysiert werden, inwiefern die Institution Schule Genderfragen unterstützt. Individuelle Einstellungen, Interessen und Wünsche der Lernenden werden berücksichtigt und respektiert und gleichzeitig werden den Schüler*innen vielfältige Bildungsangebote methodisch-didaktisch zugänglich gemacht. (Vgl. Campbell et al. 2019, 142.)

Lehrer*innen sind jedoch keine allwissenden Computer. Der Begriff der Genderkompetenzlosigkeitskompetenz lässt den Pädagog*innen die Grenzen des eigenen Handelns erkennen und veranlasst, dass die persönlichen Grenzen der eigenen

Professionalität bewusstwerden. Die Grenzen des eigenen Könnens, Wollen und Wissens sowie Handelns werden mit dem Begriff anerkannt und den Lehrpersonen wird ein gewisses Maß an Nicht-Wissen zugestanden. Mit diesem Konzept rückt anstelle der Handlungskompetenz, die Handlungsbereitschaft für Genderkompetenzen in den Vordergrund. Lehrpersonen müssen sensibilisiert werden und ungleiche Verhältnisse im Unterricht und die daraus resultierenden Folgen reflektiert werden. (Vgl. Kleiner & Klenk 2017, 113ff.)

4. Die prägende Kraft von Sprache

Die menschlichen Vorstellungen und Bilder werden durch Sprache erzeugt. Handlungen werden von Vorstellungen beeinflusst. Unsere Handlungen beeinflussen Situationen und diese beeinflussen unsere Sprache. Wird unsere Sprache geändert, so werden die Vorstellungen und damit auch Handlungen und Situationen geändert. (Vgl. Pusch 2013, 166.)

Während des Spracherwerbs entstehen im menschlichen Gehirn neuronale Vernetzungen. Sobald ein Wort gehört wird, welches zu einer bestimmten Verknüpfung gehört, wird diese Vernetzung aktiviert und es werden Emotionen, Gefühle und muskuläre Veränderungen hervorgerufen. Dadurch wird unsere Wahrnehmung beeinflusst und unsere Handlungsbereitschaft verändert. Sprache benötigt Aufmerksamkeit und aktiviert Aktionen und bestimmte Inhalte in uns. Geschlecht wird uns seit unserer Kindheit über Erfahrungen und Sprache vermittelt. Zudem konstruiert Sprache das, was wir wahrnehmen. Welche Vorstellungen und Bilder wir von Geschlecht haben, wie wir Geschlecht bezeichnen und wie wir über Geschlechteridentitäten sprechen, das beeinflusst unsere Sprache. (Vgl. Wetschanow 2008, 196ff.)

Schneider (2002) weist darauf hin, dass unsere Welt noch immer von Männlichkeit dominiert wird und Frauen oft unsichtbar sind. In der Schule muss ein bewusster Umgang mit Sprache vermittelt werden, damit Gleichwertigkeit geschaffen werden kann. Eines der wichtigsten Dinge in unserem Leben ist es, wahrgenommen zu werden. Werden wir mit einem falschen Namen angesprochen, sind wir maßlos irritiert. Deshalb ist es besonders wichtig im Erziehungskontext Kindern Offenheit und Toleranz zu vermitteln und sie darauf hinzuweisen, dass es nicht ausreicht zu sagen, dass Frauen oder andere Geschlechtsidentitäten auch automatisch mitgedacht werden. Nachdem Sprache gestaltbar und veränderbar ist, ist es umso wichtiger auf einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch bewusst zu achten, welcher aktiv traditionelle Rollenbilder aufbricht. (Vgl. Schneider 2002, 476ff.)

4.1. Gendersensibler Sprachgebrauch in Schulbüchern

Ein gendersensibler Sprachgebrauch im Unterricht und in Schulbüchern beeinflusst nachweislich das Bild von Geschlechterrollen. Sobald Schulbücher gendersensibel gestaltet

sind, wird die Lebenswelt der Schüler*innen dadurch bereichert. Ziel von Schulbüchern sollte sein, dass sich alle Jugendlichen mit den abgebildeten Texten und Darstellungen identifizieren können. Es wurde durch zahlreiche Studien wissenschaftlich bewiesen, dass Jugendliche, welche im Schulalltag mit gendersensibel gestalteten Schulbüchern arbeiten, weniger starre Vorstellungen von Rollenzuschreibungen von Frauen und Männern besitzen. Die Heranwachsenden entwickeln ein besseres Verständnis für Vielfalt und Toleranz gegenüber atypischen Berufen und Familienzusammensetzungen und Mädchen sind offener gegenüber atypischen Berufen, da sie beginnen, sich mit diesen zu identifizieren. (Vgl. Moser 2016, 16.)

Um starre Geschlechterkategorien aufzubrechen und Geschlechterrollen zu beseitigen, ist es wichtig mit den Schüler*innen offen über Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen zu sprechen und sie zu sensibilisieren. Den Heranwachsenden muss in der Schule ein Ort der Toleranz und Wertschätzung geboten werden, welcher sich oftmals vom durch Geschlechterrollen geprägten Familienalltag unterscheidet.

Durch Schulbücher können Geschlechterstereotype aktiv abgebaut und Geschlechtergerechtigkeit gefördert werden, indem in ihnen traditionelle Vorstellungen von Frau und Mann in Frage gestellt werden, indem neue Formen des Zusammenlebens diskutiert werden, indem gesellschaftliche Realitäten als veränderbar dargestellt werden, indem auch sprachlich beide Geschlechter [und diverse Geschlechtsidentitäten] sichtbar gemacht werden. (Paseka 1997, 131)

Schulbücher sind Wissensvermittler und können Vorurteile und klischeehaftes Denken fördern oder beseitigen. Sie besitzen eine wichtige Steuerungsfunktion in unserer Gesellschaft, da sie durch ihre individuellen Darstellungsformen die Inhalte in Bezug auf Geschlechterhierarchien entweder aufbrechen oder verfestigen. (Vgl. Lässig 2010, 209.)

Schulbücher unterliegen rechtlichen Normen zu Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung. [...] Sie bilden also Wissen nicht einfach nur neutral ab, sie produzieren Wissen je nachdem welche Begriffe, Inhalte, Forschungsergebnisse, Kritikpunkte aufgegriffen werden oder nicht aufgegriffen werden, wodurch sie auch gesellschaftlichen Einfluss nehmen. (Bittner 2011, 13)

Es muss im Schulalltag aktiv darauf geachtet werden, dass geschlechterstereotype Vorstellungen und Erwartungshaltungen, die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, sowie die geschlechtliche Eindeutigkeit und Unveränderbarkeit des Geschlechts aufgebrochen werden. Die von den Schüler*innen internalisierten Geschlechternormen sind ein Spiegelbild für die in der Gesellschaft vertretenen Werte, Normen und Leitbilder gegenüber Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen. (Vgl. Paseka 2008, 17ff.)

Die Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern haben sich seit den 70er Jahren verbessert, jedoch gibt es noch immer eine Disbalance bei geschlechterstereotypen Darstellungen von Frauen und Männern oder weiblichen und männlichen Berufsbezeichnungen (vgl. Bittner 2011, 15).

Die Aufgabe von Schulbüchern ist es, neue wissenschaftliche Erkenntnisse aufzuzeigen und die Lernenden in ihrer Selbstständigkeit zu fördern und sie bei ihren individuellen Lernprozessen zu unterstützen. Das Selbstkonzept, Selbstbild und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen wird an jedem einzelnen Schultag geformt. Die Heranwachsenden werden in ihrer persönlichen Lebenswelt und den sozialen Medien täglich mit stereotypen Vorstellungen von Frau-Sein und Mann-Sein konfrontiert. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, den Jugendlichen die Internalisierung der Geschlechternormen bewusst zu machen. (Vgl. Kahlert 2010, 42f.)

Ziemen (2010) kritisiert, dass die meisten Schulbücher heteronormative Muster stützen und so jene Jugendlichen aktiv diskriminieren, welche sich nicht dem heterosexuellen System unterordnen. Zudem ist hervorzuheben, dass Schulbücher Trans*, Inter* oder Bisexualität meist vollkommen vernachlässigen. (Vgl. Ziemen 2010, 104ff.)

Die Bilanz zur Konstruktion einer heterosexuellen Norm und der Darstellung von Homosexualität in Schulbüchern fällt also eindeutig negativ aus. Dennoch ist hier schon von einer Etablierung zu sprechen im Vergleich zu Trans* und Inter*, die [...] ‚bis auf sehr wenige Ausnahmen nicht vorkommen‘. Für Inter* wurde in einer Studie über österreichische Schulbücher kein einziges Beispiel gefunden. (Bittner 2011, 16)

Bereits 1992 postulierte Weinbrenner, dass Schulbuchforschung eine wichtige Aufgabe der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften darstellt. Besonders in Bezug auf Gendergerechtigkeit und Gleichberechtigung ist es notwendig, den neuen Anforderungen der Gender- und Queer-Studies gerecht zu werden. Schulbücher müssen nicht nur den aktuellen Bildungsstandards entsprechen, sondern sollen bewusst im Kampf gegen die Norm der Zweigeschlechtlichkeit eingesetzt werden. (Vgl. Weinbrenner 1992, 51.)

Bei der Nennung von Menschen hält unsere erlernte Sprache immer wieder an einer Hierarchie fest, die nicht weiter hinterfragt wird. Wann immer Prestige oder Abwertungen asymmetrisch verteilt sind, entsteht die Vorstellung und damit für die neuronalen Netze der Eindruck einer Höherwertigkeit der männlichen Menschen vor allem anderen Lebendigen. Mittels Einzelbegriffe, Grammatikstrukturen und Literatur wird das Vorhandensein dieser Hierarchien als Vorstellungs- und Lebensgrundlage behauptet, vorausgesetzt, eingehämmert, bestätigt,

ausgemalt und in unzähligen Varianten als grundsätzlich vorhanden, wirkmächtig und angeblich naturgegeben vorgeführt. (Schrattenholzer 2008, 179)

4.2. Gender Mainstreaming und soziale Realität in Österreich

Erstmals wurde Gender Mainstreaming 1997 auf der Weltfrauenkonferenz in Peking als politisches Instrument verkündet. Durch den Amsterdamer Vertrag wurde es im EU-Recht verankert. Somit verpflichtete sich auch Österreich, dass in Schulen die Gleichstellung der Geschlechter erreicht werden soll. In Österreich ist eine deutliche Segregation hinsichtlich geschlechterstereotypischen Schulformen und Studienrichtungen bemerkbar, welche den Gender Pay Gap am Arbeitsmarkt maßgeblich beeinflusst. In Österreich absolvieren wesentlich mehr Männer ein technisches oder mathematisches Studium. Ebenso überwiegt der männliche Anteil an Schüler*innen in berufsbildenden höheren und mittleren Schulen, welche Naturwissenschaften, Informatik, Mathematik oder Technik als Schwerpunkt im Lehrplan besitzen. Rollenbilder und Geschlechtsstereotype beeinflussen die Wahl der Ausbildung und des Berufes bei den Jugendlichen. Gender Mainstreaming möchte zur Reflexion aufrufen und Stereotypierungen vermeiden. (Vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2019a.)

Formal haben Mädchen und Buben in Österreich die gleichen Möglichkeiten ihre persönlichen Potentiale zu verwirklichen. An den Lehrabschlusszahlen von Österreich ist jedoch ersichtlich, dass Mädchen und Buben primär geschlechtsstereotypisierte Berufe wählen. Im Jänner 2023 veröffentlichte Statistik Austria, die zehn häufigsten Lehrabschlüsse nach Lehrberufen und Geschlecht. Es ist deutlich zu erkennen, dass Mädchen und Frauen überdurchschnittlich stark im Einzelhandel und als Bürokauffrau vertreten sind und Buben und Männer die meisten

Lehrabschlüsse in praktischen Berufen wie Elektro-, Metall-, Kraftfahrzeug-, Installations- und Gebäudetechnik sowie als Maurer erzielen. (Vgl. Statistik Austria, 2023.)

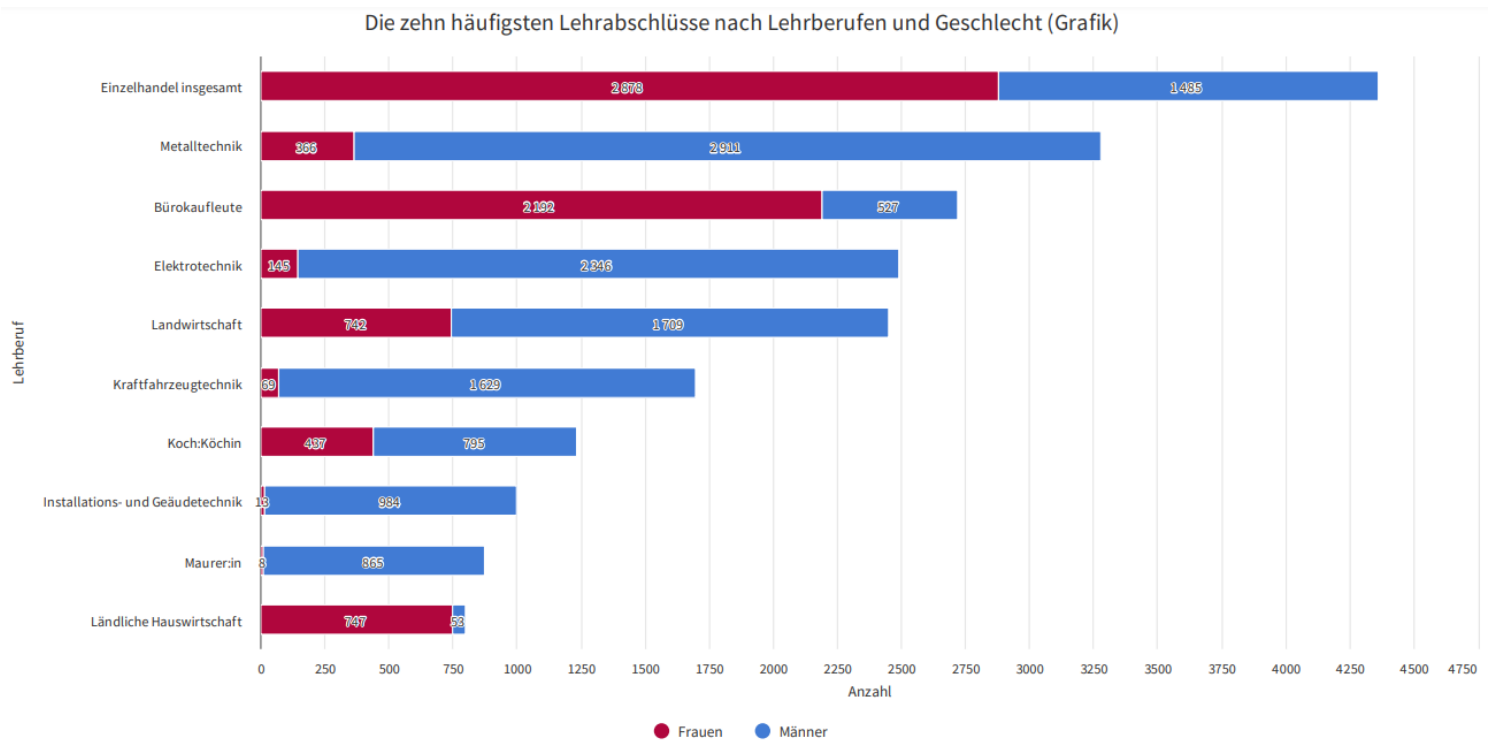


Abbildung 3: Die zehn häufigsten Lehrabschlüsse nach Lehrberufen und Geschlecht (Statistik Austria 2023).

Eine geschlechtsstereotypische Berufswahl ist nicht nur bei den Lehrabschlüssen sichtbar, sondern auch in der Wahl der berufsbildenden Schulen erkennbar. 73% der Schüler*innen an Schulen mit technischem Schwerpunkt sind männlich, wohingegen Mädchen überwiegend eine pädagogische, soziale oder wirtschaftsberufliche Ausbildung anstreben. In land- und forstwirtschaftlichen Schulen sowie kaufmännischen Schulen ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern äußerst gering. (Vgl. Statistik Austria, 2023.)

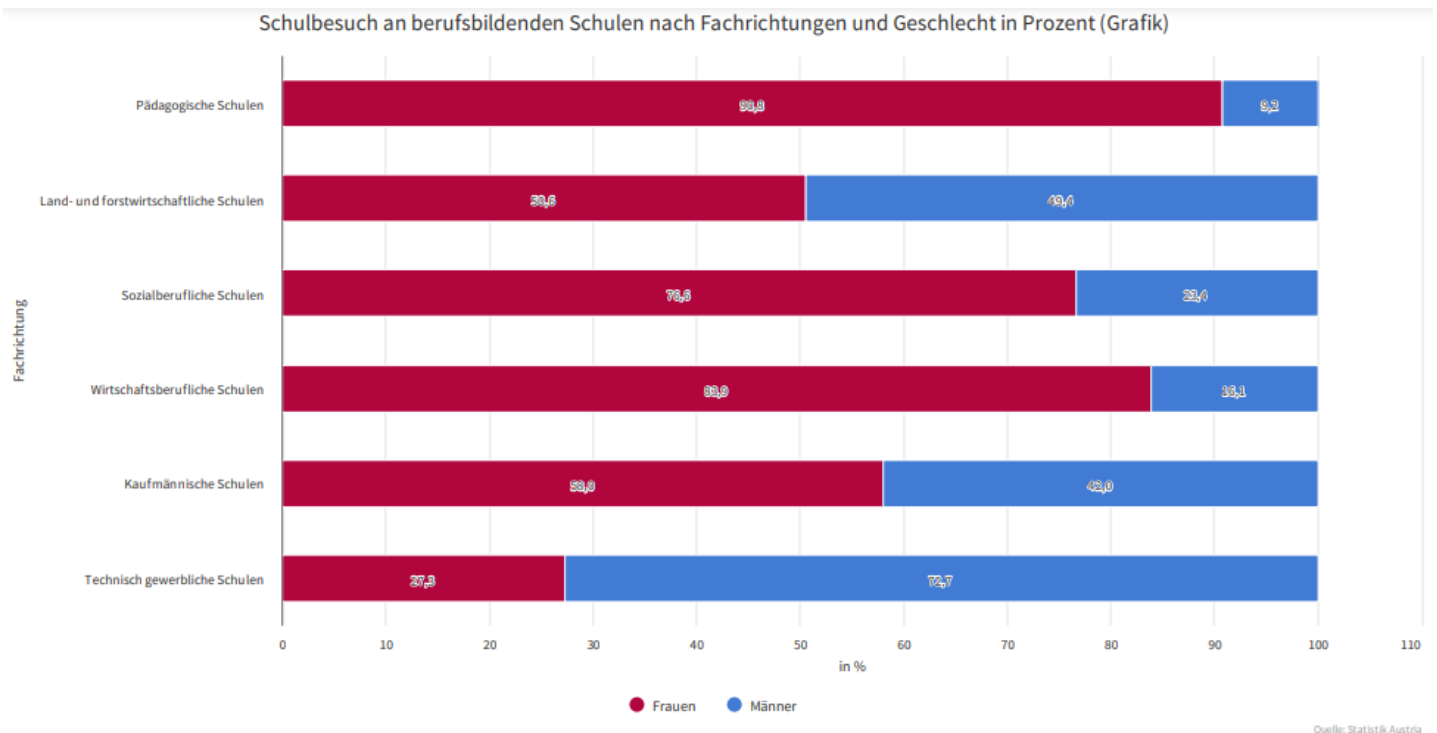


Abbildung 4: Schulbesuch an berufsbildenden Schulen nach Fachrichtungen und Geschlecht in Prozent (Statistik Austria 2023).

Gender Mainstreaming wurde als eine Querschnittsmaterie in alle politischen Maßnahmen integriert und hat die Gleichstellung von Frauen und Männern zum Ziel. Es handelt sich dabei um einen ganzheitlichen Ansatz, welcher Strukturen und Rahmenbedingungen genau im Blick hat. Es geht um die Beseitigung von Ungleichheitsstrukturen zwischen Frauen und Männern. Politiker*innen und Führungskräfte sind für die Anwendung zuständig, indem Initiativen und Projekte gefördert werden oder an Gender Budgeting Workshops teilgenommen wird. Kritisch zu betrachten ist, dass dieses Konzept binär ausgerichtet ist und alle Personen ausschließt, welche sich nicht als Frauen oder Männer identifizieren. (Vgl. Bundeskanzleramt Österreich, 2019a.)

Gender Mainstreaming soll in politischen als auch sozialen Bereichen zur Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern führen. Weder Frauen noch Männer sollen bevorzugt werden. Gender wird jedoch im Alltag oftmals mit dem Sichtbarmachen von Frauen assoziiert und die Stellung des Mannes bleibt unbedeutend. Walter (2004) kritisierte, dass Geschlechterforschung überwiegend als Frauenwissenschaft definiert wird und die Bedürfnisse von Männern nicht beachtet. Bedeutend wäre, dass sowohl Perspektiven der

Männer als auch der Frauen genauer betrachtet werden, damit ein größtmöglicher Erkenntnisgewiss erzielt werden kann. (Vgl. Walter 2004, 43.)

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur hat 2011 den Beschluss zur nachhaltigen Umsetzung von Gender Mainstreaming gefasst und veröffentlicht, dass

Schulen im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und dem damit verbundenen Ziel der Gleichstellung der Geschlechter angehalten sind, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebene des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen. (Bundeskanzleramt Österreich 2019b)

Es wurde ein Leitfaden herausgearbeitet, wie Frauen und Männer in Unterrichtsmaterialien dargestellt werden sollen. Er dient Autor*innen, Lehrer*innen sowie Gutachter*innen, sich an die gesetzlichen Vorgaben bei der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien zu halten:

Im Leitfaden werden explizite Forderungen gestellt, die dazu führen, dass in den Unterrichtsmitteln

- eine die Gleichstellung und Partnerschaft fördernde Darstellung der Geschlechter erfolgt.
- Geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie deren Ursachen aufgezeigt werden.
- für Mädchen und Buben positive Identifikationsmöglichkeiten hinsichtlich eines veränderten Rollenbildes geboten werden.
- Leistungen von Frauen den historischen Tatsachen oder gegenwärtigen Verhältnissen entsprechend auch genannt werden.
- gesellschaftliche Strömungen kritisch hinterfragt werden, die der Gleichstellung der Geschlechter entgegen wirken. (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 4)

Der Leitfaden fokussiert ausschließlich die Darstellungen von Frauen und Männer, jedoch gibt er keine Auskunft über die Darstellung von Personen, welche sich nicht im binären Geschlechtersystem wiederfinden. Es wird ausschließlich zwischen Mädchen- bzw. Frauen- und Buben- bzw. Männer-Darstellungen differenziert. Den Jugendlichen sollen im Kontext Schule vielfältige Identifikationsmöglichkeiten geboten werden. Im Leitfaden wird die Repräsentation von Frauen und Männern in verschiedenen Tätigkeitsfeldern, Lebenswelten und Verhaltensweisen hervorgehoben. Den Schüler*innen soll die Möglichkeit geboten werden, eine Identität zu entwickeln, welche nicht von ihrem Geschlecht bestimmt wird. (Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 5f.)

Es sei darauf zu achten, dass im Unterricht eine geschlechtergerechte Sprache eingesetzt wird, damit Frauen in bestimmten Bereichen nicht unsichtbar gemacht werden (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 11). Der Ansatz des Bundesministeriums weist gleichheitstheoretische und differenztheoretische Ansätze auf, da im Leitfaden davon ausgegangen wird, dass Frauen bzw. Mädchen und Männer bzw. Buben aufgrund der Sozialisation verschieden sind und diese Ungleichheiten aufgehoben werden müssen (vgl. Bendl 2007, 36). Kritisch hervorzuheben ist, dass Geschlechtsidentitäten, welche die Norm der Zweigeschlechtlichkeit ablehnen oder dieser nicht entsprechen, aktiv ausgeschlossen werden und nicht sichtbar sind, weder sprachlich noch bildlich.

Claudia Schneider führt bereits 2010 an, dass Unterrichtsmaterialien immer dahingehend überprüft werden müssen, ob sie Geschlechtseinschränkungen oder -stereotype reproduzieren (vgl. Schneider 2010, 24).

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung vertritt das Aufgabenfeld Gleichstellung und Diversitätsmanagement, welches „die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts oder anderer Zugehörigkeiten verhindern soll.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023) Durch die Förderung der geschlechter- und diversitätsorientierten Organisationskulturen soll es zur Gleichstellung und Antidiskriminierung an Schulen kommen. Äußerst bedenklich ist, dass folgende Erläuterung unter den Agenden im Hochschulbereich zu finden ist und nicht auf der Agenda von Schulen angeführt wird:

Dabei werden Geschlechtergleichstellung und Diversitätsaspekte eng miteinander verknüpft. Im Zentrum der Überlegungen steht die Strategie- und Maßnahmenentwicklung zum Abbau der vertikalen und horizontalen Geschlechtersegregation entlang der gesamten Bildungskette. Ziel ist die Erhöhung des Anteils von Frauen und Männern in Bereichen, in denen sie unterrepräsentiert sind. Damit einher geht auch die Förderung von geschlechter- und diversitätsorientierten Organisationskulturen an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen auf Ebene ihrer jeweiligen Arbeits-, Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse. Grundlegend hierfür sind der Auf- und Ausbau von Diversitäts- und Genderkompetenz sowie die Implementierung der Genderdimension in Ausbildung, Forschungsinhalte und forschungsgeladete Lehre. (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023)

4.3. Konstruktion von Geschlecht und sprachliche Herausforderungen

Sprache und Interaktion sind grundlegend für die Entwicklung und das Lernen. Das Wissen um Geschlechterrollen erwerben wir in den ersten Lebensjahren, es prägt uns ein Leben lang. Dabei kommt der Sprache eine zentrale Rolle zu. Es hat sich gezeigt, dass Sprache unser Denken beeinflusst. Wir können mithilfe von Sprache in Texten und Interaktionen Gedanken anstoßen, aufbauen und formen. Vielfach nicht bewusst werden Stereotype mit über Sprache geschaffen und gepflegt. Stereotype schränken unseren Gedanken-, Gefühls- und Handlungsspielraum ein, denn sie bestehen aus starren und groben klischeehaften Vereinfachungen. (Elsen 2018, 46)

Sprache muss bewusst verwendet werden, da Sprache ein Spiegel der Gesellschaft ist. Sie bildet Machtstrukturen ab, die gelebt werden. Mithilfe von Bildern und Sprache, sowohl verbal als auch nonverbal, kommunizieren Menschen miteinander. Sie prägen unsere persönlichen Vorstellungen und unser Bewusstsein über Geschlechtsidentitäten und Geschlechter. In unserem menschlichen Gehirn werden immer bestimmte Assoziationen durch Wort hervorgerufen. Durch einen sensiblen Umgang mit Sprache, können veraltete Rollenbilder aufgebrochen werden und es kann allen Menschen mit Respekt und Wertschätzung begegnet werden. Sprache soll geschlechtergerecht und ein diskriminierungsfreier Raum sein. Es muss darauf geachtet werden, dass alle Geschlechter angesprochen werden und niemand bewusst ausgeschlossen wird. Sobald auf einen sensiblen Sprachgebrauch geachtet wird, werden alle Menschen sichtbar, egal welche Geschlechtsidentität und welches biologische Geschlecht sie besitzen. Geschlechtergerechtigkeit kann nur dann hergestellt werden, wenn veraltete Geschlechtergrenzen aktiv durchbrochen werden. (Vgl. Markom & Weinhäupl 2007, 201.)

Durch Sprache werden vorherrschende Machtstrukturen abgebildet. Im Deutschen wird dies besonders sichtbar durch das „generische Maskulinum, eine maskuline Form, die sowohl Frauen als auch Männer meint.“ (Elsen 2018, 49) Der Einsatz des generischen Maskulinums diskriminiert bewusst Frauen und Personen anderen Geschlechts und Geschlechtsidentitäten, da sie in dieser Art des Ausdrucks nicht sichtbar sind. Es wurde durch zahlreiche Studien bewiesen, dass deutschsprachige Testpersonen bei Formen mit dem generischen Maskulinum überwiegend an männliche Referenten denken. (Vgl. Elsen 2018, 49.)

Der Einsatz des generischen Maskulinum bewirkt somit, dass die hegemoniale Männlichkeit bekräftigt wird und es entsteht bereits beim Erlernen der Sprache eine Höherwertigkeit des

Männlichen, sowohl in Kindergrippen, Kindergärten oder Volksschulen (vgl. Lumerding 2020, 44.). Es muss das Ziel unseres Schul- und Erziehungssystems werden, Geschlechtergrenzen zu durchbrechen und Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen herzustellen (vgl. Elsen 2018, 178).

Hilke Elsen (2018) geht in ihrem Artikel darauf ein, dass es besonders wichtig ist in diversen Medien gleichberechtigte Formen zu verwenden „beispielsweise Beidnennung bzw. Beidnennung mit Schrägstrich (Lehrerinnen und Lehrer oder Lehrer/innen), geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen (die Lehrenden/Lehrkräfte) oder das Binnen-I (LehrerInnen).“ (Elsen 2018, 49)

Die Stadt Wien verweist darauf hin, dass es vier Möglichkeiten gibt, geschlechtergerechte Sprache einzusetzen. Es wird konkret darauf geachtet, entweder Menschen aller Geschlechter anzusprechen, den Genderstern* sowie neutrale Formulierungen zu verwenden oder konkret umzuformulieren, damit alle Geschlechter eingeschlossen werden. (Vgl. Stadt Wien, 2024.)

