



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Geschlechterrollenstereotype in Französisch-
Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht

Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Verfasser

Stefan Voglmayr

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 347 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt 1. Unterrichtsfach Französisch

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

Der größte Dank gilt meinem kleinen Luis, der mich durch seine Geburt zu höchster Eile angetrieben hat.

Weiters möchte ich mich von Herzen bei Elisabeth bedanken, die mir nicht nur auf sehr verständnisvolle Weise den Rücken freigehalten hat, sondern mich auch in besonders lustlosen Momenten zur Weiterarbeit motivieren konnte.

Nicht zu vergessen mein Betreuer Robert Tanzmeister, der mich trotz seines übervollen Terminkalenders bei sich aufgenommen hat.

Ich möchte überdies auch meinen Eltern danken, welche sehr geduldig immer an mich geglaubt haben.

Zum Abschluss möchte ich noch all jenen meinen Dank aussprechen, die mir bei den Korrekturen der Arbeit sehr weitergeholfen haben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Aufbau der Arbeit	5
1.2	Begriffserklärungen	7
2	Geschlechterrollenkritik	10
2.1	Ansätze der feministischen Forschung	12
2.2	Geschlechtersensibler Sprachgebrauch	17
2.2.1	Das generische Maskulinum	18
2.2.2	Das <i>masculin générique</i> in der französischen Sprache	20
2.3	Geschlechterrollenstereotype	26
2.3.1	Geschlechterrollenstereotype und Berufswelt/Haushalt	28
2.3.2	Geschlechterrollenstereotype und Schule	32
2.3.3	Geschlechterrollenstereotype und Schulbücher	35
2.4	Heteronormativität	38
3	Methodik	41
3.1	Schulbuchanalyse	42
3.1.1	Wahl der Schulbücher	44
3.2	Diskursanalyse	47
3.3	Strukturanalyse	50
3.4	Inhaltsanalyse	52
3.4.1	Quantitative Kategorien und Hypothesen	53
3.4.2	Qualitativ-quantitative Kategorien und Hypothesen	58

4	Ergebnisse der Schulbuchanalyse	61
4.1	Bien Joué! 2	62
4.2	BRAVO! 2	72
4.3	Cours Intensif 2	81
4.4	Tour d'horizon 2	90
5	Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse	99
6	Analysierte Lehrbücher	104
7	Bibliografie	105
8	Anhang	111
I	Analyseraster	112
II	Hypothesen	117
III	Abstract	120
IV	Résumé en français	121
V	Lebenslauf	131

1 Einleitung

„Die symbolische Repräsentation der Geschlechter in Schulbüchern wird heute als Beitrag zu der sozialen Konstruktion von Geschlecht in unserer Gesellschaft betrachtet.“ (HUNZE 2003; S. 54)

Wir leben in einer Gesellschaft, welche stolz postuliert, dass alle Individuen frei und in gleichberechtigter Weise über ihr eigenes Leben bestimmen können. Dies mag auf den ersten Blick auch für all jene Menschen zutreffen, welche sich unserem System kritiklos anpassen und sich stets innerhalb der gängigen Normen und Werte bewegen. Bei näherer Betrachtung zeigen sich allerdings viele kleine, oft sehr tief greifende Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern. Diese äußern sich zumeist über die Sprache und die Denkweise der gesellschaftlichen Masse, welche in hegemonialen Diskursen festsetzt, wie Männer (Burschen) und Frauen (Mädchen) zu funktionieren haben. Die Geschlechter werden sozusagen im Zuge ihrer Sozialisation in eine Geschlechterrolle gedrängt, indem ihnen typisch männliche oder typisch weibliche Verhaltensweisen und Eigenschaften übergestülpt werden. Darunter haben einerseits Menschen zu leiden, welche sich nicht eindeutig als Frau oder Mann deklarieren können (Transgender, Trans- oder Intersexuelle) bzw. gegen den heteronormativen Diskurs verstoßen (Homosexuelle). Andererseits sind davon auch im Besonderen Frauen und Mädchen betroffen, da die ihnen zugeschriebenen Rollenbilder und Stereotype traditionell niedriger bewertet werden als jene der Männer und Burschen. Hinzu kommen sprachliche Diskriminierungen – zum Beispiel in

Form des generischen Maskulinums¹ – sowie konkrete Auswirkungen in Form geringerer Jobchancen, Karrierebarrikaden, ungleicher Entlohnung oder sogar rechtlicher Benachteiligungen.

Der hegemoniale Geschlechterdiskurs zwingt Jugendliche dazu, sich klar innerhalb des Systems zu definieren, folglich in eine der beiden bereits vorgegebenen Geschlechtsrollen zu schlüpfen und sich das ganze Leben lang daran zu halten. Alternative Lebenskonzepte oder –formen werden stigmatisiert oder gänzlich ausgeblendet. Die Realität zeigt jedoch, dass es viele Menschen gibt, die darunter massiv zu leiden haben, indem sie sich entweder ihrem Schicksal fügen oder sich den zuvor angesprochenen Diskriminierungen aussetzen. Um den Jugendlichen Gegendiskurse zum hegemonialen Diskurs zu ermöglichen, um ihnen also weitaus mehr Identifikationsmöglichkeiten, Rollen und Lebenskonzepte als bisher anzubieten, müssen klassische Geschlechterrollenbilder und stereotype Zuschreibungen abgebaut und ein geschlechtersensibler Sprachgebrauch eingeführt werden. Eine wichtige Verantwortung dafür trägt neben der Sozialisation durch Medien, Familie und persönliches Umfeld sicherlich auch die Schule – und hier speziell das Schulbuch.

Diese Arbeit hat das Ziel, festzustellen, inwiefern die analysierten Französisch-Schulbücher die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, alternative Lebensmodelle und neue Rollenbilder zu finden. Es soll untersucht werden, ob und wie sehr die Bücher nach wie vor klassische Geschlechterrollenstereotype vermitteln bzw. in welchem Ausmaß Bedacht auf einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch gelegt wurde. Die Durchführung der Analyse basiert im Wesentlichen auf zwei grundsätzlichen Annahmen. Zum einen wird davon ausgegangen, dass grundsätzlich immer noch eine männliche Dominanz in Form einer quantitativen Überrepräsentanz sowie einer qualitativ höher bewerteten Darstellung in den Schulbüchern vorherrschend ist. Zum anderen wird angenommen, dass Personen mit nicht-rollenkonformem bzw. nicht- heteronormativem Verhalten in den Büchern nicht vorkommen.

Ihre Legitimität begründet diese Schulbuchanalyse aus der Tatsache heraus, dass alle vier untersuchten Exemplare von staatlichen GutachterInnenkommissionen approbiert worden sind, was zur Folge hat, dass sie zwingend mit dem Grundsatzterlass

¹ dazu mehr in Kapitel 2.2

zum Unterrichtsprinzip „*Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*“ aus dem Jahr 1995 in Einklang stehen müssen². Selbstverständlich stellt auch diese Arbeit an sich selbst den Anspruch geschlechtersensibler bzw. neutraler Formulierungen, was sich hier ausschließlich über den Gebrauch der Sprache äußert, da keine Abbildungen vorhanden sind. Aus diesem Grund wird entweder die Form des Binnen-I (*SchülerInnen*), die Doppelnennung (*Schülerinnen und Schüler*) oder – falls vorhanden – ein ungeschlechtlicher Ausdruck (*Lernende*) verwendet. Außerdem wurde in der gesamten Arbeit konsequent auf die Verwendung des Indefinitpronomens *man* verzichtet, da es denselben Wortursprung wie der Terminus *Mann* besitzt und somit in weiterem Sinne dem geschlechtersensiblen Sprachgebrauch widerspricht.

Das Thema dieser Diplomarbeit habe ich deshalb ausgesucht, weil ich in meinem späteren Beruf als Lehrer viel mit Schulbüchern arbeiten werde. Die Schulbuchanalyse hilft mir (und vielleicht auch anderen Leserinnen und Lesern) dabei, zwischen mehr oder weniger geschlechterrollenkritisch verfassten Schulbüchern auswählen zu können. Diese Tatsache erscheint mir besonders wichtig, um den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen zu können, welche die Gleichberechtigung der Geschlechter fördern. Die Arbeit leistet weiters einen Beitrag zum Genderdiskurs, welcher einen wichtigen Gegendiskurs zum hegemonialen Diskurs darstellt. Die Tatsache, dass ich selbst ein Mann bin, spielt für mich selbst keine wesentliche Rolle, da ich die Meinung vertrete, dass durch eine Gleichstellung von Mann und Frau in unserer Gesellschaft beide Geschlechter nur profitieren können.

² dazu mehr in Kapitel 2.4.2

1.1 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit setzt sich im Wesentlichen aus 3 Hauptteilen zusammen, bestehend aus einem Theoriekapitel, einem Methodikkapitel sowie einem Empirie-Kapitel.

In einem ersten Schritt werden der historische Verlauf der Feminismus-Debatte, die aktuelle geschlechterpolitische Situation in den beiden Ländern Österreich und Frankreich sowie verschiedene Aspekte und Konzepte der Geschlechterrollenkritik vorgestellt. Letztere bilden das theoretische Grundgerüst für den analytischen Teil der Arbeit. Im Zentrum der Erörterungen steht der hegemoniale Diskurs, welcher von bestimmten Faktoren (Rollenbildern, Geschlechterstereotypen, generischen Maskulina in der Sprache, Heteronormativität etc.) getragen wird. Bleiben diese Faktoren unreflektiert, so verfestigt sich der hegemoniale Diskurs weiter, werden sie jedoch verändert, so können Gegendiskurse kreiert und bestehende Diskriminierungen und Sexismen abgebaut werden.

Im zweiten Hauptteil, dem Methodikteil, wird ein „Mix“ an Analyseverfahren präsentiert, welcher die notwendigen Werkzeuge bereitstellt, damit bei der Schulbuchanalyse die gewünschten Informationen gewonnen werden können. Dieses Kapitel kümmert sich somit um die methodischen Rahmenbedingungen für die darauf folgenden Untersuchungen. Beschrieben werden an dieser Stelle einerseits quantifizierende Methoden sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1983), die Struktur- (Grob- oder Kontext-)Analyse nach MARKOM/WEINHÄUPL (2007), sowie andererseits die kritische Diskursanalyse nach JÄGER (2004). Es wurden deshalb verschiedene Verfahren miteinander kombiniert, um die Sachverhalte in den Schulbüchern so umfassend wie möglich darstellen zu können. In diesem methodischen Teil der Arbeit werden außerdem – in Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen des ersten Hauptkapitels – die für die Analyse relevanten Hypothesen vorgestellt sowie die entsprechenden Kategorien der Analyseraster präsentiert.

Im darauf folgenden dritten Hauptteil der Arbeit werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung nach den zuvor erörterten Analyseverfahren und Kategoriensystemen dargestellt. Dabei werden die Französisch-Schulbücher *Bien Joué! 2*, *Bravo! 2*, *Cours Intensif 2* und *Tour d'horizon 2* nacheinander abgehandelt und auf die

jeweiligen Ausgangshypothesen bezogen. Die Resultate werden abschließend in einer Zusammenfassung miteinander verglichen und in die im Theorie-Teil erläuterten Konzepte eingeordnet.

Den Abschluss der Arbeit bildet die vollständige Auflistung der verwendeten Literatur sowie der Anhang (Analyseraster, Hypothesensammlung, Abstract, Résumé en français, Lebenslauf).

1.2 Begriffserklärungen

Stereotype

„Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder ausgerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht. Linguistisch ist es als Satz beschreibbar.“ (QUASTHOFF, 1973; S. 28)

Derartige Vorurteile werden von den Menschen im Zuge ihrer Sozialisation erworben und können nur extrem schwer wieder aufgehoben werden: *„Stereotype sind beharrend, verändern sich in ihren Inhalten nur langsam, auch dann, wenn die soziale Realität, die einmal ihrem ‚wahren Kern‘ zugrunde lag, sich gewandelt hat“* (SCHENK 1979, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S. 27). Stereotype werden aus sozialpsychologischer Sicht vor allem deshalb produziert, um dem Gehirn die Verarbeitung der komplexen Außenwelt zu erleichtern. Das bedeutet, der Mensch ist gezwungen, seine Umwelt zu kategorisieren, er muss sich *„ein Inventar an allgemeingültigen „Wahrheiten“ zusammenstellen, das ihm als Grundlage für ein soziales Koordinatensystem dienen kann“* (DRAGSCHITZ 1999; S. 3). Diese so erzeugten „Wahrheiten“ können sowohl positiv als auch negativ wertend sein, auf jeden Fall bedeuten sie aber eine Einschränkung für die Subjekte innerhalb dieser Kategorien. So existiert etwa in un-

serer Gesellschaft das Bild des aktiven, starken, abenteuerlustigen etc. Mannes und der passiven, schwachen, familiären etc. Frau.

Geschlecht

Der Begriff *Geschlecht* verändert sich nach der jeweiligen wissenschaftlichen Betrachtungsweise: Im rein biologischen Sinn (engl. *sex*) bedeutet Geschlecht die Unterscheidung von Lebewesen in männlich und weiblich. Auf sprachwissenschaftlicher Ebene (grammatikalisches Geschlecht) kommt im Deutschen – im Gegensatz zum Französischen – zu diesen beiden noch das (neutrale) sächliche Geschlecht hinzu. In der Soziologie bildet das Geschlecht, losgelöst vom biologischen Geschlecht, eine rein soziale Konstruktion (engl. *gender*). Die Trennung zwischen biologischem und soziokulturellem Geschlecht wurde bereits seit knapp 30 Jahren von aktiven FeministInnen mit der Begründung, dass die „biologische Basis“ veränderbar sei, vorgenommen³.

Während in der französischen und in der englischen Sprache konkrete Begriffe für eine klare Unterscheidung existieren (*sexe et genre*⁴ bzw. *sex and gender*⁵), gibt es in der deutschen Sprache lediglich die Bezeichnung *Geschlecht* für beide Bedeutungen⁶. Daraus resultieren nicht selten Konflikte, da sehr oft der „Fehler“ gemacht wird, das biologische und das soziokulturelle Geschlecht zu einer Einheit zu machen.

Geschlechtsrolle

„Die Geschlechtsrolle“ kann als die grundlegende und allgemeinste soziale Rolle in unserer Gesellschaft verstanden werden, da sie in allen Sozialbereichen – von Intimbeziehungen in der Familie über den Beruf bis zur Stellung in öffentlichen Institutio-

³ vgl. dazu MARKOM/WEINHÄUPL (2007; S. 199)

⁴ vgl. dazu BUSSMANN (1995, in: RIEDLER 2001; S. 31): „Le terme „genre“ est originellement neutre; le terme signifie espèce, classe. La distinction selon le sexe n'est qu'un critère de classification parmi d'autres. Le genre a une triple fonction grammaticale, sémantique et cognitive.”

⁵ vgl. dazu TRASK (1996, in: RIEDLER 2001; S. 32): „Sex is a matter of biology, while gender is a matter of grammar, and one which has no necessary connection with sex.”

⁶ vgl. dazu BUSSMANN (1995, in: RIEDLER 2001; S. 31): „En allemand le terme d'origine latine se traduit par „Geschlecht“, ce qui peut prêter à confusion, car on suggère ainsi une corrélation automatique entre genre (grammatical) et sexe.”

nen – wirksam wird, alle Lebensalter vom Kind bis zum alten Menschen umfaßt (sic!) und dabei relativ allgemein formuliert ist. Mit ihr werden die unterschiedlichen Funktionen, Status und Persönlichkeitseigenschaften beschrieben, die man gleichsam selbstverständlich mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden sieht. Die Geschlechtsrolle setzt sich einmal zusammen aus dem in der jeweiligen Kultur dominierenden Leitbild von Männlichkeit und Weiblichkeit ..., und nicht zuletzt aus der hierarchischen Ordnung der Beziehungen zwischen beiden Geschlechtern“.

(MADER 1980, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S. 15)

Hegemonialer Diskurs

Hegemoniale Diskurse existieren ganz allgemein in sämtlichen Bereichen des (alltäglichen) Lebens. Sie offenbaren sich über einzelne Themen, Diskursstränge⁷ oder Teildiskurse und stellen immer eine Norm für die beteiligten Individuen dar. Im Rahmen dieser Arbeit beschränkt sich der hegemoniale Diskurs auf das Thema Geschlecht. Vor allem in der „westlichen Welt“ ist er

„in erster Linie durch ein bipolares Geschlechtermodell geprägt, in dem klar in männlich – weiblich unterschieden wird. Dabei werden Menschen jederzeit innerhalb dieses Schemas eingeordnet, ebenso wie von ihnen verlangt oder zumindest erwartet wird, sich selbst klar und eindeutig einer der beiden Kategorien zuzuordnen. Zusätzlich werden diese beiden Kategorien aber auch noch klar unterschiedlich bewertet und konnotiert“ (SCHWARZ 2008; S. 30)

In Folge dessen werden einerseits Menschen diskriminiert, welche sich nicht in dieses Schema eingliedern wollen oder können, andererseits entsteht auch innerhalb dieses Schemas ein System der Hierarchie, welches häufig den Mann besser oder höher bewertet als die Frau. Hegemoniale Genderdiskurse offenbaren sich anhand geschlechtsspezifischer Stereotypisierungen und Rollenzuschreibungen, aber auch ganz konkret in Form von Ungleichstellungen der Frauen am Arbeitsplatz, Benachteiligungen bei der Entlohnung etc.

⁷ vgl. dazu Kapitel 3.2

2 Geschlechterrollenkritik

Dieses Kapitel behandelt verschiedene Aspekte der Geschlechterrollenkritik. Es werden Faktoren aufgezeigt und kritisiert, welche dafür verantwortlich sind, dass hegemoniale Diskurse uneingeschränkt weiterexistieren können. Da die Geschlechterrollenkritik ein sehr breites und sich ständig veränderndes Feld ist, können im Zuge dieser Arbeit nur jene Bereiche näher beleuchtet werden, welche im Zusammenhang mit der Schulbuchanalyse unmittelbar von Bedeutung sind. Diese Auswahl ermöglicht später auch eine präzisere Einordnung der Untersuchungsergebnisse in die hier einzeln erläuterten Aspekte der Geschlechterrollenkritik.

In einem kurzen historischen Überblick werden in Kapitel 2.1 die wichtigsten Ansätze und Phasen der feministischen Forschung zusammengefasst und anschließend auf die aktuelle geschlechterpolitische Situation in den beiden Ländern Österreich und Frankreich eingegangen. Danach folgen die beiden für diese Arbeit gewählten Hauptaspekte *geschlechtersensibler Sprachgebrauch* (Kapitel 2.2) und *Geschlechterrollenstereotype* (Kapitel 2.3). Der erste Teil befasst sich mit der Dominanz des *generischen Maskulinums* sowohl in der deutschen als auch in der französischen Sprache und thematisiert die (Un-)Möglichkeiten, geschlechterneutrale Formulierungen zu finden bzw. beide Geschlechter in der Sprache sichtbar zu machen. Der zweite Teil beschäftigt sich intensiv mit der gesellschaftlich konstituierten Geschlechterrolle, welche den einzelnen Individuen in Bezug auf verschiedene Lebensbereiche (Beruf, Haushalt, Schule) aufgeprägt wird. Dabei wird vor allem die Wirkung von Stereotypen und Rollenzuschreibungen erörtert bzw. der Frage nachgegangen, welchen Beitrag speziell die Schulbücher dazu leisten.

In Kapitel 2.4 wird abschließend der Aspekt der Heteronormativität, welcher insgesamt immer mehr an Bedeutung gewinnt, diskutiert. Es wird grundsätzlich aufgezeigt, inwiefern der hegemoniale Genderdiskurs Menschen dazu zwingt, sich unserem bipolaren System anzupassen, um nicht als „abnorm“ abgestempelt zu werden.

2.1 Ansätze der feministischen Forschung

„Bezugspunkt von Frauenforschung ist die Tatsache der gesellschaftlichen Minderbewertung und Diskriminierung von Frauen und ihrer Lebens- und Arbeitssituation. (...) Ziel von Frauenforschung ist, sexistische Vorurteilsstrukturen aufzudecken und in allen wissenschaftlichen Disziplinen scheinbar geschlechtsneutrale Aussagen zu überprüfen“ (FICHERA 1996; S. 42⁸).

Feministische Forschung gibt es bereits seit Mitte der 1970er Jahre. Am Beginn wurde ein additives Verständnis der Forschung konstruiert, welches sich im Allgemeinen darauf besann, die Frau als einen Gegenstand der Forschung zu betrachten. Nach und nach veränderte sich jedoch der wissenschaftliche Blickwinkel insofern, als dass die Frau ins Zentrum gerückt wurde und fortan das Subjekt im Forschungsprozess darstellte. Die Feministinnen und Feministen distanzieren sich also im Wesentlichen davon, die Frau als Ergänzung in einer männerdominierten Disziplin hinzustellen und schuf im Gegensatz dazu eine patriarchatskritische Instanz mit einer feministischen Perspektive.

Eine für die Schulbuchanalyse sehr wichtige Teildisziplin der Frauenforschung ist die feministische Schulforschung, welche sich aus der Tatsache heraus entwickelte, dass die gesetzlich verankerte Gleichberechtigung der Geschlechter in der Schule kaum realisiert wurde. Den Kernpunkt stellt die Betonung der Schule als *„soziale Einrichtung zum Erwerb der als gesellschaftlich relevant angesehenen Kenntnisse und Fähigkeiten“*⁹ (FICHERA 1996; S. 47) und als *„Ort staatlich organisierter und institutionalisierter Sozialisation“* dar, sowie deren *„gesellschaftliche Reproduktionsfunktion“*¹⁰ (FICHERA 1996; S. 47). Deshalb sind die Ziele der feministischen Schulforschung vorwiegend darauf konzentriert, die in der Schule eingeübten Geschlechterhierarchien – auch bedingt durch den „heimlichen Lehrplan“ – transparent zu machen

⁸ Zitiert nach: HESSISCHES MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST (Hg.): Frauenforschung und Frauenförderung an den hessischen Hochschulen. Wiesbaden, Schriftenreihe Hochschulen 5, 1986, S. 406

⁹ Zitiert nach: BREHMER, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim, Basel 1991, S. 7

¹⁰ Zitiert nach: NYSSSEN, Elke u. SCHÖN, Bärbel: Feministische Schulforschung – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: GLUMPLER, Edith (Hg.in): Mädchenbildung Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung. Bad Heilbronn 1992, S. 158-159

und abzubauen. Das passiert, indem (latente oder auch offensichtliche) sexistische und geschlechterrollenstereotype Diskurse in Unterrichtsinhalten, in Schulbüchern, in der Sprache, in Handlungen und Organisations- und Gesetzesstrukturen aufgedeckt und die Geschlechterverhältnisse neu gestaltet werden.

Die feministischen Zugänge zur Herstellung einer Gleichberechtigung der Geschlechter haben im Laufe der Zeit verschiedenartige Ausprägungen angenommen. PRENGEL (1986, S. 26) unterscheidet dabei (unter anderen) zwischen folgenden Ansätzen:

- (1) *Ansatz der „Gleichstellung“*
- (2) *Ansatz „Den Lebensweisen von Frauen Wert verleihen“*
- (3) *Ansatz der „Androgynität“*
- (4) *Ansatz der „Pluralität“*

Ansatz der „Gleichstellung“

Wie FICHERA (1996; S. 59) beschreibt, kämpften Frauen bereits zu Beginn der politischen Implementierung von Geschlechterhierarchien um die Gleichstellung der Geschlechter. In der französischen Revolution etwa wurden *Égalité* und Menschenrechte für beide Geschlechter eingefordert (unter anderem von Olympe de Gouges).