Lann Hornscheidt (2018) appelliert an die Gesellschaft, wertschätzender zu sprechen und das gesellschaftliche Gewaltkorsett, das Gendern, loszulassen. Personen sollen

sprachlich exgendernd handeln. [...] Es mache einen entscheidenden Unterschied: für sich nicht gendernde Menschen, für andere, die respektvoll kommunizieren und [jene, die] die Selbstwahrnehmung anderer respektieren wollen. [...] Statt ‚die Schwangere‘ könnte ‚die schwangere Person‘ gesagt werden. So würde auf das fokussiert, worum es in der Äußerung geht und [und werden] nicht noch gleichzeitig Dinge, Verhalten und körperliche Zustände vergeschlechtlicht. (Hornscheidt 2018, 1)

Wie und ob in Schulen gegendert wird, obliegt der individuellen Schulkultur und wird nur marginal vom Bildungsministerium vorgegeben. 2018 veröffentlichte das Bildungsministerium einen Leitfaden Geschlechtergerechte Sprache, welcher als Wegweiser für den Schulalltag dient. Es wird darauf hingewiesen, dass „geschlechtsneutrale Formulierungen sich auf beide Geschlechter beziehen [sollen und dadurch] weder Frauen noch Männer explizit sichtbar gemacht werden.“ (Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018, 8) Laut diesem Leitfaden sind Frauen „aktive Teile der Gesellschaft und tragen Verantwortung. Eine fortgesetzte Verwendung von ausschließlich männlichen Formen ignoriert die Realität und schafft Ungleichgewicht.“ (Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018b, 2) Kritisch zu betrachten ist, dass weder inter* noch trans* oder non-binäre Personen explizit angesprochen werden. Es ist durchgängig von Frauen und Männern die Rede und

jegliche weitere Geschlechtsidentitäten werden aktiv ausgeschlossen und sind nicht sichtbar, ähnlich wie im Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien aus dem Jahr 2012. (Vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 1.)

Auch im Lehrplan der AHS wird ein hierarchisches Gefälle reproduziert. Im Lehrplan wird durchwegs von Schülerinnen und Schülern gesprochen und es werden keine geschlechtsneutralen Formulierungen eingesetzt. (Vgl. RIS 2024.)

Es ist widersprüchlich, dass das österreichische Bildungsministerium von Genderkompetenz und Geschlechtergleichstellung sowie dem Abbau von Geschlechterverhältnissen spricht und im gleichen Zuge aktiv ein hierarchisches Gefüge zwischen den Geschlechtern und Geschlechtsidentitäten reproduziert, idem explizit darauf hingewiesen wird, dass Frauen und Männer gleichermaßen sichtbar gemacht werden müssen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023).

4.4. Der Einsatz genderneutraler Pronomen als Mittel zur Sichtbarmachung ausgeschlossener Identitäten

Margit Tavits und Efrén Pérez untersuchten 2019 in einer schwedischen Studie die Wirkung von genderneutralen Pronomen auf die Gleichstellung von Frauen und die Sicht auf Geschlechternormen. Dieses Pronomen lässt die Geschlechtsidentität von Personen offen und wird benutzt, wenn Informationen über das Geschlecht nicht wichtig sind oder wenn die Identität unbekannt ist. Das geschlechtsneutrale Pronomen ist seit 2015 in schwedischen Wörterbüchern zu finden und findet seinen Ursprung in den 1960er Jahren. Die Forscher*innen fanden heraus, dass das generische Maskulinum mit dem Männlichen assoziiert wird und dadurch die Hegemonie von Männern stützt. Positiv hervorzuheben ist, dass durch die Untersuchung sichtbar wurde, wie positiv sich der Einsatz von genderneutralen Pronomen auf die Gesellschaft und Geschlechterrollen auswirken kann. Der Einsatz führt zu mehr Toleranz und Wertschätzung der LGBTQIA+ Community. Zu diesem Schluss kommen die Wissenschaftler*innen, da die Personen, die ausschließlich das geschlechtsneutrale Pronomen verwendeten, überwiegend nichtmännliche Namen in ihren Kurzgeschichten benutzten und sich positiver über LGBTQIA+ Personen in den Befragungen äußerten. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Teilnehmer*innen, die mit dem weiblichen oder dem geschlechtsneutralen Pronomen während der Untersuchung konfrontiert wurden, deutlich

häufiger neutrale oder weibliche Namen nannten trotz des Zeitdrucks. Die Studie zeigt, dass die Proband*innen, die die geschlechtsneutrale Sprache verwendeten, nicht länger für die Antworten gebraucht haben. Es wird von intuitiven Antworten ausgegangen und keinen sozial erwünschten. Die Studie bringt zum Vorschein, dass der Einsatz des geschlechtsneutralen Wortes bewirkt, dass Menschen außerhalb des heteronormativen Geschlechtermodells leicht durch Sprache sichtbar gemacht werden können, da in der Studie positivere Vorstellungen gegenüber LGBTQI+ Personen gemessen wurden, nachdem das geschlechtsneutrale Pronomen verwendet werden musste. Sprache hat einen unmittelbaren Einfluss auf die menschliche Wahrnehmung und kann Vorstellungen zu Geschlechterrollen stark beeinflussen. (Vgl. Tavits & Perez, 2019.)

4.5. Gender awareness und Gender inclusion

Gender awareness beschreibt das Bewusstsein für Diskriminierung und Rollenerwartungen aufgrund von Geschlecht. Es stellt eine professionelle und reflexive Haltung dar, welche es ermöglicht, angelernte Verhaltensmuster und Stereotypisierungen bewusst zu sehen und als gesellschaftliche Strukturkategorien zu entlarven. Im Schulalltag soll die Wahrnehmung der Pädagog*innen und Erzieher*innen geschärft werden. Die Lehrkräfte sollen durch Gender awareness eine sensiblere Haltung gegenüber Geschlechtercodierungen in Bildungsprozessen erlangen und bei der Auswahl an Unterrichtsmaterialien besonders aufmerksam auf Geschlechtergerechtigkeit achten. (Vgl. Lahelma 2011, 270ff.)

Gendergerechtigkeit soll durch gender inclusion in Schulen und Bildungseinrichtungen verwirklicht werden:

The term “gender inclusive” refers to policies, language, and other societal frameworks that respect and acknowledge all gender identities. Gender inclusive language, for instance, does not favor a particular gender and is sensitive to a person`s gender. It is a significant marker of gender equality and aims to reduce gender bias. Gender identity relates to a person`s internal sense of their gender, whether that be male, female, non-binary, or another identification. It can be different from the biological sex assigned at birth and is often expressed through gender pronouns such as “he”, “she”, “they”, or other non-binary pronouns. Gender inclusion is about creating an environment where people of all gender feel valued and respected. It is more than addressing the gender wage gap or achieving gender equality; it`s about recognizing and celebrating the diversity of gender identities and expressions. (Pytlik, 2023)

Kreiz-Sandberg (2013) weist darauf hin, dass im Bildungssystem bestimmte Konzepte und Modelle fehlen, welche Geschlechtergerechtigkeit durchgehend fokussieren. Sie fordert die Bildungsinstitute auf, dass Studierende und Lehrpersonen in der Ausbildung konkrete Umsetzungsstrategien für die Praxis erlernen müssen, um im Unterricht Lern- und Lehrsituationen zu schaffen, welche Gendergerechtigkeit fokussieren, offen sind und geschlechtercodiertes Verhalten aufdecken können. (Vgl. Kreitz-Sandberg 2013, 34ff.)

Laut Bramberger (2015) kann Geschlechtergerechtigkeit nur auf zwei verschiedenen Ebenen im Schulalltag hergestellt werden: Einerseits müssen alle Lehrenden eine innere Haltung erlernen, welche Geschlechtergerechtigkeit forciert, und andererseits müssen konkrete Situationen im Schulalltag geschaffen werden, wobei diese Haltung vermittelt wird (vgl. Bramberger 2015, 15f.).

5. Schule und Unterricht

5.1. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung

Eines der für diese Masterarbeit wichtigsten Unterrichtsprinzipien des österreichischen Bildungsministeriums, ist das Konzept der reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Das Ziel dieses Grundsatzerlasses aus dem Jahr 2018 ist es, geschlechterstereotype Festschreibungen sowie Zuweisungen zu überwinden und stereotypische Denkstrukturen in Bezug auf Geschlecht und Gender aufzubrechen. Bei den Heranwachsenden wird damit eine diversitätsorientierte Genderkompetenz aufgebaut. Dadurch wird auf den unterschiedlichsten Ebenen im Kontext Schule Gleichstellung und Gleichberechtigung vermittelt. Bei diesem Unterrichtsprinzip handelt es sich um eine interdisziplinäre Aufgabe, welche über die fachlichen Inhalte der einzelnen Unterrichtsfächer hinausreicht. Neben einer offenen Diskussionskultur sollen Geschlechterfragen in den einzelnen Unterrichtsfächern aktiv aufgegriffen und reflektiert werden. Um dieses Unterrichtskonzept zu verwirklichen, ist ein hohes Maß an sprachlicher und emotionaler Sensibilität gefragt. (Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a.)

Geschlechterverhältnisse und Fragen der Gleichstellung reichen auf vielfältige Weise in die Schule hinein bzw. bilden sich in ihr ab, etwa, auf der Ebene der unterschiedlichen Repräsentanz der Geschlechter im Lehrberuf oder der unterschiedlichen Verteilung von Schüler[*innen] in den jeweiligen Schulformen. [...] So beeinflussen gesellschaftliche Bilder von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ die Persönlichkeitsentwicklungen, Bezugssysteme und die Handlungsspielräume der Schüler[*innen] in hohem Maße; ein großes Gewicht auf die geschlechterbezogenen Zuschreibungen und Erwartungshaltungen übt auch der jeweilige soziokulturelle Kontext aus, etwa durch Gleichaltrigengruppen, Eltern und Familienverbände. (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018a, 5)

Die Lebenswelt der Lernenden ist heteronormativ geprägt. Es gilt in der Schule einen reflektierten sowie professionellen Umgang mit der Dimension Geschlecht zu vermitteln und die Jugendlichen zu selbstbestimmten und selbstbewussten Persönlichkeiten zu erziehen. Gleichstellung, Antidiskriminierung und der Abbau von patriarchalen Rollenzuweisungen und soziokulturell tradierten Geschlechterstereotypen stehen im Fokus dieses Erlasses. Den Schüler*innen soll aufgezeigt werden, dass geschlechtsbezogene Rollenbilder historisch gewachsen sind und von ihrem soziokulturellen Umfeld geprägt sind. Sie sind nicht determiniert und können wieder abgebaut oder verändert werden. Die Schüler*innen sollen

Diskriminierung erkennen und lernen mit Geschlechterdifferenzen konstruktiv umzugehen. Sie sollen Zivilcourage entwickeln und seitens der Schule befähigt werden, vorurteilsfrei und fair miteinander zu agieren. Lehrpersonen müssen aktiv gegen Homophobie, Geschlechtsstereotypisierungen, Sexismus und jegliche andere Formen von Diskriminierung im Unterricht auftreten und all diese Aspekte für die Schüler*innen sichtbar machen. Die heteronormativ geprägten Normen, Vorurteile sowie Bewertungsmuster der Jugendlichen müssen aktiv wahrgenommen, aufgegriffen und reflektiert werden. (Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018a, 9.)

Auf rechtlicher Seite stützt sich dieses Konzept auf die universellen Menschen-, Frauen und Kinderrechte der UN-Konventionen, der Istanbul-Konvention des Europarates und den staatlich definierten Bildungs- und Erziehungszielen. Österreich hat sich dazu verpflichtet, geschlechtergerechte Bildungseinrichtungen aufzubauen, geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung und Gewalt gegen Frauen und Mädchen zu beseitigen. (Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018a, 18.)

Das Unterrichtsprinzip der reflexiven Geschlechterpädagogik ist in allen Lehrplänen in Österreich verankert und muss in allen Gegenständen fächerübergreifend fokussiert werden. Lehrpersonen verpflichten sich, Gleichstellung zu fördern und kulturelle Geschlechterstereotype und patriarchale Rollenzuschreibungen abzubauen. Um reflektiert handeln zu können, müssen Lehrer*innen und Pädagog*innen über eine diversitätsorientierte Genderkompetenz verfügen. (Vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a, 10.)

5.2. Lehrplan Ethik

In diesem Kapitel soll geklärt werden, inwieweit der Ethik Lehrplan auf gendersensible Konzepte eingeht.

Seit dem Schuljahr 2021/22 gibt es Ethik als Pflichtgegenstand in allen 9. Schulstufen in Österreich. Demnach wurde der Ethikunterricht nicht nur in AHS-Oberstufen, sondern auch in den berufsbildenden höheren Schulen eingeführt. Die Schüler*innen müssen an diesem Pflichtgegenstand teilnehmen, wenn sie sich im Laufe der ersten Schulwoche vom Religionsunterricht abmelden. Bisher war es üblich, dass die Jugendlichen, welche sich vom

Religionsunterricht abmelden, entweder früher Unterrichtschluss oder eine Freistunde hatten. In einigen österreichischen Schulen gibt es bereits seit dem Schuljahr 1997/98 Ethik als Unterrichtsgegenstand, jedoch agierten diese Schulen als sogenannte Schulversuche. (Vgl. RIS, 2024.)

Ethik soll als interdisziplinäres Unterrichtsfach angesehen werden. Dies wird vor allem durch die im Lehrplan erwähnten Bezugswissenschaften deutlich: Biologie, Psychologie, Theologie, Rechtswissenschaften, Pädagogik, Anthropologie, Soziologie, Geschichte, Politologie, Religionswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Medienwissenschaft, Genderforschung, Informatik, Chemie und Medizin werden hier deutlich hervorgehoben. Ein besonderes Augenmerk wird im Ethik-Unterricht auf aktuelle Themen gerichtet. Die Praktische Philosophie dient als fachwissenschaftliche Grundlage für diesen Unterrichtsgegenstand. Die Schüler*innen sollen angehalten werden, Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen, sich mit unterschiedlichen Lebenswelten, Denkweisen und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen und eigenständig ethische Urteile treffen, nachdem Argumente kritisch geprüft wurden. (Vgl. RIS, 2024.)

In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern leistet der Ethikunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei sollen die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schüler*innen gestärkt werden, die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren. Der Ethikunterricht unterstützt die Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und fördert autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln. Er stärkt die Bereitschaft zu argumentativer Prüfung eigener Haltungen und moralischer (Vor-)Urteile. (RIS, 2024)

Die Jugendlichen sollen demnach lernen sich mit der Genderforschung auseinanderzusetzen und Verantwortung im Umgang mit ihren Mitmenschen übernehmen. In Ethik geht um Interdisziplinarität. Es wird somit nicht direkt erwähnt, welche theoretischen Konzepte der Genderforschung genau im Unterricht mit den Schüler*innen besprochen werden sollen. Der Lehrplan geht hier nicht ins Detail, sondern ist sehr allgemein formuliert. Die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen steht im Fokus des Lehrplans und ein friedliches Zusammenleben in Würde soll angestrebt werden. Ethikunterricht soll als zentrale Werte Toleranz, Offenheit und Wertschätzung vermitteln. (Vgl. RIS 2024.)

Interessant für diese Masterarbeit, sind die im Lehrplan erwähnten Themen „*Soziale Beziehungen*“ (5. Klasse), „*Liebe und Sexualität*“ (6. Klasse) sowie „*Diversität und Diskriminierung*“ (7.Klasse) (RIS, 2024). Schulbuchexemplare der 6. und 7. Klasse gab es zu Beginn des Schreibprozesses noch nicht.

Nach Durchsicht der Schulbücher der 5. Klasse wird ersichtlich, dass keines der in dieser Masterarbeit dargelegten theoretischen Konzepte in den Schulbüchern direkt angesprochen oder aufgezeigt wird. Es wird lediglich in den Kapiteln zu Sozialen Beziehungen auf verschiedene Formen von Familie, Partnerschaft und Freundschaft sowie Autoritäten, Vorbilder und Jugendkulturen eingegangen.

Erstaunlicherweise wird auch auf die Konzepte der reflexiven Geschlechterpädagogik und Gender Mainstreaming ebenfalls nicht im Lehrplan und in den Schulbüchern direkt eingegangen, obwohl diese als didaktische Grundlagen vom Ministerium explizit vorgegeben werden.

6. Design der Studie

6.1. Gründe für die Schulbuchauswahl

Der Einfluss der Schulbücher auf die Jugend muss ernst genommen werden. Patricia Hladschik (2016) weist auf die Politisierung der Unterrichtsmaterialien hin und erläutert das Mitgestaltungspotential an unserer Gesellschaft, welches in ihnen steckt. Schulbücher stoßen aktiv Veränderungsprozesse an:

Schulbücher geben keinen „neutralen“, „objektiven“ Überblick über den Forschungsstand eines Wissensgebiets oder Unterrichtsfachs: Sie schaffen neues Wissen, sie urteilen über bestehendes Wissen und können die Diskussion über gesellschaftlichen Wandel fördern oder verhindern – durch die Art und Weise, wie sie bestimmte Termini verwenden, indem sie mitbestimmen, welche Forschungsergebnisse und Inhalte Teil des „Allgemeinwissens“ werden sollen, und dadurch, wie sie kontroverse Themen ansprechen. (Hladschik 2016, 5)

Ausschlaggebend ist, welche Sachverhalte verschwiegen werden und welche aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen bewusst ausgeklammert werden (vgl. Hladschik 2016, 5).

Für die Schulbuchanalyse dieser Masterarbeit werden vier Ethikbücher der neunten Schulstufe ausgewählt, welche für die allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich entwickelt wurden. Wie sich am Erscheinungsjahr 2021 erkennen lässt, handelt es sich um aktuelle Ausgaben. Die Bücher stammen von unterschiedlichen Autor*innen und vier verschiedenen österreichischen Verlagen. Ausgewählt wurden die Exemplare aus der Schulbuchliste 2021/22. Aufgrund der neuartigen Einführung des Unterrichtsfachs Ethik, ist der Bestand von Ethik-Schulbüchern derzeit noch begrenzt und wird von Jahr zu Jahr ausgeweitet.

Grund für die Auswahl dieses Kapitels ist, das im AHS-Lehrplan der neunten Schulstufe erwähnte Thema *„Soziale Beziehungen – Formen von Familie, Partnerschaft und Freundschaft; Autoritäten, Vorbilder, Jugendkultur.“* (RIS 2024) In jedem der vier Exemplare ist ein entsprechendes Kapitel dazu angeführt. Die genauen Kapitelüberschriften unterscheiden sich jedoch voneinander. Platzer (2021) übernimmt den Wortlaut aus dem Lehrplan und nennt das Kapitel kurz und bündig *„Soziale Beziehungen“*, wohingegen Lacina und Kitzberger (2021) das Kapitel *„Alle, die mir wichtig sind“* benennen. Bucher und seine Kolleg*innen (2021) listen es als *„Family & Friends – Soziale Beziehungen“* auf und Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer (2021) als *„Menschen in Beziehungen – Leben in der Gemeinschaft“*.

Die Anzahl der betreffenden Buchseiten unterscheiden sich ebenfalls. Bei Platzer findet sich das kürzeste Kapitel. Er erstreckt seine Ausführungen auf 14 Seiten. Lacina und Kitzberger bieten einige Seiten mehr und füllen 21 Buchseiten. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler bauen das Kapitel auf 22 Seiten aus. Bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer findet sich das längste Kapitel, welches 27 Seiten ausmacht.

6.2. Methoden zur Datenerhebung: Qualitative Inhaltsanalyse und Segmentanalyse

6.2.1. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Nach Mayring (2010) handelt es sich bei der Inhaltsanalyse um ein qualitatives und strukturiertes Verfahren, damit textbasierte Daten ausgewertet werden können. Als Daten können beispielsweise Bilder, Zeitungsartikel, Fließtext in Büchern, Fernsehbeiträge oder Lieder herangezogen werden. Es wird untersucht, auf welche Weise in einem bestimmten Medium über ein konkretes Thema gesprochen wird. Der Prozess des Auswertens geschieht anhand bestimmter Regeln und ist an fixierte Kommunikation gebunden. Das zu untersuchende Textmaterial soll systematisch erschlossen und interpretiert werden. Einerseits soll das zu untersuchende Material so reduziert werden, dass ausschließlich die für den Interpretationskontext wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (Zusammenfassung). Zudem soll bei sehr schwer verständlichen Textteilen zusätzliches Material herangetragen werden, um das Verständnis zu erweitern (Explikation) und wesentliche Aspekte sollen aus dem Material mittels Analysekatogorien herausgefiltert werden (Strukturierung). (Vgl. Kötter & Kohlbrunn, 2021.)

Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse Kommunikation analysieren, fixierte Kommunikation analysieren, dabei systematisch also regelgeleitet und auch theoriegeleitet vorgehen und das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen. (Mayring 2010, 13)

Der Ablauf der Auswertung geschieht in zehn aufeinanderfolgenden Schritten. Am Beginn wird das Material festgelegt, welches inhaltsanalytisch untersucht werden soll. Danach wird herausgefiltert, unter welchen Bedingungen das Material hergestellt wurde und in welcher Form das Material vorliegt. In den nächsten beiden Schritten wird die Richtung der Analyse durch eine konkrete Fragestellung vorgegeben und die Fragestellung wird an bisherige

Theorien angeknüpft und somit fundiert. Es können unterschiedliche Analyserichtungen eingeschlagen werden: Entweder wird der Text an sich analysiert oder der soziokulturelle Hintergrund des Textes. Der Fokus der Analyse kann auch auf die Zielgruppe oder den Autor des Textes gelegt sein. Weiters kann die Konzentration ebenfalls auf ein bestimmtes allgemeines Thema gerichtet sein. In weiterer Folge wird die konkrete Analysetechnik gewählt, welche das Ablaufmodell bestimmt und ein Kategoriensystem wird herausgearbeitet. Es werden bestimmte Analyseeinheiten festgelegt: die Auswertungseinheit, Kodiereinheit und Kontexteinheit. (Vgl. Kötter & Kohlbrunn, 2021.) „Bei der Auswertungseinheit wird festgelegt, welche Texte nacheinander kodiert werden. Die Kodiereinheit legt fest, was der kleinste zu kodierende Textbestandteil sein darf und die Kontexteinheit legt den größten zu kodierenden Textbestandteil fest.“ (Kötter & Kohlbrunn, 2021)

Nun wird das Material entlang des Kategoriensystems und der Analyseeinheiten kodiert. Hier wird entweder deduktiv mit einem theoretisch fundierten Kategoriensystem gearbeitet oder die Kategorien entstehen induktiv aus dem Datenmaterial heraus. Tritt der Fall ein, dass sich während der Analyse das Kategoriensystem verändert, muss der Materialdurchlauf wiederholt werden. Im vorletzten Schritt werden die Ergebnisse zusammengetragen und in Hinblick auf die Fragestellung interpretiert. Zum Abschluss wird überprüft, ob die Inhaltsanalyse den Gütekriterien entspricht. Es muss nachvollziehbar sein, in welchem Kontext die Daten interpretiert und diskutiert werden und die Forschung muss reproduzierbar sein. Das bedeutet, wenn die Inhaltsanalyse wiederholt wird, müssen ähnliche Ergebnisse auftreten. Der im Vorhinein festgelegte Auswertungsablauf verstärkt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. (Vgl. Kötter & Kohlbrunn, 2021.)

Zur Analyse des Datenmaterials in den Schulbüchern wird die Frequenzanalyse nach Mayring verwendet. Hier wird mit Häufigkeiten gearbeitet. Es werden klar definierte Elemente des Textes gezählt und mit dem Auftreten anderer Elemente verglichen. Anfänglich werden bestimmte Fragestellungen formuliert, welche in Kategoriensysteme eingeteilt werden. Das Auftreten der Kategorien wird aufgezeichnet und die Häufigkeiten verglichen sowie im Wirkungskontext interpretiert. (Vgl. Mayring 2010, 13.)

Ablaufschritte von Frequenzanalysen

- Formulierung der *Fragestellung*
- Bestimmung der *Materialstichprobe*
- Aufstellen des *Kategoriensystems* (in Abhängigkeit von der Fragestellung), d. h. Bestimmung der Textelemente, deren Häufigkeit untersucht werden soll
- *Definition* der Kategorien, eventuell Anführen von Beispielen
- Bestimmung der *Analyseeinheiten*, d. h. Festlegung, was als minimaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kodiereinheit), was als maximaler Textbestandteil unter eine Kategorie fallen kann (Kontexteinheit) und welche Textbestandteile jeweils nacheinander kodiert werden (Auswertungseinheit); solche Textbestandteile können Silben, Wörter, Sätze, Abschnitte usw. sein
- *Kodierung*, d. h. Durcharbeiten des Materials mithilfe des Kategoriensystems, um das Auftreten der Kategorien aufzuzeichnen
- *Verrechnung*, d. h. Feststellen und Vergleichen der Häufigkeiten
- Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Abbildung 5: Ablaufschritte von Frequenzanalysen (Mayring 2010, 15).

6.2.2. Segmentanalyse nach Breckner

Durch die Segmentanalyse werden Bilder in einzelne Teile zerlegt. Es geht darum, die Bilder zuerst in ihren Einzelteilen und danach als Ganzes zu betrachten und zu interpretieren. Bei der Interpretation wird besonders viel Wert daraufgelegt, welche Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Abbildung innewohnen. (Vgl. Breckner 2015, 272.)

Ein zu untersuchender Fall kann unterschiedlich bestimmt werden. Es kann sich um ein einzelnes Bild, um eine Bildsammlung aus einer bestimmten Provenienz oder einem spezifischen Kontext, oder aber um ein größeres Bildfeld – etwa die Darstellung von historischen Ereignissen – handeln. Entscheidend ist, dass die Analyse auf die Aufklärung von Bedeutungs- und Sinnbezügen zielt, die von konkreten Bildgegenständen ausgehen. (Breckner 2015, 272)

Breckner spricht sich dagegen aus, dass bei ihrer entwickelten Methode im Vorhinein bestimmte Merkmale definiert werden und deren Kombination und Häufigkeiten in den Blick genommen werden, sondern, dass jedes Bild als einzelner Fall betrachtet werden soll und in die historischen und gesellschaftlichen Möglichkeiten eingebettet wird. (Vgl. Breckner 2015, 272.)

Es ginge darum, die „Besonderheit eines Falles zuerst im Zusammenhang der ihn strukturierenden allgemeinen Sinnbezüge zu rekonstruieren.“ (Breckner 2015, 272)

Die Autorin entwickelt eine Segmentanalyse, für die das abduktive Verfahren der Hypothesenbildung und -prüfung, anstatt eines deduktiven Verfahrens, herangezogen wird. Zu Beginn wird ein Bildelement, ein sogenanntes Segment, vom Kontext der Abbildung getrennt betrachtet und interpretiert. Es werden möglichst konträre Sichtweisen entwickelt. Im Anschluss wird jede dieser Sehweisen herangezogen und die daraus resultierenden Folgen für das Bild werden durch Hypothesenbildung entworfen. (Vgl. Breckner 2015, 272.)

Diese Strategie hilft dabei, die Plausibilität des Geschehens und den Wirkkontext zu überprüfen. Die Sehweisen als auch die Hypothesen werden im bestimmten Fallkontext entwickelt sowie verifiziert als auch falsifiziert. Es geht darum, möglichst offen zu bleiben, um Zusammenhänge zu bemerken, welche bislang im Verborgenen waren. (Vgl. Breckner 2015, 273.)

Im Unterschied zu deduktionslogischen Verfahren werden in dieser Vorgehensweise keine Hypothesen vorab gebildet und anschließend am empirischen Material getestet. Vielmehr wird das Prinzip der Offenheit [...] gegenüber der Vielfalt von Bedeutungsmöglichkeiten der zu untersuchenden Phänomene verfolgt. Die Offenheit wird durch die Form der Hypothesenbildung immer wieder systematisch hergestellt. Theoretische Erklärungszusammenhänge sind dabei Bestandteil jedes Interpretationsschrittes, allerdings als heuristisches Werkzeug und nicht als deduktionslogischer Bezugsrahmen. Damit soll die Chance eröffnet werden, theoretisch bisher noch nicht erkannte Zusammenhänge aufzudecken. (Breckner 2015, 273)

Für Breckner ist es besonders wichtig, dass die interpretative Bildanalyse durch mehr als zwei Augen, also einer Gruppe, geschieht. Es ist von großer Bedeutung, dass es zu einer „Optimierung der Aufzeichnung der Wahrnehmungsprozesse sowie der Dekontextualisierung einzelner Bildsegmente vom Bildganzen und der rekonstruktiven Einschließung ihres Zusammenhangs kommt.“ (Breckner 2015, 287)

Sie beschreibt im ersten Schritt der Analyse, dass „der Wahrnehmungsprozess dokumentiert, erste Eindrücke fixiert, die formale Bildgestalt erfasst und die Segmente bestimmt werden sollen.“ (Breckner 2015, 287)

Es ginge darum, herauszufinden, wie der Blick über das Bild wandert, welche Elemente voneinander unterschieden werden und welche als zusammengehörig von den Betrachter*innen wahrgenommen werden. Meist unterscheidet sich der Blick der Leser*innen dahingehend, in welcher Reihenfolge Figuren und deren Konstellationen, Vorder- und Hintergrund, die Bildmitte und der Rand wahrgenommen werden. In diesem ersten

Schritt sollen die einzelnen Segmente festgelegt werden, welche in weiterer Folge analysiert und im Wirkkontext interpretiert werden. (Vgl. Breckner 2015, 287.)

Als zweiter Analyseschritt wird die „Interpretation der Bildsegmente und ihres Zusammenhangs hinsichtlich potenzieller, indexikalischer und symbolischer, einschließlich ikonographischer, ikonologischer und ikonischer Bedeutungs- und Sinnbezüge in den Blick genommen.“ (Breckner 2015, 289)

Jedes Segment wird dahingehend untersucht, in welcher bestimmten Zeit und an welchem Ort es sich befindet, ob Widersprüche sichtbar sind oder die Segmente kongruent zueinander sind. Zudem wird wahrgenommen, ob die Segmente auf zeitliche und/oder räumliche Bezüge innerhalb des Bildes verweisen und ob eine bestimmte soziale Situation anhand der dargestellten Mimik, Gestik, Körperhaltung und der Nähe und Distanz zwischen den Personen erkennbar ist. Ferner wird gefragt, welche Funktionen die Segmente in Bezug auf die anderen haben und welche Bedeutungen durch die Platzierung und Größenverhältnisse zugewiesen werden können. (Vgl. Breckner 2015, 290.)

Außerdem wird untersucht, ob Textelemente das Bild unterstützen und inwiefern der Text angeordnet ist, welche Farbe und Schriftgröße er hat und wie der Schriftzug auf dem Bild wahrgenommen wird (vgl. Breckner 2015, 291).

Im dritten Schritt werden die Feldlinien, welche sich aus den unsichtbaren Linien ergeben, nachskizziert und es wird nach den darin zu erkennenden indexikalischen und symbolischen Sinn- und Bedeutungsbezügen gefragt. Feldlinien ergeben sich durch die Analyse der Anordnung von Bewegungen, Figuren, Gesten und Gegenständen in der Bildfläche. (Vgl. Breckner 2015, 291.)

Durch die Analyse der Feldlinien in der Bildfläche können die perspektivische Raumgestaltung und szenische Choreografien erkannt werden, wodurch die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge durch die „innere Organisiertheit des Bildes und seine Komposition annähernd bestimmt werden können.“ (Breckner 2015, 292)

Im darauffolgenden Schritt werden die Aufmerksamkeit auf die „Rekonstruktion der sozialen und technischen Entstehungs-, Aufbewahrungs- und Verwendungszusammenhänge in Verbindung mit dem medialen Bildpotential gelenkt.“ (Breckner 2015, 292) Es werden die

Bildunterschriften, Rahmen, Textelemente, die Beziehungen der Personen zueinander und der Betrachtungskontext wahrgenommen. Zudem wird gefragt, ob es sich um eine Augenblickaufnahme oder eine Inszenierung, ein Erinnerungsfoto, ein Portrait oder ein künstlerisch gestaltetes Bild handelt. Aus all diesen Fakten werden Hypothesen über den Bedeutungs- und Sinnzusammenhang formuliert. (Vgl. Breckner 2015, 293.)

Die vorletzte Aufgabe besteht darin, dass die Frage beantwortet wird, „wie etwas im und durch das Bild für wen in welchen medialen und pragmatischen Kontexten sichtbar wird.“ (Breckner 2015, 293) Die Bildanalyse wird dadurch abgeschlossen, da nach dem latenten und manifesten Bildsinn in Bezug auf die medialen Verwendungskontexte gefragt wird. Der interpretativ erschlossene Bildsinn soll auch in Hinblick auf den spezifischen Kontext sichtbar gemacht werden, bevor die Ergebnisse der Analyse in fachtheoretische und empirische Bezüge eingebettet werden. (Vgl. Breckner 2015, 293.)

Theoretische Konzepte werden jedoch nicht erst hier in die Analyse eingeführt. Sie spielen als heuristisches Potential bei der Entwicklung von Hypothesen in der gesamten Bildinterpretation eine wichtige Rolle. Hier geht es darum, die Ergebnisse auf einer theoretisch allgemeineren Ebene zusammenzufassend zu diskutieren und die Frage zu beantworten, welchen Beitrag die jeweilige Analyse bezüglich des Verstehens und Erklärens eines gesellschaftliche relevanten Phänomens leistet. Damit wird auch die theoretische Reichweite der im empirischen Analyseprozess entwickelten Ergebnisse abgesteckt. (Breckner 2015, 293f.)

7. Datenanalyse und Darstellung der Ergebnisse

Für diese Masterarbeit werden die sprachliche Dimension und die Bilder in den ausgewählten Kapiteln genauer analysiert. Im ersten Schritt wird der Fokus auf eine geschlechtergerechte und -sensible Sprache im Fließtext, Geschichten, Textpassagen, Kurzgeschichten, Statements, Sprechblasen in Infokästchen und bei Aufgabenstellungen gelegt. Danach werden die Abbildungen, Fotos, Gemälde und digital gestalteten Bilder auf den Buchseiten genauer betrachtet und in Hinblick auf fachtheoretische Literatur untersucht. Den Abschluss stellen traditionelle und nicht-traditionelle Familienabbildungen dar.

7.1. Sprache und Sichtbarkeit von Geschlecht und Geschlechtsidentitäten

Die Sprache, welche in den Kapiteln der Ethik-Bücher über *Soziale Beziehungen* verwendet wird, wird mittels Frequenzanalyse nach Mayring untersucht. Hier wird die sprachliche Sichtbarkeit in den Blick genommen. Es werden alle theoretischen Anforderungen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring eingehalten. Es werden vier Kategorien gebildet: weibliche Formulierungen (Schülerin), männliche Formulierungen (Schüler), geschlechtsneutrale Formulierungen (Jugendliche, Heranwachsende, Probanden), beides (Schülerinnen und Schüler), wobei Kurzschreibweisen (Schüler*innen, Schüler_innen, SchülerInnen, Schüler/innen) ebenfalls in diese Kategorie aufgenommen wurden. Es werden all jene Formulierungen gezählt, welche nicht eine bestimmte Person bezeichnen. Zudem werden nicht nur Erstnennungen, sondern auch Folgenennungen wahrgenommen. Im Zentrum der Analyse steht das gesamte Kapitel des Schulbuchs und nicht nur einzelne Textausschnitte oder ausschließlich der Fließtext. Angaben, Aufgabenstellungen, Übungen, Fließtexte, Definitionen, Erklärungen, Hinweise, Interviews oder Textausschnitte werden gesammelt untersucht, um einen Gesamteindruck der in den Kapiteln verwendeten Sprache zu erhalten.

Die erste Analyse steht in Verbindung mit der Frage: „Wer steht im Mittelpunkt des Geschehens, männliche oder weibliche Wesen?“ (Schneider 2014, 33)

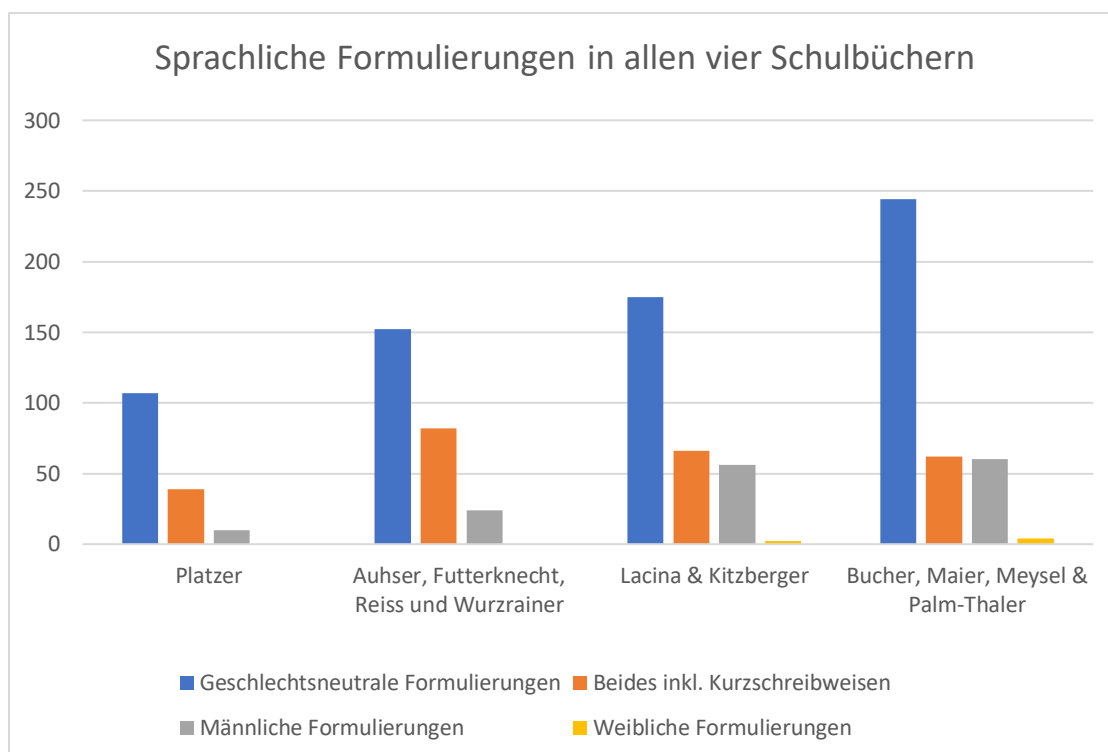


Abbildung 6: Sprachliche Formulierungen in allen vier Schulbüchern (Angelmayer 2024).

7.2. Platzer: Soziale Beziehungen

Platzer verwendet im Kapitel über soziale Beziehungen übermäßig geschlechtsneutrale Formulierungen. Er spricht konsequent von Adoptiveltern, Kindern, Gleichaltrigen, Heranwachsenden, Jugendlichen, Erziehungsberechtigten oder allgemein von Menschen, Paaren, Personen, Studierenden, Vorbildern, Autoritäten, Prominenten oder Testpersonen. 107 geschlechtsneutrale Formulierungen strecken sich über 14 Seiten. Somit werden in diesem Kapitel überwiegend geschlechtssensible Zuschreibungen den Leser*innen vermittelt.

Ein Teil des Kapitels beschäftigt sich mit dem Thema Freundschaft. Hierzu wird ein Interview mit der Philosophin Nora Kraft abgebildet, welches sprachlich besonders hervorsteht. Die Autorin gendert elfmal mit dem Asterisk. Sie spricht beispielsweise von „der* jeweils anderen“ oder von „ihrem* Wohl.“ (Platzer 2021, 50)

Sowohl weibliche als auch männliche Formulierungen treten am zweithäufigsten auf. Der Autor weist im Fließtext beispielsweise auf Schülerinnen und Schüler, Freundinnen und Freunde, Partnerinnen/Partner, Probandinnen und Probanden oder Forscher/innen und Musiker/innen hin. Mit einem Schrägstrich zwischen den Geschlechtern (Musiker/innen) wird

elfmal gegendert. Die Schreibweise, dass beide Geschlechter ausgeschrieben werden und ein Schrägstrich zwischen den Begriffen (Partnerin/Partner) gemacht wird, kann sechsmal beobachtet werden. Beim Rest wird mit *und* zwischen den Ausdrücken gegendert.

Ausschließlich weibliche Formulierungen sind im gesamten Kapitel nicht zu finden. Im Gegensatz dazu können männliche Formulierungen vereinzelt gefunden werden. Im Fließtext setzt Platzer nur zweimal das generische Maskulinum ein. Im Textausschnitt der Philosophin Kraft sticht dreimal das generische Maskulinum hervor. Ebenso kann der Einsatz des generischen Maskulinum in den veralteten Textausschnitten von Aristoteles (1999), Francis Bacon (1970), Erich Kästner (1952) und Großegger und Heinzlmaier (2002) wahrgenommen werden.

7.3. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer: Menschen in Beziehungen

Die Aufteilung der vier Kategorien bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer ist ähnlich wie bei Platzer. Das Autor*innenteam achtet besonders auf gendersensible Formulierungen in ihrem Kapitel zu Beziehungen. Sie setzen überaus häufig Wörter ein wie Eltern, Menschen, Jugendliche, Heranwachsende, Bezugs- oder Versuchspersonen. Insgesamt finden sich 152 geschlechtsneutrale Formulierungen verteilt auf 27 Seiten.

Sowohl weibliche als auch männliche Formulierungen sind am zweithäufigsten zu finden. 82 Beispiele werden im Text angeführt. Es wird von Schauspielerinnen und Schauspielern, Influencerinnen und Influencern, Gruppenleiterinnen und Gruppenleitern, einer Heldin oder einem Held, einer Djane oder einem DJ, sowie von Partner/innen und einem/einer Alleinerzieher/in gesprochen. Mit einem Schrägstrich (Freund/innen) wird achtunddreißigmal im Kapitel gegendert, mit einem verbindenden *und* fünfmal und mit einem Schrägstrich zwischen beiden Ausdrücken (Freundinnen/Freunde) wird neununddreißigmal gegendert.

Weibliche Formulierungen sind nicht zu finden. Das generische Maskulinum wird vierundzwanzigmal eingesetzt, wobei hier auf bestimmte Textausschnitte von Aristoteles, Ana Matijasevi, Lisz Hirn, Christian, Ebele-Abasolo und einen Filmausschnitt vom Milgram Experiment geachtet werden muss. Im Fließtext befinden sich lediglich geschlechtersensible Formulierungen.

7.4. Lacina und Kitzberger: Alle, die mir wichtig sind

Lacina und Kitzberger bemühen sich im Fließtext überwiegend geschlechtsneutrale Nomen einzubauen. Sie arbeiten mit 175 geschlechtssensiblen Hauptwörtern und richten den Fokus damit auf eine geschlechtergerechte Sprache. Das Kapitel erstreckt sich über 21 Buchseiten.

Es werden Menschen, Gleichgesinnte, Personen, Unbekannte, Jugendliche, Kinder, Figuren, Familienmitglieder und Heranwachsende hervorgehoben.

Ebenso bemühen sich die Autorinnen sowohl weibliche als auch männliche Vertreter*innen im Text anzugeben. Sechshundsechzigmal kommt es zur Nennung beider Geschlechter. Vor allem Heldinnen und Helden als auch Freundinnen und Freunde werden am häufigsten erwähnt. Zudem sticht hervor, dass in den Aufgabenfeldern für die Leser*innen der Lektüre Partnerinnen und Partner nahezu im gesamten Kapitel direkt angesprochen werden. Mit einem Schrägstrich zwischen beiden Begriffen (Partnerin/Partner) wird siebzehnmals, mit *und* siebenundvierzigmal und zweimal mit einem Schrägstrich nach den weiblichen Begriffen (Partnerinnen/-er) gegendert.

Besonderes Augenmerk wird in diesem Kapitel auf Textausschnitte aus Primärliteratur zu den Themen Freundschaft und Held*innen gelegt. Auffallend ist, dass in diesen überaus langen Auszügen von Margarete Mitscherlich, Susan Neiman, Hannah Arendt, Greta Lühr und Max Frisch das generische Maskulinum besonders oft eingesetzt wird. In diesen Originaltexten wurde somit keine genderneutrale Sprache angewendet.

Ausschließlich weibliche Formulierungen sind in Angelika Walsers Textausschnitt ersichtlich. Sie geht davon aus, dass „nicht jede nette Bekannte automatisch eine Freundin ist.“ (Lacina & Kitzberger 2021, 77)

7.5. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler: Family & Friends

Auf über 22 Seiten erstreckt sich das Kapitel und es finden sich 244 geschlechtsneutrale Formulierungen im Text. Geschlechtersensible Fachbegriffe wie Bezugsperson, Familienangehörige, Gruppenmitglieder, Heranwachsende, Jugendliche oder Personen werden gehäuft angeführt.

Eine Herausforderung bei der Analyse stellen die zahlreichen historischen Erläuterungen dar, weil bei diesen geschichtlichen Aspekten immer Frauen in Abgrenzung zu ihren Ehemännern angeführt werden. Im Fließtext wird vor allem auf die Stellung des Mannes in der Familiengeschichte eingegangen und es werden zahlreiche Fakten aus Studien aufgezählt, wobei immer von Frauen in Abgrenzung zu Männern in Familien- oder paarähnlichen Systemen gesprochen wird. Zahlen oder nähere Erläuterungen zu homo- oder bisexuellen Beziehungs- und/oder familiären Gefügen sind ausständig.

Das generische Maskulinum und die Nennung beider Geschlechter erfolgen in diesem Kapitel ziemlich gleichwertig. Sechzigmal kommt das generische Maskulinum und zweiundsechzigmal kommen sowohl weibliche als auch männliche Formulierungen zum Vorschein. Fünfmal wird mit einem Schrägstrich gegendert (Bürger/innen). Der Rest erfolgt durch ein *und* zwischen den weiblichen und männlichen Begriffen. Das generische Maskulinum wird gehäuft in Originaltextausschnitten zeitgenössischer Philosophen und in den Erläuterungen zu Philipp Ozimeks Studie zu Facebook-Freunden angegeben. Es wird durchgängig von *Freunden* gesprochen. Die Textausschnitte erinnern bei Betrachtung der Zahlenlage an die vorherrschende in abgegrenzte Kategorien eingeteilte Gesellschaft in Österreich, welche nicht-binäre und queere Menschen ausschließt. Ausschließlich weiblich konnotierte Begriffe finden sich, wie in allen anderen analysierten Kapiteln, am seltensten. Nur zweimal treten weibliche Formulierungen in den Vordergrund.

7.6. Interpretation der Ergebnisse der Frequenzanalyse

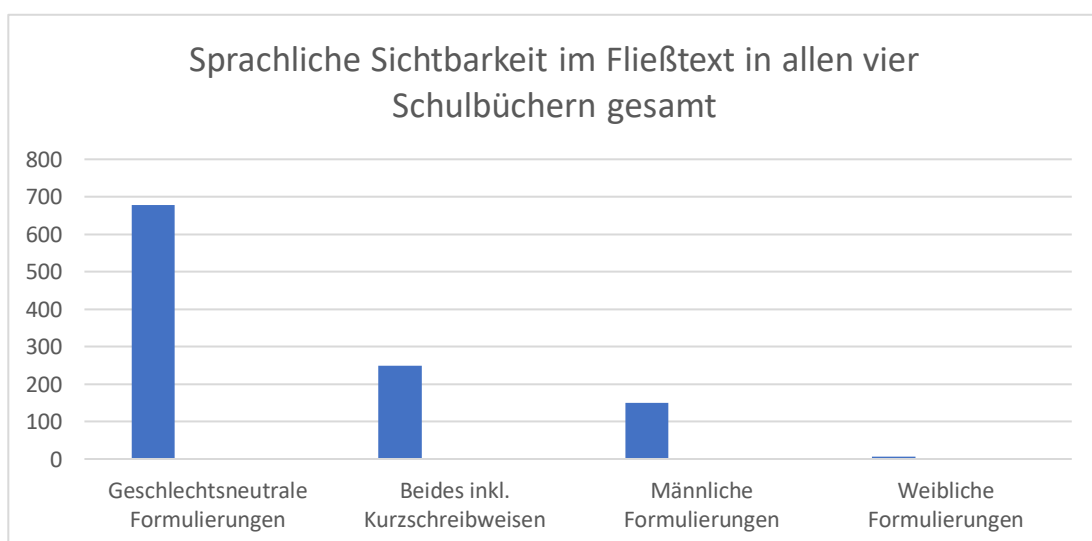


Abbildung 7: Sprachliche Sichtbarkeit im Fließtext in allen vier Schulbüchern gesamt (Angelmayr 2024).

Die Zahlen belegen, dass in den vier Schulbüchern überaus geschlechtssensibel im Fließtext vorgegangen wird. Geschlechtsneutrale Formulierungen kommen in allen vier Kapiteln am häufigsten vor. Das generische Maskulinum dominiert nicht, sondern geschlechtsneutrale Formulierungen und beide Geschlechternennungen inklusive Kurzschreibweisen sind am sichtbarsten, wie die Datenlage zeigt. Das Asterisk kommt ausschließlich in einem der Schulbücher (Platzer, 2021) zum Vorschein. Somit werden sprachlich non-binäre Personen nur bei Platzer in einem Originaltext sichtbar.

Die behandelten Themen in den Schulbüchern sind überwiegend ident. Freundschaft, Partnerschaft, Familien- und Lebensformen, Jugendkultur, Autorität, Idole, Role Models, Held*innen, sowie Vorbilder werden thematisiert.

Das generische Maskulinum wird am öftesten in Originaltextausschnitten sichtbar. Besonderes Augenmerk wird auf Aristoteles Freundschaftstypologie gelegt, wobei in jedem analysierten Kapitel ein Originaltextausschnitt zu finden ist, welcher maßgeblich vom generischen Maskulinum geprägt ist. Dominant ist das generische Maskulinum ausschließlich in Ausschnitten der Primärliteratur. Die dargestellten Szenen der Werke stammen sowohl aus zeitgenössischen Werken als auch von Texten aus dem 4., 5., 12., 16., 17., 18., 19., 20. Jahrhundert. Je nachdem wie die Ausschnitte formal und sprachlich in den Fließtext eingebaut werden, überwiegt das generische Maskulinum oder die Sprache wurde geschlechtsneutral angepasst. Wenn es ein Originaltextausschnitt oder ein Zitat aus dem 4., 5., 12., 16., 17., 18., 19. oder 20. Jahrhundert ist, überwiegt das generische Maskulinum. Bei Texten von zeitgenössischen Autor*innen ist es unterschiedlich. Es fällt auf, dass sowohl geschlechtssensible Formulierungen als auch das generische Maskulinum überwiegen.

Werden die Originaltextausschnitte und Zitate untersucht, lässt sich feststellen, dass Lacina und Kitzberger die meisten Zitate und Originaltexte im Kapitel anführen. Es sind insgesamt 24 Ausschnitte. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer bauen insgesamt elf ein, Platzer sowie Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler fünf.

Bei Lacina und Kitzberger überwiegen in den Textpassagen geschlechtsneutrale Formulierungen (53) und das generische Maskulinum (48). Ausschließlich weibliche Formulierungen werden zweimal beobachtet. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer ab. Hier sind insgesamt 22 geschlechtsneutrale und 25

männliche Formulierungen auf elf Textausschnitte verteilt. Positiv hervorzuheben ist, dass ebenso viermal weibliche als auch männliche Formulierungen und einmal ausschließlich ein weiblicher Begriff angeführt werden. Platzer baut in seinen fünf Ausschnitten 25 geschlechtsneutrale und 15 männlich geprägte Nomen ein. Dies ist im Hinblick auf die geringe Anzahl an Textausschnitten ein hoher Anteil an männlich geprägter Sprache. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler sind zaghaft im Umgang mit Originaltextausschnitten und Zitaten und reduzieren auch damit den Anteil des generischen Maskulinum auf 13. Bewundernswert ist, dass sie ebenfalls 15 geschlechtsneutrale Begriffe sowie zweimal ausschließlich weibliche Formulierungen sichtbar machen.

7.7. Sichtbarkeit von weiblichen und männlichen Personen in Geschichten, Kurzgeschichten, Sprechblasen, Statements und Textausschnitten

Die weiteren Ausarbeitungen beschäftigen sich mit der Fragestellung, wie oft Mädchen/Frauen im Vergleich zu Buben/Männern in Text und Bild vorkommen (Schneider 2014, 34).

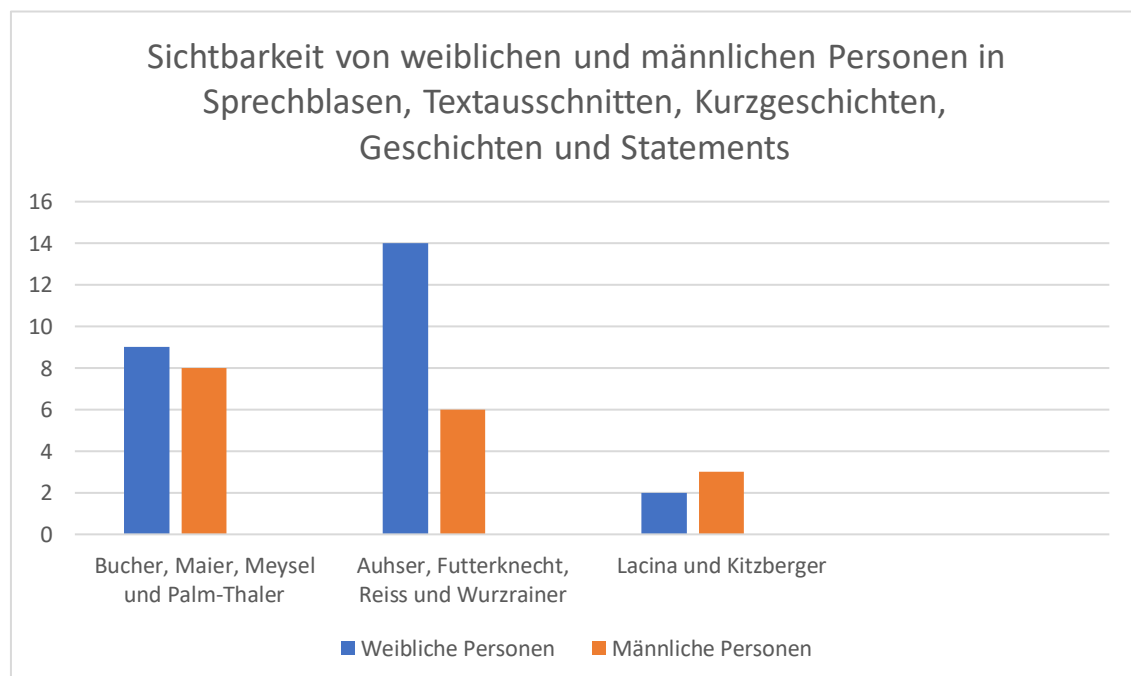


Abbildung 8: Sichtbarkeit von weiblichen und männlichen Personen in Sprechblasen, Textausschnitten, Kurzgeschichten, Geschichten und Statements (Angelmayr 2024).

In diesem Unterkapitel wird die Sichtbarkeit von weiblichen und männlichen Personen in Geschichten, Kurzgeschichten, Sprechblasen, Statements und Textausschnitten analysiert. Non-binäre Personen werden in allen Schulbüchern nicht angesprochen.

Bei Platzer finden sich keine Geschichten oder Sprechblasen. Der Autor fügt ausschließlich Originaltexte oder objektive Sachtexte im Kapitel ein.

Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer bauen in das Textgeschehen immer wieder Sprechblasen mit Kurzgeschichten ein. Insgesamt gibt es sechs dieser Kurzgeschichten. Zudem wird eine längere Geschichte über die Karriere eines männlichen Hip-Hoppers abgebildet. In den Textausschnitten sind insgesamt sechs männliche und vierzehn weibliche Charaktere zu finden. In der Hip-Hop-Geschichte kommen ausschließlich Buben und Männer vor. Der Trainer, der Lernende und die Angehörigen „der B-Boys.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 114) Der Bub versagte zu Beginn und wurde mit der Motivation und der Unterstützung seines Trainers weltberühmt.

In den Sprechblasen werden weibliche als auch männliche Namen verwendet. In der ersten Sprechblase werden zwei Mädchen erwähnt, deren Freundschaft darauf beruht, dass sie gerne „stundenlang miteinander reden.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 115) In einer anderen Sprechblase wird davon gesprochen, dass zwei Mädchen „eine Präsentation zum Thema ‚Leben in der Gemeinschaft‘ vorbereiten sollen.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 111) Im ersten Textausschnitt werden den Mädchen typische weibliche Geschlechterrollen mit entsprechendem Verhalten zugeschrieben. Es handelt sich um das Klischee, dass es ein typisches Frauenverhalten ist, alles zu besprechen. Dieser Textausschnitt bekräftigt das Klischee, Frauen sind richtige Plaudertaschen im Gegensatz zu Männern.

In der dritten Sprechblase geht es um eine Hochzeit eines heterosexuellen Pärchens und Freud*innen, welche über das bevorstehende Ereignis sprechen. Das Mädchen vertritt stereotypisch die Ansicht, dass es romantisch wäre, den ersten Freund zu heiraten und der Bub meint, er stelle es sich langweilig vor und wisse nicht, ob er überhaupt einmal heiraten will (vgl. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 119). Auch hier finden sich geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen wieder. Männer sind glücklich, wenn sie nicht

verheiratet sind, sowie wenig Verantwortung haben und Frauen sind glücklich, wenn sie verheiratet sind (vgl. Knittel 2024).

In der vierten Kurzgeschichte besucht ein Mädchen eine Freundin. Das Mädchen wird zum Familienessen eingeladen, welches gerade bei der Freundin stattfindet. Es wird beschrieben, wie die einzelnen Familienmitglieder im Haus eintreffen. Im Text werden fünf weibliche Personen und die „Großeltern“, sowie „Geschwister“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 122) erwähnt. In diesem Ausschnitt können keine geschlechtsstereotypischen Geschlechterrollen oder Verhaltensweisen herausgelesen werden. Es handelt sich um einen objektiv formulierten Text.

Der fünfte Textausschnitt zeigt ein Mädchen, welches gerne „wie die B-Girls“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 128) performen und tanzen möchte. Das Mädchen will so glücklich und erfolgreich sein, wie ihre Idole aus dem Tanzstudio.

In der sechsten Sprechblase verbringt ein Bub bei seinem Vater das Wochenende. Es geht um die Pflichten, welche der Junge am Wochenende zu erledigen hat. Es wird erwähnt, dass der Bub den „Computer um 22:00h ausschalten“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 132) muss. Diese Aussage bekräftigt das klischeehafte Bild, dass Buben öfter Computerspiele spielen als Mädchen. Positiv hervorzuheben ist, dass der Junge auch den „Abwasch selbstständig erledigen“ muss und das „Zimmer aufräumen“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 132) muss.