Der Ansatz der Gleichstellung beschreibt also die Forderung nach der mündigen Frau, welche durch *„Bildung und Qualifikation, Bürgerrechte und ausreichende eigene finanzielle Ressourcen, qualifizierte Erwerbsarbeit....“* (PRENGEL 1989; S. 141) dem Mann ebenbürtig wird. Dieser Ansatz hat einen stark emanzipatorischen Charakter, kann allerdings nicht kritiklos verfolgt werden: Durch das Drängen auf eine Gleichstellung mit dem Mann wird dieser als anzustrebende Norm hochstilisiert, was wiederum bedeutet, dass die Frau in der Folge einerseits männliche Werte annimmt und andererseits immer defizitär erscheint.

Ansatz „Den Lebensweisen von Frauen Wert verleihen“

Diese Denkweise verfolgt ebenfalls die Gleichstellung der Frau mit dem Mann, allerdings nicht durch die Angleichung an männliche Normen und Werte, sondern in Form einer Sichtbarmachung weiblicher Individualität. Dabei stehen vor allem die Leistungen und Kompetenzen der Frau im Vordergrund, welche als Stärken und nicht als Schwächen verstanden werden müssen. Das Geschlecht ist in diesem Diskurs kein natürlich deterministisches (*sex*), es ist kulturell anerzogen (*gender*). Ansätze dazu gab es bereits in der *Querelle des femmes*¹¹ ab dem 14. Jahrhundert.

Der Ansatz der Androgynität

Der androgyne Ansatz ist eine „*Vorstellung vom ganzen Menschen*“ (PRENGEL 1989; S. 159). Es findet also eine Gleichstellung von Mann und Frau statt, indem beiden Geschlechtern männliche und weibliche Attribute zugeschrieben werden, was einer weiteren Polarisierung gegensteuert. Das bedeutet, dass auch Frauen aktiv, aggressiv etc. und Männer passiv, emotional etc. sind, wodurch „*starre normative Trennungen zwischen den Geschlechtern*“ (PRENGEL 1989; S. 160) zurückgehen. Dadurch entstehen neue Identifikationsmöglichkeiten für Männer/Buben und Frauen/Mädchen, was zu einer „*radikalen Änderung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung*“ (PRENGEL 1989; S. 161) führen kann.

Ansatz der „Pluralität“

Dieser feministische Forschungsansatz fordert eine Anerkennung der Pluralität der Lebensstile von Frauen und Männern. So sehr auch eine Gleichheit zwischen den beiden Geschlechtern angestrebt wird, so sehr muss auch eine Akzeptanz für ihre Differenz geschaffen werden. Denn würde lediglich eine Gleichstellung angestreut

¹¹ Poullain de la Barre verstand in seinem Werk „*De l'Égalité des deux Sexes*“ (1673) den Begriff Geschlecht als soziale Kategorie, demnach sei das Patriarchat kein natürliches Resultat, sondern kulturell erworben.

werden, so würden wiederum bestimmte Lebensentwürfe diskriminiert werden. In diesem Zusammenhang fragt sich PRENGEL (1989; S. 170):

„Warum läßt (sic!) sich nicht anerkennen, daß (sic!) einige Frauen z.B. im Arbeitsfeld Schule mit Kindern praktisch tätig sein wollen, andere als Schulleiterin, Schulrätin usw. arbeiten wollen, andere sich ausschließlich der Hausarbeit und Kindererziehung in einer eigenen Familie widmen wollen und den Beruf aufgeben, wieder andere Kinder erziehen und erwerbstätig sein wollen?“

Die hier geforderte Sichtweise zeigt also die Gefahr einer *„feministischen Hierarchisierung von Lebensmöglichkeiten von Frauen“* (PRENGEL 1989; S. 170) und der damit verbundenen Abwertung der Frau auf, sollte sie einen traditionellen Lebensentwurf gefasst haben. Wichtig ist letztlich das Recht beider Geschlechter, frei über die Ausgestaltung ihrer Lebensentwürfe bestimmen zu können.

Aktuelle genderpolitische Situation in Österreich und Frankreich¹²

Nachdem das „Frauenministerium“ in den letzten Jahren sehr oft das Ressort und den Namen gewechselt hat, befindet es sich seit dem Jahr 2007 wieder im Bundeskanzleramt unter der Bezeichnung *Frauenangelegenheiten und Gleichstellung* (Sektion II). Die Bemühungen der Beauftragten waren in den letzten 10 Jahren nicht immer von Erfolg gekrönt. Versuche, die politische Sprache nach dem Leitbild des Gender-Mainstreaming“ geschlechtersensibel auszugestalten oder so genannte Frauenquoten in Führungspositionen und am Arbeitsmarkt generell zu installieren, ließen sich nur in sehr eingeschränkter Form umsetzen. Aktuell richtet Österreich seine Gleichstellungspolitik vor allem auf die Felder *Familie* und *Beruf* sowie auf die Aspekte *Frauengesundheit* und *Gender Budgeting* aus, die Bereiche *Frauenrechte* und *feministische Politik* werden großteils nur von nichtstaatlichen Organisationen vertreten. Somit bleiben wesentliche Fortschritte im Sinne der Geschlechtersensibilisierung trotz Rückenwind durch die Europäische Union bis heute weitgehend aus. Außerdem ist die offizielle Haltung Österreichs gegenüber nicht-heterosexuellen Paaren nach wie vor unverändert. Das bedeutet, dass eine Eheschließung bzw. eine

¹² vgl. dazu die Seite des Gunda Werner Instituts für Feminismus und Geschlechterdemokratie: <http://www.gwi-boell.de> (letzter Zugriff am 05.09.2009)

eingetragene Partnerschaft für homosexuelle Menschen in Österreich nicht möglich ist.

In Frankreich wird die Gleichstellung der Geschlechter – wie bereits weiter oben angedeutet – als Folge der französischen Revolution angesehen. Der Zugang der französischen Öffentlichkeit zu diesem Thema ist deshalb ein anderer als in Österreich, auch aufgrund seiner viel längeren Geschichte. Aktuell werden genderpolitische Maßnahmen von der zuständigen Stelle im *Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville* aus getätigt. Ein wichtiger, erst vor kurzem implementierter Meilenstein im Sinne der *Égalité* ist das so genannte *Loi de Parité*, welches Frauen dazu motivieren soll, politisch aktiver zu werden bzw. welches ihnen dabei hilft, einen besseren Zugang zu Schlüsselpositionen im Erwerbsleben zu bekommen. Weiters ist es in Frankreich für nicht-heterosexuelle Paare seit 1999 möglich, den so genannten *pacte civil de solidarité*, eine eingetragene Partnerschaft, einzugehen. Die Eheschließung homosexueller Menschen ist allerdings – so wie in Österreich auch – (noch) nicht möglich.

2.2 Geschlechtersensibler Sprachgebrauch

Sprache an sich besitzt zwei wichtige soziale Funktionen: Sie ermöglicht es den Menschen zum einen, miteinander zu kommunizieren. Allerdings ist die sprechende Person gezwungen, die sie umgebende Welt zusammenzufassen und zu elementarisieren, um deren Komplexität beschreiben zu können. Derartige Generalisierungen ermöglichen zwar ein besseres Zurechtkommen mit Sachverhalten der „Realität“, sie können aber auch negative Verläufe, wie etwa die Ausprägung von Stereotypen, nehmen. Zum anderen trägt Sprache wesentlich zum Sozialisationsprozess bei, denn sie vermittelt gesellschaftliche Normen und Werte. Diese beiden Funktionen von Sprache können nicht getrennt voneinander existieren, da im Zuge von sprachlicher Kommunikation immer beide Aspekte vorkommen. Das heißt, dass mit dem rein begrifflichen Inhalt eines Wortes, dem Denotat, auch immer eine emotionale, assoziative Nebenbedeutung, ein Konnotat, mitschwingt¹³. Ist also beispielsweise von den Farben *rosa* und *blau* die Rede, so werden diese als Konnotate mit der Vorstellung *Mädchen* und *Bub* verbunden.

Die genannten Eigenschaften ermöglichen es der Sprache in der Folge, diskriminierend zu sein. Betroffen sind davon gesellschaftliche Gruppen (hinsichtlich Nationalität, Kultur, Religion etc.), in der Erörterung des generischen Maskulinums ist dies das weibliche Geschlecht. Einerseits kann sich die sprachliche Diskriminierung – wie bereits angedeutet – in Form von Geschlechterrollenstereotypen manifestieren¹⁴, andererseits durch die bloße Ausklammerung einer gesellschaftlichen Gruppe aus dem Sprachgebrauch. *„Das Ignorieren von Personen oder Gruppen mit Hilfe des Sprachsystems sagt sehr viel über deren Wert in der jeweiligen Gesellschaft aus. Das beste Beispiel dafür ist die oftmalige (Nicht-)Verwendung von geschlechtergerechten Berufsbezeichnungen“* (DRAGSCHITZ 1999; S. 24)¹⁵.

¹³ vgl. dazu DRAGSCHITZ (1999; S. 18f)

¹⁴ vgl. dazu das Kapitel 2.5

¹⁵ Hier sei etwa das „Mitgemeintsein“ von Frauen zu nennen, vgl. dazu Kapitel 2.3.1

2.2.1 Das generische Maskulinum

„Das generische Maskulinum widerspricht dem Grundsatz der Gleichheit von Frauen und Männern und perpetuiert zudem Stereotype und Klischees.“ (MARKOM/WEINHÄUPL, 2007; S. 201)

Vom generischen Maskulinum wird dann gesprochen, wenn Personen in einem bestimmten Kontext (Beruf, Handlung, etc.) nur durch die männliche Form gekennzeichnet sind. Frauen werden in diskriminierender Weise lediglich „mitgemeint“. Das bedeutet etwa für die Pluralform von (z.B.) Berufsbezeichnungen, dass das Maskulinum der Stellvertreter für Maskulinum und Femininum ist: *die Chirurgen, die Arbeiter, die Polizisten etc.* Hierbei handelt es sich um eine abgeschwächte Ausprägung, denn es ist nicht ersichtlich, ob auch Frauen den einzelnen Gruppen angehören oder ob es sich um reine Männergruppen handelt. Eine starke Form liegt dann vor, wenn eindeutig weibliche Personen mit männlichen Bezeichnungen versehen werden: *Kinderarzt Dr. Susanne W., die braven Helfer Maria und Lisa etc.* Das generische Maskulinum äußert sich auch bei der Beschreibung des Menschen in bestimmten Kontexten: *der Steuerzahler, der Kranke, ein Indianer kennt keinen Schmerz etc.* Es zeigt sich also in der Sprache, wer die Abweichung darstellt und wer die Norm. Dieser Umstand kann bei genauerer Betrachtung in sämtlichen (sprachlichen) Zusammenhängen festgestellt werden und sozialisiert den Menschen von klein auf:

„Lassen wir nur kurz den Blick zur „Kindersprache“ schweifen, die geprägt ist von männlichen Ausdrücken wie *Strichmännchen, Stehaufmännchen, Schneemann, Hampelmann oder Sandmann*. Zu all diesen Ausdrücken gibt es kein weibliches Gegenstück. Lückenlos gelangen Kinder von diesen „Männern der Kindheit“ zu den Männern der „Welt der Großen“, in der es von *Geschäftsmännern, Staatsmännern, Privatmännern und ähnlichen nur so wimmelt*“ (PINKER 1994; S. 55).

Die Existenz des generischen Maskulinums wurde im Zuge der feministischen Bewegungen heftig kritisiert und so konnten bis heute bereits einige wichtige Vorstöße verzeichnet werden. Vor allem Berufsbezeichnungen, Titel etc. von Personen wurden im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit angeglichen und so ist etwa die starke Form

des generischen Maskulinums in der neueren Literatur fast nicht mehr existent. Gerade in Schulbüchern, welche der Gleichstellung der Geschlechter gesetzlich verpflichtet sind¹⁶, ist dies besonders wichtig, um Sexismus nachhaltig vorzubeugen und traditionelle Rollenbilder abzubauen.

Im Deutschen bedeutet eine Angleichung durch entsprechende Feminina zunächst keinen groben Einschnitt in die Sprache¹⁷. Weibliche Personen können in der Einzahlform mit dem Suffix *–in*, in der Mehrzahlform mit dem Suffix *–innen* ganz leicht sichtbar gemacht werden. Bei der gleichzeitigen Nennung beider Geschlechter gibt es außerdem verschiedene (gültige) Möglichkeiten der gerechten Ausformulierung:

- 1) Die so genannte Doppelnennung: *Schülerinnen und Schüler, Kollegen und Kolleginnen* etc.
- 2) Die abgekürzte Form mittels Schrägstrich: *Schüler/-in, Mitarbeiter/-innen* etc.
- 3) Die abgekürzte Form mittels Binnen-I: *SchülerInnen, MitarbeiterInnen* etc.¹⁸
- 4) Die abgekürzte Form mittels Klammern: *Schüler(innen), Kolleg(inn)en* etc.¹⁹.

Weitere Möglichkeiten der Gleichstellung der Geschlechter im deutschen Sprachgebrauch bilden neutrale Bezeichnungen wie *Lernende, Arbeitende, Studierende, Lehrpersonen* etc. sowie Wendungen wie *alle sind gekommen* (anstatt *jeder ist gekommen*), *die französische Bevölkerung* (anstatt *die Franzosen*), *die pädagogischen Fachkräfte* (anstatt *die Pädagogen*) etc. Diese Formulierungen werden aktuell sehr gerne verwendet, da die *Unsichtbarkeit* beider Geschlechter als Vorteil gewertet wird.

Die Verbannung des generischen Maskulinums aus der Sprache ist allerdings zum Teil mit gewissen Problemen behaftet. Einerseits lassen sich nicht alle Formulierungen neutralisieren, weil ansonsten widersinnige Aussagen wie etwa *Mädchen sind die besseren Schülerinnen* (anstatt *Mädchen sind die besseren Schüler*) produziert würden, andererseits verkomplizieren sich Texte oftmals sehr stark (zum Beispiel: *der/die SchülerIn arbeitet gemeinsam mit seinem/seiner bzw. ihrem/ihrer Nach-*

¹⁶ vgl. dazu Kapitel 2.5.3

¹⁷ viel komplizierter ist dieser Umstand in der französischen Sprache, vgl. dazu Kapitel 2.5.3

¹⁸ Im Rahmen der Diplomarbeit wird ausschließlich diese Form verwendet

¹⁹ die Formulierungen mit Hilfe von Klammern und des Binnen-I sind in der gesprochenen Sprache allerdings etwas problematisch, da die so bezeichneten Personen als weiblich verstanden würden, welches einem generischen Femininum gleichkäme.

barn/Nachbarin). Gerade in Fremdsprachen-Schulbüchern ist eine möglichst einfache sprachliche Darstellung vonnöten, wie MARKOM/WEINHÄUPL (2007; S. 201) betonen: „Selbstverständlich ist dies in Bezug auf den Stil der Schulbücher eine Gratwanderung – schließlich sollte die Sprache gerade für Kinder nicht zu abgehoben oder komplex wirken.“

2.2.2 Das *masculin générique* in der französischen Sprache

Die Thematisierung des generischen Maskulinums gestaltet sich in der französischen Sprache weitaus problematischer als dies in der deutschen Sprache der Fall ist. Ein erster wesentlicher Grund dafür ist die Tatsache, dass es keine einheitliche Form der Bildung von Feminina gibt:

„Cependant, il existe en allemand un suffixe féminisant unique. Ce suffixe -in n'a pas d'autre usage et il est toujours disponible. C'est donc un outil mécanique et quasi-universel qui manque bien en français où la présence de plusieurs marques possibles distinctives du féminin fait hésiter dès qu'il s'agit de féminiser“²⁰.

Es besteht demnach das permanente Problem individuell abzustimmender Feminisierung: Die Variante, nur die Determinanten zu ändern und die männliche Form unverändert zu belassen (*la chef, la auteur* etc.) setzt sich speziell im französischsprachigen Teil Belgiens gut durch. Im aufgeschlossenen Québec wird weit weniger um sprachliche Traditionen gefürchtet und oft auf sehr radikale Weise einfach ein –e an die männliche Form angehängt, was umfangreiche Wortneubildungen zur Folge hat (*une cheffe, une médecine, une professeure* etc.). In Frankreich sind derartige Kreationen eher verpönt, die genannten Möglichkeiten zu einer geschlechtergerechten Angleichung werden nur sehr begrenzt umgesetzt. Hier gibt es (manchmal) die Möglichkeit, an die männliche Form ein *femme* oder ein *Madame* anzufügen: *une femme médecin, Madame le médecin*²¹ etc. Viel häufiger wird allerdings die Methode ver-

²⁰ Zit. nach d. DGLFLF, komplette Version siehe Seite der *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (Organisation des Französischen Kultur- und Kommunikationsministeriums): <http://www.dglf.culture.gouv.fr/cogether/feminisation/4contraintes.html#ancree954490> (letzter Zugriff am 16.07.2009)

²¹ In diesem Fall kann auch nur die Frau des Arztes und nicht die Ärztin selbst gemeint sein. Dieses Phänomen kommt nicht selten vor, ist jedoch bereits im Zurückgehen.

folgt, ganze Suffixe, wie etwa *-euse*, *-trice*, *-esse* etc. an den Wortstamm anzuhängen²², was zu massiven Einschnitten in die Morphologie der französischen Sprache und folglich zu schweren Konflikten mit Linguisten und der einflussreichen *Académie française* führt.

Ein weiteres Problem, das durch die Thematisierung des *masculin générique* entsteht, ist die Tatsache, dass in der französischen Sprache keine wirklich neutrale Form existiert. Die Funktion des „Sächlichen“ übernimmt hier fast zur Gänze das männliche Geschlecht, welches als *genre non marqué* oder *genre indifférencié* bezeichnet wird²³. Dieser Umstand macht sich zum Beispiel folgendermaßen bemerkbar:

a) "*Les formes masculines IL et LE servent aussi de formes neutres: IL comme sujet grammatical (ou apparent) d'un verbe impersonnel; LE comme représentant d'un adjectif, d'une phrase, etc.: IL pleut. – Vous avez raison, je LE connais*" (GREVISSE/GOOSSE 2008; S. 841).

b) "*L'appellation de neutre convient aussi à l'infinitif et à la proposition conjonctive, normalement étrangers à la notion de genre (et même de nombre), quoique les adjectifs qui s'accordent avec eux soient au masculin: Mentir est odieux (...) Plus étonnant encore, les ennemis se sont enfuis (...) Faire du neuf avec du vieux (...) Lire tout Madame de Ségur*" (GREVISSE/GOOSSE 2008; S. 585).

Würde das *masculin générique* in seiner Funktion als *genre non marqué* nun im Zuge eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs aufgeweicht werden, so müssten neue (sprachliche) Wege gefunden werden, um neutrale Sachverhalte darzustellen. Etwas einfacher (jedoch keinesfalls unproblematisch) gestaltet sich die Angleichung bei Sachverhalten der *êtres humains*, wenn eine offensichtliche Diskriminierung zu Tage tritt. Dies ist etwa dann der Fall, wenn es sich um Funktionen, Berufsbezeichnungen oder Titel handelt (*le cardinal, le clerc, le médecin, le docteur, le gourmet*

²² Hier muss erwähnt werden, dass auf eine männliche Form des Öfteren mehrere mögliche Lösungen kommen, was die Diskussionen zusätzlich erschwert. Zum Beispiel *l'auteur* – (*la*) *auteure*, (*la*) *autrice*, (*la*) *auteuse*, vgl. dazu YAGUELLO (1995; S. 31-33)

²³ Das weibliche Geschlecht, das *genre marqué*, verkörpert folglich das „Andere“: "*Du point de vue sémantique, les noms fém. (sic!) et les formes fém (sic!). sont marqués par rapport au masc. (sic!): alors que voleur ou enseignant joignent au sème "action de voler (ou d'enseigner)" l'expression d'un sujet, d'un agent, dont le sexe, surtout au pluriel, n'est déterminé que par le contexte ou la situation, voleuse ou enseignante y ajoutent nécessairement l'idée de femme. La valeur générique du masc. apparaît aussi bien dans la langue commune que dans l'usage juridique, sociologique, scientifique etc*" (GREVISSE/GOOSSE 2008; S. 626). Vgl. dazu Kapitel 2.5

etc). Die Bezeichnung *gourmet* ist sogar ausschließlich den Männern vorbehalten. Das postulieren auch die französischen Wörterbücher, "*qui même ne prévoient pas explicitement que des femmes se réclament de cette qualité*" (GREVISSE/GOOSSE 2008; S. 627). Eine Diskriminierung der Frauen erfolgt in diesem Zusammenhang auch, wenn nur die Rede von Helden, Abenteurern etc. ist (*le sauveteur, le vainqueur* etc.), was mit historischen Beweisen gerechtfertigt wird. Generell wird die Verwendung des *masculin générique* mit dem Argument, dass eine zu geringe Anzahl an Frauen derartige Positionen besetzt, verteidigt. RIEDLER (2001; S. 67 zeigt dies anhand der Berufsbezeichnung *l'inspecteur*²⁴: „*Les deux dictionnaires indiquent la forme féminine en –trice du terme, mais le Robert précise que bien que 10% des inspecteurs de police soient des femmes, elles sont appelées néanmoins „inspecteur“....*” Es wird allerdings übersehen, dass gerade das *masculin générique* dafür mitverantwortlich ist, dass sich dieser Prozentsatz nur unwesentlich ändert.

Diskriminiert werden aber auch Männer durch das *masculin générique*. Kriminelle HandlungsträgerInnen etwa werden in der männlichen Form dargestellt, gerechtfertigt durch die (scheinbare) Tatsache, dass Männer eher zu Gewalt und Aggression neigen als Frauen: „*Cette femme est un aigrefin, un véritable escroc*“ (GREVISSE/GOOSSE 2008; S. 626).

Umgekehrt gibt es auch *generische Feminina*, welche nicht sehr zahlreich auftreten, dafür aber entweder „typisch weiblich“ bzw. sexistisch sind²⁵: *une nurse, une ménagère, une lingère* bzw. *une nana, une poupée, une donzelle, une connasse* etc.

Existieren sowohl männliche als auch weibliche Bezeichnungen (zum Beispiel) von Berufen, so sind die Feminina sehr oft von geringerer Wertigkeit als die entsprechenden Maskulina: „*...rédacteur en chef est plus que rédactrice en chef... Quand on change le nom, il y a une dépréciation de la fonction*“ (RIEDLER 2001; S. 28²⁶). Weitere Beispiele finden GREVISSE/GOOSSE (2008; S. 620):

„*Maîtresse a pris le sens „femme avec qui un homme a des relations charnelles en dehors du mariage“ (maître n’a pas d’application équivalente), ce qui favorise*

²⁴ zitiert nach den Wörterbüchern *Le Petit LAROUSSE* und *Le ROBERT Quotidien*

²⁵ Vor allem im familiären Jargon ausgeprägt

²⁶ zit. nach Sophie de MENTON

l'emploi de maitre à propos de femmes dans d'autres acceptions: Preux et prude sont devenus des noms tout à fait distincts. (...) Les mots anglais boy et girl ont en fr. (sic!) des applications différentes du sens originel: l'un domestique indigène dans les colonies; l'autre, danseuse de music-hall."

Bei den Bezeichnungen *femme de journée* (= femme chargée de l'entretien d'une maison) und *homme de journée* (= pour d'autres travaux que le ménage, naturellement)²⁷ wird dieses Phänomen ebenfalls überdeutlich.