Der letzte Textausschnitt im Kapitel stellt ein Mädchen dar, welches leidenschaftlich gerne tanzt und „Moves von Breaking-Lehrerinnen/Lehrern“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 135) lernt. Das Mädchen wünscht sich zum Geburtstag einen Gutschein, „damit sie sich ein paar coole Klamotten und Turnschuhe kaufen kann.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 135)

In den Sprechblasen bzw. Statements bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler werden neunmal weibliche und achtmal männliche Personen erwähnt. Das Geschlechterverhältnis ist ausgeglichen. Es handelt sich um Aussagen von Jugendlichen über ihre Vorbilder und Idole. Auch in diesen Sprechblasen finden sich mehrere geschlechtstypische Zuschreibungen. Beispielsweise wird erwähnt, dass Roger Federer ein tolles Vorbild wäre, da er „ein super Sportler ist und bis zum Umfallen kämpft.“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 43)

Hier wird die Vorstellung reproduziert, dass Männer stark sein müssen und kämpfen sollen. Zudem wird in zwei Ausschnitten hervorgehoben, dass Frauen Kinder erziehen und in der Kindererziehung eine erhebliche Rolle spielen. „Meine Mutter ist mein Vorbild, sie erzog mich allein und wurde mit allem fertig“ und „Meine Oma [...] hat alleine alle Kinder durchgebracht und den Hof [...] bewirtschaftet.“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 43)

Positiv hervorzuheben ist, dass in der Abbildung unterhalb der Statements geschlechtsneutral vorgegangen wird bzw. beide Geschlechter beim Ranking der Vorbilder von Jugendlichen hervorgehoben werden. Es wird von Eltern, Großeltern, Geschwistern, Sportler*innen, Freund*innen sowie Models und Popstars gesprochen und nicht in weiblich oder männlich differenziert. Ein paar Seiten zuvor findet sich eine Grafik zum Thema Glück. In dieser Grafik werden die Ergebnisse einer Befragung von 1239 Kindern dargestellt. Hier wird explizit differenziert zwischen Mutter und Vater, Großeltern und Geschwister werden neutral zusammengefasst. Es wird ersichtlich, dass mehr Jugendliche bei ihrer Mutter glücklicher sind als bei ihrem Vater.

Die Erläuterungen zur Scheidungsrate in Österreich auf Seite 35 können an dieser Stelle ebenso kritisch betrachtet werden. Die Beschriftungen der Grafik von Statistik Austria sind sachlich formuliert und bei den darunter angeführten Fallbeispielen zum Üben für die Schüler*innen wird darauf geachtet, dass keine geschlechtsstereotypischen Aussagen auf die Heranwachsenden treffen. Es wird versucht, die Aussagen gegenseitig zu entkräftigen. Aufgabe ist, dass die Jugendlichen die unterschiedlichen Beispiele bewerten. Es wird angegeben, dass eine Frau entdeckt, dass „ihr Mann einen einmaligen Seitensprung machte“ und im gleichen Zug wird angeführt, dass „ein Mann bemerkt, dass „seine Frau seit zwei Jahren einen Geliebten hat.“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 35)

Zudem wird ergänzt, dass „eine Frau darunter leidet, dass ihr Mann fast jeden Abend mit Freunden in Lokale geht und betrunken heimkommt“ und ein „Mann darunter leidet, dass für seine Frau ihr Beruf einen sehr hohen Stellenwert hat und sie regelmäßig viele Überstunden macht.“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 35)

Bei Lacina und Kitzberger gibt es keine Sprechblasen. Es kann nur die Geschichte von *Herakles am Scheideweg* gefunden werden, in welcher weibliche und männliche Charaktere zu finden sind. In dieser Geschichte kommen zwei weibliche Personen und Herakles vor. Außerdem wird

von Göttern und Freunden gesprochen. Es ist ersichtlich, dass nur das maskuline Plural verwendet wird. Herkules muss sich entscheiden, welchen der beiden Wege – Reichtum oder Tugend – er gehen möchte. Er entscheidet sich für den Weg der Tugend. Die Geschichte stammt aus dem 5. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung und wurde von Rudolf Preiswerk im Jahr 1971 übersetzt.

7.8. Sichtbarkeit von Autor*innen der Originaltexte

Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, welche Autor*innen in den einzelnen Kapiteln der Schulbücher erwähnt werden. Es soll das Geschlechterverhältnis dargestellt werden und die Frage geklärt werden, welche Philosoph*innen als wichtig von den Buchverfasser*innen für die Lebenswelt der Schüler*innen erachtet werden.

Bei Platzer werden keine non-binären Autor*innen erwähnt. Das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern ist ausgeglichen. Im Kapitel werden fünf weibliche Autorinnen und fünf männliche Autoren der Originaltexte erwähnt. Zu den weiblichen Autorinnen zählen Ina Schmidt (1973), Nora Kreft (2020), Corinna Hartmann (2017), Greta Thunberg (2020) und Beate Großegger (2002). Zu den männlichen Autoren werden Francis Bacon (1970, ¼ Seite), Aristoteles (4. Jh. v. Chr.), Erich Kästner (1952, ¼ Seite), Stanley Milgram (1961) und Bernhard Heinzlmaier (2002) gezählt. Ina Schmidt's und Corinna Harmann's Textausschnitt wird jeweils auf einer viertel Seite dargestellt. Beate Großegger und Bernhard Heinzlmaier haben gemeinsam einen der abgebildeten Textausschnitte zur Jugendszene auf einer halben Buchseite verfasst. Das Interview mit Nora Kreft nimmt den meisten Platz im Kapitel ein. Es erstreckt sich weit über zwei Seiten. Das Milgram Experiment wird auf einer Buchseite erläutert und das Freundschaftsmodell nach Aristoteles aus dem 4. Jahrhundert vor Christus nimmt eine halbe Buchseite ein. Auf Corinna Harmann und Greta Thunberg wird im Fließtext nur verwiesen.

Lacina und Kitzberger ist das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern nicht ausgeglichen. Sie bilden siebzehn Textausschnitte bzw. Zitate von männlichen Autoren und neun weibliche Autorinnen ab. Es können allein sechs Zitate von Aristoteles und zwei von Philippe Foray im gesamten Kapitel gefunden werden. Das Männliche überwiegt. Non-binäre Autor*innen können nicht gefunden werden. Die zeitgenössischen Texte stammen alle von

Frauen aus dem Jahr 2019 (Greta Lühr, 1 Seite), 2018 (Barbara Bleisch, $\frac{3}{4}$ Seite), 2017 (Angelika Walser, $\frac{3}{4}$ Seite), 2008 (Susan Neiman, $\frac{1}{4}$ Seite) und 2007 (Margarete Mitscherlich, 1 Seite). Aus dem 20. Jahrhundert stammen die restlichen Textpassagen der Autorinnen: 1995 (Ingrid Bauer, $\frac{1}{4}$ Seite), 1970 (Hannah Arendt, $\frac{1}{2}$ Seite), 1949 (Marilyn Price-Mitchell, $\frac{1}{2}$ Seite) und 1945 (Rosa Jochmann, $\frac{1}{4}$ Seite). In dieser Zeitspanne können ebenfalls fünf männliche Autoren eingeordnet werden: 1996 (Fettes Brot – 3 Männer als Bandmitglieder, Zitat), 1995 (Max Frisch, 1 Seite), 1961 (Philippe Foray, Zitat), 1951 (Herfried Münkler, Zitat) und 1923 (Kurt Tucholsky, $\frac{3}{4}$ Seite). Zudem finden sich ältere Textpassagen von Johann Wolfgang Goethe (1780, $\frac{1}{2}$ Seite), John Locke (1689, $\frac{1}{2}$ Seite), Michel de Montaigne (1580, 1 Seite) und die Erzählung von Herkules von Xenophon aus dem 5. Jahrhundert vor Christus auf einer halben Buchseite. Die ältesten Zitate stammen wie bei Platzer von Aristoteles aus dem 4. Jahrhundert vor Christus zum Thema Freundschaft.

Das Schulbuchkapitel bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer wird überwiegend mit männlichen Autoren dargestellt. Es finden sich insgesamt sieben männliche Autoren und vier weibliche Autor*innen. Der Textausschnitt über Patchworkfamilien aus dem Jahr 2010 könnte von einer non-binären Person stammen, da O.V. als Name angegeben wird. Die aktuellsten Texte stammen von Lizz Hirn (2021) und Lil Zoo (2020). Die beiden Texte erstrecken sich jeweils über eine Buchseite. Ebenso hat der Autor Christian Ebele-Abasolo (2018, $\frac{3}{4}$ Seite) und die Autorinnen Ana Matijasevi (2017, $\frac{3}{4}$ Seite), Anja Steinbach (2017, $\frac{1}{4}$ Seite) und Anna Gavalda (2007, $\frac{1}{2}$ Seite) zeitgenössische Textpassagen verfasst. Von den Autoren Arthur Schopenhauer (2010), Daniel Defoe (1719) und Aristoteles (4. Jh. v. Chr.) stammen kurze Zitate im Kapitel. Das Milgram Experiment von Stanley Milgram wird auf einer viertel Buchseite erläutert (1961). Somit stammen auch in diesem Schulbuch die ältesten Zitate von Aristoteles zum Thema Freundschaft.

Bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler finden sich keine vollständigen Texte, sondern ausschließlich Zitate und kurze Textpassagen. Non-binäre Autor*innen sind nicht zu finden. Es gibt lediglich drei Zitate, welche von weiblichen Autorinnen stammen. Die Zitate stammen aus dem 20. Jahrhundert von Helma Hassenstein (1978), Ingeborg Weber-Kellermann (1974) und Manuela du Bois-Reymond (1955). Zusätzlich werden als weibliche Vorbilder Camila Cabello und Lindsey Vonn erwähnt. Als wichtige männliche Vorbilder werden Justin Bieber, Messi, Paulo Dybala, Graf Otto Bismarck, Kaiser Wilhelm II. und Kaiser Franz Josef aufgelistet.

Insgesamt sind zehn männliche Autoren abgebildet. Das Milgram Experiment von Stanley Milgram (1961) und das Freundschaftskonzept nach Aristoteles (4. Jh. v. Chr.) werden jeweils auf einer halben Buchseite erklärt. Auf einer halben Buchseite wird auf Theodor Adorno's Konzept der autoritären Persönlichkeit (1969) und Harald Riedel's Versuch einer Ordnung von Erziehungsstile (2020). Kurze Zitate finden sich von Johann Heinrich Pestalozzi (1783), Christoffel Raget (1846), Heinrich Hoffmann (1844), Gert Steinbäcker (1985), Siegfried Lenz (1973), Bernhard Hassenstein (1978) und von Voler Dahm (2016).

8. Sichtbarkeit von Geschlecht in Bildern

In weiterer Folge werden die weiblichen, männlichen, non-binären Personen und Kinder in den Abbildungen gezählt. Falls Personen öfters vorkommen, werden diese Mehrfachabbildungen mehrfach gezählt. Die Personen werden anhand diverser Attribute der Kategorie weiblich, männlich oder non-binär zugeordnet. Fachlich orientiert ist die Analyse an den geschlechtertypischen Beschreibungen von Budde und Venth (2010). Es handelt sich um Literatur gestützte Hypothesen der Autorin. Treffen klischeehafte Beschreibungen auf die dargestellten Personen zu, werden die Personen der entsprechenden Kategorie weiblich oder männlich zugeordnet. Der Autorin ist bewusst, dass es sich teilweise um subjektive Einschätzungen handelt, welche anhand der Literatur bekräftigt oder abgeschwächt werden. Werden Personen keiner der beiden Kategorien anhand der dargestellten Bildbeschreibungen, Attribute, Gestik, Mimik, Verhaltensweisen oder Kleidungsstile zugeordnet werden können, werden sie als non-binär eingeordnet. Die entsprechenden Erklärungen zu den Abbildungen im Fließtext werden ebenso zur Unterstützung herangezogen.

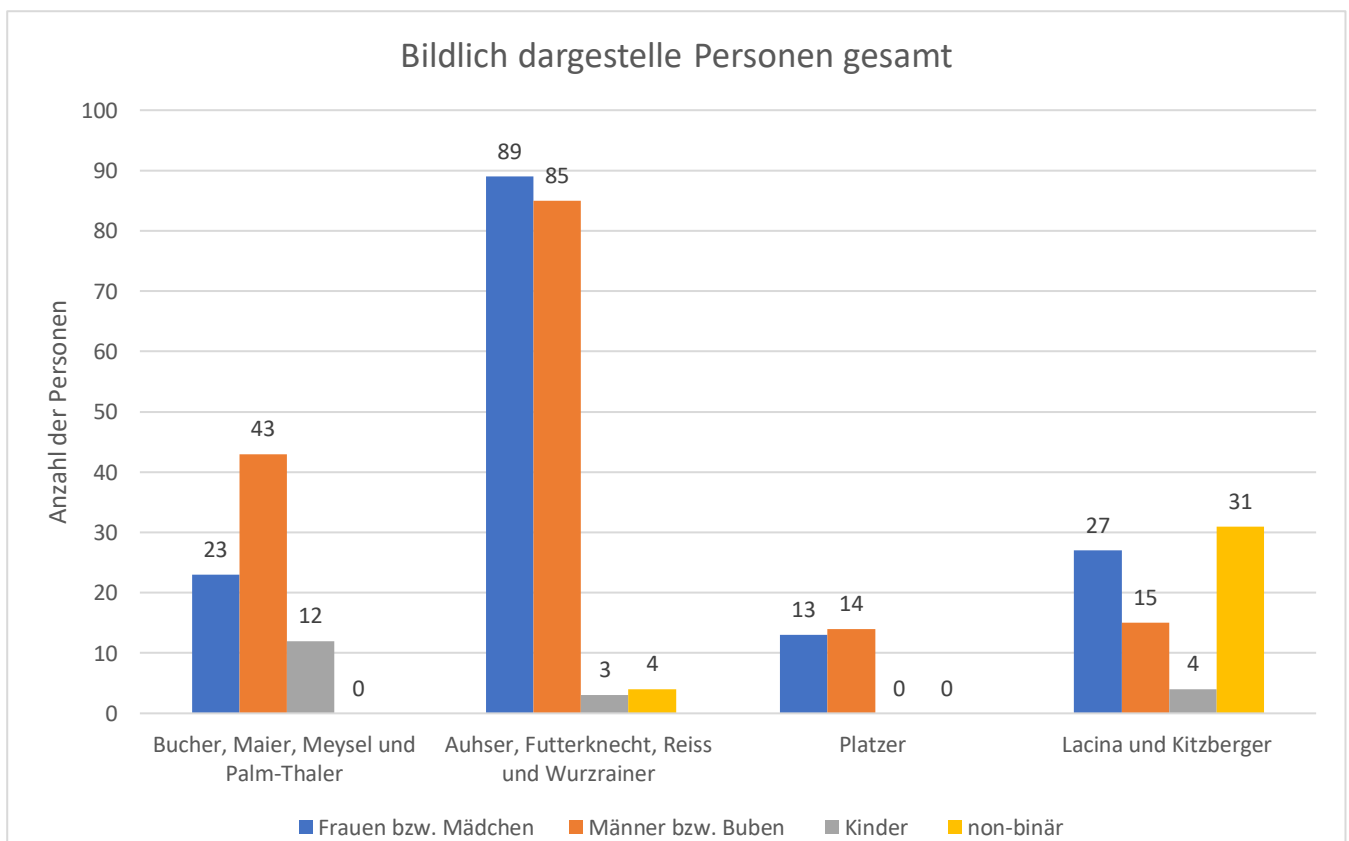


Abbildung 9: Bildlich dargestellte Personen gesamt (Angelmayr 2024).

8.1. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler

Das Autor*innenteam fügt 29 Abbildungen in das Kapitel ein. Davon sind 20 Fotos und acht Abbildungen, Schallplattencover, Gemälde bzw. Zeichnungen. Auf den Fotos befinden sich 53 Personen. Ein Foto stellt *Hunderte Freunde* auf Sozialen Netzwerken dar. Auf diesem Bild können die Geschlechter der Personen nicht identifiziert werden, da die einzelnen Profil-Fotos zu klein und ungenau sind. Sie sind in Bezug auf die Kategorien weiblich und männlich nicht aussagekräftig. Auf den 20 Fotos sind insgesamt 35 männliche Personen, 14 weibliche Personen und vier Kinder zu erkennen. Es ist nicht möglich den Kindern nur anhand des Fotos ein Geschlecht zuzuschreiben. Die Überrepräsentanz vom Männlichen in diesem Kapitel wird hier deutlich ersichtlich.



Abbildung 10: Kernfamilie (Bucher, Maier, Meysel & Palm-Thaler 2021, 32).

Auf vier der 20 Fotos sind männliche Autoren abgebildet. Bilder weiblicher Autor*innen sind nicht zu finden. Drei Fotos bekräftigen die Denkweise der bürgerlichen Kernfamilie, da sie nach dem Mutter-Vater-Kind-(Enkelkind)-Schema aufgebaut sind. Ein Bild ist ein traditionelles Familienfoto aus dem 20. Jahrhundert mit Mutter, Vater und Kind, ein anderes stellt eine Patchwork-Familie im Mutter-Vater-Kind-Schema dar. Dies ist jedoch erst erkennbar, sobald die Erklärung zum Foto gelesen wird. Eingeleitet wird das Kapitel durch ein Foto mit Großvater, Großmutter, Vater und Kind. Sie essen zusammen am Familientisch.



Abbildung 13: Homosexuelles Paar (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 35).



Abbildung 11: Single-Haushalt (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 37).



Abbildung 12: Leben in einer Kommune (Bucher, Maier, Meysel & Palm-Thaler 2021, 34).

Auf einem weiteren Foto ist das Leben in einer Kommune dargestellt. Auf dem Foto befinden sich fünf erwachsene Männer und zwei Kinder. Zudem wird im Kapitel die Hochzeit eines homosexuellen männlichen Paares gezeigt. Auf einem weiteren Bild wird das Leben in einem Ein-Personen-Haushalt abgebildet. Es wird eine Frau mit Einkaufswagen vor einer Kühlvitrine dargestellt. Neben den Erläuterungen zur Repräsentanz von Großeltern im Familienleben wird eine Großmutter mit Enkelsohn dargestellt. Im Abschnitt *Vorbilder und Idole* wird eine Großmutter mit Enkeltochter abgebildet.

Als Autoritäten werden in diesem Schulbuch sowohl weibliche als auch männliche Vertreter*innen angeführt, wobei das Männliche überwiegt. Insgesamt sind auf zwei Fotos zwei Frauen und fünf Männer abgebildet. Äußerst positiv ist hervorzuheben, dass auf einem Foto ein Mann mit einem Kind beim Zähne putzen dargestellt wird und auch die Regenbogenflagge und deren Bedeutung in diesem Kapitel erklärt wird.



Abbildung 18: Autoritäten I (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 45).



Abbildung 15: Autoritäten II (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 45).



Abbildung 16: Vorbilder (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 44).

Neben den Fotos wird ein Schallplattencover von den Beatles aus dem Jahr 1967 dargestellt, worauf viele Menschen abgebildet sind. Diese Menschen können jedoch nicht der Kategorie weiblich oder männlich zugeordnet werden, da die Abbildung zu ungenau und klein ist. Auf einem weiteren Bild ist das Deckblatt von der *Struwwelpeter* abgebildet. Ein anderes Bild verdeutlicht durch Brettspielfiguren die Beziehungen in Familienstrukturen. Es kann nicht gesagt werden, um welche Geschlechter es sich bei der Aufstellung handelt.

Zudem wird eine bildliche Darstellung zur Stellung des *pater familias* in der Antike innerhalb der Familie gezeigt. Der Vater ist als Spitze der Familie dargestellt, darunter die Ehefrau und die erwachsenen Söhne sowie unverheirateten Töchter und am Fuße die minderjährigen Kinder und Sklaven. Diese Hierarchisierung soll verdeutlichen, dass der Vater das Oberhaupt der Familie war und jegliche Entscheidungsgewalt innehatte.



Abbildung 19: Die Stellung des *pater familias* in der Familie (Bucher, Maier, Meysel & Palm-Thaler 2021, 30).

Zudem können zwei Gemälde identifiziert werden. Das erste stellt die Position des Hausherrn mit seiner Frau, einer Magd und fünf Kindern in der Neuzeit dar und das zweite die heilige Familie mit Josef, Maria und fünf Kindern. Auch diese Abbildungen im Vater-Mutter-Kind-Schema verfestigen geschlechtsstereotypische Denk- und Verhaltensweisen.

8.2. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer

Insgesamt sind 50 Abbildungen im Kapitel sichtbar. Davon sind 43 echte Fotos. Ferner gibt es neben der Beschreibung zum Milgram-Experiment ein Piktogramm mit weiblichen und männlichen Personen. Dies ist zu erkennen, da abwechselnd vier Personen mit Hose und vier mit Kleid abgebildet werden.



Abbildung 20: Patchworkfamilie (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 124).



Abbildung 21: Milgram Experiment (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 136).

Zudem findet sich eine Strichzeichnung zur Darstellung neuer Lebensformen und ein Piktogramm zur Darstellung einer Patchworkfamilie, auf welchem zwei heterosexuelle Paare zu erkennen sind. Eines der Paare hat einen Kinderwagen. Die beiden Paare stehen getrennt voneinander. Dazwischen befindet sich ein kleines Kind mit Zöpfen und Kleid. Die Pfeile unterhalb des Kleinkindes verdeutlichen, dass das Mädchen zwischen leiblicher Mutter und leiblichem Vater pendelt.

Die Abbildung mit den neuen Lebensformen ist äußerst positiv hervorzuheben, da neben einer traditionellen Familie vor allem kinderlose Familien, Wochenendbeziehungen, schwule und lesbische Partnerschaften, freie Wohn- und Lebensgemeinschaften, Patchworkfamilien, Doppelverdiener-Familien, Wochenendfamilien, Familien mit Hausmann oder Tagesmutter sowie homosexuelle Paare mit Kindern, Singles und alleinerziehende Mütter und Väter hervorgehoben werden. Durch diese Abbildung wird eine Vielfalt an Beziehungs- und Familienleben für die Schüler*innen sichtbar. Es wird eine geschlechterstereotypische Verhaltens- und Denkweise durchbrochen und Toleranz und Offenheit für jegliche Lebensformen vermittelt. Wieso Frauen und Mädchen klischeehaft mit einem Kleid bzw. Rock in diesen Strichzeichnungen dargestellt werden, kann an dieser Stelle kritisiert werden. Zudem kann den Strichpersonen auf diese Weise ein Geschlecht zugeordnet werden. Es werden insgesamt 22 weibliche und 34 männliche Personen dargestellt. Non-binäre Personen sind nicht sichtbar. Das Männliche überwiegt in dieser Abbildung.

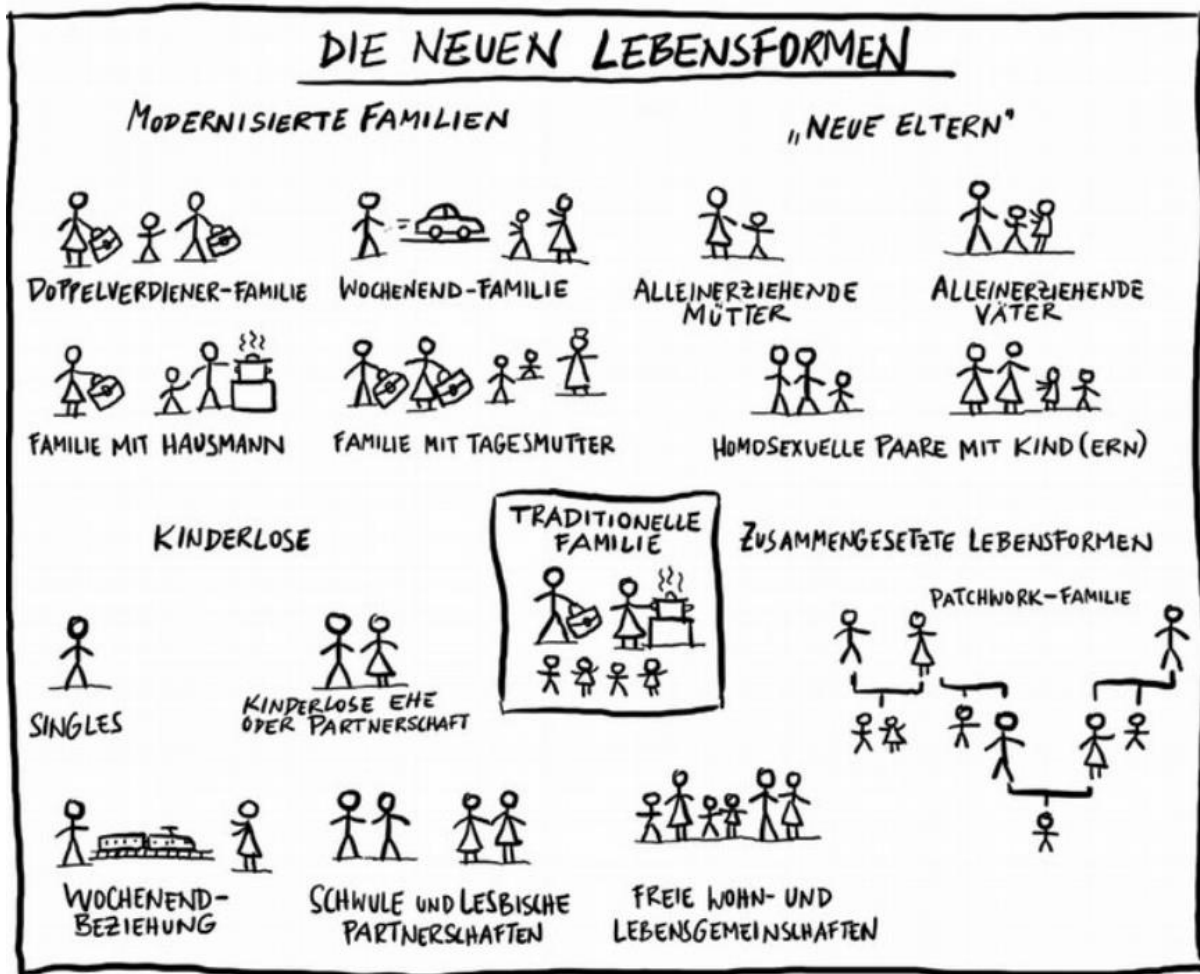


Abbildung 22: Neue Lebensformen (Auhser, Futterknecht, Reiss & Wurzrainer 2021, 126).

Ebenso ist im Kapitel ein Cartoon, bestehend aus zwei Bildern, zum Thema Freundschaft, eine Abbildung einer Büste von Aristoteles sowie ein Plakat für Putz- und Waschmittel aus den 1960er Jahren sichtbar. Auf diesem Plakat ist eine Frau abgebildet, die „froh in den Hausputz“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und Wurzrainer 2021, 119) startet. Der Cartoon wird von zwei Buben gestaltet, welche sich über echte Freundschaft und Freundschaft auf den Sozialen Netzwerken unterhalten.



Abbildung 23: Echte Freundschaft (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 118).

Auf drei der 43 Fotos sind lediglich jeweils zwei Arme und Hände abgebildet, wodurch das Geschlecht der Personen nicht eindeutig auf allen Bildern erkannt werden kann. Eines dieser Bilder befindet sich neben den Erläuterungen zum Inkrafttreten des Gesetzes der eingetragenen Partnerschaft in Österreich im Jahr 2019. Es könnte sich um zwei Hände gleichgeschlechtlicher oder non-binärer Personen handeln, welche Ringe austauschen. Das zweite Foto befindet sich anschließend neben der Beschreibung zur Ehe in Österreich und bildet augenscheinlich eine Frau in einem weißen Brautkleid und einen Mann in einem schwarzen Anzug ab. Diese Abbildung bekräftigt klischeehafte Kleidervorstellungen von Frauen und Männern. Das dritte Foto zeigt zwei ineinander verschränkte Hände, wobei das Geschlecht der Personen nicht sichtbar ist. Es könnte sich auch hier um non-binäre Personen handeln.

Auf den 43 Fotos sind insgesamt 58 Frauen bzw. Mädchen, 39 Männer bzw. Buben und vier non-binäre Personen dargestellt. Ein Foto stellt eine Großfamilie im 19. Jahrhundert dar, auf welchem neun Männer bzw. Buben und 20 Frauen bzw. Mädchen mit zwei Babys abgebildet sind. Auf diesem Foto tragen alle erwachsenen Männer Hüte, die Buben kurze Haare und eine Art Anzug und die Frauen und Mädchen lange Kleider und Haare. Auf der gleichen Doppelseite findet sich ein Foto eines gleichgeschlechtlichen männlichen Paares mit Baby. Klischeehafte Bilder von Familien sollen damit aufgebrochen werden. Darauf deutet der Text neben dem Foto hin.

Werden die drei Gruppenfotos im Abschnitt *Leben in der Gemeinschaft* betrachtet, ist auffallend, dass darauf geachtet wurde, Fotos auszuwählen, auf welchen sowohl Mädchen als auch Buben zu finden sind. Es soll symbolisiert werden, dass Freundschaften sowohl in der Kindheit als auch in der Jugend geschlechterübergreifend stattfinden.



Abbildung 24: Kinderfreundschaften (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 111).



Abbildung 27: Freundschaften (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 110).



Abbildung 25: Menschen in Beziehungen (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 109).

Auf den Fotos im Unterkapitel *Jugendkultur* sind nur Männer abgebildet. Es findet sich ein Bild von einem Skater, Eminem, eines von DJ Prax, Lil Zoo als Gewinner des Red Bull BC World Finales und B-Boy Harlekin beim Breakdance. Hier ist die Präsenz des Männlichen augenscheinlich und kann zu einer verzerrten Wahrnehmung bei den Jugendlichen führen.



EMINEM

Abbildung 28: Eminem (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 113).



WONDERWOMAN

Abbildung 30: Wonderwoman (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 129).



BARACK OBAMA

Abbildung 29: Barack Obama (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 229).

Weiters ist hervorzuheben, dass im Unterkapitel *Vorbilder, Idole und Heldentum* mehr Frauen als Männer dargestellt werden. Es werden fünf Frauen als Vorbilder erwähnt und nur Barack Obama als männliches Idol. Auch hier könnte es zu verzerrten Bildern bei den Heranwachsenden kommen. Eingeleitet wird das Kapitel jedoch durch eine Darstellung eines

kleinen Jungen, welcher gerne ein muskulöser und großer Mann sein möchte. Es wirkt, als wäre es sein Traum, dieser Vorstellung zu entsprechen.



Abbildung 32: Vorbilder (Auhser, Futterknecht, Reiss & Wurzrainer 2021, 127).



Polizistin

Abbildung 33: Polizistin (Auhser, Futterknecht, Reiss & Wurzrainer 2021, 132).



Schiedsrichter

Abbildung 31: Schiedsrichter (Auhser, Futterknecht, Reiss & Wurzrainer 2021, 132).

Den Abschluss des Kapitels stellen Autoritäten dar. Auf diesen neun Bildern ist das Geschlechterverhältnis fast ausgewogen, da abwechselnd Frauen als auch Männer mit oder ohne Kind in unterschiedlichen autoritären Positionen dargestellt werden. Insgesamt werden sieben Frauen bzw. Mädchen und neun Männer bzw. Buben dargestellt. Trotzdem muss erwähnt werden, dass die bildlichen Darstellungen vielen stereotypischen Vorstellungen von Geschlechterrollen entsprechen. Ein Foto zeigt einen Schiedsrichter bei einem Männer-Fußball-Turnier. Ein anderes eine Mutter beim Aufräumen des Wohnzimmers mit einem Wäschekorb in der Hand, wobei der Mann daneben auf der Couch liegt und die beiden Kinder am Fußboden spielen. Das dritte Bild zeigt einen Vater und Sohn vor dem Computer arbeiten. Dieses Bild wird entkräftet durch ein Foto mit Mutter und Kind vor dem Laptop. Zudem wird unter dem Bild mit dem Schiedsrichter eine Polizistin als Autoritätsperson dargestellt. Abschließend wird ein Foto mit einem Mädchen gezeigt, welches gerne Breaking-Tänzerin werden möchte.



Abbildung 34: Erziehungsstile (Auhser, Futterknecht, Reiss & Wurzrainer 2021, 133).

8.3. Platzer

Platzer baut im Kapitel *Soziale Beziehungen* elf echte Fotos und ein Gemälde von Francis Bacon sowie ein Piktogramm mit den drei mitwirkenden Personen am Milgram-Experiment ein. Eingeleitet wird das Kapitel durch ein Gruppenfoto, auf welchem drei Mädchen und zwei Buben sichtbar sind. Auf der Abbildung zum Milgram-Experiment werden ausschließlich männliche Personen gezeigt. Dies ist durch die Beschriftungen erkennbar. Es werden der Versuchsleiter, der Schüler und der Lehrer dargestellt.

Auf allen elf Fotos sind insgesamt 13 Frauen bzw. Mädchen und zehn Männer bzw. Buben dargestellt. Greta Thunberg wird als Vorbild angeführt und die Philosophin Nora Kraft als Autorin neben einem Interview zum Thema Freundschaft. Nicht-traditionelle Familienformen oder Partnerschaften sowie Geschlechtsidentitäten werden im gesamten Kapitel nicht graphisch abgebildet. Erwähnt werden unterschiedliche Familienformen wie Patchwork-, Adoptiv- und Pflegefamilien sowie die Ehe zwischen verschiedengeschlechtlichen Paaren. Auf verschiedene Geschlechtsidentitäten wird nicht eingegangen. In diesem Kapitel finden sich keine Bilder zu gleichgeschlechtlichen oder non-binären Partner*innenschaften und Ehen.



Abbildung 36: Frauenbild in Kernfamilie I (Platzer 2021, 47).



Abbildung 35: Frauenbild in Kernfamilie II (Platzer 2021, 47).

Spannend zu betrachten ist, dass neben den Erläuterungen zu den Möglichkeiten der Eheschließung zwei Fotos von Frauen abgebildet sind, welche die Rolle der Frau innerhalb der Familie untermauern sollen. Auf dem ersten Bild wird eine Frau mit Kleid in der Küche beim Kochen abgebildet und das zweite Bild zeigt eine Frau in Kleid beim Wäsche machen mit zwei Wäschekörben in den Händen.



Abbildung 38: Break-Dancer (Platzer 2021, 58).



Abbildung 37: Skaterin (Platzer 2021, 57).



Abbildung 40: Gamer (Platzer 2021, 57).



Abbildung 39: Hip-Hop-Tänzerinnen (Platzer 2021, 57).



Abbildung 41: Polizisten (Platzer 2021, 55).

Auf den Darstellungen zur Jugendszene sind sowohl Mädchen als auch Buben abgebildet. Auf den vier Fotos sind fünf Hip-Hop-Tänzerinnen, ein Tänzer, eine Skaterin und ein Gamer zu sehen. Autoritäten werden in diesem Schulbuch durch vier männliche Polizisten mit kurzen Haaren dargestellt. Diese Abbildungen sind kritisch zu betrachten, da sich die Frage stellt, ob sie stereotypisches Denken und geschlechtstypische Rollenbilder eher manifestieren als aufbrechen.

8.4. Lacina und Kitzberger

Lacina und Kitzberger führen im Kapitel *Alle, die mir wichtig sind* insgesamt 24 Abbildungen an. Von den 24 Abbildungen sind elf Fotos. Auf diesen Fotos sind echte Menschen zu sehen. Es werden die Autorinnen Barbara Bleisch, Angelika Walser, Greta Lührs, Marilyn Price-Mitchell, Rosa Jochmann, Margarete Mitscherlich, und eine Richterin abgebildet. Auf dem Bild mit der Richterin ist kein Gesicht zu sehen, sondern nur der Rumpf einer Frau in Sakko mit Richterhammer. Die Richterin wird im Unterkapitel zu autoritärem Verhalten angeführt. Max Frisch wird als einziger Mann, neben den beiden Gemälden der beiden Herren, John Locke und Michel de Montaigne, aus dem 16. und 17. Jahrhundert, abgebildet.



Abbildung 42: Richter (Lacina & Kitzberger 2021, 85).

Auf zwei der elf Fotos sind mehrere Personen zu sehen. Es handelt sich um Gruppenfotos. Auf diesen Gruppenfotos sind insgesamt 16 Menschen abgebildet. Zehn Personen können als weiblich und sechs als männlich identifiziert werden. Die beiden Fotos stehen im Zusammenhang mit den Themen Familie und Freundschaft. Eines der Bilder ist ein Familienfoto bei einer Feier, das andere stellt eine Freundesgruppe dar. Auf beiden Fotos sind mehr Frauen als Männer abgebildet.



Abbildung 43: Freundschaft (Lacina & Kitzberger 2021, 72).



Abbildung 44: Familienfoto (Lacina & Kitzberger 2021, 66).

Es werden auf allen Fotos zusammen 18 weibliche und sieben männliche Personen abgebildet. Somit ist das Weibliche in diesem Kapitel überrepräsentiert. Auf einem Foto sind nur zwei Arme und Fäuste sichtbar, demnach kann das Geschlecht der Menschen nicht identifiziert werden.

Des Weiteren finden sich auf den Schulbuchseiten neun digital gestaltete Grafiken bzw. Piktogramme und vier Gemälde. Auf den Gemälden sind John Locke, Michel de Montaigne, Herkules mit zwei Frauen und zwei weibliche *Friends*, ein Ölgemälde von Jerry Weiss (2003), zu sehen. Das Geschlechterverhältnis ist vier Frauen zu drei Männern, demnach sehr ausgewogen.

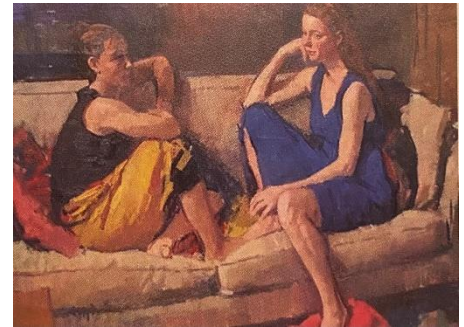


Abbildung 45: *Friends* von Jerry Weiss 2003 (Lacina & Kitzberger 2021, 73).

Die digitalen Grafiken stellen Personen im Kontext *Familie im Wandel, Neue Familienformen, Idole, Held*innen, Liebe und Freundschaft* dar. 31 Personen mit Kopf, Rumpf, Armen und Beinen sind zu erkennen. Das Geschlecht dieser kann nicht identifiziert werden, es könnte sich um non-binäre Personen handeln. Die Personen auf den digitalen Grafiken zum Kontext Familie und Idole werden in der Masterarbeit der Kategorie non-binär zugeordnet. Diese Abbildungen könnten ein Versuch sein, nicht-binäre, homosexuelle, bi- oder trans-Personen sichtbar zu machen. Eingebettet sind die drei Abbildungen in Erläuterungen zu Idolen, Familien im Wandel, Patchwork-Familien, Ein-Eltern-Familien, Klein-, Groß-, Regenbogen- und Pflegefamilien. Echte Fotos fehlen in diesem Kontext. Auf einem Bild sind drei Moai-Statuen-Köpfe zu sehen und auf einem anderen ein Publikum bei einem Konzert von hinten, wobei das Geschlecht der Menschen nicht erkannt werden kann. Bei einer weiteren Abbildung sind zwei Hände zu erkennen. Auf zwei weiteren Bildern sind nur Körperumrisse von insgesamt zehn Personen sichtbar. Hier ist es schwer, das Geschlecht der Menschen zu erkennen. Diese bunten Körperumrisse zum Thema *Wandel von Familie* stellen eine vielfältige Gemeinschaft dar. Mit dieser Darstellung wird auf die unterschiedlichsten Familienformen hingewiesen. Durch die Gestaltung der Personen in Regenbogenfarben auf zwei dieser digitalen Abbildungen soll Toleranz und Wertschätzung für alle Lebensformen vermittelt werden.



Abbildung 46: Heldinnen und Helden (Lacina & Kitzberger 2021, 81).



Abbildung 47: Familien im Wandel (Lacina & Kitzberger 2021, 66).

Auffallend ist, dass auf den digitalen Grafiken im Kontext Heldentum zwei weibliche und zwei männliche Held*innen abgebildet werden. Dies ist am äußeren Erscheinungsbild erkennbar. Die Frauen tragen offensichtlich Stöckelschuhe und lange Haare.



Abbildung 48: Regenbogenfamilien (Lacina & Kitzberger 2021, 69).

9. Nicht-traditionelle Familiendarstellungen

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Masterarbeit dargelegt wurde, ist es eine wesentliche Aufgabe des Fachunterrichts und im Allgemeinen von Schulbüchern, traditionelles Geschlechterrollen-Denken aufzubrechen und den Jugendlichen Respekt, Toleranz und Akzeptanz zu lehren. Im Folgenden liegt der Fokus auf der Darstellung von traditionellen und nicht-traditionellen Familienbildern in den ausgewählten Kapiteln der vier Schulbücher.

9.1. Platzler

Bei Platzler sind keine Abbildungen zu nicht-traditionellen Familienformen zu finden. Im Fließtext werden die gesetzlichen Bestimmungen aus dem Jahr 1811 und 1976 in Bezug auf das Familienleben erklärt. Frauen waren für die Obsorge der Kinder zuständig und Männer galten als Ernährer der Familie. 1976 kam es erst zum Wandel vom Patriachat zur Partnerschaft. Im Anschluss wird auf den modernen Familienbegriff eingegangen, welcher Patchwork-, Adoptiv- und Pflegefamilien einschließt. Es wird auf die Möglichkeit der Eheschließung zwischen verschieden- und gleichgeschlechtlichen Paaren eingegangen und die Alternative der eingetragenen Partnerschaft erläutert. (Vgl. Platzler 2021, 46f.)

9.2. Lacina und Kitzberger

Lacina und Kitzberger beginnen das Thema Familie und Partnerschaft mit den unterschiedlichen Funktionen von Familie. Es wird beschrieben, dass Familie im besten Fall ein „Ort des ersten Lernens und der emotionalen Bindung, eine Wirtschaftsgemeinschaft sowie Rechtsgemeinschaft“ (Lacina & Kitzberger 2021, 66) ist. Im nächsten Schritt wird der Wandel von Familienleben beschrieben. In diesem Abschnitt gibt es Einblick in die Familienkonzepte der Antike und des Mittelalters. In dieser Zeit wurde angenommen, dass Familie eine Art Hausgemeinschaft darstellt. Ähnlich wie bei Platzler wird darauf eingegangen, dass der „pater familias das Familienoberhaupt der häuslichen Gemeinschaft“ (Lacina & Kitzberger 2021, 67) darstellt und ab dem 18. Jahrhundert sich die bürgerliche Kernfamilie, bestehend aus „Mutter, Vater und Kindern“ (Lacina & Kitzberger 2021, 67) entwickelte.

Im Zentrum der bürgerlichen Familie standen die Ehe zwischen Mann und Frau und die Kinder, die dieser Ehe entstammten. Zwischen ehelichen und unehelichen Kindern gab es einen bedeutenden Unterschied hinsichtlich ihrer rechtlichen Stellung. Uneheliche Kinder galten als nicht verwandt mit ihrem Vater, der auch keine Pflicht für ihren Unterhalt hatte. Auch im Erbrecht waren sie schlechter gestellt. (Lacina & Kitzberger 2021, 67)

Die Autorinnen stellen das patriarchale Familienrecht dem partnerschaftlichen Familienrecht gegenüber und beschreiben Vor- und Nachteile dieser Veränderungen. Das partnerschaftliche Familienrecht betont, dass „Frauen wie Ehemänner bei der Kindererziehung die gleichen Rechte und Pflichten besitzen sowie gemeinsam zur Deckung der familiären Bedürfnisse (Haushaltsführung und Einkommen) beitragen.“ (Lacina & Kitzberger 2021, 68)

In den darauffolgenden Zeilen wird näher auf neue familiäre Formen eingegangen. Ein Ausschnitt von Statistik-Austria beschreibt Veränderungen bei Single-Haushalten, Mehrfamilien-Haushalten, Alleinerzieherinnen und -erzieher sowie Ein-Eltern Familien. Im Fließtext wird erläutert, dass „Familie und wie das Familienleben gestaltet wird, mehr und mehr eine Frage der persönlichen Wahl ist.“ (Lacina & Kitzberger 2021, 68)

Die vielfältigen Formen des familiären Zusammenlebens schließen Regenbogenfamilien, Ein-Eltern-Familien und Pflegefamilien ein:

Ob verheiratet oder ohne Trauschein, im Patchwork, mit gleichgeschlechtlichen Partnerinnen/Partnern, mehrere Generationen gemeinsam oder ein Elternteil mit Kind(ern) – die Lebenskonzepte und somit auch die Familien sind heute so vielfältig wie noch nie. (Lacina & Kitzberger 2021, 68)

Äußerst positiv ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass Lacina und Kitzberger in einem eigenen Infokästchen die Bedeutung von Regenbogenfamilien hervorheben und auf diverse Geschlechtsidentitäten eingegangen wird. Sie beschreiben, dass „in einer Regenbogenfamilie mindestens eine erziehungsberechtigte Person gleichgeschlechtlich oder bisexuell orientiert ist oder selbst transgeschlechtlich ist.“ (Lacina & Kitzberger 2021, 70)

Zudem wird darauf eingegangen, dass „die Bezeichnung Regenbogenfamilie auch für Alleinerziehende mit Kind(ern) gebraucht werden kann und in Österreich die Ehe für alle seit 2019 erlaubt ist. Seit 2016 dürfen gleichgeschlechtliche Paare Kinder adoptieren.“ (Lacina & Kitzberger 2021, 70) Begleitet werden diese fachlichen Erläuterungen von zwei bildlichen Computer-Animationen. Diese Animationen stellen die vielfältigen Formen von Familie dar und betonen die Diversität der Familienmitglieder. Zudem tragen die Angehörigen in der

zweiten Grafik Regenbogenflaggen in den Händen als Zeichen der Solidarität und Akzeptanz sowie Toleranz.

9.3. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler

Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler beginnen das Kapitel mit Darstellungen der Familie in der römischen Antike und gehen chronologisch bis auf zeitgenössische modernere Konzepte ein. Es wird anfänglich ähnlich wie bei den zwei anderen Schulbüchern auf die Stellung des *pater familias* als Oberhaupt in der Antike eingegangen und im Anschluss auf die Gestaltung der Familie im Mittelalter und der Neuzeit. Im Mittelalter und der Neuzeit war der Hausherr der Hausherr, welcher über uneingeschränkte Macht verfügte. Ihm war die Hausmutter untergeordnet. In dieser Zeit gab es keine Trennung zwischen den Betrieben und den privaten Haushalten. Es handelte sich um eine Einheit. Die Familienstruktur der bürgerlichen Kernfamilie etablierte sich erst vor 250 Jahren. In der bürgerlichen Kernfamilie kam es zu einer Vertiefung der Eltern-Kind-Beziehungen und der Wohnbereich wurde vom Arbeitsplatz getrennt. Bei Familien handelte es sich um „private, intime Lebensgemeinschaften von einem Ehepaar mit seinen Kindern, welche sich selbst speziell zu Familienfesten wie Weihnachten, zelebrierte.“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 32) Die besondere Beziehung zwischen Großeltern und Enkelkindern wird an dieser Stelle ebenfalls betont. Im 19. Jahrhundert lebten die Großeltern nicht mehr im selben Haushalt mit den Enkelkindern, aber Großmutter und -vater wurden auch zur bürgerlichen Kernfamilie gezählt. Enkelkinder entwickelten oft eine große emotionale Nähe zu ihren Großeltern, welche für zusätzliche Stabilität im Familienleben sorgte.

Auf den nächsten fünf Buchseiten beschreiben die Autor*innen die Pluralisierung der Familie in der Moderne. In der Mitte des 20. Jahrhunderts etablierten sich zahlreiche familiäre Lebensformen neben der Kernfamilie. Nacheinander wird auf Kommunen, Ein-Eltern-Familien, Scheidungen, Regenbogenfamilien, Stieffamilien und Ein-Personen-Haushalte eingegangen.

Die Ehe für alle und das Konzept der eingetragenen Partnerschaft werden erklärt. Es wird der politische Weg zur gleichgeschlechtlichen Ehe in Österreich skizziert und dargelegt, dass Kinder in Regenbogenfamilien genauso zu gesunden Erwachsenen heranreifen können, obwohl sie entweder mit keiner weiblichen oder männlichen Bezugsperson



Abbildung 49: Regenbogenfahne (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 36).

im Haushalt aufwachsen. Eine Studie mit 866 Kindern bestätigt, dass die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder gleich gut ist wie anderer Kinder. Die Regenbogenfahne wird an dieser Stelle als „weltweites Symbol für die Lesben- und Schwulenbewegung“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 36) abgebildet. Auf unterschiedliche Geschlechtsidentitäten wird nicht explizit eingegangen.

Patchworkfamilien werden unter der Bezeichnung *Stieffamilien* in diesem Kapitel angeführt. Es wird auf das oft friedlich verlaufende Leben in Patchworkfamilien eingegangen, welches unter gewissen Umständen aber auch zu Herausforderungen führen kann, wenn Einzelkinder neue Geschwister bekommen und plötzlich in der Familie nicht mehr im Mittelpunkt stehen. Zudem kann es sein, dass „der neue Elternteil einen ganz anderen Erziehungsstil pflegt als der leibliche Vater oder die leibliche Mutter und das Kind es als Verrat am früheren Elternteil empfindet, wen es dem neuen Vater bzw. der neuen Mutter Zuneigung entgegenbringt.“ (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 37)



Abbildung 50: Patchworkfamilie Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 36).

Neben den Funktionen von Familie wird als letzte Form auf die Ein-Personen-Haushalte eingegangen. Es wird betont, dass die Single-Quote in den letzten Jahren gestiegen ist und auch der Markt sich an diese Neuerungen anpasst. Beispielsweise werden viele Produkte im Supermarkt in kleineren Verpackungen verkauft, welche teurer sind als Großpackungen.

In diesem Schulbuch werden zahlreiche bildliche Darstellungen zu den einzelnen Familienformen eingebaut. Es gibt eine Abbildung zur Stellung des *pater familias* in der Antike, eine Abbildung zur Position des Hausherrn in der Neuzeit, ein traditionelles Familienfoto mit einer Kernfamilie (Mutter-Vater-Kind), zwei Abbildungen mit Enkelkind und Großmutter, einen Ausschnitt einer Kommune, ein Foto zur Ehe und eingetragenen Partnerschaft zwischen einem homosexuellen männlichen Paar, ein Foto einer Patchworkfamilie und ein Foto einer Single-Frau beim Einkaufen.



Abbildung 51: Bindung zu Großeltern (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 32).

9.4. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer

Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer leiten das Kapitel mit der Überschrift *More than friends* ein. Sachlich und objektiv wird als Einleitung auf zentrale Werte in Beziehungen heutzutage eingegangen. Es werden Freiheit, Selbstverwirklichung und Gleichberechtigung betont. Für das Gelingen einer harmonischen Beziehung und für ein gutes Familienleben sind Frauen und Männer gleichberechtigt verantwortlich. Zudem wird angeführt, dass „gläubige Menschen noch heute im Ausleben ihrer Partnerschaft an strenge Regeln seitens der Religion gebunden sind.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 119)

Der Wandel des Rollenbildes und die Gleichstellung der Frau wird im nächsten Schritt erklärt. Es wird untermauert, dass sich das Rollenbild der Frau im Laufe der Jahrzehnte stark verändert hat und dies an Darstellungen in den Medien und auf Plakaten besonders sichtbar wird.



Abbildung 52: Rollenbilder von Frauen früher und heute (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 119).

Weiters werden unterschiedliche Formen von Partnerschaft und staatlich anerkannte Partnerschaften näher beschrieben. Es wird auf „Paarbeziehungen (Mann/Frau, Frau/Frau, Mann/Mann), Fernbeziehungen, Offene Beziehungen, Platonische Beziehungen und Mingles“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 120) eingegangen. Dabei ist eine platonische Beziehung eine rein geistige oder seelische Beziehung zwischen Menschen, ohne sexuelles Interesse und unter Mingle, wird eine Wortschöpfung aus *mixed* und *Single* verstanden.

In den darauffolgenden Erklärungen werden Rechte und Pflichten für nichteheliche Partnerschaften, eingetragene Partnerschaften und Ehen in Österreich dargelegt. Die Möglichkeit einer eingetragenen Partnerschaft können seit 1. Jänner 2019 auch verschiedengeschlechtliche Paare eingehen. Zuvor gab es diese Möglichkeit nur für gleichgeschlechtliche Paare. Im Absatz zur Ehe in Österreich wird betont, dass auch gleichgeschlechtliche Paare seit 1. Jänner 2019 diese eingehen können.



Lebenspartner

Abbildung 55: Lebenspartner (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 120).



Tausch der Ringe

Abbildung 53: Tausch der Ringe (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 120).



Trauung

Abbildung 54: Trauung (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 121).

Besonders positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass auch auf partnerschaftliche Beziehungen in Religionen in diesem Schulbuch eingegangen wird. Es wird angeführt, dass Partnerschaften zwischen gleichgeschlechtlichen Partner*innen in den meisten abrahamitischen Religionen nicht anerkannt sind und dass eine konfessionelle Trauung in Österreich vor den Behörden keine Rechtsgültigkeit hat. Ferner wird hingewiesen, dass „der österreichische Staat nicht vorschreibt, wie Menschen zu leben haben oder welche Form von Partnerschaft sie führen sollen.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 121) Es herrscht Entscheidungsfreiheit „über die Form der Partnerschaft und obliegt jeder Person

selbst, ob eine Lebensgemeinschaft geführt, eine Ehe eingegangen oder eine eingetragene Partnerschaft begründet wird.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 121)

In vielen Religionen gibt es festgeschriebene Regeln, die Beziehungen und Partnerschaften betreffen. Streng gläubige Menschen binden sich in der Gestaltung ihrer Beziehungen und Partnerschaften an religiöse Gebote, welche die Gestaltungsmöglichkeiten dieser leiten. (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 121)

Auf den nächsten beiden Doppelseiten wird der Blick auf die historische Familienforschung und die Wandelbarkeit von Familie gerichtet. In der Antike gab es Hausgemeinschaften, welche vom Oberhaupt, dem *pater familias*, geleitet wurden. Im Laufe des 19. Jahrhunderts setzte sich die bürgerliche Kernfamilie, bestehend aus Mutter, Vater und Kindern, und die traditionelle Großfamilie in ländlichen Gegenden durch. Weiters werden die Merkmale von Familie betont. Die Familie gilt als „Versorgungs- und Verantwortungsgemeinschaft sowie ist sie wandelbar und anpassungsfähig.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 123)



Großfamilie früherer Zeit

Abbildung 56: Großfamilie (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 122).

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen verwandeln sich in den letzten Jahrzehnten die Strukturen von Familien. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es fast ausschließlich Kernfamilien, doch ihr Anteil ist den letzten Jahren erheblich zurückgegangen. Die Aufgaben und Strukturen von Familien sind kulturell geprägt und demnach wandelbar. Wird ein Blick auf die Vergangenheit geworfen, fällt auf, dass sich familiäre Strukturen und Pflichten schon immer

verändert haben. In der heutigen Gesellschaft leben Kleinfamilien bzw. Kernfamilien, Großfamilien, Alleinerzieher*innen, Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien und Pflegefamilien nebeneinander. Auch in diesem Schulbuch wird betont, dass Kinder in Regenbogenfamilien genauso glücklich sind wie Kinder in anderen Familienformen.

Die Regenbogenfamilie ist eine sehr junge Familienform. Seit 1. Jänner 2019 ist es auch gleichgeschlechtlichen Paaren erlaubt, Kinder zu adoptieren. Das Adoptionsrecht für gleichgeschlechtliche Paare wurde lange Zeit mit dem Argument abgelehnt, dass die weibliche bzw. männliche Bezugsperson fehle. Studien zeigen, dass die Qualität und die Verlässlichkeit wichtiger sind als die Struktur der Familie. (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 124)

Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer fügen in das Kapitel, ähnlich wie bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler, zahlreiche Bilder und Fotos zum Thema Familienformen ein. Dadurch kann bei den Schüler*innen ein tiefgreifenderes Verständnis erzielt werden. Das Autor*innenteam bietet zu Beginn zwei kontroverse Ausschnitte aus Werbungen, wobei es um das veränderte Rollenbild von Frauen geht. Auf beiden Bildern sind Frauen abgebildet, jedoch in unterschiedlichen Rollen. In den 60er Jahren wurden Frauen verpflichtet sich um den Haushalt zu kümmern und 2010 wird eine arbeitende Frau beim Ausmalen auf einem Werbeplakat für einen Baumarkt dargestellt. Weiters gibt es ein Foto eines Mannes und einer Frau zum Thema Lebenspartnerschaft, ein Bild einer Ehefrau und eines Ehemannes während der Eheschließung und ein Foto, auf dem zwei Personen Ringe austauschen. Bei diesen beiden Menschen könnte es sich um gleichgeschlechtliche Personen handeln, da das Foto neben dem Infotext zur eingetragenen Partnerschaft zu finden ist.



Abbildung 57: Gleichgeschlechtliches Paar mit Kind (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 123).

Auf der nächsten Doppelseite ist eine Großfamilie aus dem 19. Jahrhundert auf einem Foto dargestellt und es wird ein Foto eines gleichgeschlechtlichen männlichen Paares mit Baby in einem Bett liegend abgebildet. Zum Abschluss des Unterkapitels gibt es ein Piktogramm mit einer Patchworkfamilie und ein Bild mit vielen Strich-Personen zum Thema Beziehungs- und

Familienformen. Durch diese Abbildung wird die Vielfalt in Beziehungs- und Familiengefügen betont.

10. Segmentanalyse

Für die Segmentanalyse wird pro Schulbuch ein markantes Bild zu Beginn des Kapitels ausgewählt, welches genauer untersucht wird. Die Analyse zielt darauf ab, herauszufinden, warum den abgebildeten Personen auf den Fotos meist unbewusst von den Betrachter*innen ein gewisses Geschlecht zugeordnet wird, obwohl konkrete Hinweise, wie eine aussagekräftige Bildunterschrift mit Hinweisen auf die abgebildeten Geschlechter, fehlen. Die ausgewählten Bilder sollen veranschaulichen, warum den Personen auf den übrigen Bildern, Fotos, Abbildungen, Grafiken oder Gemälden in den Kapiteln bereits bestimmte Geschlechter von der Autorin der Masterarbeit im Zuge der vorangegangenen Analyse zugeordnet wurden. Bei den ausgewählten Bildern deuten die Bildunterschriften nicht auf bestimmte Geschlechter oder Geschlechtsidentitäten hin, welche die abgebildeten Personen besitzen.

Breckner formuliert dies folgendermaßen:

In welcher Weise wird an Gestik, Körperhaltung und vielen anderen ‚naturalisierten‘ Accessoires erkennbar gemacht, als welches Geschlecht sich jemand darstellt und sich dadurch – auch nicht notwendigerweise bewusst – auf Andere und die Umwelt bezieht? (Breckner 2010, 93)

10.1. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer: Leben in der Gemeinschaft



Freundschaften

Abbildung 58: Freundschaften (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 110).

Dieses Foto wurde ausgewählt, da es als Einleitung in das Kapitel *Menschen in Beziehungen* im Ethikbuch verwendet wird und räumlich sehr präsent ist. Es scheint zu polarisieren und bleibt den Jugendlichen sicherlich in Erinnerung, da es durch die Darstellung von fünf Heranwachsenden im gleichen Alter für die Leser*innen sehr ansprechend ist.

Das Foto ist eindeutig als Gruppenfoto zwischen Freund*innen zu identifizieren. Es handelt sich um ein Foto aus der Verfilmung des Buchs *Zusammen ist man weniger allein* von der Autorin Anna Gavalda aus dem Jahr 2007. Die Bildunterschrift lautet *Freundschaften*. Das Bild wird als Einleitung in das Kapitel *Leben in der Gemeinschaft* verwendet und bedeckt die Hälfte der Schulbuchseite.

Die fünf schlanken Personen stehen im Freien vor einem See oder Teich und umarmen sich gegenseitig. Sie stehen in einer Art Halbkreis. Die beiden äußersten Personen umarmen nur einen Menschen neben sich, die drei weiteren in der Mitte umarmen je zwei Menschen. Es gibt keine Schrift auf diesem Foto, sondern nur Landschaft, den Himmel und die fünf Menschen sind sichtbar. Dreiviertel des Hintergrunds sind Wasser und auf dem Horizont sind verschwommen in unterschiedlichen Grau- und Grüntönen Häuser und Bäume sichtbar, darüber befindet sich der weißlich-blaue Himmel und es sind weiße Wolken abgebildet. Das Wasser, welches zwischen und hinter den Körpern der Personen hervortritt, spiegelt das Sonnenlicht. Die Sonne strahlt am Himmel über den Wolken hervor. Dies ist am oberen Rand des Bildes erkennbar.