Diese und viele andere sprachliche Sexismen tragen auch in Frankreich maßgeblich zur Fortsetzung von geschlechterrollenstereotypem Denken und Verhalten bei. Französischsprachige FeministInnen setzen sich, ähnlich wie im deutschsprachigen Raum, bereits seit Jahrzehnten heftig dagegen zur Wehr. Mittlerweile konnten auch hier einige wichtige Fortschritte erzielt werden, wenn auch unter massiver Gegenwehr seitens der *Académie française* sowie diverser Linguisten. Grundsätzlich wird die Debatte in Frankreich auf einer sehr breiten Basis geführt, was zur Folge hat, dass sich neben einer Vielzahl an SprachwissenschaftlerInnen auch die (mediale) Öffentlichkeit sehr stark daran beteiligt. Im Zuge dessen wurden auch diverse Vorschriften (*les directives officielles*) diesbezüglich durchgesetzt, welche für die jeweiligen Verwaltungen französischsprachiger Länder Leitlinien darstellen sollen:

"L'administration, dans les divers pays francophones, est obligé (en principe) de suivre les directives officielles. Mais celles-ci ne régissent pas l'usage des individus, qui restent libres, malgré ce modèle officiel et malgré la pression morale qu'exercent les mouvements de pointe..." (GREVISSE/GOOSSE 2008; S. 632/633)

Die meisten französischen Zeitungen haben sich relativ rasch und unkompliziert an die *directives officielles* angepasst, allerdings wird von vielen anderen Institutionen eine eher ablehnende Haltung eingenommen. Beispiele für eine mangelnde Umsetzungsbereitschaft finden sich etwa in Wörterbüchern, wie *Le Petit LAROUSSE* und *Le ROBERT Quotidien* (RIEDLER 2001, S. 68):

²⁷ vgl. dazu GREVISSE/GOOSSE (2008; S. 441)

„Chirurgien: (...) Les deux dictionnaires mettent le suffixe féminin (-ne) à côté du masculin, mais tandis que le Larousse affirme que ce terme est „rare“ au féminin, le Robert donne la définition „Spécialiste en chirurgie“ (et se sert donc d'un épïcène) et en plus l'exemple qui contredit le terme cité au départ: „Elle est chirurgien.“

Eine Hauptakteurin des massiven Widerstands gegen die *directives officielles* und die FeministInnen ist, wie bereits angedeutet, die *Académie française*. Diese bereits 1635 gegründete Institution zur Normierung und Pflege der französischen Sprache argumentiert für die sprachwissenschaftliche Korrektheit, welche mit den vorgeschriebenen Reglements im Einklang stehen muss und als oberstes Prinzip zu gelten hat. Die soziale Korrektheit stellt dabei immer die letzte anzustrebende Orientierung dar. Auf diese Weise wird also die Norm über die gesellschaftlichen Veränderungen erhoben. Eine künstliche „geschlechtergerechte“ Sprache erzeugt der *Académie française* zufolge lediglich „unverständliche Formulierungen“ sowie „komplizierte Umschreibungen“ und ist daher abzulehnen:

„Il est inutile, pour désigner un groupe de personnes composé d'hommes et de femmes, de répéter le même substantif ou le même pronom au féminin puis au masculin. „Les électrices et les électeurs“, „les informaticiennes et les informaticiens“, „toutes celles et tous ceux“ sont des tours qui ne disent rien de plus que „les électeurs“, „les informaticiens“, „tous ceux“. On évitera également d'indiquer entre parenthèses ou après une barre oblique la marque du féminin: „les adhérent(e)s“, „les animateurs/trices“, etc. De même au singulier, lorsque le masculin revêt un sens générique, de telles surcharges („recrutement d'un/une technicien(ne) diplômé(e)“, etc.) n'apportent aucune information supplémentaire et gênent considérablement la lecture. Au surplus, elles s'opposent à la règle, très générale en français, de l'accord du pluriel au masculin. Il est impossible d'écrire: „Le fauteuil et la table sont blanc(he)s.“ Ces redondances et ces alourdissements révèlent sans doute que, dans l'esprit de certains, le masculin est devenu un genre marqué au même titre que le féminin, et ne peut plus désigner que des personnes de sexe masculin. C'est ainsi que la féminisation peut introduire un déséquilibre dans les structures mêmes de la langue et rendre malaisée la formulation des phrases les plus simples.“²⁸

²⁸ Zit. nach d. *Académie française* (*Valeur collective et générique du genre masculin*) Komplette Version auf der Seite der *Académie française*: (<http://www.academie-francaise.fr/actualites/feminisation.asp> (letzter Zugriff am 13.07.2009))

Mit ihren Ansichten steht die *Académie française* keineswegs alleine da, auch viele namhafte Linguisten und sogar viele Französinnen selbst schwanken zwischen der unbedingten Forderung nach sprachlicher Gleichstellung und deren kompletter Ablehnung. Diese Haltung hat allerdings verschiedene Ursachen: Zum einen fürchten viele Frauen etwa im Berufsleben um eine Abwertung ihrer Tätigkeit²⁹, zum anderen verspüren manche von ihnen „einen gewissen Stolz“, sich trotz der männlichen Übermacht in eine gute Position gekämpft zu haben und ein Männeramt zu bekleiden (*Madame le Préfet, Madame le Recteur* etc.). Vor allem ältere, noch sehr stark traditionell sozialisierte Frauen (aber auch wieder verstärkt jüngere) bringen zum Teil kein Verständnis für die feministischen Forderungen auf:

„Je trouve cela [la féminisation] ridicule, tout à fait ridicule. Ce n'est même pas symbolique, cela n'a aucune importance. L'utilisation du féminin ou du masculin ne comporte en français aucune notion de valeur“ (Simone VEIL, zit. in: RIEDLER 2001; S. 28)

Wie hier deutlich wird, ist die Thematisierung des *masculin générique* in Frankreich sehr konfliktgeladen. Einerseits fürchten die *Académie française* und eine Vielzahl an SprachwissenschaftlerInnen um die wohl gehütete Sprachkultur und fühlen sich durch das Vordringen der FeministInnen in ihrer Domäne angegriffen. Andererseits ist das Bestreben nach Gleichstellung der Geschlechter in der Sprache ausschließlich gesellschafts- und sozialpolitischer Natur mit dem Ziel, Diskriminierungen und Geschlechterrollenstereotype abzubauen. Es kann nicht akzeptiert werden, dass es etwa eine *directrice d'école primaire* gibt, aber keine *directrice des lycées* oder *directrice au ministère de l'Éducation*. Für den Französischunterricht in Österreich wäre eine geschlechtergerechtere Sprache, welche sich in Französisch-Lehrbüchern manifestiert, ebenfalls wichtig, „weil der Fremdsprachenunterricht nicht nur das Erlernen einer Sprache sondern auch die Vermittlung der gesellschaftlichen Realität in diesem Land – und dazu gehört auch die dortige Stellung der Frau – zur Aufgabe hat“ (DRAGSCHITZ, 1999, S. 45). Das *masculin générique* führt demnach zu einer verzerrten Wahrnehmung der „realen“ französischen Gesellschaft seitens der Schülerinnen und Schüler.

²⁹ vgl. dazu RIEDLER (2001; S. 28): *rédacteur-rédactrice* bzw. GREVISSE/GOOSSE (2008; S. 620): *maître-maîtresse* in diesem Kapitel

2.3 Geschlechterrollenstereotype

„Die Einteilung der Menschen in die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ ist in fast allen Kulturen üblich. Es herrscht aber weitgehend Einigkeit darüber, daß (sic!) die unterschiedlichen Pflichten, Verantwortungen, Wünsche, Entfaltungsmöglichkeiten, das unterschiedliche Selbstverständnis und Anspruchsniveau – kurz: die Geschlechtsrolle, die einem Individuum aufgrund dieser Einteilung in „männlich“ und „weiblich“ zugeschrieben wird – Resultat gesellschaftlicher Prozesse sind.“

(nach MADER 1980, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S. 13)

Das bedeutet also, dass das geschlechterspezifische Verhalten des Menschen in einem weit höheren Maße vom sozial erzeugten Geschlecht (*gender*) als vom biologischen Geschlecht (*sex*) gesteuert wird. Nach KOHLBERG (1966, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S. 19) wird dieses Verhalten bereits sehr früh erlernt und sehr rasch erweitert: Bereits mit drei Jahren kommt es zur Geschlechtsrollenübernahme, ein Kind kann sich demnach selbst als männlich oder weiblich deklarieren, mit etwa fünf bis sieben Jahren ist die eigene Geschlechtsidentität schon stark verankert. In der Regel hat das Kind bis zu diesem Zeitpunkt gelernt, dass geschlechtstypisches Verhalten mit Lob bzw. geschlechtsatypisches Verhalten mit Tadel quittiert wird. ROTH (1997; S. 190) unterscheidet dabei ähnlich wie KOHLBERG drei wesentliche Sozialisationsleistungen von Kindern im Rahmen ihrer Sozialisation:

- (1) *Erwerb des Geschlechtsstereotyps der Kultur: Geschlechterstereotype sind ein kulturell geprägtes Meinungssystem über Eigenarten beider Geschlechter, das die Erwartungen prägt und dadurch die Wahrnehmung beeinflusst. Kinder lernen von ihren Eltern, Lehrern (sic!), gleichaltrigen Personen (Peers), welche Merkmale als „männlich“ und welche als „weiblich“ in der Gesellschaft/Kultur angesehen werden und welche erwünscht oder nicht erwünscht sind für das jeweilige Geschlecht.*
- (2) *Erwerb der Geschlechtsrolle: Kinder lernen, welche Rollen von Mädchen oder Knaben bzw. Frauen oder Männern eingenommen werden können. Sie erfahren und übernehmen (internalisieren), welche Verhaltensweisen von Mädchen/Knaben bzw. Frauen/Männern erwartet werden, erlaubt sind, Bestrafung*

und Belohnung, angenehme oder unangenehme Konsequenzen nach sich ziehen.

- (3) *Erwerb des Konzepts der Geschlechterkonstanz: Kinder lernen zu erkennen, daß (sic!) das Geschlecht (sex) ein unveränderliches Merkmal einer Person ist und sie mit dieser Unveränderbarkeit des Geschlechts auch mit den Geschlechtsstereotypen der Gesellschaft und den Geschlechtsrollenvorstellungen (gender) ein Leben lang behaftet bleiben....*

Wie hier angedeutet, spielen dabei die Eltern, die Medien und vor allem auch die Institution Schule mit ihrer oftmals polarisierenden „Erziehung zur Weiblichkeit und Männlichkeit“ eine wichtige Rolle. Die Inhalte dieser beiden unterschiedlichen sozial konstruierten Geschlechtsrollen, etwa die Erwartung „typisch männlichen“ oder „typisch weiblichen“ Verhaltens oder die Ausübung von so genannten Männer- und Frauenberufen etc. leiten sich sehr oft über das angebliche „Wesen“ der Geschlechter ab:

„Männer werden als unabhängiger, objektiver, aktiver, logischer, ehrgeiziger, risiko- und entscheidungsfreudiger, selbstbewußter (sic!) und technisch begabter gekennzeichnet, Frauen als sanfter, ruhiger, sauberer und ordentlicher, taktvoller, religiöser, emotional ausdrucksfähiger“ (SCHENK 1979, in LINDNER/LUKESCH 1994; S 27).

Weiters sollen sich Mädchen mehr um soziale Kontakte interessieren, können besser Auswendiglernen und sind für einfachere, mechanische Aufgaben besser geeignet als Buben. Diese wiederum lassen sich weniger leicht beeinflussen, haben mehr Selbstbewusstsein und mehr Leistungsstreben und finden sich bei anspruchsvolleren Aufgaben besser zurecht als ihre weiblichen Pendants. Die Liste solch geschlechter-spezifischer Zuschreibungen kann beliebig fortgesetzt werden, dennoch weisen alle Stereotype ein gemeinsames Merkmal auf: Sie konnten trotz ihrer Existenz wissenschaftlich bislang nicht belegt werden.

Die Folgen von Geschlechterrollenstereotypen sind leider sehr häufig diskriminierend. Vor allem Frauen und Mädchen erfahren eine eher negative Wertung ihrer ihnen zugeschriebenen Rollen. Die weiblichen Stereotypisierungen besitzen auffallend oft einen niedrigeren Status als die männlichen. SCHENK (1979, in: LINDNER/

LUKESCH 1994; S. 32) spricht daher von Sexismus, welcher ein häufig (Frauen-) diskriminierendes Verhalten bezeichnet, das auf Geschlechterrollenstereotypen basiert. Hinzu kommt erschwerend, dass in unserer bipolaren Gesellschaft durchwegs der Mann die Norm verkörpert und die Frau demnach stets „das Andere“ ist. Schon ROUSSEAU bemerkte in seinem Werk *Emile*: „Der Mann ist nur in gewissen Augenblicken Mann, die Frau aber ihr ganzes Leben Frau.“ MEUSER (2001; S. 46) bringt es auf den Punkt: „Mann gleich Mensch. Diese Gleichung macht den Mann zum Repräsentanten des Allgemein-Menschlichen, während die Frau für das Besondere steht...“³⁰ Dieser Umstand lässt sich etwa an der französischen Sprache eindrucksvoll belegen, wo der Begriff *homme* sowohl den Mann als auch den Mensch kennzeichnet³¹. Auch in der Grammatik erfordert die weibliche Form immer eine Kennzeichnung bzw. einen Anhang an die männliche Ausgangsform³². Somit ist es für das weibliche Geschlecht praktisch unmöglich, besser als das männliche zu sein und es kann die (männliche) Norm immer nur annähernd, aber nie komplett erreichen.

2.3.1 Geschlechterrollenstereotype und Berufswelt/Haushalt

Sichtbar werden die Folgen von Geschlechterrollenstereotypen vor allem bei der Betrachtung der Geschlechter in den verschiedenen gesellschaftlichen Domänen: Berufswelt, Haushalt, Freizeit, Schule, öffentlicher Raum etc. Obwohl die klassischen Rollenmodelle schon spürbar aufgeweicht wurden und sich die Realität stark verändert hat, gibt es immer noch alte Denkmuster, die fest in den Köpfen verankert sind. Diese basieren in der Regel wesentlich auf ihrer historischen Genese. Noch weit bis in die 70er Jahre hinein war die Ausrichtung der Lebensentwürfe von Frauen/Mädchen und Männern/Buben relativ klar vordefiniert:

³⁰ vgl. auch DE BEAUVOIR (1951; S. 198): „(...) er hat sie für den Mann bestimmt; um Adam aus seiner Einsamkeit zu erretten, hat er sie ihm gegeben, der Gatte ist für sie zugleich Ursprung und Daseinszweck. (...) Das ist die wunderbare Hoffnung, die der Mann oft in die Frau gesetzt hat: er hofft, sich in ihr als Sein zu erfüllen. (...) In der Frau verkörpert sich in positiver Form der Mangel, den der Existierende in seinem Herzen trägt, und indem der Mann sich selber durch sie hindurch zu finden sucht, hofft er sich zu verwirklichen.“

³¹ vgl. YAGUELLO (1995, S. 88): „On peut s'interroger sur les causes de l'évolution qui a conduit l'homme à passer du sens de 'représentant de l'espèce' à celui, spécifiant, de 'mâle de l'espèce'. (...) L'homme a en quelque sorte 'confisqué' symboliquement la qualité d'être humain à son profit.“

³² Während in der französischen Sprache die maskuline Form als „genre non marqué“ oder „genre indifférencié“ gilt, bildet die feminine Form das „genre marqué“, welche eine Unterscheidung unter den Geschlechtern kennzeichnet.

„Jungen antizipierten mehrheitlich eine lebenslange Berufstätigkeit und im Privatleben die Rolle des Familienernährers. Mädchen waren....vorwiegend an Familie orientiert, wobei Erwerbstätigkeit entweder als notwendiges Übel, zur Absicherung oder als eine Art Nebenberuf betrachtet wurde“ (HARTMANN, 2002; S. 131).

Daraus ergibt sich ein wesentliches, aus dieser traditionellen Rollenverteilung resultierendes Problem: Frauen werden auf diese Weise in eine von den Männern abhängige Position gedrängt, denn *„Hausarbeit verliert den Charakter von Arbeit in dem Maße, in dem die Wertung einer Tätigkeit als Arbeit von ihrer Bezahlung abhängig wird. Beahlt wird immer nur außerhäusliche Arbeit, nicht Hausarbeit“*³³ (PRENGEL 1989, S. 127-128). Heute ist es für die meisten Frauen zwar schon eine Selbstverständlichkeit, eine Berufsausbildung abzuschließen³⁴, um wirtschaftlich unabhängig sein und sich mehrere Lebenskonzepte offen halten zu können, allerdings liegt es immer noch an ihnen, Beruf und Familie zu vereinbaren. Während Buben und Männer keine größeren Probleme dabei sehen, ihre Wünsche nach Familie und Beruf parallel zu verwirklichen, werden Mädchen und Frauen dazu gedrängt, private Kompromisse finden zu müssen. Nach HARTMANN (2002; S. 133)

„konzentrieren sich Jungen in der Ausgestaltung ihrer Lebensentwürfe weiterhin fast ausschließlich auf ihre Berufstätigkeit. Zwar visieren sie häufig ein Leben mit Frau und Kind(ern) an, antizipieren sich selbst aber so gut wie nie als verantwortlich in Haushalt und Kinderpflege Tätige. Das traditionelle Machtverhältnis zwischen den Geschlechtern bleibt hinsichtlich der Arbeitsteilung in den Lebensentwürfen der Jungen meist unhinterfragt erhalten.“

Somit wird die eigene volle Berufstätigkeit der Männer nicht infrage gestellt. Die *„Zuwendung zur Familie in der Freizeit wird als Quelle von Lebensgenuß (sic!) gesehen, aber Versorgungstätigkeiten fallen eindeutig in die Zuständigkeit der Frau, die dafür auch als wesentlich geeigneter betrachtet wird“* (HORSTKEMPER, in: HARTMANN

³³ Zitiert nach: SCHMID, Pia: Deutsches Bildungsbürgertum. Ffm 1984

³⁴ Immerhin lag der Anteil der erwerbstätigen Frauen an den erwerbstätigen Personen insgesamt in Österreich 2007 bereits bei 45,2%, Tendenz weiter steigend (STATISTIK AUSTRIA: www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/023542.html, letzter Zugriff am 08.07.2009).

In Frankreich lag der Wert mit 46,9% im gleichen Jahr sogar noch etwas darüber (Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE): www.insee.fr/fr/themes/tableau/asp?reg_id=0&ref_id=NATCCF03104, letzter Zugriff am 08.07.2009), allerdings wird wohl noch längere Zeit kein Gleichgewicht erreicht werden.

2002; S. 134). Zwar wünschen sich beide Geschlechter empirisch gesehen Familie und Beruf, während jedoch die Lebensentwürfe für die Buben und Männer langfristig und konfliktlos sind, sind jene der Mädchen und jungen Frauen eher kurzfristig, das heißt bis zum dem Zeitpunkt, an dem ein Kind auf die Welt kommt.

In Frankreich ist diese traditionelle Rollenverteilung nicht wesentlich anders. Die sehr oft als vorbildlich dargestellte französische Sozialpolitik ist einerseits sehr darum bemüht, den Familien unter die Arme zu greifen, andererseits tut sie dies nicht im Sinne einer geschlechteregalitären Förderung. Das bedeutet, durch die staatliche Unterstützung im Bereich der Kinderbetreuung schaffen es zwar viele Mütter, erwerbstätig zu sein, allerdings wird es parallel dazu verabsäumt, Anforderungen an ein verändertes Fürsorgeverhalten seitens der Männer durchzusetzen. BECKMANN (2008, S. 173) konstatiert, *„dass Frauen nach wie vor die Rolle der Fürsorgerin übernehmen und entsprechend mehr unbezahlte Arbeit leisten, während Männern die Rolle des Assistenten zukommt, der im Falle eines Organisationsbedarfs die Frau unterstützt.“* Ein maßgeblicher Grund dafür sei auch das in Frankreich stark verankerte Mutterbild, welches dazu beiträgt, dass sich die Attitüden von Männern *„nach wie vor an eher traditionellen Geschlechterstereotypen orientieren“* (BECKMANN 2008; S. 173).

Auch die Berufswahl, die Stellung am Arbeitsplatz und die Qualifikation werden in einem starken Maß von Geschlechterrollenstereotypen beeinflusst. Frauen wird etwa ein geringeres Führungspotential unterstellt, was es ihnen trotz gleichwertiger Qualifikation deutlich erschwert, in Führungspositionen vorzudringen. Zudem sind sie generell einem höheren Erwartungsdruck als ihre männlichen Kollegen ausgesetzt. DRAGSCHITZ (1999; S. 46) betont, dass Frauen

„bis heute gegen traditionelle gesellschaftliche Erwartungen zu kämpfen (haben), die ihnen von Seiten verschiedener Institutionen wie z.B. der Kirche, politischen Parteien oder den Medien aufgezwungen werden.“

Auch deshalb verfolgt heute noch die große Mehrheit der Erwerbstätigen „typische Frauen- und Männerberufe“. Während „typische Frauenberufe“ den gängigen Geschlechterstereotypen³⁵ nach in den sozialen, ausführenden Bereich fallen, sind „ty-

³⁵ vgl. dazu auch SCHENK weiter oben in diesem Kapitel

pische Männerberufe verstärkt dem leitenden, wirtschaftlichen und wissenschaftlich-technischen³⁶ Tätigkeitsbereich zuzuschreiben. Diese Zuschreibungen sind nach LINDNER/LUKESCH (1994; S. 34) derart verfestigt, „dass das unglaubliche Vorurteil „Mädchen sind weniger leistungsfähig und kompetent als Jungen“³⁷ auch heute noch eine immer wieder als Wahrheit dargestellte Annahme gilt.“ BENISCHKE/PLANITZER (2001, S. 117) machen die oft ablehnende Haltung der Eltern, welche selbst in den traditionellen Denkmustern sozialisiert wurden, dafür hauptverantwortlich:

„Für viele Eltern schien der technische Beruf für ihre Tochter zu schwierig und außerdem mit Schmutz verbunden zu sein. (...) Nicht zu unterschätzen ist außerdem die Tatsache, dass Mädchen aufgrund traditioneller Erziehungsweisen und Rollenbilder im praktischen Bereich Defizite aufweisen. Welcher Vater nimmt schon die Tochter als Assistentin für handwerkliche Arbeiten mit? Ganz zu schweigen davon, dass es auf diesem Gebiet kaum Mütter als Vorbilder und Muster für Mädchen gibt.“

Frauen, die diesen „typischen Frauenberufen“ nachgehen, sehen sich zudem mit einem weitaus kleineren Spektrum an Berufswahlmöglichkeiten konfrontiert als Männer in „typischen Männerberufen“. Nach GUGGENBERGER (1997; S. 36) wählen die meisten Mädchen nur zwischen den 3 Lehrberufen Einzelhandelskauffrau, Friseurin und Bürokauffrau. Buben verteilen sich hingegen in der Regel auf 13 verschiedene Sparten, an deren Spitze sich die Ausbildung zum KFZ-Mechaniker, Tischler und Elektroinstallateur befinden. Für MARKOM/WEINHÄUPL (2001; S. 201) bildet der traditionelle Sprachgebrauch eine mögliche Ursache dafür:

„Wenn immer nur von Mechanikern und Verkäuferinnen die Rede ist, gibt es sicherlich einige Mädchen, die trotzdem die Schranken durchbrechen und Mechanikerinnen werden. Doch der Mehrheit wird schon auf sprachlicher Ebene bewusst gemacht, wo die Normen und Geschlechtergrenzen liegen.“

³⁶ „In unserer Gesellschaft sind Wissenschaft und Technik kulturell eindeutig als männliche Bereiche definiert, die in der dominanten Ideologie Garanten des gesellschaftlichen Fortschritts darstellen. Hegemoniale Männlichkeit bezieht einen Teil ihrer Vorherrschaft aus dem Anspruch, die Macht der Vernunft zu verkörpern, und somit die Interessen der Gesamtgesellschaft zu vertreten.“ (CONNEL 2006, in: KRAMMER 2007; S. 115)

³⁷ Zitat nach HORSTKEMPER (1987, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S 34)

2.3.2 Geschlechterrollenstereotype und Schule

Die Entscheidung von Mädchen und Buben, welchen Beruf sie später ausüben wollen, fällt zumeist im Schulalter. Aus diesem Grund ist bereits die Schulwahl richtungsweisend, welche wiederum stark von der vorherrschenden Struktur der Arbeitsteilung in der Familie und am Arbeitsmarkt dominiert wird³⁸. Auf diese Weise schafft es eine geschlechterrollenstereotype Sozialisation, Mädchen trotz besserer schulischer Leistungen in allen Schultypen, von den „Männerberufen“ fern zu halten.³⁹ Sie werden folglich dazu „gedrängt“, bereits im Schulalter gewisse Benachteiligungen für das spätere Leben zu akzeptieren. So schreibt bereits DE BEAUVOIR 1951:

„Alles ermutigt das junge Mädchen dazu, lieber von einem „Märchenprinzen“ Glück und Glanz zu erwarten, als den höchst unsicheren und schwierigen Versuch zu machen, aus eigener Kraft dazu zu gelangen. Besonders aber kann sie auch noch hoffen, dank ihm zu einer höheren Gesellschaftsschicht Zutritt zu erhalten, ein Wunder, das ihr für die Arbeit eines ganzen Lebens nicht als Lohn winken würde.“

Gerade deshalb ist es so überaus wichtig, in der Institution Schule, welche nach CONNELL (in: MEUSER 2001; S. 40) „einen zentralen Ort der Einübung in hegemoniale Männlichkeit“ darstellt, mit den traditionellen Rollenzuschreibungen zu brechen und die Geschlechterstereotypen abzubauen. MEUSER (2001) sieht also das Bildungssystem gefordert, den Status Quo der Geschlechterordnung zu transformieren. Immer wichtiger wird es dabei sein, nicht nur die Mädchen, sondern auch die Buben anzusprechen. Denn nur wenn auch die Schüler die gesellschaftliche Dominanz der Männlichkeit reflektieren, kann ein generelles kritisches Bewusstsein erzeugt werden, welches zu einem veränderten Verhalten und zu stärker differenzierten Lebensentwürfen beider Geschlechter führt.

Ein solches Bewusstsein unter den Buben zu schaffen, erweist sich in der Praxis allerdings oft als schwierig, da dies naturgemäß einen Angriff auf durch die primäre

³⁸ vgl. dazu auch LEITNER (1997, S. 56)

³⁹ vgl. dazu SPENDER (1982, in PASEKA 2001; S. 13/14): „In der Schule herrscht ein „geheimer Lehrplan“, durch den Mädchen und Frauen unsichtbar gemacht und diskriminiert werden – in den Unterrichtsinhalten, der Sprache, den Schulbüchern, im Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer, in der Schulhierarchie.“ („Invisible Women – The Schooling Scandal“)

Sozialisation bereits verinnerlichte Vormachtstellung darstellt. SCHWARZ (1997, in: MEUSER 2001; S. 45) drückt dies folgendermaßen aus: *„Das strukturelle Problem einer an Männer adressierten geschlechterbewussten Bildung ist, wie es diesen „schmackhaft gemacht werden kann, ihre privilegierten Positionen zu verlassen“.* Demgegenüber muss hier aber die wohl entscheidende Sichtweise von BUSCHMANN (in: MEUSER 2001; S. 42) gestellt werden, der durch eine kritische Heranführung der Buben an den Abbau der hegemonialen Männlichkeit auch die Buben und Männer selbst im Vorteil sieht:

„Es kann nicht sein, daß (sic!) sich Jungen wirklich wohlfühlen in der Rolle derer, die permanent ihre Überlegenheit unter Beweis stellen müssen (...) Die Diskriminierung der Mädchen impliziere nicht notwendigerweise eine Privilegierung der Jungen. Die Polarisierung der Geschlechtsrollen belaste vielmehr auch die Jungen, indem sie deren Sozialkompetenz reduziere. In der Schule werde diese defizitäre Lage reproduziert.“

Um Diskriminierung und Sexismus vorzubeugen und generell Geschlechterrollenstereotype abzubauen, wurde im November 1995 vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip *„Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*⁴⁰ verabschiedet. Dieser stützt sich im Wesentlichen auf die *„Konvention der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“*, welche von Österreich im Jahr 1982 ratifiziert wurde. Die verschiedenen Artikel dieses konventionellen Übereinkommens verpflichten Österreich mittels Gesetzen und bewusstseinsbildenden Maßnahmen, Vorurteile auszuräumen, Diskriminierungen im Bildungsbereich zu beseitigen und den Grundsatz der Gleichberechtigung zu verwirklichen. Die Zielvorgaben des Grundsatzterlasses von 1995 lassen sich in abgekürzter Form so darstellen⁴¹:

⁴⁰ Erlass durch die damalige Bundesunterrichtsministerin Elisabeth Gehrler, vom 15. November 1995: Seite des BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (letzter Zugriff am 09.07.2009)

⁴¹ Komplette Version auf der Seite des BMUKK: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml (letzter Zugriff am 09.07.2009)

1. *Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation*
2. *Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung*
3. *Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees*
4. *Reflexion des eigenen Verhaltens*
5. *Bewusstmachung alltäglicher Formen von Gewalt und Sexismus*
6. *Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen*

Diese Ziele wurden noch im selben Jahr (1995) in den Lehrplänen verankert und in die allgemeinen Bildungsziele und didaktischen Grundsätze der verschiedenen Schultypen aufgenommen. So heißt es etwa im allgemeinen Teil des aktuellen Lehrplans der AHS⁴² unter anderem:

„(...) zunehmend stellen sich Fragen der interkulturellen Begegnung und Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter.

(...) Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander.

(...) Schulen sind im Zuge von „Gender Mainstreaming“ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen.

(...) Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.

⁴² Hier wurde bewusst der Lehrplan der Allgemein bildenden höheren Schulen ausgewählt, da sich die vorliegende Diplomarbeit vordergründig auf diesen stützt bzw. da alle analysierten Schulbücher für den AHS-Unterricht approbiert sind. Komplette Version des Lehrplans auf der Seite des BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml> (letzter Zugriff am 09.07.2009)

(...) Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen, eigene Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Burschen zu reflektieren, sowie sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter anzueignen.

In dieser Diplomarbeit ist der Fokus speziell auf den Beitrag des Schulbuches zu den geforderten Bildungszielen und didaktischen Grundsätzen gelegt.

2.3.3 Geschlechterrollenstereotype und Schulbücher

Wie bereits weiter oben beschrieben, werden die unterschiedlichsten Geschlechterrollenstereotype durch soziale Interaktion auf den Menschen übertragen⁴³. Diese Sozialisation findet allerdings nicht ausschließlich im direkten Umgang mit Erziehungspersonen (Eltern, KindergärtnerInnen, LehrerInnen etc.) statt, sondern zu einem großen Teil auch – indirekt – im Zuge medialer Konsumation (Fernsehen, Internet, Werbung, „Frauen- und Männerzeitschriften“, Bücher etc.). Auch auf diesem Weg wird den Mädchen/Frauen und Buben/Männern suggeriert, wie sie sich ihrem Geschlecht entsprechend zu verhalten haben. Da die Übernahme von Geschlechterrollen vor allem im Kinder- und Jugendalter stattfindet, kommt dem Schulbuch als Medium eine wesentliche Bedeutung zu:

„Eine Sonderstellung unter den Massenmedien nehmen Schulbücher ein, da sie „auf größere in ihrer Entwicklung befindlichen Menschenmengen ... intentional ausgerichtet sind“ (MADER, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S. 52).

⁴³ vgl. dazu Kapitel 2.5: ROTH (1997; S. 190) und KOHLBERG (1966, in: LINDNER/LUKESCH 1994; S. 19)

Die Aufgabe von Schulbüchern, Daten, Faktenwissen und die Aneignung von Kulturtechniken zu vermitteln, wird also immer auch begleitet von der (latenten) Übertragung von Geschlechterrollenstereotypen. Ihre Wirkung ist dabei reziprok: Zum einen werden Klischees vermittelt, zum anderen werden sie genau dadurch neu konstruiert. LINDNER/LUKESCH (1994; S. 52) stellen folglich fest: *„Schulbücher sind also sowohl Spiegel der Realität als auch Mittel zu deren Verstärkung“*. Auf diese Weise können sich traditionelle Rollenbilder oftmals derart hartnäckig halten, dass sie auch dann noch Bestand haben, wenn sie von der gesellschaftlichen Realität schon längst überholt sind.

Die verantwortlichen Faktoren für eine noch immer stattfindende Vermittlung traditioneller Geschlechterstereotype in Schulbüchern sind zahlreich: Einerseits sind Männer und Buben quantitativ massiv überrepräsentiert (variiert zwischen den dargestellten Lebensbereichen), andererseits werden qualitative Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern präsentiert. Nach HUNZE (2003; S. 74) gibt es zwar in fast allen von ihr analysierten Schulbüchern so genannte „Ausnahme-Mädchen“, insgesamt entsprechen die dargestellten Handlungsträgerinnen aber den gängigen Klischees⁴⁴. Es gibt zwar (seitens der Schulbuchkommission) ein bildungspolitisches Interesse, *„Mädchen und Frauen einen Zugang zu höherer Bildung und qualifizierter Ausbildung zu ermöglichen. Sie sollten jedoch dabei in bestehende patriarchale Strukturen eingepasst werden.“* Dieser Umstand führt logischerweise wiederum zu Sexismus.

Im Gegensatz zu anderen Formen von Medien unterliegen Schulbücher der direkten gesetzlichen Aufforderung zur Gleichstellung der Geschlechter: In der *Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln* aus dem Jahr 1994 wurde folgende, bis heute gültige Richtlinie festgesetzt⁴⁵:

⁴⁴ Diese Ausnahmestellung führt letzten Endes wiederum zu einer Verstärkung der Rollenbilder, da sie sich als „Abweichung zur Norm“ manifestiert.

⁴⁵ Aus dem Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Seite des BMUKK: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfaden.xml> (letzter Zugriff am 07.08.2009)

§ 9 Abs. 1 Z1 sieht vor, dass das Gutachten u. a. auch „die Feststellung hinsichtlich der Erfüllung der Erfordernisse gemäß §1 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes zu enthalten hat, insbesondere hinsichtlich [...]

i) der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und der Erziehung zur partnerschaftlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklungen.“

Somit verkörpern Schulbücher einen gewissen Wahrheitsanspruch und sind folglich Indikatoren für die geltenden Normen und Werte unserer Gesellschaft. Würde den Forderungen nach geschlechtergerechten Darstellungen von Männern und Frauen in Unterrichtsmitteln, wie es die Richtlinien des Unterrichtsministeriums vorschreiben, Folge geleistet werden, so könnten die Schulbücher eine enorm wichtige „Lotsenfunktion“⁴⁶ übernehmen. Gesellschaftlich tief verankerte Geschlechterrollenstereotype könnten abgeschwächt werden, indem

„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 sichtbar gemacht werden“ (PASEKA 1997; S. 131).

Eine weitere kreative Methode wäre hier das so genannte *Verwirren*, indem (geschlechtergerechte) Sprache gegen bestehende Geschlechterrollenstereotype verwendet wird (zum Beispiel *Hausmann, Fußballerin, Priesterin, Putzmann* etc.). Komplizierter kann der Sachverhalt jedoch bei Fremdsprachen-Lehrbüchern sein, da diese eventuell auf Grundlage der jeweiligen ausländischen Lehrpläne erstellt wurden und somit dem direkten Einflussbereich ein Stück mehr entzogen sind. Im konkreten Fall liegen tatsächlich zwei Schulbuch-Ausgaben (*Bien Joué! 2* und *BRAVO! 2*) vor, welche offensichtlich nach französischen Richtlinien ausgearbeitet wurden.

⁴⁶ vgl. dazu SRETENOVIC, in: PASEKA 1997; S. 131

2.4 Heteronormativität

„*„Heteronormativität‘ geht von einem binären Geschlechtersystem (männlich, weiblich) und der Beziehung zwischen ‚Mann‘ und ‚Frau‘ als Norm aus. Damit werden homosexuelle und Transgender-Identitäten sowie Intersexualität außerhalb der ‚Norm‘ angesiedelt: Sie werden zum ‚Anderen‘ der Heterosexualität gemacht.*“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007; S. 171)

Der Begriff der Heteronormativität geht aus den beiden Bezeichnungen „Heterosexismus“⁴⁷ sowie „Heteropatriarchat“⁴⁸ hervor und beschäftigt sich zentral mit den Kategorien „Sex“ und „Gender“⁴⁹. Er stellt einen *„Grundbegriff der Queer Theory als systematischer Reflexion von Widerstandspraxen gegen die hegemoniale Ordnung von Geschlecht und Sexualität“* (WAGENKNECHT 2007; S. 18) dar.

Speziell in unserer westlichen Gesellschaft dominiert die fixe Vorstellung, dass es den Menschen nur in der Form zweier biologisch und sozial klar distinkter Geschlechter gibt. Dadurch wird der Heterosexualität eine Machtstellung eingeräumt, welche alle wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen Lebenswelten von Individuen durchdringt und bestimmt⁵⁰. Sie leitet die hegemonialen Geschlechterdiskurse, steuert somit die Wissensproduktion, bestimmt politisches Handeln, teilt Ressourcen zu etc.⁵¹ Heteronormativität tut dies (wie es der Name bereits verrät), indem es heterosexuelles Begehren als natürlich und „normal“ kennzeichnet. Folglich werden parallel dazu alle anderen Körperlichkeiten wie Homo- und Bisexuelle sowie Transgender, Trans- oder Intersexuelle als „abnorm“ stigmatisiert. Um von der Gesellschaft nicht marginalisiert zu werden, ist der Mensch also dazu gezwungen, sich dieser hegemonialen Macht zu beugen: *„Dabei ist es uns persönlich extrem wichtig, Normalität zu verkörpern. Das bedeutet, ‚in Abweichung von vorhandenen Normen – (noch) als normal zu gelten, d.h. so zu sein, wie andere sind‘ “* (LINK, in: HARTMANN 2002; S. 53).

⁴⁷ Heterosexismus beschäftigt sich vor allem mit den „strukturelle(n) Diskriminierungen nicht-heterosexueller Sexualitäten“ (HARTMANN/KLESSE 2007; S. 11)

⁴⁸ Heteropatriarchat kritisiert den „institutionalisierten Charakter vergeschlechtlichter Ungleichheit“ (HARTMANN/KLESSE 2007; S. 11)

⁴⁹ vgl. dazu die Kapitel 1.2 bzw. 2.5

⁵⁰ vgl. dazu FOUCAULT, Michel: *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard 1972

⁵¹ vgl. dazu WAGENKNECHT (2007; S. 17)

Die betroffenen Personen müssen schließlich unter großem Druck mit ihren „von der Norm abweichenden“ sexuellen Identitäten zurechtkommen. Sie sehen sich mit alltäglicher Diskriminierung konfrontiert, welche zum Beispiel durch Klischees und Stereotype transportiert wird. Demnach sei Homosexualität eine genetische Krankheit bzw. eine „göttliche Strafe“. Oder aber homosexuelle Frauen würden auf heterosexueller Ebene enttäuscht worden sein bzw. homosexuelle Männer seien keine richtigen Männer und überdies sexsüchtig etc. Verstärkt werden derartige Herabwürdigungen zusätzlich durch entsprechende politische und religiöse Diskurse, durch die relative Tabuisierung des Themas in den Medien, in der Schule etc., sowie durch das Stigma, dass Homosexualität nichts zum Reproduktionsprozess beiträgt. Diese Diskriminierung äußert sich jedoch nicht nur in der Sprache und in den Denkweisen der Menschen, sondern auch anhand tätlicher Übergriffe, Arbeitsplatzverlust, künstlicher Karrierebarrikaden oder rechtlicher Benachteiligungen⁵² und Hürden⁵³. Unter teils noch massiverer heteronormativ erzeugter Degradierung leiden Individuen, die als Transgender oder intersexuelle Körperlichkeiten bezeichnet werden:

„Transgender sind Personen, die sich zeitweise (Transvestiten) oder dauerhaft (Transsexuelle) in Bezug auf ihre geschlechtliche Identität verändern. (...) Intersexuelle sind Menschen, „die aufgrund einer körperlichen Besonderheit physisch nur schwer „eindeutig“ einem Geschlecht zugeordnet werden können...“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007; S. 194).

Deshalb müssen sich Intersexuelle, um den binären Geschlechtseinstellungen unserer Gesellschaft gerecht zu werden, oftmals extrem schmerzhaften medizinischen Eingriffen unterziehen, nur um ein unmissverständliches (biologisches) Geschlecht anzunehmen. Im Zuge dessen kommt es nicht selten vor, dass die betroffenen Personen in den „falschen“ Körper gedrängt werden.

Obwohl der Thematisierung der Heteronormativität im Rahmen dieser Arbeit nur eine Randstellung zukommt, erscheint es dennoch wichtig darauf hinzuweisen, dass ge-

⁵² In Österreich wurde erst im Jahre 1972 das Gesetz „des Verbotes homosexuellen Geschlechtsverkehrs“ (aus dem Jahre 1852) abgeschafft. „Zum Vergleich: In Frankreich fiel das Totalverbot der Homosexualität bereits im Zuge der Französischen Revolution (1789).“ (MARKOM/WEINHÄUPL 2007; S. 180)

⁵³ Siehe z.B. die öffentliche Thematisierung der so genannten „Homo-Ehe“ in Österreich.

rade in Schulbüchern eine Enttabuisierung stattzufinden hat, um das Leid und die Diskriminierung solch marginalisierter Gruppen zu beseitigen. *„Wenn alternative Lebenskonzepte oder sexuelle Identitäten aus dem herkömmlichen Sprach- und Denkgebrauch ausgeklammert werden, kann niemand erwarten, dass beispielsweise Homosexualität als „normal“ empfunden wird“* (MARKOM/WEINHÄUPL 2007; S. 196). Gerade während des Schulalters wird die eigene sexuelle Ausrichtung „entdeckt“ und darf somit nicht unter Mithilfe des Schulbuches gestört und unterdrückt werden.

3 Methodik

In diesem Kapitel werden verschiedene Herangehensweisen vorgestellt, mit denen Texte, Textteile, Illustrationen etc. bis hin zu gesamten Dokumenten nach optional gewählten Fragestellungen auf einer wissenschaftlichen Basis untersucht werden können. Da die vorliegende Arbeit das Thema Schulbuchanalyse behandelt, wurden die hier präsentierten Methoden dementsprechend ausgewählt und adaptiert. Das bedeutet zum einen, dass inhaltliche, sprachliche sowie bildlich-gestalterische Aspekte der Schulbücher auf die zuvor erarbeiteten Hypothesen hin beleuchtet werden. Zum anderen ist der Fokus auch auf die kontextuellen Zusammenhänge sowie die gesellschaftlich-diskursiven Hintergründe gerichtet. Zu diesem Zweck wurde neben den inhalts- und strukturanalytischen Verfahren auch die kritische Diskursanalyse nach JÄGER (2004) herangezogen, um die Einbettung der in den Schulbüchern analysierten Diskursfragmente⁵⁴ in einen größeren Rahmen zu ermöglichen.

Weiters werden in diesem Kapitel die persönlichen Kriterien für die Wahl der Schulbücher erläutert, welche sich im Wesentlichen am österreichischen Schulunterrichtsgesetz orientieren. Außerdem werden die einzelnen Kategorien für die quantitative und qualitative Analyse sowie die entsprechenden Hypothesen dazu vorgestellt.

⁵⁴ vgl. dazu Kapitel 3.2

3.1 Schulbuchanalyse

„Ein zentrales Feld der Schulbuchforschung sind Schulbuchanalysen; man kann sie aus sehr unterschiedlichen Interessen heraus vornehmen...“

(FRITZSCHE 1992; S. 11)

Es gibt vielfältige Themengebiete, nach denen Schulbücher untersucht werden können. Um der jeweils gewählten Fragestellung nachgehen zu können, besteht trotz des wissenschaftlichen Charakters der Schulbuchanalyse der „Zwang“, höchst unterschiedliche Verfahrensweisen zur Anwendung zu bringen. Es ist also nicht wirklich möglich, der Schulbuchanalyse eine einheitliche Methode überzustülpen. Zumeist muss sehr differenziert vorgegangen werden, was üblicherweise unterschiedliche Beurteilungskriterien für Schulbücher nach sich zieht. Es kann also konstatiert werden, dass rein objektive Schulbuchanalysen unrealistisch sind, da selbst SchulbuchforscherInnen nicht mit einheitlichen Maßstäben arbeiten. Um den wissenschaftlichen Ansprüchen aber dennoch in zufrieden stellendem Maße gerecht zu werden, bedienen sich die AnalytikerInnen sehr häufig eines „Methodenmixes“. Auch in dieser Diplomarbeit wurden verschiedene Verfahrensweisen miteinander kombiniert und mit den jeweiligen Forschungsfragen und Hypothesen entsprechend abgestimmt. Miteinbezogen wurden zum einen quantifizierende Methoden sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (1983) und die Struktur-(Grob- oder Kontext-)Analyse nach MARKOM/WEINHÄUPL (2007), zum anderen die kritische Diskursanalyse nach JÄGER (2004)⁵⁵, welche im Wesentlichen auf FOUCAULT aufbaut.

Im Zusammenhang mit Schulbuchanalysen muss auch betont werden, dass der Blick des Schulbuchforschers/der Schulbuchforscherin auf das vorliegende Analysematerial nie vollkommen neutral und wertfrei gerichtet sein kann, da subjektive Voreinstellungen zumeist sogar Anstöße für derartige Untersuchungen sind. In der geschichtlichen Aufarbeitung von Schulbuchanalysen in Form von Sekundäranalysen lassen sich die Auswirkungen unterschiedlicher ideeller Ausrichtungen seitens der Analytikerinnen und Analytiker sehr plastisch veranschaulichen. So wurden etwa von FICHERA (1996) 113 Beiträge zum Thema „Geschlechterrollenkritische Schulbuch-

⁵⁵ vgl. dazu die Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4

analyse“ den feministischen Ansätzen der „Gleichstellung“ (1), „der Lebensrealität von Frauen Wert verleihen“ (2) und der „Androgynität“ (3) nach PRENGEL⁵⁶ (1986) zugeordnet. Die Interpretation der verschiedenen Ergebnisse fiel folgendermaßen aus:

(3) würde bedeuten, dass Kritik geübt wird, wenn im Schulbuch mehr Männer und Buben (zum Beispiel beim Fußballspielen) vorkommen als Frauen und Mädchen. (2) würde hier aber nicht kritisieren, da dies doch der Realität entspricht und (1) lässt derartige „Inszenierungen“ (Freizeit, Haushalt) sogar völlig außer Acht und fokussiert auf „die Präsentation der Geschlechter in der Arbeitswelt“.

Diese drei Konzepte sind in der heutigen Schulbuchforschung jedoch alle mehr oder weniger überholt, da es sich um zu frauenzentrierte Sichtweisen handelt. Heute wird viel eher der Pluralismus im Sinne der Herstellung einer Gleichberechtigung der Geschlechter betont, wo explizit beide Geschlechter analysiert werden. Des Weiteren sind alle AnalytikerInnen dazu angehalten, so sensibel und wissenschaftlich-objektiv wie möglich vorzugehen, wozu eine ständige Reflexion der eigenen Meinung vonnöten ist. Denn Fokus jeder gewissenhaften Schulbuchanalyse sollte sein, einen Beitrag für eine positive Veränderung des status quo zu leisten.

Die Wichtigkeit von Schulbuchanalysen steht demzufolge trotz der problembehafteten und vielschichtigen Herangehensweisen außer Zweifel, denn Schulbücher müssen aufgrund ihrer Sozialisationswirkung permanent kritisch hinterfragt werden. Im konkreten Fall bedeutet dies, dass Schulbücher

„durch ihre Inhalte diskriminierende Geschlechterideologien verfestigen (können); sie eignen sich aber auch dafür, (...) neue Identifikationsmöglichkeiten jenseits einengender und ungerechter Geschlechterstereotypen anzubieten“⁵⁷.

(HUNZE 2003; S. 55)

Bisher gab es seit dem Beginn der feministischen Schulbuchkritik zwei wesentliche Strömungen: Zuerst wurde eine sehr monokausale Sozialisationswirkung von Schulbüchern auf die Schülerinnen und Schüler vertreten. Danach wurde dieses einfache

⁵⁶ vgl. dazu Kapitel 2.2

⁵⁷ vgl. dazu Kapitel 2.5.3

Reiz-Reaktionsschema wieder infrage gestellt, da festgestellt werden musste, dass das Schulbuch nur einer von vielen Faktoren ist, welcher individuell unterschiedlich intensiviert ist.