Bei der segmentalen Analyse wird der Blick zuerst auf die zweite Person von links geworfen. Sie trägt eine weiße Jeansjacke mit geöffneten Knöpfen und einer weißen Tasche im linken Brustbereich, darunter ein schwarzes T-Shirt und eine blaue anliegende Jean. Die Jeansjacke reicht bis zu ihrer Hüfte. Knapp oberhalb der Knie ist der untere Rand des Fotos zu Ende. Die Knie sind deshalb nicht sichtbar. Auffallend ist, dass die Person den Mund ein Stück geöffnet hat und verschmitzt lacht. Es sind die weißen Schneide-, Eck- und Vormahlzähne des Oberkiefers zu sehen, da die Person lacht. Der Oberkörper ist nach vorne geneigt, der linke Arm der Person liegt auf der Person rechts daneben auf der rechten Schulter und dem Rücken auf. Die Augen sind während des Lächelns zugekniffen. Die Haut aller Personen ist weiß. Bei der beschriebenen Person handelt es sich um ein Mädchen. Sie hat brustlange dunkelbraune Haare am Kopf und dunkelbraune Augenbrauen. Die Haare sind glatt und wirken gepflegt. Das linke Bein steht etwas hinter dem rechten Bein und ist eingeknickt. Die rechte Hand des

Mädchens liegt auf der rechten Schulter der Person links daneben. Der Hals des Mädchens ist zu erkennen. Das schwarze Shirt beginnt erst ab den Schlüsselbeinen und verdeckt den gesamten Oberkörper. Es liegt nicht an. Der Reißverschluss der anliegenden Jean ist leicht erkennbar. Die gesamte Kleidung des Mädchens wirkt modern. Anhand der Kleidung, der langen Haare und dem verschmitzten Lächeln ist das weibliche Geschlecht der Person deutlich zu erkennen. Dieses Geschlecht wird zudem deshalb suggeriert, da neben dem Mädchen eine Person steht, die kurze Haare besitzt und ein Hemd trägt.

Der Körper des Mädchens wirkt, als wäre sie gerade in Bewegung als das Foto aufgenommen wurde. Es handelt sich um eine Momentaufnahme. Es scheint, als würde der Junge rechts neben dem Mädchen sie gerade umarmen und er zieht den Oberkörper des Mädchens ein Stück zu sich und nach vorne, um ihr näher zu sein. Die Körperhaltung und der Gesichtsausdruck aller Personen auf dem Foto wirken gelassen und sehr glücklich. Alle lachen und zeigen ihre Zähne. Die Augen der Menschen sind zugekniffen.

Als nächstes wandert der Blick auf die Person, die das Mädchen mit dem linken Arm umarmt. Es handelt sich um die Person, zu der das Mädchen den Kopf neigt. Der Heranwachsende trägt ein weiß-blau kariertes Hemd mit beige Knöpfen, welche bis zu Kragen hin geschlossen sind. Er hat hellbraune kurze Haare, welche auf der Seite bei den Schläfen kürzer sind als auf der Kopfoberseite. Die Haare sind mit Gel aufgestellt. Die Person hat eine dunkelblaue lockere Jean an, welche bis zur Hälfte der Oberschenkel sichtbar ist. Das Hemd ist anliegend und im Brustbereich sind keine Brüste sichtbar. Es handelt sich um einen Jungen, er wirkt gepflegt und zufrieden. Seine weißen Zähne des Ober- und Unterkiefers strahlen hervor, da er aus vollem Herzen lacht. Sein Kopf und sein Oberkörper sind leicht nach vorne und zugleich zu dem Mädchen nach links geneigt, welches zuvor beschrieben wurde. Die beiden umarmen sich. Hinter diesen beiden Personen tritt eine dritte Person hervor, welche beide umarmt. Sie lächelt ebenfalls, ihre Zähne sind sichtbar und ihr Gesicht wird von einem Teil ihrer langen hellbraunen Haare überdeckt. Das linke Auge ist als Ganzes sichtbar, das rechte nur teilweise, da die Haarsträhne das Auge überdeckt. Ihr linkes Bein ist zu sehen. Sie trägt eine blaue Jean, welche in Kniehöhe ein Loch hat. Die rechte Hand des Mädchens ist auf der rechten Schulter des Mädchens zu sehen, die als erstes bei der Analyse beschrieben wurde. Es wirkt, als würde die Heranwachsende auf dem linken Bein balancieren. Ihr Körper ist in Bewegung und sie wirkt äußerst entspannt. Ihren Kopf lehnt sie leicht auf der rechten Schulter des Jungen an. Ein

deutlich enger Körperkontakt zwischen den drei Menschen ist zu erkennen. Es scheint, als würden sie sich sehr mögen.

Im nächsten Schritt wandert der Blick vom Gesicht des Jungen zu der Person ganz außen links am Foto. Er sieht die Person an. Die Person blickt zu Boden und hat ihren zarten Oberkörper und vor allem den Kopf stark nach vorne geneigt, sodass einige nabellange dunkelbraun und leicht blond gemäschte Haarsträhnen in der Luft frei vor dem Oberkörper schweben. Die Heranwachsende trägt eine weiße Bluse unter dem langärmeligen gestreiften Shirt. Das Shirt könnte ein dünner Pullover sein. Die weiße Bluse ragt am unteren Rand des Pullovers hervor. Der rechte Arm des Mädchens hängt locker auf der Oberkörperseite hinab und die Finger sind gestreckt. Der linke Arm der Jugendlichen ist nicht zu sehen. Er scheint um den Körper des Mädchens daneben gerichtet zu sein, da er nicht auf der Körperseite sichtbar ist. Die Haarsträhnen ragen dem Mädchen weit ins Gesichtsfeld, aber an ihrer Mimik ist deutlich zu erkennen, dass die Jugendliche glücklich ist und strahlt.

Abschließend wandert der Blick auf die Person ganz rechts im Bild. Die Jugendliche hat brustlange hellblonde und sehr dichte Haare, die beim Mädchen über die Jacke reichen. Das Mädchen trägt eine metallene Zahnsperre, diese ist an den Oberkieferzähnen sichtbar, da das Mädchen lacht und die Lippen hoch und nach unten zieht. Sie fasst sich mit dem linken Arm auf den Bauch unterhalb der Brust, so als könnte tate ihr das Lachen bereits im Bauch weh. Sie trägt ein enganliegendes orangefarbenes Shirt unter der schwarzen Boyfriend Jacke. Dieses blitzt im Brustbereich hervor. Die Jacke reicht bis über ihre Hüfte, eine Hose ist nicht erkennbar. Die linke Hand des Jungen ist auf dem linken Oberarm der Heranwachsenden sichtbar.

Werden alle Jugendlichen gleichzeitig betrachtet, können die Gesichter der Teenies als freundlich, glücklich, lieb und zierlich beschrieben werden. Die Gesichter fallen noch ins Kindchenschema, da die Proportionen im Gesicht ebenmäßig sind. Die Stimmung, welche die Mimik, Gestik und Körperhaltung der Jugendlichen vermitteln, wirkt aktiv und voller Freude und Bewegung. Es wirkt, als hätte der Junge gerade einen Witz gemacht und alle vier Mädchen lachen aus vollem Herzen über die Worte des Heranwachsenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Foto keine Alternative zu den vorherrschenden Geschlechternormen und -rollen darstellt, wenn die geschlechterstereotypischen Haarlängen

für Jungen (Kurzhaarschnitt) und für Mädchen (lange Haare) betrachtet werden. Zudem unterstützen die „lässige Jeanshose und das blaue“ (Budde & Venth 2010, 31) Hemd, welches der Junge trägt, das Bild von starken und kräftigen Männern in Anzügen und Hemden wieder, welche in Kern- und Großfamilien nach dem Zweiten Weltkrieg dafür zuständig waren, das Geld nach Hause zu bringen und in Betrieben zu arbeiten, während Frauen sich um die Kindererziehung und den Haushalt kümmern sollten. Oft werden Buben im Kleinkindalter als „kräftige Kerle und kleine Racker angesprochen“ (Budde & Venth 2010, 30) und ihnen wird durch männliche Vorbilder vorgelebt, dass sie freche Sprüche reißen müssen, um die Aufmerksamkeit von Frauen und Mädchen zu erlangen. All diese stereotypen Eigenschaften könnten dem Jungen in der Mitte des Bildes zugesprochen werden.

Werden die Mädchen auf dem Foto genauer betrachtet, fällt auf, dass die Frauen sich um den Buben gruppieren und der Bub im Zentrum des Bildes steht. Die Kleidung der Heranwachsenden fällt nicht eindeutig in geschlechertypische Klischees. Typisch weibliche Accessoires wie Ringe, Ohrringe oder Ketten sind keine zu erkennen. Budde und Venth meinen, dass die typische Kleidung für Jungen blau oder braun und für Mädchen rosa oder rot sei. Zudem tragen Mädchen feine Kleider und enges Gewand, wohingegen Buben wildes Toben im lässigen Gewand ermöglicht wird (vgl. Budde & Venth 2010, 31). Auf dem Gruppenfoto tragen die weiblichen Jugendlichen nicht nur enganliegende Kleidung, sondern ebenfalls funktionale lässige Shirts, Jacken, Pullover und Jeans. Es scheint nicht, als wäre ihre „Bewegungsfreiheit eingeschränkt.“ (Budde & Venth 2010, 31) Zudem wirken alle Jugendlichen auf dem Foto „aktiv und werden in keine typische Frauenrolle“ (Budde & Venth 2010, 32) manövriert.

Abschließend ist anzumerken, dass alle Teenies auf dem Foto sozial und empathisch wirken. „Fürsorge, Empathie und eine gewisse soziale Kompetenz“ (Budde & Venth 2010, 32) könnten allen fünf Heranwachsenden anhand des Bildes zugeschrieben werden. Diese Eigenschaften werden typischerweise meist Frauen und Mädchen zugeschrieben, damit sie in das stereotype Frauenbild der Mutterrolle passen. Buben und Männern wird „Technikinteresse und eine gewisse Begeisterung an Mobilität zugeschrieben.“ (Budde & Venth 2010, 32) Diese stereotypen Eigenschaften können aus der Abbildung nicht herausgelesen werden. Das Foto kann kontrovers diskutiert werden. Es suggeriert teilweise stereotype Verhaltens- und Denkweisen von Mädchen und Buben, wohingegen ebenfalls etliche Merkmale das

geschlechertypische Denken durchbrechen. Auf dem Foto sind vier Freund*innen und ein Junge abgebildet. Das Weibliche dominiert auf diesem Bild. Mit diesem Foto wird ein Weg in die richtige Richtung gebahnt, welcher zeigt, dass Jugendliche freie Wahlmöglichkeiten besitzen, wie sie sich ausdrücken wollen und wer sie sein wollen abseits von geschlechertypischen Rollenzuschreibungen und -erwartungen.

10.2. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler: Family & Friends



Abbildung 59: Gemeinsam Zeit verbringen (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 29).

Das Autor*innenteam leitet das Kapitel *Family & Friends* mit diesem Titelfoto ein. Es befindet sich am Beginn des Kapitels auf der ersten halben Buchseite und nimmt somit viel Raum ein. Auf diesem Foto leuchten vier Personen präsent an einem Küchentisch hervor. Zwei der vier Menschen sitzen und zwei Personen umarmen und berühren die sitzenden Menschen von hinten. Die Personen wirken normalgewichtig und körperlich gesund. Der farbenfrohe Tisch ist mit bunten Blumen geschmückt und es stehen leere wie volle Gläser, Teller und Schüsseln mit viel Essen und Getränken bereit. Es scheint, als würde es sich eine Szene beim Brunchen innerhalb einer Familie handeln. Ab der Hälfte des Bildes wird der Hintergrund strahlend weiß und reicht bis zum oberen Rand des Bildes. Etwas unter der linken Ecke können zwei Blumentöpfe mit Pflanzen erkannt werden. Zum Essen gibt es Erdbeeren, Weißbrot, aufgeschnittene Wassermelonen und Pancakes. Die anderen Speisen sind verschwommen und können nicht identifiziert werden. Alle Personen lehnen mit dem Oberkörper nach vorne

Richtung Tischkante und tragen einen Kurzhaarschnitt, wobei die Ohren sichtbar sind und nicht von den Haaren überdeckt werden.

Die jüngste Person ist in Bewegung und umarmt locker die älteren von hinten am Rücken und auf den Schultern. Die jüngste Person hat ein blaues kurzärmeliges T-Shirt an und kurze braunblonde gewellte Haare. Die Person wirkt sehr glücklich und strahlt mit dem gesamten Gesicht. Der Mund ist geöffnet und die Person lächelt verschmitzt mit geöffnetem Mund, sodass die weißen Zähne sichtbar sind. Die Autorin geht davon aus, dass es sich aufgrund der kräftigen Unterarme und des blauen T-Shirts um einen Jungen handelt. Es könnte aber auch eine junge Frau sein, dies ist an dieser Stelle nicht so leicht zu beurteilen. Sein Blick richtet sich sanftmütig zwischen zwei Köpfe auf dem Esstisch. Es scheint, als hätte er die Augen vor Glück verschlossen. Sein linker Arm liegt auf der Schulter der Person links vor ihm. Seine linke Hand berührt sanft den Ellbogen dieser Person. Die Person ist wesentlich älter und strahlt im gesamten Gesicht. Es handelt sich um eine ältere Dame mit weißlich-grauen kurzen Haaren, einer runden dunklen Brille mit verdunkelten Gläsern und einem grauen Brillenbügel sowie einer langen Kette mit vielen bunten Kugeln und einem weißen kurzärmeligen gemusterten T-Shirt. Es könnte die Großmutter des Jungen sein. Die Dame sitzt aufrecht und es wirkt, als hätte sie etwas in ihren Händen nahe der Tischkante, worauf die Blicke aller Personen am Tisch gerichtet sind. Die ältere Dame hat einige Falten am Hals, dies ist zu erkennen, da das helle T-Shirt einen weiten Ausschnitt hat. Die Person neben der älteren Dame trägt ein graues kurzärmeliges T-Shirt und hat weißes kurzes Haar am Kopf und eine weißen Vollbart. Die Augenbrauen sind gräulich gefärbt. Der Junge streckt seinen Kopf von hinten zwischen die beiden älteren Menschen und berührt sanft das linke Ohr des älteren Mannes. Die Arme und Hände des älteren Mannes sind nicht zu sehen. Der Mann lächelt mit seinem Gesicht und kneift beide Augen etwas zusammen, sodass sich Freudenfältchen um die Augenpartien bilden. Er wirkt zufrieden und wohlwollend. Als vierte Person kann ein Erwachsener erkannt werden, welcher der Vater des Jungen sein könnte. Der Mann mittleren Alters trägt eine Brille mit schwarzer Fassung und durchsichtigen Brillengläsern auf der Nase. Seine Haare auf dem Kopf sind schwarz und sein Vollbart ist schwarz mit einigen grauen Haaren auf der Kinnpartie. Er lächelt mit geöffnetem Mund, sodass seine Schneidezähne des Oberkiefers sichtbar werden. Die Augen sind zugekniffen und es sind Fältchen unterhalb und neben den Augen erkennbar. Er trägt ein olivgrünes kurzärmeliges T-Shirt und lehnt mit dem Oberkörper an der rechten Schulter des älteren Mannes an. Sein Blick richtet sich etwas nach links unten Richtung

Esstisch. Er hält ein halbvolleres Glas Orangensaft in der rechten Hand und stützt sich mit dem Ellbogen am Tisch ab. Er wirkt zufrieden. Sein Körper scheint in Bewegung zu sein.

Die Atmosphäre am Esstisch wirkt ausgelassen, offen und fröhlich. Der nahe Körperkontakt, welchen die Personen auf diesem Bild zeigen, spricht dafür, dass sie sich nahestehen und eine enge Beziehung pflegen. Es wirkt, als wäre es ein gemütliches Zusammensein. Anhand der Kleidung werden geschlechterstereotype Bilder verfestigt. Der Junge trägt ein weites blaues T-Shirt, der Vater und der Großvater ein graues bzw. grünes. Zudem schmückt sich die ältere Frau mit einer Kette als Accessoire und trägt ein helles T-Shirt, auf welches mehr Acht gegeben werden muss, ähnlich wie es die Autor*innen in ihrem Buch beschreiben (vgl. Budde & Venth 2010, 31). Das Foto bildet keine typische Kernfamilie mit Mutter, Vater und Kind ab, sondern gibt einen Einblick in ein nicht-traditionelles Familienbild, da die Mutter des Kindes fehlt. Diese Abbildung suggeriert, dass die Großeltern wichtig für die gesunde Entwicklung von Kindern sind und gemeinsam viel Freude erlebt werden kann. Die Bildunterschrift betont den regelmäßigen Kontakt zwischen Familienmitgliedern und die Stärkung des familiären Zusammenhalts.

10.3. Lacina und Kitzberger: Zusammen leben – Familie und Partnerschaft



Abbildung 60: Familie und Partnerschaft (Lacina & Kitzberger 2021, 66).

Dieses Gruppenfoto leitet das Kapitel *Zusammen leben: Familie und Partnerschaft* bei den Autorinnen Lacina und Kitzberger ein. Es ist gleich zu Beginn des Kapitels angeführt. Neben dem Bild wird im Fließtext auf die Merkmale von Familie eingegangen. Demnach könnte es sich um ein Familienfoto bei einer Feier handeln. Es werden Essen und Getränke im Vordergrund des Fotos abgebildet, somit wird ein Akt des gemeinsamen Essens und Zeit-Verbringens dargestellt. Die Menschen nehmen sich bewusst füreinander Zeit und wollen einander näherkommen bzw. sich nahe sein. Dies Foto impliziert das Stärken sozialer Kontakte und Beziehungen.

Auf dem Foto sind elf Menschen abgebildet. Vier Personen sitzen und sieben stehen. Im Vordergrund ist ein Esstisch mit sechs durchsichtigen Gläsern, zwei grünen Flaschen und vier Brotleiben abgebildet. Auf dem Tisch sind ein weißes Tischtuch und ein Läufer mit einem rötlichen Muster in der Mitte ausgebreitet. Es scheint, als wären die Familienmitglieder in einem Garten und stehen unter den grünen Ästen eines Baumes, welcher sich vor einem Haus

befindet. Ein dunkelbraun-rötliches Dach mit Ziegeln und eine Art Holzwand aus kirschbraunen Brettern befinden sich im Hintergrund. Es blitzt der blaue Himmel oberhalb des Daches im letzten Viertel des Bildes deutlich hervor.

Bei der Segmentanalyse fällt auf, dass der Blick zu den stehenden Personen in der Mitte des Bildes als erstes wandert. Im Zentrum des Bildes befinden sich zwei Personen, die ein Kind auf den Schultern tragen. Jede der Personen hat eine Hand frei, mit der anderen stützen sie das hellhäutige Kind, sodass es bequem sitzen kann. Die linke Person hält ein volles Weinglas in der rechten Hand und trägt eine weiße Bluse. Die rechte Person trägt ein hellblaues T-Shirt und hält sich mit der linken Hand am Bein des Kindes fest. Die linke Person hat eine dunkle Hautfarbe und schwarze gekrauste kurze Haare, die rechte Person hat eine weiße Haut und lange blonde Haare. Beide besitzen augenscheinlich weibliche Brüste. Die Beine sind nicht zu sehen, da sie von den sitzenden Personen im Vordergrund verdeckt werden. Die blonde Frau lächelt verschmitzt mit geschlossenen Lippen und Augen und die linke Frau lacht mit ihrem gesamten Gesicht, sodass ihre weißen Zähne des Oberkiefers sichtbar werden. Beide Frauen wirken sehr glücklich und zufrieden. Sie berühren beide mit ihrem Oberkörper das Kind in der Mitte. Es scheint, als hätten sie engen persönlichen Kontakt und eine enge Beziehung zueinander. Die Frau mit den blonden Haaren neigt den Kopf in die Richtung des Kindes. Das Kind trägt ein weiß-schwarz kariertes Hemd und hat kurze dunkelblonde gelockte Haare, die in die Höhe ragen. Es steckt sich gerade etwas mit der rechten Hand in den Mund. Der Mund ist etwas geöffnet. Das Kind sieht abgelenkt aus. Neben der blonden Dame steht eine Person mit einer Glatze am Haupt, kurzen weißen Haaren auf den Schläfen, weißen Augenbrauen, großen Ohren und einem weiß-schwarz karierten langarmigen Hemd. Die Person hat die Arme am Körper links und rechts herunterhängen. Die Person berührt die blonde Dame nicht. Es ist ein größerer Abstand zwischen den beiden Menschen. Die Beine der hellhäutigen Person sind nicht sichtbar, da sie von den Personen im Vordergrund verdeckt werden. Bei der Person mit Glatze handelt es sich um einen älteren Herrn. Seine Augen sind leicht zusammengekniffen und er lächelt mit seinen zusammengepressten Lippen. Sein Körper wirkt eher starr.

Im nächsten Schritt wandert der Blick auf die beiden stehenden hellhäutigen Personen auf der linken Seite des Bildes. Die zweite Person von links lehnt lächelnd mit dem Oberkörper und Kopf auf der Brust und dem Bauch der ersten Person. Die lehrende Person hat blonde schulterlange offene Haare, trägt eine Kette, besitzt dunkle Augenbraun und hat ein weißes

kurzärmliges lockeres T-Shirt an. Ihre weißen Zähne sind im Mund sichtbar. Weiters sind ihre Brüste durch das Shirt zu erkennen. Es handelt sich um eine Frau. Die Person links neben ihr trägt ein rot-schwarz kariertes Hemd und eine dunkle Jean. Die genaue Farbe ist nicht zu erkennen, da an dieser Stelle das Bild verschwommen ist. Die Person trägt kurze schwarze Haare und einen Dreitagebart auf den Wangen und am Kinn. Die Person lächelt und kneift die Augen etwas zusammen. Die Arme beider Personen sind nicht sichtbar. Es scheint, als wären die beiden Personen ein Paar. Sie wirken glücklich und zufrieden.

Als nächstes wird der Blick auf die Personen der ersten Reihe an der Kante des Tisches geworfen. Eine ältere Person in der Mitte fällt sofort auf. Neben ihr befinden sich auf jeder Seite jeweils zwei weitere jüngere Menschen. Die hellhäutige Person trägt eine schwarze Brille auf der Nase, hat im rechten Ohr einen hängenden Ohrring, besitzt brünette offene schulterlange Haare und hat ein kurzärmliges helles T-Shirt an. Darüber trägt sie einen ärmellosen Einreihler aus Jeansstoff. Es handelt sich um eine Frau. Ihr linker Oberarm ist sichtbar, ihre Hände versteckt sie unter dem Tisch. Sie lächelt und ihre Zähne sind sichtbar. Ihre Augen sind zusammengekniffen unter den Brillengläsern erkennbar. Mit dem Rücken lehnt sie in Richtung der beiden Frauen mit Kind. Neben der älteren Dame steht ein junges Mädchen mit braunen schulterlangen Haaren, die zu zwei Zöpfen zusammengeflochten sind. Sie besitzt dunkelbraune Augenbrauen und trägt ein dunkelblaues Kleid, wobei die beiden Arme nicht davon bedeckt werden. Sie wirkt vom Hautton dunkler als die hellhäutigen Menschen auf dem Foto. Sie lächelt mit geschlossenen Lippen und sie schlägt ihre beiden Hände auf der Tischkante zusammen. Neben dem jungen Mädchen sitzt am rechten Eck des Tisches ein noch jüngeres Mädchen auf dem Schoß einer Person, welche abgeschnitten wurde vom Foto und deren Beine mit einer kurzen Hose nur sichtbar sind. Das junge Mädchen trägt ein pinkes anliegendes kurzärmliges T-Shirt und lehnt sich mit beiden Händen auf der rechten Ecke des Esstisches an, als würde es sich am liebsten wegstoßen wollen. Sie streckt die Arme durch und grinst verzückt mit dem gesamten Gesicht. Ihre Lippen sind geschlossen und ihre Augen zugekniffen. Ihre blonden langen Haare sind zu einem Zopf am Hinterkopf zusammengebunden. Das kleine Mädchen wirkt angespannt, als würde es zum Familienfoto gezwungen werden.

In weiterer Folge wandert der Blick auf die beiden hellhäutigen Personen links neben der älteren Dame in der Mitte der ersten Reihe. Gleich die erste Person links neben der Frau trägt

ein kurzärmeliges blaues weites T-Shirt und besitzt kurze blonde Haare. Es handelt sich um einen jungen Buben, welcher verzwickelt mit dem Gesicht lächelt. Er schlägt beide Hände vor der Brust zusammen. Seine linke Schulter ist nach hinten unten gerichtet und seine rechte Schulter ist weiter oben. Den Anzeichen seiner Körpersprache zufolge wirkt er auch so, als würde er am liebsten aus der Situation flüchten wollen. Die letzte Person auf dem Foto sitzt eng neben dem kleinen Jungen und berührt das Kind fast am rechten Ellbogen mit der linken Schulter. Die Person lächelt ehrlich. Das Gesicht wirkt sehr fröhlich und glücklich. Die Augen sind zusammengekniffen und aus dem Mund ragen die weißen Zähne des Oberkiefers. Die Person schlägt beide Hände auf dem Tisch ineinander und lehnt sich mit dem Oberkörper nach vorne. Die Person hat schulterlange dunkelbraune offene Haare mit einem Mittelscheitel und dunkelbraune Augenbrauen. Es handelt sich um eine junge Frau. Sie wirkt ausgelassen und voller Freude. Keiner der Personen auf dem Familienfoto ist dick, die Menschen sind normal gebaut. Die beiden Kleinkinder wirken äußerst schlank, bei dem Mann im linken Eck des Fotos ragt der Bauch etwas durch das Hemd hervor.

Werden die Kleidungsstile, Verhaltensweisen und Gestiken der Personen auf dem Familienfoto genau betrachtet, kann erkannt werden, dass keiner der älteren oder jüngeren Männer mit Zähnen lächelt, sondern nur mit zusammengepressten Lippen, wohingegen vier Frauen mit strahlendem Mund und sichtbaren Zähnen lächeln. Zudem tragen drei der vier Männer Hemden und der vierte ein blaues weites T-Shirt. Diese Kleidung erfüllt das Stereotyp, welches Budde und Venth 2010 in ihrem Buch beschreiben. Budde und Venth meinen, dass die typische Kleidung für Jungen blau oder braun und für Mädchen rosa oder rot sei. Zudem tragen Mädchen feine Kleider und enges Gewand, wohingegen Buben wildes Toben im lässigen Gewand ermöglicht wird (vgl. Budde & Venth 2010, 31). Es wirkt so, als würden die vier Kleinkinder in die typischen Geschlechterrollen gepresst werden. Die beiden Mädchen tragen typisch weibliches Gewand. Eines der Kinder trägt ein Kleid und das andere Mädchen ein rosa T-Shirt. Das jüngste Kind trägt ein Hemd, doch hier ist das Geschlecht nicht deutlich zu erkennen. Das ältere Kind, könnte ein Bub sein, welches ein blaues lockeres T-Shirt trägt. Dies würde auch zu den Beschreibungen von Budde und Venth passen (vgl. Budde & Venth 2010, 31). Weiters trifft zu, dass Frauen ihre Kleidung mit Accessoires wie Ohrringen schmücken. Dies ist besonders bei der ältesten Frau im Foto sowie bei der zweiten stehenden Person auf der linken Seite erkennbar. Es wirkt, als würden auch die älteren Buben und Mädchen in die geschlechertypischen Rollen gedrängt werden. Außerdem kann festgestellt

werden, dass alle Buben und Männer auf diesem Foto einen Kurzhaarschnitt und alle Frauen und Mädchen, außer eine, lange Haare tragen. Die dunkelhaarige Person mit Kurzhaarschnitt fällt besonders auf, da sie sich wegen ihrer Hautfarbe von den anderen abhebt. Obwohl die Kleidung der Personen auf diesem Familienfoto zeitgenössisch ist, ähnelt die Kleidervorstellung einiger Personen den Rollenbildern aus dem 19. Jahrhundert, wie auf den Familienfotos von Großfamilien aus dieser Zeit bekannt ist. Männer tragen Hemden und Sakkos, Frauen Kleider oder Röcke. Positiv hervorzuheben ist, dass die meisten Frauen auf diesem Foto T-Shirts und keine Röcke oder Kleider tragen. Zudem wirkt das Zusammensein der Menschen auf dem Bild zufrieden und locker. Obwohl die Körperhaltung bei einigen Personen starrer ist als bei anderen, lebt dieses Bild und suggeriert eine angenehme Stimmung bei einem Familienfest. Da die Kinder auf diesem Bild nicht eindeutig den Erwachsenen zugeordnet werden können, kann nicht begründet werden, ob das jüngste Kind oder ein anderes vielleicht ein Pflegekind der beiden Frauen ist und ob die beiden Frauen eine Partnerschaft führen. Das Familienfoto untermauert einige geschlechterstereotype Vorstellungen und gleichzeitig werden nicht-traditionelle Geschlechter- und Familienmerkmale sichtbar. Ähnlich wie das Bild zuvor, regt es zum Nachdenken an. Es bietet eine gute Möglichkeit, mit Schüler*innen näher auf Geschlechterstereotype oder traditionelle Familiendarstellungen einzugehen.

10.4. Platzer: Soziale Beziehungen



Abbildung 62: Soziale Beziehungen (Platzer 2021, 45).