Um die Effektivität von Schulbuchanalysen noch weiter zu erhöhen, müsste es zu einer kritischen Auseinandersetzung der Lernenden selbst mit ihren Schulbüchern kommen. Ein Einbau dieser Forderung in den Lehrplan bzw. eine Thematisierung im Unterricht wären also die logische Konsequenz. Dazu bedarf es zuvor allerdings einer entsprechenden Sensibilisierung des Lehrpersonals.

3.1.1 Wahl der Schulbücher

Die letztendliche Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke erfolgte mehr oder weniger zufällig, jedoch ausgehend von drei wesentlichen Grundbedingungen:

- 1) Die Exemplare müssen durch die zuständigen GutachterInnenkommissionen approbiert sein und folglich im österreichischen Schulunterricht zum Einsatz kommen.
- 2) Die Ausgaben müssen aktuell sein, d. h. die gesellschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart möglichst realistisch widerspiegeln.
- 3) Die Schulbücher müssen verschiedenen Verlagen entstammen, damit ein entsprechender Vergleich stattfinden kann.

Sind die Schulbücher für den österreichischen Schulunterricht approbiert worden, so genügen sie den Paragraphen 14 bzw. 15 des Schulunterrichtsgesetzes aus dem Jahr 1986⁵⁸:

⁵⁸ komplette Version d. Bundesgesetzes über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen siehe Seite des BMUKK:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml (letzter Zugriff am 07.08.2009)

§ 14 Unterrichtsmittel (auszugsweise):

(2) Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe entsprechen und nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet sein.

(4) Der Lehrer darf nur solche Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen, die nach dem Ergebnis seiner gewissenhaften Prüfung den Voraussetzungen nach Abs. 2 entsprechen oder vom zuständigen Bundesminister als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind (Abs. 5).

(5) Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht.

§ 15 Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln (auszugsweise):

(1) Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2 einzuholen...

(2) Zum Zweck der Abgabe der Gutachten hat der zuständige Bundesminister Sachverständige in Gutachterkommissionen zu berufen...

(3) (...) Die Beschlüsse der Gutachterkommissionen werden mit unbedingter Stimmenmehrheit gefaßt (sic!), bei Stimmengleichheit entscheidet die Stimme des Vorsitzenden...

Das Kriterium der Aktualität ist nicht bei allen Ausgaben vollständig gegeben, da schlichtweg sehr oft keine neueren Auflagen und Nachdrucke vorhanden sind⁵⁹. Die etwas älteren Exemplare wurden schließlich dennoch ausgewählt, weil sie immer noch in hohem Maße im österreichischen Schulunterricht zur Anwendung kommen

⁵⁹ *Bien Joué! 2* (1999), *BRAVO! 2* (2003), *Cours Intensif 2* (1999/Nachdruck 2002), *Tour d'horizon 2* (2004/Nachdruck 2007)

(speziell die letzten beiden genannten Werke zählen zu den meistbestellten in Österreich). Die dritte Bedingung, verschiedene Verlage in die Analyse mit einzubeziehen, wurde gelöst, indem insgesamt vier Verlage ausgewählt wurden⁶⁰. Es handelt sich dabei um je zwei österreichische und zwei französische Verlage. Auf diese Weise können sowohl verlagsübergreifende als auch länderspezifische Vergleiche angestellt und signifikante Unterschiede sichtbar gemacht werden. Weiters wurde die Auswahl der zu analysierenden Schulbücher auf ein bestimmtes Lernniveau innerhalb der gesamten Buchreihen eines Verlags beschränkt, um den Rahmen dieser Diplomarbeit nicht zu sprengen. Im konkreten Fall wurden jeweils die Exemplare des 2. Lernjahres gewählt, unabhängig davon, ob eine erwachsene oder jugendliche SchülerInnenklientel angesprochen wird.

⁶⁰ öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG, Verlag Neues Schulbuch, Hachette Livre, Les Éditions Didier

3.2 Diskursanalyse

Wie in Kapitel 3.1 bereits erwähnt, bedarf es bei der Schulbuchanalyse einer individuell variierenden Methodenwahl, um den einzelnen Fragestellungen in befriedigender Weise nachgehen zu können. Einen Beitrag dazu kann die *kritische Diskursanalyse* leisten, die zu Tage fördert,

„mit welchen Mitteln und für welche „Wahrheiten“ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was sagbar (und tubar) ist und was nicht“ (JÄGER 2004; S. 223).

Sie tut dies, indem sie auf kritische Weise aktuelle Regeln, Befindlichkeiten und Einschränkungen, welche sich in den hegemonialen Diskursen manifestieren, in ihrer Entstehung und normativen Verfestigung aufdeckt. Kritische Diskursanalyse kann folglich als Gegendiskurs zum hegemonialen Diskurs verstanden werden. Bereits die Intention, eine solche Untersuchung durchzuführen reicht aus, um den vorherrschenden Setzungen gegenzusteuern. Dementsprechend handelt es sich bei der vorliegenden Diplomarbeit um eine gegendiskursive Darstellung zum hegemonialen Diskurs, da bereits im Titel von „Geschlechterrollenstereotypen“ die Rede ist. Allerdings kann auch die kritische Diskursanalyse niemals rein objektiv arbeiten, da es immer in „historisch-konkrete“ und „kulturell spezifische“ Diskurse eingebundene Subjekte sind, welche die Analyse durchführen.

Prinzipiell baut die Diskursanalyse auf der Grundlage der *Inhaltsanalyse*⁶¹ auf, sie bedient sich auch ähnlicher Verfahren. Unterscheidungen lassen sich lediglich hinsichtlich der holistischen Betrachtungsweise der Diskursanalyse treffen. Das bedeutet, dass systematisch alle Diskursfragmente⁶² (Texte oder Textteile zu einem bestimmten Thema) aufeinander bezogen und zu Diskurssträngen⁶³ zusammengefasst werden. Dabei werden sowohl Ursache (als Folge von diskursiven „Ereignissen“) als

⁶¹ vgl. dazu Kapitel 3.4

⁶² vgl. dazu JÄGER (2004; S. 159)

⁶³ vgl. dazu JÄGER (2004; S. 160)

auch Wirkung (etwa im „Dispositiv“) des Diskurses beleuchtet. Typische Fragen einer Diskursanalyse sind nach LUDWIG-MAYERHOFER (2006, auszugsweise)⁶⁴:

Wann taucht ein Diskurs auf, wann verschwindet er wieder?

Welche sprachlichen oder symbolischen Mittel werden eingesetzt?

Wie werden Gegenstände durch den Diskurs konstituiert und formiert?

Was sind entscheidende Ereignisse im Verlauf eines Diskurses?

Welche Macht-Effekte gehen von einem Diskurs aus, wie verhalten sich diese zu gesellschaftlichen Praxisfeldern?

Schlussendlich muss auf das ungleiche Verhältnis zwischen Diskurswirkung und Textwirkung auf die Sozialisation einer Gesellschaft hingewiesen werden. Während sich der Diskurs in seiner Gesamtheit nachhaltig festsetzt, wirkt sich ein Diskursfragment zunächst nur marginal auf die einzelnen Individuen aus. LINK (In: JÄGER 2004; S. 170) konstatiert demzufolge:

„Entscheidend ist (...) nicht die Hermeneutik von Einzelbeispielen (einzelnen Karikaturen, „Sprachbildern“, Fotos, Texten, Filmen etc.), sondern der ständige Wiederholungseffekt großer Massen von Applikationsvorlagen und punktuellen Applikationsvorgängen.“

Schulbücher, die Geschlechterrollenstereotype transportieren, stellen somit Diskursfragmente und -stränge dar, welche dem hegemonialen Geschlechterdiskurs „nützen“. Die kritische Diskursanalyse kann nun dabei helfen, derartige normative Vorstellungen im Sinne eines Gegendiskurses zu dekonstruieren.

⁶⁴ komplette Version siehe Seite der Universität Siegen: http://www.fb1.uni-siegen.de/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/methoden/methoden_downloads/meth1_9_ia.pdf (letzter Zugriff am 17.07.2009)

Begriffserklärungen: Diskurs und Gegendiskurs

BECHMANN (2007; S. 19) definiert *Diskurse* ähnlich wie zuvor FOUCAULT (1994) und JÄGER (2004)

„als strukturierte und regelgeleitete kommunikative Vorgänge, die auf der Ebene von Institutionen und Organisationen wesentliche Elemente der gesellschaftlichen Wissensordnung (aber nicht unbedingt alle!) produzieren, aufrechterhalten oder verändern und über das tätige Verhalten des Menschen wirkungsmächtig werden.“

Als Beispiel könnte hier die Propagierung des klassischen Familienbildes (Vater – Mutter – Kind als hegemonialer Geschlechterdiskurs) angeführt werden, welche sich in Österreich sogar gesetzlich in Form eines Eheschließungsverbotes homosexueller Paare manifestiert hat. Nach FOUCAULT kann der Diskurs *„mehrere Außenverhältnisse eingehen, indem er sich beispielsweise mit dem visuellen Sinn und dem Ungesagten verbindet“* (RUOFF 2007; S. 93), was letzten Endes in einem Machtgefüge, einem Dispositiv, enden kann. Die Steuerung von Diskursen ist allgemein sehr träge, denn Diskurse entziehen sich häufig dem Bewusstsein und dem Einflussbereich der einzelnen Individuen, obwohl diese an deren Produktion aktiv beteiligt sind. Verändert werden können hegemoniale Diskurse demnach nur in politischen Auseinandersetzungen, aber nicht von einzelnen Subjekten.

Der *Gegendiskurs* ist sehr ähnlich aufgebaut wie der Diskurs selbst, denn auch er konstruiert sich aus Normen und Regeln. Allerdings stellen diese *„Abweichungen von den 'normalen', allgemein gebräuchlichen Diskursregeln“* (JÄGER 2004; S.129) dar. Auf diese Weise sollen im Gegendiskurs gezielt so genannte Verleugnungs- oder Relativierungsstrategien⁶⁵ ein- und ausgeblendet werden.

⁶⁵ vgl. dazu JÄGER (2004; S. 130)

3.3 Strukturanalyse

Einen ersten wesentlichen Schritt der Schulbuchanalyse bildet, wie bereits oben angedeutet, die Strukturanalyse (bzw. auch Grob- oder Kontextanalyse⁶⁶). Denn „*das Material muß (sic!) auf seine Entstehungsbedingungen hin untersucht werden*“ (MAYRING 1983; S. 27), welche bei der abschließenden Interpretation der Ergebnisse miteinbezogen werden müssen. Dabei habe ich mich im Wesentlichen auf die Darstellungen von MARKOM/WEINHÄUPL (2007), MAYRING (1983) sowie SCHWARZ (2008) gestützt⁶⁷.

Zuerst wurden die ausgewählten Lehrbücher hinsichtlich ihrer Aktualität (Auflage) und ihres Verlages bzw. Verlagsortes untersucht. Die Aktualität der Ausgaben stellt in gewisser Weise einen Gradmesser dar, wie sehr seitens der VerfasserInnen bereits geschlechterrollenkritisch gearbeitet wurde. Das bedeutet, Das bedeutet, dass folglich davon ausgegangen werden kann, dass jüngst aktualisierte Schulbücher in stärkerem Maße auf eine geschlechtergerechte Darstellung ihrer Inhalte sensibilisiert sind als ältere Exemplare. Die Erörterung des Verlages und somit auch des Verlagsortes ist deshalb von Bedeutung, da dadurch aufgezeigt wird, „*ob die Bücher speziell für österreichische Schulen und Lehrpläne und gemäß der hiesigen (Schul-) Gesetzgebung erarbeitet wurden oder nicht*“ (SCHWARZ 2008, S. 23). Die für diese Arbeit ausgewählten Lehrbücher stammen sowohl von französischen als auch von österreichischen Verlagen, um hier einen entsprechenden Vergleich aufstellen zu können. Alle analysierten Exemplare sind jedoch auf jeden Fall durch die jeweiligen Schulbuchkommissionen approbiert und für den österreichischen Schulunterricht zugelassen worden.

Weitere Kriterien der Strukturanalyse sind die Fragen nach dem Lernniveau bzw. nach dem Zielpublikum, welches die zu analysierenden Lehrbücher ansprechen wollen. Im Sinne einer möglichst optimalen Vergleichbarkeit habe ich jeweils Bücher desselben Lernniveaus (Niveau 2) ausgewählt. Es konnte weiters davon ausgegangen werden, dass ein Band eines Verlages repräsentativ für eine Serie von Bänden

⁶⁶ vgl. dazu MARKOM/WEINHÄUPL (2007; S. 233-235)

⁶⁷ Strukturanalyseraster siehe Anhang

ist, da die AutorInnen unverändert sind. Das Zielpublikum eines Schulbuches ist deshalb relevant, da die jeweiligen Altersgruppen gesellschaftlich unterschiedlich geprägt sind. Bei Erwachsenen, welche anerzogene Geschlechterrollenstereotype oftmals bereits stark internalisiert haben, empfiehlt sich eine andere Zugangsweise als bei Kindern und Jugendlichen, deren Lebensentwürfe noch weit weniger beeinflusst und kanalisiert wurden.

Einen letzten und wichtigen Teil der Strukturanalyse bildet die Suche nach Referenzen und weiterführenden Quellenangaben sowohl über die VerfasserInnen der Lehrbücher als auch über das darin präsentierte Wissen. Anhand von Biographien und Kontext der einzelnen AutorInnen lassen sich qualitative Schlüsse über deren mehr oder weniger geschlechtersensiblen Zugang ziehen. Außerdem kann das Geschlecht der Verfasserin/des Verfassers sowie das zahlenmäßige Verhältnis Frauen/Männer eine wesentliche Rolle für das Vorhandensein (oder Nichtvorhandensein) von traditionellen Geschlechterrollenstereotypen spielen. Die Analyse der Schulbücher hinsichtlich weiterführender Quellen ist dabei von besonderer Bedeutung. Dadurch kann ersichtlich gemacht werden, „ob das Lehrbuch von einem Selbstverständnis als 'letzte Instanz' des Wissens ausgeht“ (SCHWARZ 2008; S. 23), indem es sein vermitteltes Wissen absolut setzt oder ob es sich als „eine mögliche Wahrheit“ unter anderen präsentiert, indem es sämtliche Referenzen explizit macht bzw. zur Eigenrecherche auffordert.

3.4 Inhaltsanalyse

„Ziel der Inhaltsanalyse ist, darin besteht Übereinstimmung, die Analyse von Material, das aus irgend einer Art von Kommunikation stammt“ (MAYRING 1983; S. 9)

Dabei soll nicht nur der bloße Inhalt von kommunikativen Sachverhalten untersucht werden, sondern auch dessen latenter Gehalt. Denn nur auf diese Weise kann sich einer Rekonstruktion der gesellschaftlichen „Realität“ systematisch angenähert werden. Derartige kommunikative Sachverhalte können als Texte, Bilder, Noten oder Symbole, also in Form von „fixierbarem Material“, vorliegen. Dieser Umstand stellt einen wesentlichen Vorteil der Inhaltsanalyse gegenüber der Diskursanalyse⁶⁸ dar.

Um den (sozial-)wissenschaftlichen Kriterien gerecht zu werden, muss sich auch die Inhaltsanalyse expliziten Regeln unterwerfen. Ausgehend von einem theoretischen Fundament muss sie den klassischen Gütekriterien (Validität und Reliabilität) genügen. Der Forderung nach vollständiger Objektivität kann auch diese Forschungsmethode nicht restlos nachkommen, da die Inhaltsanalyse einerseits mit qualitativ-interpretativen Verfahrensweisen arbeitet und andererseits ausschließlich von Subjekten – den ForscherInnen – vorgenommen werden kann.

Neben den qualitativen Ansätzen bedient sich die Inhaltsanalyse auch quantitativer Zugänge. Lange Zeit galten diese beiden Verfahrensweisen als unvereinbar, da sowohl manifeste als auch latente Inhalte unter einem „Deckmantel“ analysiert werden. *„Diese Dichotomisierung ist jedoch nicht mehr aufrechtzuerhalten, wenn man davon ausgeht, daß (sic!) Quantifizierungen auf qualitativ-interpretativen Leistungen basieren...“ (KEPLINGER 1996; S. 10).* Auch MAYRING (1983) betont im Zuge seiner *qualitativen Inhaltsanalyse* den dualen Charakter des Verfahrens. Er weist darauf hin, dass quantitative Ergebnisse immer einer qualitativen Deutung im Sinne der Aushangshypothese bedürfen. Denn *„Zahlen sprechen niemals für sich selbst. Sie müssen immer interpretiert werden“ (ANDERSSON, in: MAYRING 1983; S. 17).* Demnach gliedert sich die Inhaltsanalyse (und folglich auch die gesamte hier durchgeführte Schulbuchanalyse) in drei wesentliche Teilabschnitte:

⁶⁸ vgl. dazu Kapitel 3.2

1. Zuerst erfolgt eine *qualitative* Analyse, welche die Fragestellungen und Kategorien sowie die entsprechenden Hypothesen generiert. Wichtig ist dabei, dass die Fragestellungen und Vorannahmen klar formuliert werden und sich nicht widersprechen. Die Kategorien dürfen sich nicht überschneiden und müssen lückenlos alle relevanten Bereiche abdecken.
2. Darauf bauen sowohl *qualitative* als auch *quantitative* Ansätze auf, mit deren Hilfe nun die jeweiligen Messungen vorgenommen werden. Dabei kann auf verschiedene Techniken, wie etwa der *Häufigkeits- oder Frequenzanalyse*⁶⁹, der *Valenz- und Intensitätsanalyse*⁷⁰ oder der *Kontingenzanalyse*⁷¹, zurückgegriffen werden. Die Messergebnisse werden anschließend kodiert, das bedeutet, den vordefinierten Kategorien zugeordnet.
3. Den Abschluss bildet wiederum die *qualitative* Analyse, welche die gesammelten Ergebnisse aufeinander bezieht und interpretiert. Hier muss (ähnlich wie bei der Diskursanalyse⁷²) darauf hingewiesen werden, dass die Wirkung einzelner Elemente, Aussagen oder Textteile im Schulbuch nur einen von vielen Beiträgen zur Einübung hegemonialer Denkweisen leistet.

3.4.1 Quantitative Kategorien und Hypothesen

Die quantitative Analyse ist dann vonnöten, wenn aus dem vorliegenden Material relevante statistische Zahlen und Werte herausgearbeitet werden sollen. Um den wissenschaftlich anerkannten Kriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität zu entsprechen, bedarf es einiger expliziter Regeln und Vordefinitionen. Das Katego-

⁶⁹ Zählen und Vergleich absolut auftretender Sachverhalte, zum Beispiel „Männer bei der Kinderbetreuung“ etc.

⁷⁰ Reihung bestimmter Textbestandteile in eine zwei- oder mehrstufige Skala, zum Beispiel „Frauen und Angst: ja – nein“ etc.

⁷¹ „Ziel ist es dabei, festzustellen, ob bestimmte Textelemente (z.B. zentrale Begriffe) besonders häufig im gleichen Zusammenhang auftauchen, im Text auf irgend eine Art miteinander verbunden sind, kontingent sind“ (MAYRING 1983; S. 13).

⁷² vgl. dazu Kapitel 3.2

riensystem muss grundsätzlich folgende Bestimmungen einhalten (KEPLINGER 1996; S. 14)⁷³:

- (1) *Es muß (sic!) erschöpfend sein in bezug (sic!) auf den für die Fragestellung relevanten Inhalt eines Textes.*
- (2) *Die Kategorien müssen eindeutig sein, das heißt sie müssen so klar definiert sein, daß (sic!) die Zuordnung von Textelementen zu einer oder mehreren Kategorien zweifelsfrei möglich ist.*
- (3) *Die Kategorien müssen nach dem gleichen Klassifikationsprinzip formuliert werden...*

Das für die vorliegende geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse gewählte quantitative Kategoriensystem dient dem Zweck, das Text- und Bildmaterial der einzelnen Schulbücher kodieren zu können. Das Zuordnen zu den verschiedenen Kategorien erweist sich in manchen Fällen als problematisch, da Abbildungen und Aussagen von HandlungsträgerInnen in den Schulbüchern oftmals zuerst „übersetzt“ werden müssen. Zum Beispiel werden zwei einander drohend abgebildete Buben (*Cours Intensif 2*; S. 64) mit dem Untertitel „*se parler/méchant*“ umgedeutet in „aggressives Verhalten“ und der entsprechenden Kategorie zugeteilt. Für alle derartigen Fälle sind jeweils individuelle Vordefinitionen festzusetzen, welche im weiteren Verlauf konsequent zu befolgen sind. In *Bien Joué! 2* sind etwa auf den Seiten 6 und 7 neun Karikaturen, welche immer wieder dasselbe Lehrer-Schüler-Paar in verschiedenen Sachverhalten zeigt. Hier werden der Einfachheit halber beide „Personen“ lediglich einmal gezählt, dieser Vorgang muss allerdings ständig in gleicher Art und Weise ausgeführt werden. Bilder oder Aussagen von Personen im Schulbuch, welche den gegebenen Kategorien nicht eindeutig zuordenbar sind sowie Personen, deren Geschlecht nicht explizit zu erkennen ist, bleiben in der Analyse unberücksichtigt. Die allgemeine Hypothese in Bezug auf die quantitative Inhaltsanalyse besteht darin, dass Frauen und Mädchen in den Lehrbüchern im Vergleich zu den Männern und Buben zahlenmäßig unterrepräsentiert sind.

Die quantitative Kategorienbildung für den Analyseteil dieser Arbeit erfolgte nach mehreren persönlichen Adaptionen im Wesentlichen in Anlehnung an PINKER

⁷³ vgl. dazu auch Kapitel 3.4

(1994), KEPLINGER (1996) bzw. SCHWARZ (2008): Insgesamt wurden drei Hauptkategorien mit jeweils entsprechenden Unterkategorien erstellt: *Haushalt*, *Arbeitswelt* und *Freizeit*⁷⁴.

Haushalt

Die erste Hauptkategorie *Haushalt* untergliedert sich in die sechs Teilbereiche *Putzen/Kochen/Waschen etc.*, *Einkaufen*, *Kinderbetreuung*, *Gartenarbeit*, *Heimwerken/Auto* und *Sonstiges*. Im Rahmen einer Häufigkeitsanalyse können die einzelnen „Fälle“ den Spalten *Männer*, *Buben*, *Frauen* oder *Mädchen* gemäß dem Geschlecht bzw. Alter zugeteilt werden. Die erste Unterkategorie *Putzen/Kochen/Waschen etc.* umfasst alle „klassischen“ Tätigkeiten, welche mehr oder weniger täglich ausgeführt werden müssen, außer dem *Einkaufen*, welchem ein eigener Teilbereich zukommt. Unter die Kategorie *Kinderbetreuung* fällt jegliche Beschäftigung mit dem Kind, von der Pflege über die Erziehung bis hin zum Spielen mit ihm etc. Etwas schwieriger gestaltet sich die Abgrenzung der Teilbereiche *Gartenarbeit* und *Heimwerken/Auto*, da hier Überschneidungen auftreten könnten. Deshalb werden der *Gartenarbeit* alle Tätigkeiten außerhalb des Hauses (im Garten) und dem *Heimwerken* sämtliche Reparaturen im und am Haus zugeschrieben. Unter *Auto* fallen alle Wartungsarbeiten wie Pflege, Reparatur, Tanken etc. sowie das Autofahren selbst (wer sitzt am Steuer?).

Die zur Kategorie *Haushalt* entsprechend formulierten Hypothesen⁷⁵ postulieren, dass Tätigkeiten im Haushalt in den Schulbüchern tendenziell als Frauen- bzw. Mädchenarbeit dargestellt werden. Weiters herrscht eine deutlich erkennbare geschlechterrollenstereotype Arbeitsteilung vor. Demnach verrichten Männer/Buben eher handwerkliche und technische Tätigkeiten rund um Haus, Garten und Auto, während hingegen Frauen/Mädchen für die „klassischen“ Arbeiten im Haus (Putzen, Kochen, Waschen, Kinderbetreuung, aber auch Einkaufen etc.) zuständig sind.

⁷⁴ sämtliche Analyseraster siehe Anhang

⁷⁵ Zusammenschau der Hypothesen siehe Anhang

Arbeitswelt

Die zweite Hauptkategorie *Arbeitswelt* setzt sich aus 25 Teilbereichen zusammen. Die Gliederung erfolgte im Wesentlichen nach der vom österreichischen Arbeitsmarktservice (2009) vorgenommenen Berufsgruppen-Einteilung⁷⁶ (es wurde lediglich die Unterkategorie *Politik* angefügt). Die einzelnen, in den Schulbüchern auftretenden Berufe können hier nur dem Geschlecht nach zu den Spalten *Männer* und *Frauen* zugeteilt werden, da per Vordefinition ausschließlich erwachsene Personen am Erwerbsleben teilnehmen. Es erfolgt allerdings eine zusätzliche Kodierung nach der *Qualifikation für den* und der *Position im* Beruf, sofern dies aus dem untersuchten Material hervorgeht. Anhand einer Kombination aus Frequenz- und Valenzanalyse kann so der Wert der jeweiligen Tätigkeit ermittelt werden: Es wird zwischen einem hohen und einem niedrigen Ausbildungsgrad (Qualifikation) sowie zwischen einer leitenden und einer ausführenden Tätigkeit (Position) unterschieden. Die Zuteilung der Berufe zu den kategorisierten Berufsgruppen ist insofern unproblematisch, als das AMS Österreich eine vollständige Auflistung sämtlicher anerkannter Professionen zu den Gruppen bereitgestellt hat. Die Schwierigkeit einer exakten Kodierung besteht allerdings in der Darstellungsweise der einzelnen Berufe in den Schulbüchern. Insbesondere bildliche Darstellungen ohne Subtext lassen oft keinen eindeutigen Schluss über die genaue Tätigkeit bzw. die Qualifikation oder die Position zu. Derartige „Fälle“ werden im Sinne einer möglichst objektiven Herangehensweise nicht in die Analyse miteinbezogen. Ebenfalls ignoriert werden Berufe, welche in den Schulbüchern nur in der Pluralform vorkommen⁷⁷, da hier im französischen das Geschlecht unsichtbar ist⁷⁸.

Folgende Hypothesen wurden hinsichtlich der Kategorie *Arbeitswelt* aufgestellt: Berufstätige Männer sind in den Schulbüchern im Vergleich zu den berufstätigen Frauen quantitativ deutlich überrepräsentiert. Darüber hinaus liegt eine geschlechterrollenstereotype Segmentierung nach „typischen Frauen- und Männerprofessionen“ vor. Demzufolge haben Frauen auch ein weit kleineres Berufsspektrum als Männer.

⁷⁶ Systematische Ansicht nach Berufsgruppen vom 1. März 2009 siehe Seite des AMS Österreich: http://www.ams.or.at/bis/editrecord.php?form=online_bis_berufsstruktur_baum&expand=#63, letzter Zugriff am 24.07.2009

⁷⁷ Zum Beispiel auf Seite 96 in *BRAVO! 2: les chanteurs* oder *les danseurs*

⁷⁸ vgl. dazu Kapitel 2.3.2

Schließlich werden Männern weit häufiger Berufe mit höherer Qualifikation zugeschrieben als dies bei den Frauen der Fall ist, woraus sich ergibt, dass mehr Männer leitende Positionen besetzen als ihre Kolleginnen.

Freizeit

Die dritte und letzte Kategorie zielt auf das Freizeitverhalten der in den Schulbüchern dargestellten HandlungsträgerInnen ab. Dazu wurden insgesamt fünf Unterkategorien erstellt: *Sport/Spiel*, *Musik/Instrumente/Tanzen*, *PC/TV/Lesen/Telefonieren/Kino*, *Kultur/Reisen* sowie *Sonstiges*. Anhand einer Häufigkeits- sowie einer Valenzanalyse können die Beobachtungen einerseits wieder dem Geschlecht sowie dem Alter entsprechend kodiert werden, andererseits erfolgt parallel dazu eine Zuteilung zu den Merkmalen *Ort* und *soziales Umfeld* (sofern dies klar erkennbar ist). Auf diese Weise kann zwischen häuslichen und außerhäuslichen bzw. zwischen familiären und außerfamiliären Freizeitaktivitäten unterschieden werden. Überlappungen zwischen den einzelnen Subkategorien sind so gut wie ausgeschlossen, lediglich der Begriff *Kultur* ist etwas problematisch, da er grundsätzlich sehr weit gefasst ist und eventuell mit dem Bereich *Musik* korrelieren könnte. Deshalb sind darin Aktivitäten, welche mit Musik zu tun haben (etwa Konzertveranstaltungen, Bandauftritte etc.), nicht inkludiert. Vielmehr werden der *Kultur* Museumsbesuche, Feste, Dinners etc. zugeschrieben.

Die Hypothesen zum Freizeitverhalten der in den Schulbüchern vorkommenden Personen besagen, dass Männer und Buben häufiger Freizeitaktivitäten nachgehen als Frauen und Mädchen. Letztere haben auch ein kleineres Spektrum an Beschäftigungen als ihre männlichen Pendants. Üben beide Geschlechter Freizeitaktivitäten aus, so sind diese bei den Frauen und Mädchen eher im häuslichen sowie im familiären Bereich bzw. bei den Männern und Buben eher im außerhäuslichen und außerfamiliären Bereich angesiedelt. Wie in der Kategorie *Arbeitswelt* gibt es auch bei der *Freizeit* eine Segmentierung nach den Geschlechterrollen: Während Männer und Buben sehr stark den „typisch männlichen“ Aktivitäten wie (Ball-)Sport, PC etc. nachgehen, üben Frauen und Mädchen traditionell eher „typisch weibliche“ Aktivitäten wie Telefonieren, Fernsehen, Lesen etc. aus.

3.4.2 Qualitativ-quantitative Kategorien und Hypothesen

Die qualitative Analyse ist einerseits wichtig, um die gesammelten quantitativen Ergebnisse zueinander in Bezug zu setzen und zu interpretieren und andererseits, um Konnotationen sowie den latenten Gehalt von Inhalten ans Tageslicht zu führen. In das qualitative Verfahren fließen, wie bereits mehrfach angedeutet, immer auch subjektive Einflüsse mit ein, da die Interpretationen und Darstellungen von den Voreinstellungen der AnalytikerInnen beeinträchtigt werden. Um dennoch reliabel und valide zu sein, können qualitative Analysen auch quantitative Methoden beinhalten bzw. auf diese aufbauen. So entstand auch der qualitativ-quantitative Analyseraster⁷⁹ für diese Arbeit: Die Grundlage bilden quantitative Kategorien, zu welchen die einzelnen Beobachtungen mittels Frequenz- und Valenzanalyse zugeordnet werden. Darauf aufbauend werden im qualitativ-interpretativen Verfahren Beispiele aufgegriffen, welche repräsentativ für die theoretisch abgehandelten Diskurse zur Geschlechterrollenkritik sind. Auf diese Art und Weise sollen versteckte traditionelle Verhaltensweisen, Zuschreibungen und Charaktereigenschaften der in den Schulbüchern dargestellten HandlungsträgerInnen, sowie hegemoniale Lebenskonzepte und Identifikationsmodelle aufgezeigt und kritisiert werden.

Zu diesem Zweck werden bestimmte „Indikatoren“ zunächst nach ihrem quantitativen Auftreten und später beispielhaft nach qualitativen Maßstäben hin untersucht. Derartige „Indikatoren“ für die Analyse von Geschlechterrollenstereotypen in den Französisch-Schulbüchern, welche nach diversen Vorüberlegungen implementiert wurden, sind: *Bezug zu Geld*, *wertendes* oder *aggressives (kriminelles) Verhalten*, *Angst*, *Aussehen*, *(nicht-)rollenkonformes* und *(nicht-)heteronormatives Verhalten* sowie *geschlechtersensibler Sprachgebrauch*. Diese Merkmale werden jeweils nach Geschlecht und Alter (Männer, Buben, Frauen, Mädchen) zahlenmäßig erfasst und interpretiert.

Der *Bezug zu Geld* umfasst alle Bereiche in den Schulbüchern, in denen die handelnden Personen über Geld sprechen, mit Finanzen vertraut sind, Bank- bzw. Geldgeschäfte abwickeln oder in anderer Weise mit Geld in Verbindung gebracht werden. Da das Geld bzw. dessen Besitz ein Indikator für Unabhängigkeit, Vormachtstellung

⁷⁹ Analyseraster siehe Anhang

oder gesellschaftlichem Status ist, soll es durch seine Analyse letztendlich Aufschluss darüber geben, welches Geschlecht einen stärkeren Bezug dazu aufweist und folglich die genannten Vorzüge tendenziell stärker konsumiert. Anhand des Merkmals *wertendes Verhalten* soll untersucht werden, welche Personen in stärkerem Ausmaß Lob oder Tadel aussprechen bzw. einstecken. Dadurch soll festgestellt werden, ob die Frauen tatsächlich jenes Geschlecht sind, welches sanfter, ruhiger, taktvoller etc.⁸⁰ ist und umgekehrt. Ähnlich gestaltet sich die qualitative Analyse hinsichtlich der Attribute *aggressives (kriminelles) Verhalten* und *Angst*. Anhand dieser Kategorien soll ermittelt werden, welches Geschlecht stärker zu Aggressivität/Kriminalität neigt bzw. schneller ängstlich wird und umgekehrt. Der Indikator *Aussehen* soll Schlüsse hinsichtlich des gesellschaftlichen „Rituals“, für das jeweils andere Geschlecht attraktiv sein zu müssen, zulassen. Es wird analysiert, ob die Darstellung dieses Verhaltens in den Schulbüchern ausschließlich rollenstereotyp verläuft oder gewisse Spielräume offen lässt. Die nächsten beiden Merkmale beziehen sich speziell auf die abgehandelten Diskurse zu den Geschlechterrollenstereotypen und zur Heteronormativität⁸¹. Die Analyse hinsichtlich *(nicht-)rollenkonformen Verhaltens* soll dabei versuchen, alle weiteren, nicht explizit in den Analyseraster aufgenommenen Indikatoren (soweit dies möglich ist) zu erfassen und beispielhaft darzustellen. Parallel dazu wird in den Schulbüchern nach Alternativen geforscht, welche ein Verhalten zeigen, das den traditionellen Rollenbildern widerspricht. Nach dem gleichen Muster verläuft die Analyse *(nicht-)heteronormativen Verhaltens*, welches einerseits die Vormachtstellung des klassischen Familienbildes sowie der Heterosexualität qualitativ aufwirft und kritisiert und andererseits nach Modellen sucht, welche die sexuelle Norm der Zweigeschlechtlichkeit ignorieren. Ein letzter, sehr wichtiger Aspekt des qualitativ-quantitativen Verfahrens ist die Analyse der Schulbücher hinsichtlich geschlechtersensiblen Sprachgebrauchs⁸². Diesem Punkt kommt eine besondere Aussagekraft zu, da er ein Indikator dafür ist, welchen Stellenwert den Frauen/Mädchen und Männern/Buben in der Gesellschaft von offizieller Seite her eingeräumt wird⁸³.

⁸⁰ vgl. dazu Kapitel 2.5

⁸¹ vgl. dazu die Kapitel 2.5 und 2.4

⁸² vgl. dazu Kapitel 2.3, 2.3.1 und 2.3.2

⁸³ Immerhin wurden die untersuchten Bücher für den österreichischen Schulunterricht von staatlichen GutachterInnenkommissionen approbiert.

Folgende Hypothesen⁸⁴ wurden für die qualitativ-quantitative Analyse aufgestellt: Der Mensch wird durch den Mann symbolisiert. Wird in den Schulbüchern also vom Mensch „an sich“ gesprochen, so wird dies in der männlichen Form getan. Der Forderung nach geschlechtersensiblen Sprachgebrauch wird nicht Folge geleistet, Frauen und Mädchen werden demnach größtenteils nicht explizit erwähnt (außer wenn sie direkt angesprochen werden). Männer und Buben werden den traditionellen Rollenbildern nach eher aktiv, logisch, abenteuerlustig, unabhängig etc. dargestellt, während hingegen Frauen und Mädchen eher passiv, intuitiv, familiär, abhängig etc. erscheinen. Geldangelegenheiten werden (ob der zuvor genannten Eigenschaften) eher mit Männern in Verbindung gebracht als mit Frauen. Männern und Buben wird eine größere Neigung zu Aggressivität und Kriminalität unterstellt als Frauen und Mädchen, welche wiederum tendenziell ängstlicher dargestellt werden. Außerdem legen die in den Schulbüchern handelnden weiblichen Personen mehr Wert auf ihr Äußeres als dies die männlichen Handlungsträger tun. Alternative Lebensformen und sexuelle Identitäten finden keine Berücksichtigung und werden grundsätzlich ausgeblendet.

⁸⁴ Zusammenschau der Hypothesen siehe Anhang

4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Analyse nach dem im vorangegangenen Methodikteil erläuterten Analyseverfahren dargestellt. Jedes der einzeln untersuchten Lehrbücher wird folglich systematisch nach den Resultaten aus der Strukturanalyse, der quantitativen und der qualitativen Analyse präsentiert. Im Anschluss daran werden eine vergleichende Interpretation und eine Einordnung der Ergebnisse in die abgehandelten theoretischen Konzepte zur Geschlechterrollenkritik vorgenommen.

Die Abhandlung der Analyseergebnisse wird nach der Herkunft der verschiedenen Lehrbücher gereiht. Begonnen wird mit den Lehrwerken *Bien Joué! 2* und *Bravo! 2*, welche französischen Schulbuchverlagen entstammen, danach folgen die Ausgaben *Cours Intensif 2* und *Tour d'horizon 2*⁸⁵ (österreichische Verlage).

Zur Darstellung der qualitativen Analyseergebnisse wird mit der Hilfe exemplarischer Beispiele gearbeitet. Weiters wird in diesem Unterkapitel speziell auf die Thematik des *masculin générique* eingegangen werden.

⁸⁵ Zur Vereinfachung wurde diese Bezeichnung anstelle des Originaltitels *Tour d'horizon 2000 Band 2/ Lehrbuch* ausgewählt, welche für die gesamten Darstellungen beibehalten wird.

4.1 Bien Joué! 2

Strukturanalyse

Das untersuchte Exemplar stammt aus dem Jahr 1999. Angaben zur Auflage sind nicht weiter ersichtlich, es dürfte sich aber offensichtlich um die einzige Ausgabe von *Bien Joué! 2* handeln, da es bis zu diesem Zeitpunkt keine weitere überarbeitete Fassung im Schulbuchhandel gibt. Die Aktualität der dargestellten Inhalte kann hier also zunächst einmal in Frage gestellt werden, dies gilt natürlich auch für die geschlechterrollenkritischen Aspekte. Der Verlag des Lehrbuches, *Hachette Livre*, hat seinen Standort in Paris, was den Schluss erlaubt, dass die Inhalte und Darstellungen weder unbedingt dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext Österreichs noch dem heimischen Schulunterricht und seinem Lehrplan angepasst worden sind.

Bien Joué! 2 richtet sich eindeutig an eine jüngere Klientel⁸⁶, was auch die eher kindliche Form der bildlichen Darstellungen sowie die entsprechend gewählten Themengebiete belegen. Überhaupt wird in dieser Ausgabe sehr viel mit optischen Reizen gearbeitet, sie beinhaltet eine Vielzahl von Illustrationen in Form von *Bandes Dessinées*, Karikaturen und Fotografien. Gerade hier liegt ein Schwerpunkt der Analyse, denn Bilder sagen bekanntlich oft mehr als tausend Worte⁸⁷. Eine geschlechterrollensensible Darstellung des Bildmaterials könnte hier sicherlich einen wertvollen Beitrag dazu leisten, die Lebensentwürfe und die Bandbreite an Identifikationsmodellen für Schülerinnen und Schüler zu erweitern.

Für *Bien Joué! 2* zeichnen sich vier Verfasserinnen hauptverantwortlich: Carla GISLON, Maria Grazia SELLE, Marie-Christine JAMET und Anne GRUNEBERG. Als weitere Mitarbeiterin wird Monique BAZIN genannt. Es handelt sich also um eine Zusammenarbeit ausschließlich von Frauen, was der statistisch ausgewiesenen Män-

⁸⁶ „Le deuxième niveau de *Bien Joué!* s'adresse à de jeunes adolescents ayant déjà étudié un niveau I de français en milieu scolaire.“ (*Bien joué! 2*; S. 3)

⁸⁷ Die quantitative und qualitative Auswertung des Bildmaterials erfolgt weiter unten

nerdominanz unter den AutorInnen klar widerspricht⁸⁸. Zu den Verfasserinnen selbst finden sich im Schulbuch keine weiteren oder weiterführenden Angaben, sodass hier keine Schlüsse über eine Vorsensibilisierung zum Thema Geschlechterrollenkritik gezogen werden können. Nach einigen Vorüberlegungen konnte aber dennoch davon ausgegangen werden, dass beim Zustandekommen dieser Ausgabe ein durchaus ausgeprägtes Gender-Bewusstsein eingeflossen sein müsste. Im Lehrbuch *Bien Joué! 2* befinden sich generell keine Verweise auf verwendete Quellen. Einzige Ausnahme bilden die *Crédits photographiques* (S. 2), eine Auflistung des Bildmaterials bezüglich ErstellerIn und Inhalt. Zu den Texten und Hörbeispielen selbst gibt es allerdings keine Referenzen und keine Internetquellen etc., es wird folglich kein weiterführendes Wissen angeboten. Außerdem werden im Rahmen der Aufgabenstellungen zu den einzelnen Übungssequenzen keine Aufforderungen an die Lernenden gestellt, sich Informationen zu beschaffen, welche außerhalb des im Lehrbuch gebotenen Spektrums liegen. Somit wird das hier präsentierte Wissen als „de-facto-Wissen“ dargestellt und bietet den SchülerInnen keine Möglichkeit, zwischen verschiedenen Diskursen auszuwählen.

Die Hörbeispiele in *Bien Joué! 2* sind nur selten abgedruckt, sodass hier sehr oft nicht ersichtlich ist, ob die Sprechakte von Männern/Burschen oder Frauen/Mädchen gespielt werden. In diesen Fällen wurden die entsprechenden Hörverstehensübungen nicht in die Analyse mitintegriert.

Quantitative Analyse

Im untersuchten Lehrbuch kommen nach den vordefinierten Kriterien genau 176 Männer gegenüber 72 Frauen vor (absolute Werte). Das bedeutet also, dass mehr als zwei Drittel der dargestellten erwachsenen Personen männlich sind. Das Verhältnis ist demnach extrem unausgewogen, was der Ausgangshypothese einer Männerdominanz mehr als gerecht wird. Im Vergleich der Buben zu den Mädchen ist die Differenz kaum geringer: Hier stehen 50 Buben lediglich 26 Mädchen gegenüber, was ebenfalls ein ziemlich exaktes Verhältnis von zwei zu eins widerspiegelt. Angesichts der Tatsache, dass an der Ausarbeitung des Schulbuches ausschließlich Autorinnen

⁸⁸ Allerdings betont schon HUNZE (2003; S. 60) mit den Worten von HASENHÜTTL 2001 (In: STÜRZER 2003; S. 60), dass dies stark vom Schulfach abhängig ist.

beteiligt waren, fällt dieses Ergebnis sehr überraschend aus. Das in der Strukturanalyse erwartete geschlechtersensible Bewusstsein seitens der Verfasserinnen muss folglich an dieser Stelle eindeutig revidiert werden.

Haushalt

Der Themenlage von *Bien Joué! 2* zufolge waren nur sehr wenige HandlungsträgerInnen der Kategorie Haushalt zuschreibbar, was die Aussagekraft der Resultate natürlich schmälert. Demzufolge konnten insgesamt nur 14 Personen gezählt werden, davon 9 weibliche und 5 männliche. Trotz der geringen Anzahl an Akteurinnen und Akteuren fällt jedoch auf, dass hier die weiblichen Personen angesichts ihrer weiter oben beschriebenen deutlichen absoluten Unterrepräsentanz überwiegen. Bei den Buben und Mädchen finden sich allerdings mehr männliche Handlungsträger (3:1), was der Hypothese, wonach Mädchen eher im Haushalt tätig sind, widerspricht. Bei den Frauen und Männern ist das Verhältnis wiederum weit „traditioneller“: 8 Akteurinnen stehen hier nur 2 Akteuren gegenüber, was einer Frauendominanz von vier Fünftel entspricht.

Der Annahme, dass es im Haushalt eine geschlechterrollenstereotype Arbeitsteilung gibt, kann ob der geringen absoluten Werte nicht wirklich nachgegangen werden. Dennoch ist die klare Tendenz erkennbar, wer hier für welche Tätigkeiten zuständig ist: Während zumindest 5 Frauen bei der Kinderbetreuung und 3 Frauen beim Einkaufen abgebildet sind, so ist dies bei den Männern nur jeweils einmal der Fall. Untermalt wird dieses ungleiche Verhältnis auch noch damit, dass der eine Mann seine Aufgabe nicht aus freien Stücken macht, sondern vielmehr seine Frau begleiten muss: „*M. Robert invite son voisin M. Lafaille à venir chez lui regarder le match de la coupe du monde de rugby. Malheureusement, M. Lafaille doit aller faire des courses en ville avec sa femme*“ (S. 63). Die uninteressierte Hausfrau macht den beiden sportbegeisterten Männern offensichtlich einen Strich durch die Rechnung. Unerwartete Ausnahme in der Kategorie Haushalt ist die Darstellung dreier Buben beim Abwaschen und Babysitten gegenüber einem Mädchen beim Aufpassen auf den kleinen Bruder.

Arbeitswelt

Extreme Unterschiede zwischen den Geschlechtern konnten im Berufsleben festgestellt werden. Männer werden hier quantitativ eindeutig in ihrer Eigenschaft als „Ernährer der Familie“ repräsentiert, Frauen sind praktisch kaum vertreten: 72 berufstätige Männer stehen nur 15 berufstätigen Frauen gegenüber. Das bedeutet, dass von 7 Erwerbspersonen nur etwa eine weiblich ist. Weiters bestätigt sich die Hypothese klar, dass den Geschlechtern typische Berufe zugeordnet sind. Männer werden vermehrt im medizinischen Bereich (13x, davon 12x *médecin*), im Sicherheitsdienst (11x, durchwegs als *agent de police*), im Transportwesen (8x), im Hotelwesen (7x, davon 2x als *hôtelier*), im Freizeit- und Sportsektor (7x, durchwegs als *athlète professionnel*) sowie im Bereich der Medien (6x, davon zumeist als *journaliste*), im Bildungswesen (5x, durchwegs als *professeur*) und in der Wissenschaft/Forschung (6x) dargestellt. Typisch deshalb, da diese Berufe stark mit den von LINDNER/LUKESCH (1994; S 27) beschriebenen stereotypen männlichen Attributen⁸⁹ korrelieren. Frauen kommen in diesen Berufsgruppen (wenn überhaupt) ebenfalls vor, nehmen aber innerhalb dieser oft eine andere Stellung im Beruf ein. Demnach kommen Frauen am Häufigsten im Gesundheitswesen (5x, davon 4x als *assistante*), im Freizeit- und Sportsektor (5x, davon durchwegs als *athlète professionnelle*, was eine große Ausnahme darstellt) sowie im Bereich Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht (2x, davon 2x als *secrétaire*) vor.