Platzer bildet gleich zu Beginn des Kapitels *Soziale Beziehungen* dieses Foto mit fünf Jugendlichen ab. Die Heranwachsenden reichen sich jeweils eine Hand und symbolisieren mit diesem Zeichen Zusammenhalten und Einheit. Sie stehen auf einem bräunlich-grauen Untergrund aus Asphalt, dieser ist im gesamten Hintergrund sichtbar. Auf dem Foto ist im linken unteren Eck eine weiße Schrift zu erkennen. Es handelt sich um das Wort *Soziale*, da dieses Wort der erste Teil der Kapitelüberschrift ist. Darunter steht das Wort *Beziehungen*, welches auf dem Foto nicht mehr zu sehen ist. Dieses Bild ist als Einleitung des Kapitels auf einer halben Buchseite sehr präsent und nimmt viel Raum ein.

Der Blick fällt als erstes auf die Person in der Mitte der fünf Menschen. Sie ist hellhäutig, trägt ein blau-rot gestreiftes langärmeliges Shirt mit einem weißen Kragen und eine blaue Jean mit weißem Gürtel und dazu weiße offene flache Schuhe. Bei den Schuhen blitzt die weiße Haut ihres Mittelfußes hervor. Es scheint, als richtet sich ihr Blick bewusst Richtung Kamera. Ihre strahlenden blauen Augen und ihre offenen brustlangen rötlichen Haare sind deutlich zu erkennen. Sie lächelt und dabei glänzen ihre weißen Schneide- und Eckzähne des Oberkiefers hervor. Ihr Oberkörper ist nach vorne gelehnt und sie geht deutlich mit ihren beiden Beinen in die Hocke. Anhand all dieser Attribute ist zu erkennen, dass es sich bei dieser Person um eine junge Frau handelt. Sie stützt sich mit ihrer linken Hand am linken Oberschenkel ab und greift mit der rechten Hand auf Elle und Speiche der hellhäutigen Person rechts neben ihr. Die Aufmerksamkeit fällt somit im nächsten Augenblick auf die Person rechts neben ihr. Diese Person lehnt ihren Kopf leicht an die Schläfe des rothaarigen Mädchens an. Es handelt sich ebenfalls um ein Mädchen. Ihre brünetten langen Haare sind zu einem Zopf am Hinterkopf zusammengebunden. Das linke Ohr ist zur Gänze sichtbar. Sie trägt keine Ohrringe, aber ein Ohrloch ist deutlich auf ihrem Ohrläppchen zu bemerken. Sie lächelt mit dem gesamten Gesicht. Ihre grün-brauen Augen strahlen ebenfalls in Richtung Kamera und ihre weißen Zähne des Ober- und Unterkiefers sind präsent. Sie trägt ein grünes lockeres T-Shirt mit der Zahl 54 unter einer hellblauen sportlichen Weste. Die Weste ist ein Stück geöffnet. Sie hat weiße Schuhe an und eine lockere weiße lange Hose. Mit den Fingern der linken Hand streift sie seitlich am Körper ihre Hüfte. Mit ihren beiden Beinen geht sie leicht in die Hocke. Die Heranwachsende berührt mit ihren gepflegten Fingern der rechten Hand den Unterarm der Person neben ihr. Diese dunkelhäutige Person steht ganz rechts am Foto. Sie trägt eine

schwarze lange lockere Hose, ein weißes weites kurzärmeliges T-Shirt und braune geschlossenen Schuhe. Auf dem linken Ohr blitzt ein Ohrring hervor und ein Teil einer Silberkette ist am Hals deutlich sichtbar. Es handelt sich um einen Jungen. Der Heranwachsende hat kurze schwarze gekräuselte Haare und schwarze Augenbraun. Er lehnt sich mit dem Oberkörper deutlich nach vorne und lächelt etwas verkrampft in die Kamera. Seine Augen sind geöffnet und seine weißen Zähne des Ober- und Unterkiefers sind sichtbar. Er greift mit seiner rechten Hand auf das Handgelenk der hellhäutigen Person ganz links im Foto. Diese Person trägt ein kurzärmeliges weißes T-Shirt und hat brustlange schwarze Haare. Der linke Arm ist nicht zu sehen, sondern nur der rechte. Die Beine werden vom Oberkörper überdeckt und sind nicht am Foto abgebildet. Eine Haarsträhne berührt den rechten Arm der Person neben ihr. Ihr gesamtes Gesicht ist zu sehen. Ihr Gesichtsfeld ist bewusst Richtung Kamera gedreht. Sie lächelt verschmitzt mit geschlossenen Lippen. Ihre dunkle Augenfarbe ist klar zu erkennen. Es handelt sich um ein Mädchen asiatischer Abstammung. Dies ist an den Gesichtszügen zu bemerken. Neben dieser jungen Frau steht die fünfte Person im Bild. Es handelt sich um einen Jungen asiatischer Herkunft. Er trägt einen dunkelgrünen langärmeligen Pullover, welcher am rechten Arm bis zum Ellbogen hinaufgeschoben wurde. Der Junge hat schwarze kurze Haare und dunkle Augenbrauen. Sein rechts Ohr ist deutlich zu sehen. Er lächelt verzwickt mit geschlossenen Lippen. Sein Oberkörper ist weit nach vorne gelehnt und seine blaue Jean und weiß-brauen Schuhe blitzten im linken Eck des Fotos hervor. Der Bub greift mit seiner rechten Hand das rechte Handgelenk der rothaarigen Frau neben ihm.

Die dargestellten Jugendlichen auf dem Foto repräsentieren zum Teil geschlechertypische Verhaltensweisen, wenn die Haarlängen und die Schuhe der Heranwachsenden betrachtet werden. Die beiden Buben haben einen Kurzhaarschnitt und die Mädchen lange Haare. Die jungen Männer tragen geschlossene braune feste Schuhe mit Schnürbändern und die beiden Mädchen weißes zierliches Schuhwerk. Nach Budde und Venth tragen Buben meist braue oder blaue Kleidung und Mädchen hellere, auf die besser aufgepasst werden muss (vgl. Budde & Venth 2010, 31). Bei der restlichen Kleidung sind weniger geschlechertypische Farben und Stile erkennbar. Alle tragen lässige und weite Freizeitkleidung. Zwei Mädchen tragen dunklere Farben, grün und blau, welche nach Budde und Venth's Beschreibungen eher Buben zustehen. Der dunkelhäutige Bub fällt mit seinem weißen hellen Shirt und dem Ohrring sowie der Kette aus dem geschlechterstereotypen Vorstellungen. Obwohl dieses Foto einige Geschlechterstereotype und traditionelle Rollenbilder bekräftigt, stellt dieses Bild eine gute

Diskussionsgrundlage für den Ethik-Unterricht dar, da einige Klischees aufgebrochen werden und Vielfalt sowie Toleranz und Akzeptanz vermittelt werden.

11. Fazit und Ausblick

Durch die Datenanalyse wird deutlich, dass alle Schulbücher die Norm der Zweigeschlechtlichkeit unterstützen und das gesellschaftliche Konstrukt der binären Geschlechterordnung nicht hinterfragen (vgl. Kleiner, 2016). In den Schulbüchern sind keine theoretischen Ansätze, beispielsweise queere Theorien, sichtbar, welche dieses Konstrukt der Norm der Zweigeschlechtlichkeit aktiv durchbrechen. Es kann Degele (2008) zugestimmt werden, dass gewisse Bilder von Frauen und Männern gefestigt werden, da auch in den Schulbüchern geschlechterstereotype Beschreibungen und Verhaltensweisen wiederholt auftauchen (vgl. Degele 2008, 91). In den Schulbüchern ist das Konzept des doing gender zu beobachten, da Geschlechtsidentität und Geschlechtszugehörigkeit immer wieder dargestellt und reproduziert werden. Diese permanente Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen wird nicht hinterfragt (vgl. Gildemeister 2010, 137).

Zudem untermauert die Analyse Butler's Ansicht, dass die Zwangsordnung der Zweigeschlechtlichkeit von asymmetrischen Gegensätzen ausgeht. In den Schulbüchern werden Männer im Gegensatz zu Frauen oder umgekehrt dargestellt. Dementsprechend bedeutet auch in den Büchern Mann-Sein Nicht-Frau-Sein und Frau-Sein folglich Nicht-Mann-Sein. (Vgl. Babka & Posselt, 2016, 14.)

In den Texten und auf den Abbildungen der Schulbücher wird der performative Konstruktionsprozess sichtbar, da Frauen im Gegensatz zu Männern oder umgekehrt wiederholt geschlechterstereotypisch dargestellt werden (vgl. Butler 1991, 38ff.). In den Schulbüchern werden alle Geschlechtsidentitäten, die nicht in die heterosexuelle Matrix passen, automatisch ausgeschlossen. Das Weibliche und Männliche werden durch die „heterosexuelle Fixierung des Begehrens“ (Butler 1991, 39) produziert. Butlers Forderung, die Norm der Zweigeschlechtlichkeit aufzuzeigen und zu durchbrechen, wird sprachlich nur bei Platzer (2021) im Interview mit der Philosophin Nora Kraft nachgegangen, da die Autorin im Fließtext mit dem Asterisk gendert. In diesem Text werden auch non-binäre Personen angesprochen, die die Kategorien weiblich und männlich ablehnen. Die Schulbuchautorinnen Lacina und Kitzberger (2021) versuchen diese Norm auf digitalen Darstellungen zu durchbrechen, da sie 31 Personen abbilden, welche keinem Geschlecht zugeordnet werden können. Nur bei diesen beiden Autorinnen kann ein Ansatz der Queer Theory beobachtet

werden, da die angebliche Natürlichkeit der Kategorien und die Notwendigkeit der Einteilung in die Kategorien *Frau und Mann* an sich hinterfragt werden. Hier wird ein Raum geschaffen, der Platz „für viele verschiedene Konstellationen von Körperlichkeit, Begehren und Identität“ (Knapp 2011, 89) beinhalten.

Die Sprache und die Abbildungen in den Büchern zeigen, dass wir Menschen gezwungen werden, ein bestimmtes Geschlecht zu sein, da sie sich an den hierarchisch-heterosexuellen Regeln orientieren (vgl. Klappeer 2015, 36). Durch die weiblichen und männlichen bildlichen Darstellungen und sprachlichen Bezeichnungen in den Schulbüchern, kann die diskursive Identitätsbildung nach Butler beobachtet werden. Die Bilder und die Sprache unterwerfen sich den gesellschaftlichen Machtstrukturen der Heteronormativität (vgl. Butler 2001, 8).

Die behandelten Themen in den Schulbüchern sind überwiegend ident. Freundschaft, Partnerschaft, Familien- und Lebensformen, Jugendkultur, Autorität, Idole, Role Models, Held*innen, sowie Vorbilder werden thematisiert. Die Anzahl der betreffenden Buchseiten pro untersuchtem Kapitel unterscheiden sich. Bei Platzer findet sich das kürzeste Kapitel. Er erstreckt seine Ausführungen auf 14 Seiten. Lacina und Kitzberger bieten einige Seiten mehr und füllen 21 Buchseiten. Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler bauen das Kapitel auf 22 Seiten aus. Bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer findet sich das längste Kapitel, welches 27 Seiten ausmacht.

Durch einen sensiblen Umgang mit Sprache, können veraltete Rollenbilder aufgebrochen werden und es kann allen Menschen mit Respekt und Wertschätzung begegnet werden. Sprache soll geschlechtergerecht und ein diskriminierungsfreier Raum sein. Es muss darauf geachtet werden, dass alle Geschlechter angesprochen werden und niemand bewusst ausgeschlossen wird. Sobald auf einen sensiblen Sprachgebrauch geachtet wird, werden alle Menschen sichtbar, egal welche Geschlechtsidentität und welches biologische Geschlecht sie besitzen. (Vgl. Markom & Weinhäupl 2007, 201.)

Die Zahlen belegen, dass in den vier Schulbüchern mehr oder weniger geschlechtssensibel im Fließtext vorgegangen wird. Das generische Maskulinum dominiert nicht, sondern geschlechtsneutrale Formulierungen und beide Geschlechternennungen inklusive Kurzschreibweisen sind am sichtbarsten, wie die Datenlage zeigt. Geschlechtsneutrale Formulierungen kommen in allen vier Kapiteln mit Abstand am häufigsten vor. Bei Platzer sind

es 107, bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 152, bei Lacina und Kitzberger 175 und bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 244 geschlechtsneutrale Formulierungen. Durch die vielfache Verwendung neutraler Begriffe wurde die Forderung von Lann Hornscheidt (2018) erhört und es wurde immer wieder in den Schulbüchern das gesellschaftliche Gewaltkorsett, das Gendern, losgelassen (vgl. Hornscheidt 2018, 1). Zudem wurde dem Appell der Stadt Wien nachgegangen, welcher ebenfalls neutrale Formulierungen einfordert (vgl. Stadt Wien, 2024).

Beide Geschlechternennungen inklusive Kurzschreibweisen können bei Platzer 39, bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 82, bei Lacina und Kitzberger 66 und bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 62 gezählt werden. Das generische Maskulinum tritt bei Platzer zehnmal, bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 24-mal, bei Lacina und Kitzberger 56-mal und bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 60-mal auf. Der Einsatz des generischen Maskulinums diskriminiert bewusst Frauen und Personen anderen Geschlechts und Geschlechtsidentitäten, da sie in dieser Art des Ausdrucks nicht sichtbar sind. In den Schulbüchern kann an diesen Stellen beobachtet werden, dass die hegemoniale Männlichkeit bekräftigt wird (vgl. Lumerding 2020, 44).

Ausschließlich weibliche Formulierungen finden sich bei Lacina und Kitzberger im Textausschnitt von Angelika Walser (viermal) und bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler im Fließtext zum Thema Freundschaft (zweimal). Kurzschreibweisen treten am häufigsten bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer auf. Das Asterisk kommt ausschließlich bei Platzer in einem Interview mit der Philosophin Nora Kraft zum Vorschein. Non-binäre Personen werden somit nur bei Platzer in diesem Text direkt angesprochen. Alle anderen Autor*innen versäumen dies und es wird nicht das Ziel verfolgt, Geschlechtergrenzen zu durchbrechen und Geschlechtergerechtigkeit auf allen Ebenen herzustellen (vgl. Elsen 2018, 178).

Das generische Maskulinum wird am öftesten in Originaltextausschnitten sichtbar. Die dargestellten Szenen der Werke stammen sowohl aus zeitgenössischen Werken als auch von Texten aus dem 4., 5., 12., 16., 17., 18., 19., 20. Jahrhundert. Besonderes Augenmerk wird auf Aristoteles Freundschaftstypologie gelegt, wobei in jedem analysierten Kapitel mindestens ein Originaltextausschnitt von Aristoteles zu finden ist, welcher maßgeblich vom generischen Maskulinum geprägt ist. Bei Texten von zeitgenössischen Autor*innen ist die Vorgehensweise unterschiedlich. Es fällt auf, dass sowohl geschlechtssensible Formulierungen als auch das

generische Maskulinum überwiegen. Es ist bemerkenswert, wie sprachlich sensibel Platzer und Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer das Kapitel gestalten.

Lacina und Kitzberger untermauern das Kapitel mit den meisten Zitaten und Originaltextausschnitten. Es finden sich 26 Ausschnitte auf 21 Buchseiten, wobei die meisten und ältesten Zitate von Aristoteles stammen. In keinem der anderen drei Schulbücher nehmen Aristoteles Thesen so viel Platz ein. Das Geschlechterverhältnis zwischen weiblichen und männlichen Autor*innen ist bei Lacina und Kitzberger und Platzer ausgeglichen. Die meisten männlichen Autoren können bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler gefunden werden. Es werden mehr als dreimal so viele männliche Autoren wie weibliche Autorinnen abgebildet. Bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer können doppelt so viele männliche Autoren als weibliche Autorinnen gezählt werden. Diese Zahlen können sehr kritisch gesehen werden, da den Schüler*innen der Eindruck vermittelt wird, dass männliche Autoren am wichtigsten sind und in der Wissenschaft und Philosophie dominieren. Somit wird kein geschlechtergerechtes Denken gefördert und die Steuerungsfunktion der Schulbücher erfüllt nicht ihren geschlechtssensiblen Auftrag (vgl. Lässig 2010, 209). Lacina und Kitzberger versuchen diesem Denken entgegenzuwirken, da sie die meisten zeitgenössischen weiblichen Autorinnen abbilden.

Ob Originaltextausschnitte auch gegendert werden sollten oder die Schüler*innen auf diese sprachlichen Herausforderungen im Unterricht aktiv hingewiesen werden sollen, bleibt offen.

In drei der vier Schulbuchkapiteln sind zwischen den Originaltextausschnitten und dem Fließtext immer wieder Sprechblasen und Statements abgebildet, die den Lesefluss auflockern sollen. Platzer fügt ausschließlich Originaltexte oder objektive Sachtexte im Kapitel ein, hier sind diese nicht zu finden. Bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer werden in diesen Ausschnitten doppelt so oft weibliche als männliche Personen erwähnt. Dieses Autor*innenteam versucht das Weibliche somit hervorzuheben. Bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler und Lacina und Kitzberger ist das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern ziemlich ausgeglichen. Hier erfüllen die Schulbücher einen Teil ihrer Steuerungsfunktion, da die Dominanz des Männlichen nicht aufgezeigt wird (vgl. Lumerding 2020, 44).

In den Angaben für Aufgabenstellungen verwenden die Autor*innen in allen vier Büchern durchgängig beide Geschlechtsformulierungen oder eine direkte Anrede, um männliche und weibliche Schüler*innen anzusprechen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich alle Autor*innen der Schulbücher bemühen, sprachlich sensibel im Fließtext zu formulieren, da hier die meisten geschlechtssensiblen und -neutralen Begriffe gefunden werden können. Die meisten geschlechtersensiblen Formulierungen (244) können bei Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler und die wenigsten bei Platzer (107) gefunden werden. Sehr kritisch zu betrachten ist, dass non-binäre Personen nur in einem Schulbuch in einem konkreten Text (bei Platzer) sichtbar gemacht werden. Hier richtet sich mein Appell an die Autor*innen aller Schülerbücher, die Kapitel dringend zu überarbeiten. Wenn non-binäre Personen in Schulbüchern nicht dargestellt werden, werden die Schüler*innen keine Toleranz und Offenheit gegenüber diesen Personen entwickeln können, da sie augenscheinlich ausgeschlossen werden. In den Schulbüchern kann auch beobachtet werden, dass Frauen sprachlich noch immer am öftesten unsichtbar sind. Somit wird die Dominanz des Männlichen unterstützt (vgl. Schneider 202, 476ff.).

Weiters stellt sich die Frage, warum es keine Einigung gibt, wie in Schulbüchern gegendert werden muss. Dieser Appell nach Einheitlichkeit richtet sich nicht nur an die Herausgeber*innen der Ethik-Schulbücher, sondern an alle Schulbücher, die in Österreich verfasst werden und für den Unterricht zugelassen werden. Für mich ist es unverständlich, warum es das Konzept der reflexiven Geschlechterpädagogik gibt und Gleichberechtigung nach Gender Mainstreaming angestrebt werden soll, jedoch in Schulbüchern diese Konzepte nicht verankert sind.

Die Stadt Wien verweist darauf hin, dass es vier Möglichkeiten gibt, geschlechtergerechte Sprache einzusetzen. Es wird darauf geachtet, entweder Menschen aller Geschlechter anzusprechen, den Genderstern* sowie neutrale Formulierungen zu verwenden oder konkret umzuformulieren, damit alle Geschlechter eingeschlossen werden (vgl. Stadt Wien, 2024). Es könnte beschlossen werden, dass alle Schulbücher nach diesen Kriterien gendern müssen. Dann würde es nicht mehr dazu kommen, dass Personen ausgeschlossen werden.

In dieser Masterarbeit wurde ebenfalls die Frage geklärt, wie weibliche, männliche und non-binäre Personen auf Bildern, Fotos und Abbildungen dargestellt werden und ob

Geschlechterstereotype abgebaut werden. Die Personen wurden anhand verschiedener geschlechtertypischer Attribute wie Haarlänge, Kleidung, Verhaltensweisen, Gestik und Mimik den Kategorien zugeordnet. Zudem wurden die Bildbeschreibungen und der jeweilige Kontext herangezogen. Fachlich orientiert ist die Analyse an den geschlechtertypischen Beschreibungen von Budde und Venth (2010).

Platzer versäumt es bildlich, den Schüler*innen Offenheit, Toleranz und Wertschätzung für nicht-traditionelle Familienformen oder Geschlechtsidentitäten zu vermitteln, da er keine bildlichen Darstellungen zu diesen Themen im Kapitel einbaut. Es wird nicht darauf geachtet, das Kapitel des Schulbuchs durch Abbildungen oder Fotos geschlechtsneutral und -sensibel zu gestalten. Frauen repräsentieren bei ihm Familie und Fürsorge (vgl. Müller 2016, 1). Auf den beiden Fotos zum Thema *Familie und Partnerschaft* ist eine Frau in der Küche und beim Tragen eines Wäschekorbs zu sehen (vgl. Platzer 2021, 47). Weiters werden bei Platzer Männer in öffentlichen Berufen dargestellt, welche für Durchsetzungsvermögen und Kontrolle stehen (vgl. Müller 2016, 1). Auf einem Bild zum Thema *Autoritäten* sind drei männliche Polizisten dargestellt (vgl. Platzer 2021, 55). Platzer versucht nicht, Geschlechterstereotype abzubauen. Es finden sich klischeehafte Vorstellungen zu Frauen und Männern in dem Schulbuch. Somit wird in diesem Schulbuch das patriarchalische Machtgefüge aufrechterhalten (vgl. Cook & Cusack 2010, 24). Zudem werden den Jugendlichen im Gegensatz zu den drei anderen Schulbüchern wenig vielfältige Möglichkeiten für geschlechtsneutrale Hobbys, Denk- und Verhaltensweisen geboten. In diesem Schulbuch herrscht eine Disbalance bei geschlechterstereotypen Darstellungen von weiblichen und männlichen Berufsbezeichnungen (vgl. Bittner 2011, 15). Die Heranwachsenden haben mit diesem Schulbuch nicht die Möglichkeit, ein besseres Verständnis für Vielfalt und Toleranz gegenüber atypischen Berufen und Familienzusammensetzungen zu entwickeln, da diese nicht dargestellt werden (vgl. Moser 2016, 16). Die Darstellungen im Schulbuch widersprechen dem Leitfaden des Gender Mainstreaming (2012), da den Heranwachsenden nicht die Möglichkeit geboten wird, eine Identität zu entwickeln, welche nicht von ihrem Geschlecht bestimmt wird (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 5f.).

Non-binäre Personen, Kinder und andere Geschlechtsidentitäten sind bei Platzer nicht zu finden. Dies stützt die These von Ziemer (2010), dass in Schulbüchern Trans*, Inter* und Bisexualität nicht dargestellt wird und jene Jugendlichen aktiv diskriminiert werden, welche

sich nicht dem heterosexuellen System unterordnen (vgl. Ziemer 2010, 104ff.) Positiv hervorzuheben ist, dass er insgesamt mehr Frauen als Männer auf den Fotos darstellt, aber somit die Norm der Zweigeschlechtlichkeit unterstützt. Werden alle graphischen Darstellungen in den Blick genommen, sind jedoch mehr Männer (14) als Frauen (13) dargestellt. Dieses Schulbuch setzt sich nicht bewusst gegen die Norm der Zweigeschlechtlichkeit ein (vgl. Weinbrenner 1992, 51). Zudem wurden die Sprache und Abbildungen in diesem Buch nicht dahingehend überprüft, ob sie Geschlechterstereotype und Diskriminierungen aufheben (vgl. Schneider 2010, 24).

Bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer ist auffallend, dass sie versuchen, möglichst geschlechtsneutral und -sensibel das Kapitel des Schulbuchs zu gestalten. Es wird eine Vielzahl an Lebensformen, Hobbys, Berufen und Verhaltensweisen dargestellt, welche den Schüler*innen unterschiedliche Perspektiven bieten sollen (vgl. Moser 2016, 16). Wertschätzung, Toleranz und Offenheit werden durch die Abbildungen und Fotos vermittelt. Werden alle bildlich dargestellten Personen nach Geschlecht gezählt, fällt auf, dass Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer die meisten Abbildungen in das Kapitel einbauen und das Geschlechterverhältnis zwischen Frauen und Männern ziemlich ausgewogen ist. Es werden lediglich vier weibliche Personen mehr als männliche dargestellt. Non-binäre Personen werden vier dargestellt. Diese Zahl ist erschreckend klein, da insgesamt 85 Frauen und 89 Männer im Kapitel auf den bildlichen Darstellungen zu finden sind. In dieser Hinsicht ist das Verhältnis nicht ausgeglichen und nicht zeitgemäß. Laut dem Bildungsministerium soll die „Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts oder anderer Zugehörigkeit verhindert“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023) werden und es soll zu einer Gleichstellung und Antidiskriminierung an Schulen kommen. Dies ist hier nicht zu beobachten.

Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler bilden wesentlich mehr Männer bzw. Buben als Frauen und Mädchen ab. Es werden fast doppelt so viele männliche (43) als weibliche (23) Menschen dargestellt. Das Autor*innenteam führt ebenfalls die meisten Kinder (12) an, welche keinem Geschlecht eindeutig zugeordnet werden können. Non-binäre Personen werden in diesem Kapitel nicht dargestellt. Hier wird noch deutlicher als bei Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer der Forderung nach Gleichstellung und Antidiskriminierung widersprochen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und

Forschung, 2023). Das Männliche überwiegt und den Heranwachsenden wird kein sensibler Umgang aufgezeigt (vgl. Schneider 202, 476ff.). Das patriarchalische Machtgefüge wird in diesem Schulbuchkapitel aufrechterhalten (vgl. Cook & Cusack 2010, 24).

Bei Lacina und Kitzberger geht der Trend ins Gegenteil. Sie bilden fast doppelt so viele Frauen und Mädchen (27) als Männer und Jungen (15) ab. Zudem sind vier Kinder sichtbar. Lacina und Kitzberger übertreffen alle anderen Autor*innen und bilden ebenso insgesamt 31 non-binäre Personen ab. Diese treten jedoch nicht auf echten Fotos auf, sondern werden auf digitalen Abbildungen sichtbar gemacht. Dies kann kritisch angemerkt werden. Es wäre wünschenswert, wenn non-binäre Personen auch auf Fotos sichtbar gemacht werden. In diesem Kapitel wird den Schüler*innen die Möglichkeit geboten, eine Identität zu entwickeln, welche nicht von ihrem Geschlecht bestimmt wird (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 5f.).

Eine weitere Forschungsfrage, welche geklärt wurde, richtet sich an die Sichtbarkeit von traditionellen und nicht-traditionellen Familiendarstellungen in den Schulbüchern. Geschlechtergerechtigkeit kann nur dann hergestellt werden, wenn veraltete Geschlechtergrenzen aktiv durchbrochen werden (vgl. Markom & Weinhäupl 2007, 201).

Bei Platzer sind keine Abbildungen oder Fotos zu nicht-traditionellen Familienformen zu finden. In allen drei anderen Schulbüchern gibt es verschiedene Abbildungen und Fotos. Platzer geht im Fließtext auf den Wandel vom Patriarchat zur Partnerschaft ein und erwähnt, dass der moderne Familienbegriff Patchwork-, Adoptiv- und Pflegefamilien einschließt. Es wird auf die Möglichkeit der Eheschließung zwischen verschieden- und gleichgeschlechtlichen Paaren eingegangen und die Alternative der eingetragenen Partnerschaft erläutert.

Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler sowie Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer beginnen das Kapitel mit Darstellungen der Familie in der römischen Antike und gehen chronologisch bis auf zeitgenössische modernere Konzepte ein. Es wird der Wandel vom *pater familias* aus der Antike hin zu heutigen Kleinfamilien bzw. Kernfamilien, Großfamilien, Alleinerzieher*innen, Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien und Pflegefamilien geschildert. Es kann aufgezeigt werden, dass Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer besonders den Wandel des Rollenbildes der Frauen in den Fokus nehmen und auf veränderte Werte und Normen eingehen. In beiden Schulbüchern wird auf die Ehe für alle eingegangen

und das Konzept der eingetragenen Partnerschaft wird erklärt. Es wird der politische Weg zur gleichgeschlechtlichen Ehe in Österreich skizziert und dargelegt, dass Kinder in Regenbogenfamilien genauso zu gesunden Erwachsenen heranreifen können, *obwohl* sie entweder mit keiner weiblichen oder männlichen Bezugsperson im Haushalt aufwachsen.

Durch die sprachlichen als auch bildlichen Darstellungen der veralteten Familienformen, von der Antike bis zu den Kernfamilien, wird ein patriarchales Machtgefüge aufrechterhalten (vgl. Cook & Cusack 2010, 24). Hier werden geschlechterstereotype Vorstellungen bei den Heranwachsenden aktiv gefördert, da die traditionellen Vorstellungen von Frau und Mann nicht in Frage gestellt werden (vgl. Paseka 1997, 131).

Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer bauen eine digitale Abbildung ein, welche die Vielfalt an *neuen* Familienformen darstellen soll. Diese Abbildung kann kontrovers diskutiert werden. Einerseits stellt sie die Vielfalt an Lebensformen dar und gibt den Schüler*innen einen Einblick in verschiedene Lebensformen und Möglichkeiten der Entfaltung. Auf dieser Abbildung werden „traditionelle Vorstellungen von Frau und Mann in Frage gestellt, indem neue Formen des Zusammenlebens diskutiert werden und gesellschaftliche Realitäten als veränderbar dargestellt werden.“ (Paseka 1997, 131) Andererseits sind die Personen in den Abbildungen sehr geschlechterstereotypisch gezeichnet. Frauen tragen Kleider und Männer nicht. Als Ausgangssituation wird die traditionelle Kernfamilie mit Mutter, Vater und Kindern dargestellt, wobei der Vater arbeitet, und die Mutter kocht. Somit werden geschlechterstereotype Verhaltensweisen bei den Schüler*innen bekräftigt und nicht aufgebrochen (vgl. Paseka 1997, 131). Zudem kann dies kritisiert werden, da im Kapitel ein Plakat für Putz- und Waschmittel aus den 1960er Jahren sichtbar ist, auf welchem eine Frau „froh in den Hausputz startet.“ (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 119) Daneben ist ein Plakat dargestellt, welches eine moderne Frau bei der Hausarbeit abbildet. Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer bewegen sich nicht so weit von traditionellen Vorstellungen weg, wie es im Grundsatzertlass der reflexiven Geschlechterpädagogik nahegelegt wird und es wünschenswert wäre (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a).