Wie hier bereits leicht angedeutet, lässt sich ein eindeutiger geschlechterrollenspezifischer Unterschied bezüglich der *Qualifikation für* und der *Stellung im Beruf* sichtbar machen. Dies wird im Lehrbuch vor allem anhand klassischer Rollenbilder vermittelt, etwa beim Verhältnis *le dentiste – l'assistante dentaire* (S. 34 und 39) oder *le chef (de cuisine) – la serveuse* (S. 58 und 62) etc. Kein einziges Mal wird ein umgekehrtes Modell für die RezipientInnen von *Bien Joué! 2* angeboten, es befinden sich stets der Mann in der leitenden und die Frau in der ausführenden Position. Dies schlägt sich quantitativ folgendermaßen nieder: Zwei Drittel aller im Schulbuch auftretenden erwerbstätigen Männer belegen einen Arbeitsplatz mit hoher Qualifikation, demgegenüber sind nur etwas weniger als die Hälfte aller erwerbstätigen Frauen höher

⁸⁹ vgl. dazu Kapitel 2.5

qualifiziert. Dadurch ergibt sich, dass prozentuell auch wesentlich mehr Männer in leitenden Positionen sind als ihre Kolleginnen.

Die Analyse bestätigt auch eine weitere Hypothese: Die Autorinnen von *Bien Joué! 2* weisen den Frauen nach traditionellen Mustern ein weit kleineres Berufsspektrum zu als sie dies bei den Männern tun. Während männliche Erwerbspersonen zumindest in 14 von den insgesamt 25 Berufsgruppen anzutreffen sind, so finden sich weibliche gar nur in 6 Sparten. Überdies gibt es nur eine einzige Berufsgruppe, in der ausschließlich Frauen zu finden sind (jene der Hilfsberufe und Aushilfskräfte), aber gleich 9 Sparten, wo ausschließlich Männer dargestellt sind (Bauwesen, Druck, Hotel- und Gastgewerbe, Gartenbau, Land- und Forstwirtschaft, Lebensmittelerzeugung, Medien, Kunst und Kultur, Politik, Sicherheitsdienst und Bildungswesen). Daraus kann konkret geschlossen werden, dass dieses Lehrbuch für die Schüler weit mehr berufliche Lebenskonzepte bereitstellt als für die Schülerinnen.

Freizeit

Insgesamt gehen in *Bien Joué! 2* Männer und Buben weit häufiger einer Freizeitaktivität nach als Frauen und Mädchen, was der Ausgangshypothese voll entspricht. Von den 60 im Buch dargestellten erwachsenen HandlungsträgerInnen in dieser Kategorie sind knapp zwei Drittel männlich und ein gutes Drittel weiblich. Männer werden also nach geschlechterrollenstereotypen Vorstellungen als die wesentlich aktiveren Personen ausgewiesen. Das gleiche Ergebnis spiegelt sich auch bei den Jugendlichen wider, hier sind die Verhältnisse sogar noch etwas stärker ausgeprägt. Das Spektrum an Interessen ist jedoch bei beiden Geschlechtern, egal welchen Alters, ausgewogen. Sehr auffallend ist hierbei jedoch, dass Frauen ihre Freizeitgestaltung weit eher in den häuslichen Bereich verlegen als dies Männer tun (6 von 10 gegenüber 4 von 10). Der Verdacht liegt also nahe, dass hier das Rollenklischee bedient wird, der Mann sei abenteuerlustiger als die Frau und brauche mehr außerhäuslichen Ausgleich. Bei den Mädchen und Buben lässt sich dieser Umstand nicht beobachten, hier tendieren beide Geschlechter gleichermaßen dazu, ihre Hobbys im Freien auszuleben.

Eine starke Diskrepanz im Geschlechtervergleich findet sich außerdem bei der Analyse des sozialen Umfeldes im Bereich Freizeitgestaltung. Männer und Buben tendierten in *Bien Joué! 2* sehr stark dazu, ihre Freizeit mit Freunden anstatt mit der Familie zu verbringen, bei Frauen und Mädchen ist dies weit ausgeglichener: Nur knapp einer von fünf der erwachsenen und zwei von fünf der jugendlichen männlichen Handlungsträger teilt seine Hobbys mit der Familie. Hinsichtlich einer Segmentierung der Freizeitaktivitäten nach Geschlechterrollen bedienen die Autorinnen ebenfalls gängige Stereotype. Demnach ist der Bereich Sport und Spiel ganz eindeutig in Männerhand, auch was das Spektrum und die Sportart betrifft. Männer und Buben werden durch eine viel größere Bandbreite an Sportarten repräsentiert als Frauen und Mädchen. Typische Männerdomänen sind etwa *l'escalade*, *le volley*, *le cyclisme*, *l'athlétisme*, *le judo* (alle S. 47), *la boxe* (S. 47 und 54) *le tennis* (S. 46 und 54), *le ski* (S. 50) sowie *le ping-pong* (S. 54), welche spontan mit den Attributen „gefährlich“, „leistungsbezogen“, „kämpferisch“ o. ä. in Verbindung gebracht werden können. Anders bei den Frauen, welche typisch weibliche Sportarten betreiben: *le patinage* (S. 46) oder *la danse* (S. 47 und 54). Es kann hier also durchaus behauptet werden, dass Frauen und Mädchen entweder ein mangelndes Interesse bzw. ein zu großer Respekt vor manchen Sportarten unterstellt wird oder aber dass es für sie nicht angemessen erscheint, derartige Sportarten zu betreiben. Durch diese bewusste oder unbewusste Segmentierung werden mögliche Alternativen vor den RezipientInnen ausgeblendet und traditionelle Verhaltensmuster werden weiter stimuliert.

Hinsichtlich der weiteren Kategorien innerhalb der Freizeitgestaltung zeigen sich die Verhältnisse sehr ausgeglichen. Auffallend ist nur, dass im Bereich Musik alle 4 Frauen Sängerinnen sind, während hingegen alle 8 Männer Instrumente spielen.

Qualitative Analyse

Wie bereits anhand der quantitativen Analyse aufgezeigt wurde, kommen Frauen und Mädchen in *Bien Joué! 2* in einem sehr ungleichen Verhältnis zu ihren männlichen Pendants vor. Auffallend wird dieser Umstand auch dann, wenn etwa ein Sachverhalt im Schulbuch dargestellt wird, der „den Mensch als solchen“ betrifft. Auf der Seite 35 wird der *corps humain* beschrieben und die Autorinnen haben sich dazu

entschieden, dies anhand eines männlichen Körpers zu tun. Auf der Seite 52 wird eine bildlich dargestellte Menschenmenge, als *Tout le monde* bezeichnet, von 4 männlichen Personen repräsentiert. Ähnlich auf Seite 59, wo der Hunger in Form eines Mannes mit Messer und Gabel dargestellt wird. Die Hypothese, dass der Mensch durch den Mann symbolisiert wird, bestätigt sich auch deshalb, da in *Bien Joué! 2* kein entsprechendes Gegenbeispiel existiert. Ob und inwiefern ein Zusammenhang mit der Tatsache besteht, dass das französische Wort *homme*⁹⁰ sowohl *Mann* als auch *Mensch* zum Ausdruck hat, muss an dieser Stelle jedoch ungeklärt bleiben.

Kommt der Mensch im Schulbuch in einem bestimmten Kontext vor, so wird er ebenfalls automatisch als Mann beschrieben, zum Beispiel: „*Un touriste vous demande son chemin*“ (S. 15), „*Le patient décide de ne pas prendre de rendez-vous*“ (S.39), „*Personne qui plonge: un ...*“ (S. 49), „*Aujourd'hui le chef recommande...*“ (S. 62), „*Le meneur de jeu ramasse dix objets...*“ (S. 90), „*le héros*“ *de la bande dessinée* (S. 95) etc. Ist weiters von den verschiedenen Berufen die Rede, dann findet zumeist das generische Maskulinum Verwendung⁹¹. So kommen etwa die Berufsbezeichnungen *le journaliste, l'auteur, le médecin, le pompier, le professeur, le dentiste* etc. ausschließlich in der männlichen Form vor, selbst (oder gerade dann,) wenn das dahinter verborgene Geschlecht aus dem Kontext heraus nicht ersichtlich ist⁹². Es werden hier also keine Anreize für Schülerinnen geschaffen, sich mit einem dieser höher gestellten Tätigkeiten zu identifizieren. Weibliche Berufsbezeichnungen werden im Grunde nur dann sichtbar, wenn es sich um „typische Frauenberufe“ handelt, etwa *l'assistante* oder *la serveuse*. Konsequenterweise findet sich in *Bien Joué! 2* auch in diesem umgekehrten Fall kein nennenswertes Gegenbeispiel⁹³. Bei der Analyse des sich im Anhang des Schulbuches befindlichen *lexique* stellt sich heraus, dass hier lediglich ein einziger Beruf sowohl in der weiblichen als auch in der männlichen Form abgedruckt ist: „*assistant (n.m.)/assistante (n.f.) HelferIn*“ (S. 119). Ansonsten werden alle anderen im Vokabular verzeichneten Professionen dargestellt, als wären sie rein männlicher Bestimmung, zum Beispiel „*artiste (n.m.) Künstler* (S. 119), *architecte*

⁹⁰ vgl. dazu Kapitel 2.5

⁹¹ vgl. dazu die Ergebnisse der quantitativen Analyse

⁹² Obwohl hier durchaus Feminina existieren: *la journaliste, femme auteur* (bzw. *auteure/autrice*; In: YAGUELLO 1995, S. 31-33), *femme médecin, femme pompier, la professeur, la dentiste*

⁹³ Obwohl hier durchaus Maskulina existieren: *l'assistant* oder *le serveur*

(n.m.) *Architekt* (S. 119), *docteur* (n.m.) *Doktor* (S. 121), *peintre* (n.m.) *Maler* (S. 125), *photographe* (n.m.) *Fotograph* (S. 125)“ etc.

Es kann folglich konstatiert werden, dass das vorliegende Lehrbuch den Geschlechtern Rollenbilder vermittelt, welche mit den traditionellen Stereotypen nahezu identisch sind. Den Schülerinnen und Schülern werden hier sozusagen gleichermaßen gewisse Lebensentwürfe aufgedrängt, indem sie keine weiteren Alternativen aufgezeigt bekommen. Die Mädchen sind davon jedoch in einem viel stärkeren Maße betroffen als die Buben, da ihnen zum einen ein viel geringeres Spektrum an Möglichkeiten und zum anderen von der Stellung und der Qualifikation her klar niedriger eingestufte Tätigkeiten zur Identifikation angeboten werden. Für die Buben bietet *Bien Joué! 2* zahlreiche Modelle zur Auswahl, es muss aber angemerkt werden, dass durch diese unkritische Darstellung auch sie einem gewissen Druck ausgesetzt sind: Dem Zwang, beruflich erfolgreich zu sein, den männlichen Attributen gerecht zu werden etc.⁹⁴.

Bei den konkreten Arbeitsanweisungen im Buch gibt es ebenfalls keinen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch. Offensichtlich wird das Problem, wenn die Schülerinnen beispielsweise zu einer PartnerInnenarbeit aufgefordert werden: „*Complète le dialogue et joue-le avec ton voisin*“ (S. 15), „*Tu es en vacances et tu téléphones à un copain*“ (S. 27), „*Demande à un élève quand il est né*“ (S. 42) etc. Schlichtweg falsch ist der Arbeitsauftrag dann formuliert, wenn sich hinter dem generischen Maskulinum eindeutig ein weiblicher Handlungsträger verbirgt: „*Chaque élève pense à une activité ou à une invitation à proposer à son voisin. Il lui téléphone: (...) ,Allô, Juliette. Si on allait à la piscine. Ça te dit?’*“ (S. 75). Hier wird sich nicht einmal die Mühe gemacht, ein „à sa voisine“ anzuhängen, obwohl diese Person durch *Juliette* repräsentiert wird.

Historische Personen, welche in *Bien Joué! 2* des Öfteren erwähnt werden, sind ebenfalls – bis auf eine Ausnahme – allesamt männlich. Auf der Seite 43 widmet sich ein *B.D.* dem Leben von *Pierre et Marie Curie*. Ansonsten finden sich ausschließlich männliche Protagonisten: *Victor Hugo*, *Napoléon*, *Gustave Eiffel*, *Louis Pasteur*, *Louis XIV*, *François Mitterand*, *François I^{er}*, *Le président Georges Pompidou* etc. Die

⁹⁴ vgl. dazu BUSCHMANN in dieser Arbeit (S. 33)

Behauptung, dass es in der Geschichte mehr bedeutende Männer als Frauen gegeben hat, wird ob diesem extremen Ungleichverhältnis obsolet.

Bezüglich des Verhaltens und der Charaktereigenschaften der HandlungsträgerInnen in *Bien Joué! 2* konnten kaum Beobachtungen gemacht werden, nicht-rollenkonformes Verhalten kommt aber nicht vor. Auffallend ist nur, dass Frauen und Mädchen fast ausschließlich mit Röcken und langen Haaren abgebildet sind, während hingegen Männer und Buben mit kurzen Haaren und oft mit einem Aktenkoffer (Männer) zu sehen sind. Die ZeichnerInnen wollen offensichtlich anhand geschlechterstereotyper Reize die (biologischen) Geschlechter der karikierten Personen kennzeichnen. Die Comicfiguren entsprechen insofern dem heteronormativen Diskurs, als dass sie relativ eindeutig dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeordnet werden können. Sie verhalten sich auch nicht weiter „auffällig“ und es gibt keine Hinweise auf homosexuelle HandlungsträgerInnen, Transgender-Identitäten sowie intersexuelle Persönlichkeiten. Allerdings wird in *Bien Joué! 2* das Thema Familie und Partnerschaft, welches am ehesten Rückschlüsse über Heteronormativität erlaubt, mehr oder weniger ausgespart. Die Texte und Illustrationen stellen die Protagonisten zu meist in pragmatischen Relationen dar, wie etwa *professeur – élève, médecin – patient, agent de police – passant, copains* etc.

Geldangelegenheiten werden im Lehrbuch nur kaum bis gar nicht ins Auge gefasst, deshalb kann hier der Ausgangshypothese nicht wirklich auf den Grund gegangen werden. Indirekt sind die dargestellten Männer jedoch weit mehr mit den Finanzen verbunden als die Frauen, da sie die Rolle der „Familien-Ernährer“ einnehmen, indem sie im Berufsleben derart überrepräsentiert sind.

Es muss abschließend festgestellt werden, dass das Lehrbuch *Bien Joué! 2* den Ansprüchen einer geschlechtersensiblen Sprache und (bildlichen) Darstellung im Rahmen von Gender-Mainstreaming auf keiner Ebene gerecht werden kann. Die dargelegten Inhalte halten darüber hinaus an den traditionellen Rollenbildern eisern fest und verstärken sie sogar noch weiter, indem sie einerseits keine alternativen Diskurse zur Verfügung stellen und andererseits das präsentierte Wissen durch das Weglassen von weiterführenden Referenzen als ‚absolute Wahrheit‘ darstellen. Vor allem die Schülerinnen sind davon stark betroffen, sie bekommen einerseits unzureichende

Identifikationsmodelle angeboten und werden andererseits ignoriert, bestenfalls „mitgemeint“, es sei denn, sie werden direkt angesprochen.

4.2 BRAVO! 2

Strukturanalyse

Das analysierte Schulbuch wurde 2003 vom französischen Verlag *Les Éditions Didier* herausgegeben. Ob es seither Nachdrucke oder neuere Ausgaben gibt, geht weder aus dem Exemplar selbst noch nach intensiver Internetrecherche hervor. Die Ausführungen sollten dem Erscheinungsjahr gemäß relativ gegenwartsnah sein, was eine gehobene Erwartungshaltung hinsichtlich der Darstellung und Aufbereitung geschlechterrollenkritischer Aspekte mit sich führt. Der Verlag *Les Éditions Didier* hat seinen Sitz in Paris, deshalb ist davon auszugehen, dass sich der Inhalt von *BRAVO! 2* verstärkt an den kulturellen Werten und Eigenheiten der französischen Gesellschaft und nicht speziell an den in Österreich existierenden orientiert. Das Exemplar ist zwar für den Unterricht an heimischen Schulen zugelassen, da es durch die entsprechende GutachterInnenkommission approbiert wurde, allerdings muss davon ausgegangen werden, dass es nur bedingt mit dem österreichischen Lehrplan abgestimmt wurde.

BRAVO! 2 spricht den Themen und dem Bildmaterial nach eindeutig ein jugendliches Publikum an, obwohl in der Ausgabe selbst keine konkreten Hinweise auf eine Zielgruppe zu finden sind. Einen überwiegenden Anteil am Inhalt stellen B.D. und Zeichnungen, aber auch zahlreiche Hörverständnisübungen. Da letztere allerdings zumeist nicht schriftlich abgedruckt sind (und so die sprechenden Personen unersichtlich bleiben), müssen diese oft aus der Analyse ausscheiden. Das Niveau der Ausgabe entspricht, wie auch in allen übrigen analysierten Schulbüchern, dem zweiten Lernjahr⁹⁵.

Die AutorInnen von *BRAVO! 2* sind beide weiblich: Régine MÉRIEUX und Christine BERGERON. Dieser Umstand sowie die relative Aktualität der Ausgabe lassen den Anspruch erheben, dass hier ein geschlechtersensibler Umgang mit den Inhalten

⁹⁵ „*BRAVO! 2 couvre de 70 à 80 heures de cours et constitue une préparation aux unités A2 et A3 du DELF [Diplôme d'Études en langue française] 1^{er} degré*“ (*BRAVO! 2*, Couverture)

stattgefunden haben müsste. Angaben zu weiteren Mitarbeitern finden sich noch auf der letzten Seite des Exemplars: Vier Männer und zwei Frauen zeichnen sich demnach für die graphische Ausgestaltung verantwortlich, wobei lediglich 4 von 41 *dessins* den beiden Frauen zuzuschreiben sind. Die Illustrierung von *BRAVO! 2* ist folglich sehr stark männerdominiert, was die zuvor getroffene Annahme eventuell wiederum beeinträchtigen könnte. Weitere Referenzen und Quellenangaben finden sich immer wieder neben den entsprechenden Texten sowie am Buchende in einer Auflistung der *photos et documents*. Es muss allerdings bemängelt werden, dass die Verfasserinnen keine weiterführenden Links und Angebote zur Eigenrecherche für die Schülerinnen und Schüler in die Ausgabe eingearbeitet haben. Auf diese Weise bleibt das hier präsentierte Wissen in starkem Maße unhinterfragt und lässt kritische Einwände nur schwer zu.

Quantitative Analyse

Sind auf der Titelseite von *BRAVO! 2* noch jeweils zwei Burschen und zwei Mädchen abgebildet, so ändert sich dieses ausgeglichene Verhältnis im Verlauf der Analyse bis zur letzten Seite komplett: Von den insgesamt 335 gezählten Personen sind mehr als zwei von drei männlich. Bei den Erwachsenen stehen gar nur 69 Frauen einer Anzahl von 156 Männern gegenüber, was dem extremen Ungleichverhältnis von 30:70 Prozent entspricht. Auch bei den Jugendlichen dominieren klar die Burschen (68 Nennungen gegenüber 42), wonach nur gut jede dritte Person ein Mädchen ist. Die beiden hauptverantwortlichen Autorinnen haben hier offensichtlich keinen Wert auf eine gerechte Darstellung der Geschlechter nach ihrem jeweiligen quantitativen Auftreten gelegt. Die Hypothese, wonach Frauen und Mädchen im Schulbuch im Vergleich zu den Männern zahlenmäßig unterrepräsentiert sind, bestätigt sich hiermit eindrucksvoll. Es ist weiters anzunehmen, dass sich eine derartige Männerdominanz wohl auch in den nächstfolgenden Analysen massiv auswirken wird.

Haushalt

In die Kategorie Haushalt fallen nur sehr wenige Personen (insgesamt 19), deshalb sind hier nur sehr vorsichtige Schlüsse möglich. Über die Darstellung der Burschen und Mädchen können überdies keine relevanten Aussagen gemacht werden, da diese in *BRAVO! 2* nur ein einziges Mal (ein Junge beim Einkaufen) mit Hausarbeit in Verbindung gebracht werden. Die restlichen 18 HandlungsträgerInnen unterteilen sich in 7 männliche und 11 weibliche, was zumindest der Ausgangshypothese voll entspricht. In Anbetracht der Tatsache, dass die Frauen im gesamten Schulbuch eine zahlenmäßig nur untergeordnete Rolle spielen, ist das Ergebnis jedoch erstaunlich: Im „traditionell frauendominierten Haushalt“ dreht sich der Spieß plötzlich um und nur knapp jede dritte Person ist hier ein Mann.

Rückschlüsse über eine geschlechterrollenstereotype Segmentierung von Tätigkeiten im Haushalt sind – wie bereits eingangs betont – ob der geringen Anzahl an Personen nicht sehr aussagekräftig. Es lassen sich jedoch Ansätze einer klassischen Arbeitsteilung erkennen, vor allem bei der Analyse der Frau: Ihr Tätigkeitsbereich beschränkt sich ausschließlich auf die traditionell den Frauen zugewiesenen Bereiche *im* Haus: Putzen, Kochen, Waschen etc (3x) sowie Kinderbetreuung (8x). Die Männer haben hingegen ein etwas größeres Spektrum an Hausarbeiten: Heimwerken und Auto (3x) bzw. auf Kinder Aufpassen (2x), Einkaufen (1x) und Kochen (1x). Letztere Tätigkeit wird allerdings bereits im Buch (auf S. 29) mit den Worten „53% *des hommes en France participent régulièrement à la préparation des repas*“ relativiert, indem den Männern sozusagen ein Lob zukommt, weil mehr als die Hälfte von ihnen die Frau bei *ihrer* Arbeit *unterstützt*.

Arbeitswelt

Eine große Diskrepanz zwischen den Geschlechtern gibt es bezüglich ihrer Darstellung und quantitativen Repräsentation im Erwerbsleben: Von 10 berufstätigen Personen sind mehr als 7 männlich und nur knapp 3 weiblich (91:35 in absoluten Werten). Damit orientieren sich die Autorinnen sehr deutlich an den geschlechterstereo-

typen Rollenbildern, welche den Mann als beruflichen Aktivposten und die Frau als brave Hausfrau und Mutter stigmatisieren.

In weiterer Konsequenz bestätigt sich somit auch die Hypothese, dass das Berufsspektrum der Frauen wesentlich eingeschränkter ist, als jenes der Männer. Während letztere in zumindest 13 verschiedenen Tätigkeitsbereichen dargestellt werden, kommen weibliche Erwerbspersonen in nur 8 unterschiedlichen Berufsgruppen vor. Einzig die Bereiche Handel und Verkauf (3x *vendeuse*) sowie Grafik, Druck und Papier (1x *graphiste*) werden ausschließlich von Frauen repräsentiert, bei den Männern sind dies hingegen mehr als dreimal so viele: Baugewerbe (1x *architecte*), Elektrotechnik und Telekommunikation (1x *chef de télécommunications*), Gesundheit und Medizin (2x *médecin*), Hotel- und Gastgewerbe (2x, davon 1x *hôtelier*), Informationstechnologie (1x), Sicherheitsdienste (2x *agent de police*) sowie Wissenschaft, Forschung und Entwicklung (1x *scientifique*). An den genannten Berufen lässt sich vermuten, dass den HandlungsträgerInnen in *BRAVO! 2* sehr massiv „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Tätigkeitsbereiche zugeschrieben würden, allerdings konnten insgesamt nur geringfügige Beobachtungen diesbezüglich gemacht werden. Beide Geschlechter sind am häufigsten *journaliste* (Medien, Kunst und Kultur 25x bzw. 13x) und *athlète professionnel* (Reise Freizeit und Sport 24x bzw. 5x). Männer werden des Weiteren jedoch „eher für sie typisch“ als *professeur* (Soziales, Erziehung und Bildung 13x) oder *économiste* (Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht 5x) dargestellt, während Frauen als *mannequin* (Textil und Mode 7x), *vendeuse* (Handel und Verkauf 3x) oder *secrétaire* (Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht 3x) den klassisch weiblichen Berufsrollenbildern nahe kommen. Auffallend ist die Tatsache, dass den männlichen Erwerbstätigen fast ausnahmslos eine höhere Qualifikation ihrer beruflichen Arbeit attestiert wird (89 von 91) und sich diese zu vier Fünftel in leitenden Positionen befinden. Auch bei den weiblichen Erwerbstätigen bringen viele eine hohe Qualifikation in ihren Beruf mit ein (28 von 35), jedoch nur etwa der Hälfte von ihnen wird eine höhere Stellung eingeräumt.