Lacina und Kitzberger führen in ihrem Kapitel ebenso den Wandel im Familienleben an. Sie gehen darauf ein, dass es immer mehr eine Frage der ganz persönlichen Wahl darstellt, wie das Familienleben gestaltet wird. Sie erläutern, dass die vielfältigen Formen des familiären

Zusammenlebens Regenbogenfamilien, Ein-Eltern-Familien und Pflegefamilien einschließen. Zudem gehen die Autorinnen auf diverse Geschlechtsidentitäten genauer ein und beschreiben, dass „in einer Regenbogenfamilie mindestens eine erziehungsberechtigte Person gleichgeschlechtlich oder bisexuell orientiert ist oder selbst transgeschlechtlich ist.“ (Lacina & Kitzberger 2021, 70)

Sie sind somit die einzigen Autorinnen, welche explizit auf Geschlechtsidentitäten eingehen. Lacina und Kitzberger schaffen es bildlich als auch durch sprachliche Erklärungen, den Schüler*innen Offenheit, Toleranz und Wertschätzung für nicht-traditionelle Familienformen und Geschlechtsidentitäten zu vermitteln. Sie untermauern ihre Thesen durch eine aktuelle österreichische Statistik zur Haushaltsführung, ein Infokästchen, welches die Bedeutung von Regenbogenfamilien hervorhebt und zwei Computer-Animationen, welche die vielfältigen Formen von Familie und Diversität darstellen, da sie non-binäre Personen abbilden und diese nicht den Kategorien weiblich und männlich zuordnen, wie bereits erwähnt wurde.

Die Segmentanalyse zeigt, dass die Jugendlichen auf den Fotos am Beginn der Kapitel überwiegend geschlechterstereotypisch dargestellt werden, wenn die Haarlagen und Haarschnitte genauer betrachtet werden. Nur vereinzelt werden weibliche Personen mit einem Kurzhaarschnitt abgebildet. Die Männer und Buben tragen kurze Haare und die Frauen und Mädchen besitzen lange Haare. Zudem fällt auf, dass die Kleidung der Kleinkinder und erwachsenen Personen auf den Bildern größtenteils geschlechterstereotypisch ist. Mädchen und Frauen tragen überwiegend helle Kleidung sowie Schuhe und schmücken ihre Outfits mit Accessoires oder Ohrringen. Im Gegensatz dazu tragen Männer und Jungen meist braune oder blaue Kleidung in Form von Hemden oder T-Shirts (vgl. Budde & Venth 2010, 31). Die Kleidungsstile der Jugendlichen auf den Fotos sind überwiegend lässig und locker. Der Geschlechtsausdruck der Heranwachsenden wirkt dadurch modern und ist nicht geschlechterstereotypisch. Die Bilder zeigen Vielfalt sowie Toleranz und Akzeptanz (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, 5f.). Sie bieten eine gute Möglichkeit mit den Jugendlichen im Ethik-Unterricht über Geschlechterstereotype und Rollenbilder zu sprechen. Durch diese Fotos kann bei den Jugendlichen ein kritischer Blick auf unsere Welt geschärft werden. Eine Bildanalyse stellt eine gute Unterrichtsmethode dar, um den Schüler*innen sichtbar zu machen, welche geschlechtsspezifische Rollenbilder und Geschlechterstereotype es gibt. Den Jugendlichen muss vermittelt werden, dass durch

heteronormatives Denken immer Menschen diskriminiert und aktiv ausgeschlossen werden (vgl. Schneider 202, 476ff.). Im Ethik-Unterricht soll Respekt und Wertschätzung vermittelt werden und mit den Schüler*innen müssen Strategien zur Sichtbarmachung von Geschlechtsidentitäten erarbeitet werden. Welche Vorstellungen und Bilder wir von Geschlecht haben, wie wir Geschlecht bezeichnen und wie wir über Geschlechteridentitäten sprechen, das beeinflusst unsere Sprache (vgl. Wetschanow 2008, 196ff.).

Das Konzept der Reflexiven Geschlechterpädagogik, welches in den Lehrzielen jedes einzelnen Unterrichtsfachs in Österreich vertreten ist, fordert Lehrkräfte auf, Schüler*innen auf die binären Konzepte unserer Gesellschaft aufmerksam zu machen und diese zu durchbrechen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a). Ein sprachlich sensibler Umgang eröffnet den Heranwachsenden zahlreiche Möglichkeiten, sich auszudrücken und Diskriminierungen vorzubeugen. Das Denken in starren heteronormativen Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit muss in allen Unterrichtsfächern aufgebrochen werden und die Schüler*innen sollen dazu animiert werden, sich selbst kritisch zu hinterfragen und die geschlechtlichen Normen aufzubrechen (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2018a). Es gilt in der Schule einen reflektierten sowie professionellen Umgang mit der Dimension Geschlecht zu vermitteln und die Jugendlichen zu selbstbestimmten und selbstbewussten Persönlichkeiten zu erziehen. Der Lehrplan Ethik muss überarbeitet werden, da es keine konkreten Forderungen nach den theoretischen Konzepten der Gender Studies gibt. Es kann nicht sein, dass Geschlechterforschung als Teilgebiet des Unterrichtsfachs Ethik angesehen wird und keine theoretischen Konzepte zu dieser Thematik in den Schulbüchern (der 9. Schulstufe) zu finden sind (vgl. RIS, 2024).

Auch im Lehrplan der AHS wird ein hierarchisches Gefälle reproduziert. Im Lehrplan wird durchwegs von Schülerinnen und Schülern gesprochen und es werden keine geschlechtsneutralen Formulierungen eingesetzt (vgl. RIS 2024). Es ist widersprüchlich, dass das österreichische Bildungsministerium von „Genderkompetenz und Geschlechtergleichstellung sowie dem Abbau von Geschlechterverhältnissen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023) spricht und im gleichen Zuge aktiv ein hierarchisches Gefüge zwischen den Geschlechtern und Geschlechtsidentitäten reproduziert, indem explizit darauf hingewiesen wird, dass Frauen und Männer gleichermaßen sichtbar gemacht werden müssen.

Der theoretische und der praktische Schulalltag bieten einen geeigneten Raum, in dem die Jugendlichen geschlechtssensible und geschlechtergerechte Konzepte erwerben und sofort in der Praxis mit den Mitschüler*innen umsetzen können. Beispielsweise könnte der Einsatz von genderneutralen Pronomen als Mittel zur Sichtbarmachung ausgeschlossener Identitäten den Schüler*innen vorgestellt werden. Hier könnte sich Österreich an Schweden orientieren, da das genderneutrale Pronomen *hen* in Schweden seit 2015 in Wörterbüchern zu finden ist. Der Einsatz dieses Pronomens führt zu mehr Toleranz und Wertschätzung der LGBTQIA+ Community und es konnte aufgezeigt werden, dass Menschen außerhalb des heteronormativen Geschlechtermodells leicht durch Sprache sichtbar gemacht werden können. (Vgl. Tavits & Perez, 2019.)

Die Autor*innen der österreichischen Schulbücher sind gesetzlich aufgrund des Diskriminierungsverbots und der Teilhabe am Konzept der Reflexiven Geschlechterpädagogik dazu verpflichtet, geschlechtergerechte Normen schriftlich als auch bildlich im Unterrichtsmaterial einzubauen (RIS, 2024). Sprache und Bilder sind wirkmächtige Instrumente, die aktiv genutzt werden müssen, um ausgeschlossene Personen sichtbar zu machen.

12. Literaturverzeichnis

Akademie der bildenden Künste (2019). *trans. inter*. nicht-binär. Lehr- und Lernräume an Hochschulen gestalten: geschlechterreflektiert, diskriminierungskritisch, respektvoll.* Verfügbar unter <https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities/non-binary-uni-accessible-300ppi.pdf> (Zugriff, am 30.03.2024).

Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten.* Stuttgart: Kohlhammer.

Ashmore, R. D., & Del Boca F. K. (1979). Sex Stereotypes and Implicit Personality Theory: Toward a Cognitive-social Psychological Conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219–248.

Auhser, F., Futterknecht V., Reiss, W., & WurZRainer, R. (2021). *Vielfalt (er)leben 1. Ethik.* Linz: Trauner Verlag.

Babka, A., & Posselt G (2016). *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender-und Queer-Theorie.* Wien: Facultas Verlags.

Baer, S. (2012). *Geschlechterstereotype.* Verfügbar unter <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/Stereotype/geschlechterstereotype.html> (Zugriff, am 05.07.2023).

Bartsch, A., & Wedl, J. (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung.* Bielefeld: Transcript Verlag.

Bendl, R. (2007). Geschlechtertheoretische Perspektiven und Gender Mainstreaming. In R. Bendl, & Equal-Entwicklungspartnerschaft Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung Gender-Mainstreaming, Publikationsreihe der EQUAL - Entwicklungspartnerschaft QE-GM* (S. 31-61). Wien: Abz Austria.

Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.* Verfügbar unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf (Zugriff, am 30.03.2024).

Bramberger, A. (2015). *PädagogInnenprofession und Geschlecht. Gender Inclusion.* Wien: new academic press.

Breckner, R. (2015). *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien.* Bielefeld: Transcript Verlag.

Bucher, A., Maier, B., Meysel, M., & Palm-Thaler, V. (2021). *Gemeinsam. Miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln*. Wien: Hölzel Verlag.

Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a). Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. Wien: bmbwf.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018b). *Geschlechtergerechte Sprache*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/ggsp.html> (Zugriff, am 30.03.2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Gleichstellung und Diversität*. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Gleichstellung-und-Diversit%C3%A4t.html> (Zugriff, am 08.07.2024).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Wien: R. Sporr GmbH & Co KG.

Bundeskanzleramt Österreich (2019a). *Gender Mainstreaming und Gender Budgeting*. Verfügbar unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/gender-mainstreaming-und-budgeting.html> (Zugriff, am 30.03.2024).

Bundeskanzleramt Österreich (2019b). *Umsetzung auf Bundesebene*. Verfügbar unter <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/implementierung-in-oesterreich/umsetzung-auf-bundesebene.html> (Zugriff, am 30.03.2024).

Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, J. (1993). Für ein sorgfältiges Lesen. In S. Benhabib, J. Butler, D. Cornell, & N. Fraser (Hrsg.), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (S. 122-132). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.

Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.

Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Campbell, M., Dutz, K., Landherr J., & Olthoff, S. (2019). Handlungsorientierter Technikunterricht als Zugang zum Spracherwerb. In M. Butler, & J. Goschler (Hrsg.),

Sprachsensibler Fachunterricht. Chancen und Herausforderungen aus interdisziplinärer Perspektive (S142-162). Wiesbaden: Springer.

Cook, R. J., & Cusack S. (2010). *Gender Stereotyping. Transnational Legal Perspectives*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken? *Research Gate*, 1, 149-158.

Degele, N. (2005). Heteronormativität entselbstverständlichen: Zum verunsichernden Potenzial von Queer Studies. *Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung*, 17, 15-39.

Degele, N. (2008). *Gender/ Queer Studies: eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH.

Ebeling, S., & Schmitz S. (2006). *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. *VS Verlag für Sozialwissenschaften*, 3, 178-189.

Elsen, H. (2018). Das Tradieren von Genderstereotypen – Sprache und Medien. *Interculture journal*, 30, 45-69.

Faulstich-Wieland, H. (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In Stadler-Altman, U. (Hrsg.), *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 12-28). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Faulstich-Wieland, H., Weber, M., Willems, K., & Budde, J. (2009). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa-Verlag.

Flaake, K. (2006). Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis. In S. Jösting, & M. Seemann (Hrsg.), *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und Praxis* (S. 27-44). Oldenburg: Bis-Verlag.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2024). *Gleichstellungsorientierte Schulbuchanalyse*. Verfügbar unter <https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse> (Zugriff, am 30.03.2024).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2018). *Was nicht erwähnt wird, wird nicht gedacht. Eindrücke aus der diversitätswussten Schulbuchanalyse des AG LSBT*I* der GEW*. Verfügbar unter <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=69119&token=7c66fd6f0bad36be028>

[5b42abbe00037381d28e6&download=&n=Dokumentation_Schulbuchanalyse_2018-1.pdf](#)
(Zugriff, am 30.03.2024).

Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A., Knapp, & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201-254). Freiburg: Kore.

Gildemeister, R. (2010). Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker, & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137-145). Wiesbaden: Springer VS.

Graybill, E. C., & Proctor, S. L. (2016). Lesbian, gay, bisexual and transgender youth: Limited representation in school support personal journals. *Journal of school Psychology, 54*, 9-16.

Hannover, B., & Wolter, I. (2019). Geschlechterstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken, *Springer Link, 1*, 1-10.

Hark, S. (2010). *Lesbenforschung und Queer Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartmann, J. (2002). *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

Hartmann, J., & Klesse, C. (2007). Heteronormativität, Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht - eine Einführung. In J. Hartmann (Hrsg.), *Heteronormativität, empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 9-15). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hirschauer, S. (1993). *Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel*. Frankfurt: Suhrkamp.

Hladschik, P. (2016). *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung*. Verfügbar unter https://www.politik-lernen.at/dl/MpulJMJKomlloJqx4KJK/edpol_2016_Nicht_diskriminierende_Schulbuecher_we_b.pdf (Zugriff, am 08.07.2023).

Hornscheidt, L. (2018). *Gender sprachlich loslassen*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/269893/lann-hornscheidt-gender-sprachlich-loslassen/> (Zugriff, am 08.07.2023).

Jäckle, M. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter, eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kahlert, J. (2010). Das Schulbuch - ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 41-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kjaran, J. I. (2017). *Constructing Sexualities and Gendered Bodies in School Spaces. Queer Studies and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Klapeer, C. M. (2015). Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In F. Schmidt, A. C. Schondelmayer, U. B. Schröder, (Hrsg.). *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 25-44). Wiesbaden: Springer VS.

Kleiner, B. (2016). *Heteronormativität*. Verfügbar unter <https://gender-glossar.de/glossar/item/55-heteronormativitaet> (Zugriff, am 30.03.2024).

Kleiner, B. & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmid, & C. Thon (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97–119). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Knapp, G.-A. (2011). Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In R. Becker-Schmidt & G.-A. Knapp (Hrsg.), *Feministische Theorien zur Einführung* (S. 65-104). Hamburg: Junius.

Knittel, T. (2024). *Warum Männer nicht heiraten wollen*. Verfügbar unter <https://www.familie-und-tipps.de/Maenner/Braeutigam.html> (Zugriff, am 30.03.2024).

Kötter, J. & Kohlbrunn, Y. (2021). *Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring*. Verfügbar unter <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-auswertungsmethoden/qualitative-inhaltsanalyse/qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/> (Zugriff, am 18.05.2024).

Krammer, T. (2023) *Rainbow Book. Geschlechtergerechter Umgang an der AKG*. Verfügbar unter <https://www.antonkriegergasse.at/wp-content/uploads/Rainbowbook.pdf> (Zugriff, am 08.04.2024).

Kraß, A. (2009). *Queer studies in Deutschland, interdisziplinäre Beiträge zur kritischen Heteronormativitätsforschung*. Berlin: trafo.

Kreitz-Sandberg, S. (2013). Gender inclusion and horizontal gender segregation: stakeholders' strategies and dilemmas in Swedish teachers' education. *Gender and Education*, 25, 444–465.

Lacina, K., & Kitzberger, A. (2021). *Ethik 1. Diskurs und Orientierung*. Wien: Hpt.

Lässig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahlert, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion - Unterricht* (199-2015). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2, 263–276.

Laufenberg, M. (2019). *Queer Theory: identitäts- und machtkritische Perspektiven auf Sexualität und Geschlecht*. Berlin: Technische Universität Berlin.

Lorber, J. (1991). Dismantling Noahs Ark. In J. Lorber, & S. A. Farrell (Eds.), *The Social Construction of Gender* (pp. 355-369). Newbury Park: Sage Publications.

Lumerding, B. (2020). *Geschlechterstereotype und Diskriminierung in Schulbüchern unter Bezugnahme auf die UN-Frauenrechtskonvention*. Grieskirchen: Johannes Kepler Universität Linz.

Markom, C., & Weinhäupl, H. (2007). *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.

Moser, F. (2016). *Schulbuchanalysen unter Geschlechtergesichtspunkten*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Müller, R. (2016). *Geschlechterstereotype. Einige Forschungsergebnisse*. Verfügbar unter <http://www.muellerscience.com/PSYCHOLOGIE/Allgemeine/Menschenbilder/Geschlechterstereotype.htm> (Zugriff, am 30.03.2024).

Paseka, A. (1997). „Alle arbeiten“ – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In L. Lassnigg, & A. Paseka (Hrsg.), *Schule weiblich, Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen* (S. 130-131). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

Paseka, A., (2008). Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlechter lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 15-31). Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.

Platzer, G. (2021). *Warum? Wege zur Ethik*. Wien: Westermann.

Pohlkamp, I. (2010). TransRäume Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität! In M. Busche, L. Maikowski, I. Pohlkamp, & E. Wesemüller (Hrsg.), *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken* (S. 37-58). Bielefeld: transcript Verlag.

Powell, G. N., Butterfield, D. A., & Parent, J. D. (2002). Gender and Managerial Stereotypes: Have the Time Changed, *SMA*, 28, 216-233.

Pusch, L. F. (2013). Etappen auf dem Weg zu einer gerechten Sprache - Globale Entmannung und weiter Glossen. In: C. v. Braun, & I. Stephahn (Hrsg.), *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (S. 165-175). Wien: Böhlau.

Pytlik, K. (2023). *Understanding the Concept of Gender Inclusion: Everything You Need to Know*. Verfügbar unter <https://www.gildcollective.com/blog/what-does-gender-inclusive-mean> (Zugriff, am 04.05.2024).

Queer Lexikon (2024). *Flinta*. Verfügbar unter <https://queer-lexikon.net/2020/05/30/flint/> (Zugriff, am 11.04.2024).

Rendtorff, B. (2016). Geschlechtsbezogene Markierungen und Vereindeutigung. In N. Balzter, F. C. Klenk, & O. Zitzelsberger (Hrsg.), *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung* (S. 19-30). Leverkusen-Opladen: Verlag Barbara Budrich.

RIS (2024). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 30.03.2024. Lehrplan Ethik für die AHS-Oberstufe*. Verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff, am 30.03.2024).

Schneider, C. (2002). *Die Schule ist männlich. Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung*. Verfügbar unter http://www.efeu.or.at/seiten/artikel/schule_ist_maennlich_schneider.pdf (Zugriff, am 30.03.2024).

Schneider, C. (2010). Vom "heimlichen Lehrplan" zu genderfairen Unterrichtsmaterialien: über Eisberge, Haltungen, pädagogische Standards und good practice. In A. P. Mörth, & B. Hey (Hrsg.), *Geschlecht und Didaktik* (S. 23-29). Graz: Grazer Universitäts-Verlag.

Schneider, C. (2014). *Geschlechtssensible Pädagogik Qualitätsstandards*. Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/geschlechtssensible-paedqualitaetsstandards.pdf> (Zugriff, am 29.02.2020).

Schössler, F. (2008). *Einführung in die gender studies*. Berlin: akademie-Verlag.

Schrattenholzer, E. (2008). Sprache und Geschlecht. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlechter lernen: gendersensible Didaktik und Pädagogik*, (S. 177-193). Innsbruck: Studien Verlag.

Stadt Wien (2024). *4 Möglichkeiten geschlechtergerechter Sprache*. Verfügbar unter <https://www.wien.gv.at/medien/service/medienarbeit/richtlinien/leitfaden-gender/geschlechtergerechte-sprache-moeglichkeiten.html#alle> (Zugriff, am 30.03.2024).

Statistik Austria (2023) *Gender Statistiken. Bildung*. Verfügbar unter <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/gender-statistiken/bildung> (Zugriff, am 05.07.2023).

Tavits, M., & Perez, E. O. (2019). *Language influences mass opinion toward gender and LGBT equality*. Verfügbar unter <https://www.pnas.org/doi/pdf/10.1073/pnas.1908156116> (Zugriff, am 07.07.2023).

Villa, P.-I. (2010). (De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler. In R. Becker, & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 146-157). Wiesbaden: Springer VS.

Voß, H.-J. (2010). *Making sex revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Walter, W. (2004). Genderforschung gleich Frauenforschung? Verschwinden des Geschlechts oder neue Erkenntnisdimension? In B. Böckle, & M. Ruf (Hrsg.), *Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender Reader* (S. 39-54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,

Weinbrenner, P. (1992). Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In K. P. Fritzsche (Hrsg.), *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa Studien zur internationalen Schulbuchforschung* (S. 33-54). Braunschweig: Westermann.

Weiss, N. (2021). *What Does It Mean To Be Intersex?* Verfügbar unter <https://www.intimina.com/blog/what-does-it-mean-to-be-intersex/> (Zugriff am 30.03.2024).

West, C., & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 2, 125-151.

Wetschanow, K. (2008). Über das Verhältnis von Sprache und Geschlechte. In M. Buchmayr (Hrsg.), *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik* (S. 195-213). Innsbruck Wien Bozen: Studienverlag.

Winterhager-Schmid, L. (2004). Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge. In: E. Glaser, D. Klika, & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 127-145). Bad Heilbrunn:Verlag Julius Klinkhardt.

Ziemen, D. (2010). *Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Politikunterricht. Eine heteronormativitätskritische Analyse ausgesuchter Unterrichtsmaterialien*. Dresden: Technische Universität

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechtersensible Pädagogik (Debus 2012, 14).....	28
Abbildung 2: Gender Giraffe (Krammer, 2023).	30
Abbildung 3: Die zehn häufigsten Lehrabschlüsse nach Lehrberufen und Geschlecht (Statistik Austria 2023).	37
Abbildung 4: Schulbesuch an berufsbildenden Schulen nach Fachrichtungen und Geschlecht in Prozent (Statistik Austria 2023).	38
Abbildung 5: Ablaufschritte von Frequenzanalysen (Mayring 2010, 15).	53
Abbildung 6: Sprachliche Formulierungen in allen vier Schulbüchern (Angelmayer 2024).....	58
Abbildung 7: Sprachliche Sichtbarkeit im Fließtext in allen vier Schulbüchern gesamt (Angelmayer 2024).	61
Abbildung 8: Sichtbarkeit von weiblichen und männlichen Personen in Sprechblasen, Textausschnitten, Kurzgeschichten, Geschichten und Statements (Angelmayer 2024).	63
Abbildung 9: Bildlich dargestellte Personen gesamt (Angelmayer 2024).	70
Abbildung 10: Kernfamilie (Bucher, Maier, Meysel & Palm-Thaler 2021, 32).	71
Abbildung 11: Single-Haushalt (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 37).....	71
Abbildung 12: Leben in einer Kommune (Bucher, Maier, Meysel & Palm-Thaler 2021, 34).	71
Abbildung 13: Homosexuelles Paar (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 35).	71
Abbildung 14: Homosexuelles Paar (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 35).	71
Abbildung 15: Autoritäten II (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 45).....	72
Abbildung 16: Vorbilder (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 44).	72
Abbildung 17: Vorbilder (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 44).	72
Abbildung 18: Autoritäten I (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 45).....	72
Abbildung 19: Die Stellung des pater familias in der Familie (Bucher, Maier, Meysel & Palm-Thaler 2021, 30).	73
Abbildung 20: Patchworkfamilie (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 124).....	73
Abbildung 21: Milgram Experiment (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 136).	73
Abbildung 22: Neue Lebensformen (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 126).	75
Abbildung 23: Echte Freundschaft (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 118).	76
Abbildung 24: Kinderfreundschaften (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 111).	77
Abbildung 25: Menschen in Beziehungen (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 109).	77
Abbildung 26: Menschen in Beziehungen (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 109).	77
Abbildung 27: Freundschaften (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 110).....	77
Abbildung 28: Eminem (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 113).	77
Abbildung 29: Barack Obama (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 229).	77
Abbildung 30: Wonderwoman (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 129).....	77
Abbildung 31: Schiedsrichter (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 132).	78
Abbildung 32: Vorbilder (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 127).	78
Abbildung 33: Polizistin (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 132).	78
Abbildung 34: Erziehungsstile (Auhser, Futterknecht, Reiss & WurZRainer 2021, 133).....	78
Abbildung 35: Frauenbild in Kernfamilie II (Platzer 2021, 47).....	79
Abbildung 36: Frauenbild in Kernfamilie I (Platzer 2021, 47).....	79
Abbildung 37: Skaterin (Platzer 2021, 57).....	80
Abbildung 38: Break-Dancer (Platzer 2021, 58).	80
Abbildung 39: Hip-Hop-Tänzerinnen (Platzer 2021, 57).	80

Abbildung 40: Gamer (Platzer 2021, 57).	80
Abbildung 41: Polizisten (Platzer 2021, 55).	80
Abbildung 42: Richter (Lacina & Kitzberger 2021, 85).	81
Abbildung 43: Freundschaft (Lacina & Kitzberger 2021, 72).	81
Abbildung 44: Familienfoto (Lacina & Kitzberger 2021, 66).	81
Abbildung 45: Friends von Jerry Weiss 2003 (Lacina & Kitzberger 2021, 73).	82
Abbildung 46: Heldinnen und Helden (Lacina & Kitzberger 2021, 81).	83
Abbildung 47: Familien im Wandel (Lacina & Kitzberger 2021, 66).	83
Abbildung 48: Regenbogenfamilien (Lacina & Kitzberger 2021, 69).	83
Abbildung 49: Regenbogenfahne (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 36).	87
Abbildung 50: Patchworkfamilie Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 36).	87
Abbildung 51: Bindung zu Großeltern (Bucher, Maier, Meysel und Palm-Thaler 2021, 32).	88
Abbildung 52: Rollenbilder von Frauen früher und heute (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 119).	88
Abbildung 53: Tausch der Ringe (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 120).	89
Abbildung 54: Trauung (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 121).	89
Abbildung 55: Lebenspartner (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 120).	89
Abbildung 56: Großfamilie (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 122).	90
Abbildung 57: Gleichgeschlechtliches Paar mit Kind (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 123).	91
Abbildung 58: Freundschaften (Auhser, Futterknecht, Reiss und WurZRainer 2021, 110).	93
Abbildung 59: Gemeinsam Zeit verbringen (Bucher, Maier, Meysel, Palm-Thaler 2021, 29).	98
Abbildung 60: Familie und Partnerschaft (Lacina & Kitzberger 2021, 66).	101
Abbildung 61: Familie und Partnerschaft (Lacina & Kitzberger 2021, 66).	101
Abbildung 62: Soziale Beziehungen (Platzer 2021, 45).	105

14. Anhang/Abstract

Schulunterricht ohne Schulbücher ist unvorstellbar. Schüler*innen arbeiten im Schulalltag täglich mit verschiedenen Schulbüchern. Die bildlichen und sprachlichen Darstellungen von Geschlecht in diesen Büchern beeinflussen maßgeblich die Vorstellungen der Jugendlichen und können geschlechterstereotypes Denken aktiv fördern. Diese Masterarbeit untersucht einerseits traditionelle und nicht-traditionelle Familiendarstellungen und andererseits sprachliche sowie bildliche Geschlechterdarstellungen in vier Ethik-Schulbüchern der 9. Schulstufe. Für die Analyse wurde in jedem Schulbuch das Kapitel über *Familie und Beziehungen* gewählt. Der Theorieteil hebt die Entwicklung des Begriffs der Heteronormativität hervor und geht auf queere Theorien näher ein. Außerdem wird in der Arbeit auf die Wirkung von Sprache eingegangen und das Prinzip der reflexiven Geschlechterpädagogik für Schule und Unterricht erläutert. Wir leben in einer überwiegend heteronormativ geprägten Welt und werden zu Frauen und Männern durch die Gesellschaft gemacht. Ein Geschlecht wird uns seit der Kindheit zugeschrieben. Nicht-binäre oder genderfluide Personen werden im Alltagsleben oft ausgeschlossen und unsichtbar gemacht. Ein gendersensibler Sprachgebrauch und das Aufbrechen von Vorurteilen und Stereotypen ist nicht nur für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden wichtig, sondern auch, um Akzeptanz, Toleranz und Wertschätzung zu vermitteln. Unterrichtsbücher müssen sprachlich und bildlich darauf achten, wie Geschlecht dargestellt wird und welche Werte und Normen an die Jugendlichen weitergegeben werden. Die Frequenzanalyse ergab, dass in den ausgewählten Schulbüchern sowohl stereotypische als auch geschlechtersensible sprachliche Darstellungen zu finden sind. Genderneutrale Bezeichnungen und Doppelnennungen werden am häufigsten im Fließtext eingesetzt. Das generische Maskulinum ist in Originaltextausschnitten besonders auffällig. Nur weibliche Nennungen kommen am seltensten vor. Zudem bestätigt die Segmentanalyse die geschlechterstereotype Vorstellung, dass Frauen oft mit langen Haaren, hellerer Kleidung und Schuhen und Männer mit dunkler Kleidung und kurzen Haaren dargestellt werden. Nicht-traditionelle Familiendarstellungen, die Ehe für alle und moderne Familienbegriffe wie Regenbogenfamilie, Stieffamilie oder Patchworkfamilie werden in allen Schulbüchern sprachlich erwähnt. In drei der vier Schulbücher werden diese Familienbegriffe auch bildlich untermauert. Um

Geschlechterzuschreibungen zu vermeiden könnten geschlechtsneutrale Pronomen aktiv eingesetzt werden.