Freizeit

Der Hypothese, wonach Männer und Burschen häufiger bei der Ausübung einer Freizeitaktivität gezeigt werden als Frauen und Mädchen, wird *BRAVO! 2* mehr als gerecht: Im gesamten Schulbuch fallen genau 71 männliche und nur 20 weibliche HandlungsträgerInnen in die Kategorie Freizeit. Den größten Anteil nehmen dabei die Burschen mit 43 Nennungen ein, den geringsten die Mädchen mit lediglich 7 Nennungen. Bei den Erwachsenen ist die Differenz zwar etwas geringer, dennoch sind gut zwei von drei Personen männlich (28:13 in absoluten Zahlen).

Hauptverantwortlich dafür ist vor allem der Bereich *Sport und Spiel*, welcher in *BRAVO! 2* einen wichtigen Themenstrang bildet und klar zur „Männerdomäne“ hochstilisiert wird. Während nicht weniger als 53 männliche Personen unterschiedlichen Sportarten wie zum Beispiel *basket*, *volley*, *beach-volley* oder *karaté* nachgehen bzw. sich ein *match de foot* ansehen oder sich darüber unterhalten etc., tut dies nur eine vergleichsweise verschwindend geringe Anzahl weiblicher Personen (insgesamt 9). Bezeichnend für diese extreme geschlechterstereotype Rollenverteilung ist eine B.D. auf der Seite 58, wo ein Junge mit einem Ball in der Hand folgenden Vorschlag macht: „*Et si on organisait un tournoi de beach-volley la semaine prochaine?*“ Daraufhin reagiert ein unwissendes Mädchen mit der Frage „*Qu'est-ce que c'est que ça?*“ und erntet prompt die verärgerte Antwort: „*Ah! Pauvre nulle, c'est du volley sur la plage. Tu ne connais pas ça?*“

Die übrigen Bereiche sind eher ausgewogen, nur in der Unterkategorie *PC, TV, Kino, Lesen und Telefon* sind doppelt so viele Frauen (6) wie Männer (3) vertreten. Bei den Jugendlichen ist das Verhältnis umgekehrt, hier dominieren die männlichen deutlich über die weiblichen Handlungsträgerinnen (13:4), wobei vor allem auffällt, dass die Burschen verstärkt mit dem Computerspielen in Verbindung gebracht werden.

Auf der Seite 27 etwa versucht das Schulbuch, Erklärungen dafür bereitzustellen, und bedient sich eines fragwürdigen Zeitungsartikels aus dem Jahr 1999⁹⁶.

Aufgrund der Dominanz des Themas *Sport* in *BRAVO! 2* können keine relevanten Aussagen darüber gemacht werden, ob das Spektrum an Freizeitaktivitäten den Geschlechtern nach insgesamt unterschiedlich ausgeprägt ist. Sowohl die Männer und Burschen als auch die Frauen und Mädchen kommen in sämtlichen Unterkategorien zumindest einmal vor. Innerhalb der beiden Bereiche *Sport und Spiel* sowie *PC, TV, Kino, Lesen und Telefon* kann jedoch die Behauptung aufgestellt werden, dass den männlichen Personen eine wesentlich größere Bandbreite an Aktivitäten zugeschrieben wird als den weiblichen. Eindeutig bestätigt sich hingegen die Hypothese, dass Frauen und Mädchen eher häuslichen und familiären Freizeitbeschäftigungen nachgehen als ihre männlichen Pendants. Während nur jeder zehnte Mann seine Hobbys zuhause verbringt, tut dies immerhin jede zweite Frau. Außerdem übt lediglich einer von 5 männlichen Erwachsenen seine Freizeitaktivitäten im Familienverband aus, gegenüber immerhin zwei von 5 weiblichen. Bei den Jugendlichen ist die Darstellung ähnlich, auch hier tendieren die Burschen im Vergleich zu den Mädchen viel stärker dazu, ihre Freizeit außerhäuslich und –familiär auszuleben. Auf diese Weise werden sowohl die Männer und Burschen als auch die Frauen und Mädchen den jeweils „für sie typischen“ Geschlechterrollenbildern gerecht und bieten den RezipientInnen von *BRAVO! 2* keine alternativen Identifikationsmodelle.

Qualitative Analyse

In *BRAVO! 2* sind zahlreiche Abbildungen zu finden, welche bestimmte Sachverhalte in Bezug auf den Menschen zeigen (Statistiken, Grafiken etc.). Es fällt auf, dass die dargestellten Menschen dabei durchwegs von Männern vertreten werden: Auf der Seite 50 ist zum Beispiel ein Diagramm mit der Frage „*Quel sport pratiquez-vous en été?*“ abgedruckt, anbei findet sich zu jeder der 13 angegebenen Sportarten eine

⁹⁶ „Selon les spécialistes, plusieurs raisons expliquent le désintérêt des filles pour cette forme de loisir: (1) (...) les nouvelles techniques, comme l'informatique, sont souvent d'abord utilisées par les hommes. (2) Combats, pilotage d'avion ou de voiture, sports, action...: les sujets des jeux satisferaient plus les goûts masculins que les goûts féminins. (3) Les garçons seraient plus intéressés (sic!) par le maniement de l'ordinateur que les filles. Et plus soucieux qu'elles de comprendre son fonctionnement. Pour celles-ci, l'ordinateur sert avant tout à communiquer avec d'autres personnes et à apprendre des choses nouvelles“ (Mon Quotidien 12/02/99, in: *BRAVO! 2*; S. 27).

männliche Person. Frauen kommen nicht vor, obwohl sich die Darstellung auf alle Französischen und Franzosen bezieht. In einer Grafik auf der Seite 67 werden etwa verschiedene Nationalitäten von Menschen in der jeweiligen Landestracht vertreten. Alle diese Repräsentanten sind männlich, obwohl auch hier alle Landsmänner und -frauen gemeint sind. Auch auf den Seiten 110 und 111 sind die Abbildungen ähnlich ungleich strukturiert, Gegenbeispiele konnten bei der Analyse nicht entdeckt werden. Somit bestätigt sich die Hypothese, wonach der Mensch im Schulbuch allgemein durch den Mann symbolisiert wird.

Sprachliche Darstellungen sind im Vergleich zu den bildlichen jedoch sehr geschlechtersensibel ausgestaltet. In *BRAVO! 2* finden sich demnach kaum generische Maskulina, speziell bei den Arbeitsanweisungen an die Schülerinnen und Schüler wurde offensichtlich in besonderem Maße auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch geachtet. Die jeweiligen Aufgaben sind zumeist folgendermaßen formuliert: „*Vous téléphonez à un copain ou à une copine. (...) Il (elle) vous salue. (...) Vous dites que vous êtes content(e)*“ (alle S. 19), „*Votre petit(e) frère/sœur vous demande de jouer avec lui/elle*“ (S. 43), „*Votre meilleur(e) ami(e) va déménager. Il (elle) part habiter dans une autre ville*“ (S. 85) etc. Derartige Formulierungen werden allerdings nicht immer konsequent verwendet, denn sie werden des Öfteren mit rein maskulinen Formen vermischt, was letzten Endes auch zu grammatikalischen Fehlern führt: „*Interrogez votre voisin(e) sur (...) la ville ou il habite, ses activités de loisirs, ce qu’il aime et ce qu’il déteste*“ (S. 7), „*Vous téléphonez à un ami pour l’inviter à votre anniversaire. (...) Il (elle) demande quand sera cette fête*“ (S. 91) etc. Obwohl hier die Dominanz des generischen Maskulinums noch erkennbar ist, trifft die Ausgangshypothese, wonach Frauen und Mädchen großteils nicht explizit erwähnt werden, nicht wirklich zu. Auch sonst kommen den Schülerinnen kaum Benachteiligungen durch den Sprachgebrauch im Schulbuch zu, nur selten werden sie „mitgemeint“. Die beiden Autorinnen haben hier ganz offensichtlich Wert auf neutrale bzw. geschlechtergerechte sprachliche Formulierungen gelegt.

Wiederum anders ist die Situation hingegen bei der Darstellung von Männern und Burschen bzw. von Frauen und Mädchen hinsichtlich ihres Verhaltens und ihrer Eigenschaften. Besonders der in *BRAVO! 2* zentrale Bereich *Sport* ist sehr stark mit den klassischen Rollenbildern überprägt. Während die weiblichen Personen hier –

auch aufgrund ihrer quantitativen Unterrepräsentanz – sehr passiv und eher desinteressiert gezeigt werden, werden die männlichen sehr aktiv und wettkämpferisch präsentiert. Auf der Seite 40 etwa konkurrieren sich zwei Burschen bei einem Basketballmatch mit den Worten „*C’est toi ou moi...*“), zwei Zuschauerinnen schwärmen unterdessen von ihnen: „*Il est fantastique, Martin! (...) Il joue super bien mais Hugo n’est pas mal non plus.*“ Auf der Seite 91 gewinnt ein Freund ein Tennisturnier, auf der Seite 52 schlagen zwei Burschen ihren sich langweilenden Freundinnen vor, (sportliche) Aktivitäten zu setzen, und auf der Seite 64 meint der Sohn zu seiner Mutter „*Ma mère devient sportive*“, weil sie bei seinem kurzfristig organisierten Volleyballturnier teilnimmt etc.

Geschlechterrollenstereotype außerhalb des Bereiches *Sport* sind in *BRAVO! 2* kaum anzutreffen. Die Darstellung von weiblichen und männlichen Personen folgt zwar insgesamt betrachtet eher den gängigen Rollenklischees nach, tut dies allerdings in nur sehr abgeschwächter Form. Ob im Schulbuch eher Männer oder Frauen mit Geldangelegenheiten in Verbindung gebracht werden, konnte durch die Analyse nicht wirklich geklärt werden. Generell entsteht der Eindruck, dass hier die Männer aufgrund ihrer zahlenmäßigen Überlegenheit im Berufsleben dominieren, konkrete Beispiele bleiben aber aus. Auch die Hypothesen, wonach die männlichen Personen in stärkerem Maße zu Aggressivität neigen bzw. wonach die weiblichen Personen ängstlicher dargestellt werden, bestätigen sich bis auf den Bereich *Sport* nicht. Es kann allerdings behauptet werden, dass Frauen und Mädchen generell etwas mehr Wert auf ihr Äußerliches legen als ihre männlichen Pendants. Hier konnten 8 Beobachtungen (gegenüber lediglich 2 bei den Männern und Burschen) gemacht werden.

Alternative Lebensformen und sexuelle Identitäten werden in *BRAVO! 2* nicht angeboten. Die heterosexuelle Partnerschaft bzw. Familie bleibt unhinterfragt und wird somit als einzig akzeptable Art des Zusammenlebens präsentiert. Diese Tatsache wird von zahlreichen Passagen im Schulbuch untermauert, wie zum Beispiel auf den Seiten 6, 9, 15, 73, 75 etc., wo von traditionellen Liebespaaren die Rede ist, oder aber auf den Seiten 72 und 90, wo ein verheirateter Sänger mit Kind vorgestellt wird bzw. eine Hochzeit stattfindet. Homosexuelle sowie inter- oder transsexuelle Körperlichkeiten werden nicht erwähnt oder illustriert und werden so vor den Schülerinnen

und Schülern ausgeblendet. Alle in *BRAVO! 2* abgebildeten Personen sind eindeutig als Mann/Bursch oder Frau/Mädchen zu identifizieren, auch deshalb, weil sie die jeweils typischen Geschlechtsrollen einnehmen. Weiters existieren im Schulbuch keine Gegendiskurse zum hegemonialen Diskurs in Form von kritischen Texten oder Themenstellungen.

Insgesamt betrachtet bedient *BRAVO! 2* häufig klassische Geschlechterrollenstereotype, vor allem durch die Eigenschaften und Verhaltensweisen der im Buch präsentierten HandlungsträgerInnen bzw. durch die extrem unverhältnismäßige Darstellung von Männern/Burschen und Frauen/Mädchen in den Bereichen *Arbeitswelt* und *Sport*. Auf linguistischer Ebene konnten allerdings durchaus emanzipatorische Ansätze entdeckt werden. Es ist teilweise gelungen, Diskriminierungen durch den Sprachgebrauch abzubauen, indem entweder neutrale Formulierungen verwendet oder beide Geschlechter direkt angesprochen wurden.

4.3 Cours Intensif 2

Strukturanalyse

Das vorliegende Exemplar wurde 1999 von der *obv&hpt Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG* ausgegeben und 2002 nachgedruckt. Da die erste Ausgabe und der Nachdruck mehr oder weniger identisch sind, kann dem Anspruch auf Aktualität hier wohl nicht gänzlich Folge geleistet werden. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass geschlechtersensible Darstellungen in *Cours Intensif 2* nicht konsequent zur Anwendung kommen. Der traditionelle österreichische Verlag hat seinen Sitz in Wien, gehört aber rein rechtlich gesehen dem Stuttgarter *Ernst Klett Verlag* an. Es ist hier jedoch zweifelsfrei anzunehmen, dass die Inhalte und Darstellungen an den österreichischen Kontext angepasst sind.

Cours Intensif 2 baut auf das erste Lernjahr auf und findet vorwiegend im schulischen Bereich (AHS, HAK, HLW) Verwendung. Das Lehrbuch richtet sich folglich an ein jüngeres Zielpublikum, obwohl nach einer ersten Durchsicht auffallend ist, dass tendenziell eher die „Erwachsenenwelt“ beschrieben wird. Das Exemplar beinhaltet im Großen und Ganzen ein ausgewogenes Verhältnis aus Texten, Bildern, Fotos und B.D. Insgesamt fünf Verfasser (Gérard ALAMARGOT, Manfred DURCHHOLZ, Laurent JOUVET, Hans-Ludwig KRECHEL, Andreas NIEWELER) stehen lediglich einer Verfasserin (Inge MÜHLMANN) gegenüber, was die vorsichtige Vermutung in den Raum stellt, dass den feministischen Forderungen keine allzu große Beachtung zukommt. Unter *weitere Mitarbeit* fallen 6 weibliche und 8 männliche Personen, wobei einerseits ein besonderes Augenmerk auf die von einer Frau (Christine SÉGURET) vorgenommene Formulierung des Vokabulars bzw. andererseits auf das durchwegs von Männern aufbereitete Bildmaterial (z.B. die Zeichnungen von Gilles BONOTAUX) gelegt werden soll. In *Cours Intensif 2* finden sich keine näheren Beschreibungen oder Verweise zu den AutorInnen, was eventuelle Aufschlüsse über einen Bezug dieser zum Thema *Geschlechterrollenkritik* verwehrt.

Referenzen, Bildquellen und Literaturangaben sind in der vorliegenden Ausgabe in zufrieden stellender Weise angeführt, Verweise auf externe Texte, Zeitungsmeldungen etc. werden konsequent hinzugefügt. Das Schulbuch erweckt auf diese Weise den Eindruck, dass es nicht die letzte Instanz des Wissens ist. Allerdings werden keine weiterführenden Links sowie Rechercheaufforderungen angeboten, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, sich selbst neue Perspektiven und „Wahrheiten“ zu eröffnen. Da die Texte der Hörbeispiele zumeist abgedruckt sind, gibt es keine Schwierigkeiten bei der Analyse der sprechenden Personen.

Quantitative Analyse

In der vorliegenden Ausgabe von *Cours Intensif 2* stehen 97 Männer lediglich 76 Frauen gegenüber. Bei den Burschen und Mädchen ist die Anzahl hingegen ausgeglichen, beide Geschlechter sind exakt 22 Mal vertreten. Trotzdem bestätigt sich die Hypothese einer männlichen Überrepräsentation in den Lehrbüchern auch hier. Diese Ungleichverteilung wird im Folgenden noch viel deutlicher, wo die einzelnen Nennungen auf die verschiedenen Lebensbereiche näher betrachtet werden.

Haushalt

Insgesamt kommen 27 Personen im Schulbuch vor, welche eine Tätigkeit im Haushalt verrichten. Darunter findet sich nicht ein einziger „Hausmann“, lediglich zwei Burschen werden im gesamten Schulbuch mit dieser Kategorie in Verbindung gebracht. Die restlichen 25 Handlungsträgerinnen bestehen aus 23 „Hausfrauen“ sowie zwei im Haushalt tätigen Mädchen. Die Ausgangshypothese, wonach Arbeiten im Haushalt tendenziell Frauensache sind, wird somit in beeindruckender Weise bestätigt, denn nur knapp jede zehnte Person in dieser Kategorie ist männlich. Dieses Ergebnis zeigt auch, dass fast jede dritte Frau in diesem Buch bei einer häuslichen Tätigkeit gezeigt wird, während die ohnehin zahlenmäßig überlegenen Männer ausschließlich in den „aktiveren“ Kategorien Arbeitswelt und Freizeit vorkommen.

Belege für eine geschlechterrollenstereotype Arbeitsteilung können in diesem Fall nicht wirklich herausgearbeitet werden, da schlichtweg keine Teilung stattfindet. Allerdings bestätigt sich die Vorannahme insofern, als dass jene Frauen, welche im Haushalt vorkommen, „typisch weibliche“ Arbeiten verrichten. So werden jeweils 9 von ihnen beim Kochen, Putzen, Waschen bzw. bei der Kinderbetreuung sowie 2 beim Einkaufen gezeigt. Die „typisch männlichen“ Tätigkeitsbereiche (Gartenarbeit, Heimwerken und Auto) werden ausgespart.

Arbeitswelt

Die quantitative Analyse hinsichtlich der Darstellung von Frauen und Männern im Berufsleben dokumentiert eine massive „Überlegenheit“ der Männer (73:35 in absoluten Zahlen). Demnach sind mehr als zwei Drittel (68%) aller in *Cours Intensif 2* vorkommenden erwerbstätigen Personen männlich, was bedeutet, dass nur etwa jede dritte Erwerbsperson eine Frau ist. Hinzu kommt, dass weibliche Berufstätige ein nur sehr eingeschränktes Berufsspektrum haben, denn es werden lediglich 11 von den insgesamt 25 Berufsgruppen von Frauen wahrgenommen. Die Bandbreite der Männer ist im Vergleich dazu beinahe doppelt so groß (19 von 25). Infolge dessen existiert lediglich eine Berufssparte, welche ausschließlich von Frauen besetzt wird (Textil, Mode und Leder), während hingegen die Männer in 9 Berufsgruppen völlig unter sich sind (Baugewerbe, Elektrotechnik und Telekommunikation, Grafik, Druck und Papier, Gartenbau, Land- und Forstwirtschaft, Lebensmittel, Maschinen, KFZ und Metall, Politik, Sicherheitsdienste sowie Verkehr, Transport und Zustelldienste).

An diesen Resultaten lässt sich bereits gut erkennen, dass sich die AutorInnen von *Cours Intensif 2* offensichtlich in hohem Maße an den gängigen Geschlechterrollenstereotypen orientiert haben. Die Zuteilung von Frauen und Männern erfolgte mehr oder minder auf traditionelle Art und Weise nach „typisch weiblichen“ und „typisch männlichen“ Tätigkeitsbereichen. Zwar sind sowohl Männer als auch Frauen häufig *journalistes* (Medien, Kunst und Kultur 16x bzw. 6x), und *professeurs* (Soziales, Erziehung und Bildung 6x bzw. 8x), die Männer etablieren sich allerdings ansonsten eher als *politiciens* (12x), *scientists* (6x) *médecins* oder *agents de police* (jeweils 3x), während hingegen die Frauen eher als *secrétaires* (5x), *vendeuses* (Handel und Ver-

kauf 3x) oder *infirmières* (2x) dargestellt werden. Bei den männlichen Erwerbstätigen fällt besonders auf, dass diese zwar beinahe in allen Berufssparten vorkommen, jedoch nicht in den „typisch weiblichen“ (Körper- und Schönheitspflege, Reinigung und Hausbetreuung, Textil, Mode und Leder etc.). Außerdem werden nur weibliche Erwerbspersonen mit Teilzeitarbeit in Verbindung gebracht, welche stets als „Nebenjob“ zur Kinderbetreuung verstanden wird. Zum Beispiel *Marine, la secrétaire* auf der Seite 63: „*Depuis qu'elle est divorcée et élève seule son fils, elle travaille à mi-temps...*“.

Diese klassischen Berufsrollenbilder beziehen sich allerdings nicht nur auf die Erwachsenenwelt, bereits die in *Cours Intensif 2* vorkommenden Berufswünsche der Jugendlichen bringen zum Ausdruck, dass kritische und geschlechtersensible Ansätze schlichtweg unberücksichtigt bleiben: „*Thierry: (...) J'aimerais devenir mécanicien auto, ça serait chouette!*“ (S. 49), „*Jean-Marc: ~ j'ai beaucoup de chance, je deviendrai journaliste. Luc: Je me demande ~ je ne vais pas devenir médecin. (...) Yvette: ~ j'aime bien aider les autres, je voudrais devenir assistante sociale. (...) Anne-Laure: ~ j'aurai une famille, je travaillerai comme secrétaire indépendante chez moi. ~ je travaillerai, je pourrai surveiller mes enfants. (...) Nathalie: J'aime dessiner ~ je m'intéresse beaucoup à la mode*“ (S. 123) etc. Auf diese Weise wird das traditionelle Bild der typisch männlichen und typisch weiblichen Eigenschaften (wie etwa von LINDNER/LUKESCH (1994; S 27) beschrieben⁹⁷) weiter aufrechterhalten. Verstärkt wird die Wirkung dadurch, dass „atypische“ Berufswünsche seitens der Jugendlichen im Schulbuch einfach nicht vorkommen.

Generell bringen die in *Cours Intensif 2* präsentierten Frauen weit weniger Qualifikationen in die Arbeitswelt mit ein als ihre männlichen Gegenüber. Demzufolge werden vier Fünftel aller höherrangigen, jedoch weniger als die Hälfte aller niedrigeren Tätigkeiten von Männern ausgeführt. Von den insgesamt 35 im Schulbuch angeführten weiblichen Erwerbstätigen können nur zwei von fünf eine höhere Qualifikation aufweisen, bei den Männern sind dies hingegen drei von vier (in absoluten Zahlen 54 von 73). Diese enormen Ungleichheiten spiegeln sich sogar noch signifikanter in der Darstellung der Frauen und Männer hinsichtlich ihrer Position im jeweiligen Beruf wider: 85% aller leitenden Tätigkeiten in der Kategorie Arbeitswelt werden von Män-

⁹⁷ vgl. dazu Kapitel 2.5

nen ausgeübt. Das bedeutet, dass lediglich jede siebte Erwerbsperson in einer leitenden Position weiblich ist, was der Ausgangshypothese voll entspricht.

Freizeit

In *Cours Intensif 2* gehen exakt 42 männliche und 37 weibliche Personen einer Freizeitbeschäftigung nach. Während bei den Erwachsenen die Männer gegenüber den Frauen dominieren (23:17), ist das Ergebnis bei den Jugendlichen sehr ausgeglichen (19:20). Auffallend ist dabei, dass gerade die Mädchen im Schulbuch sehr aktiv dargestellt werden, vor allem in Bezug auf die Freizeitbeschäftigung *Reisen*: Sylvie (19 ans et demi): (...) *Je suis partie en Italie avec un groupe de jeunes de mon club de volley* (S. 10), Armelle (15 ans): *Je connaissait pas du tout l'Autriche, et je suis partie seule à l'étranger pour la première fois* (S. 11), Estelle: (...) *si mes parents sont d'accord, je ferai un voyage en Italie* (S. 44) etc. Die weiteren Freizeitbereiche gestalten sich bei den Jugendlichen sehr ausgeglichen: Die Begeisterung für Spiel und Sport ist in *Cours Intensif 2* bei beiden Geschlechtern ähnlich stark ausgeprägt, wobei jedoch die Burschen bei den Ballsportarten (Fußball) klar die Nase vorne haben. Während die Mädchen eher beim Telefonieren und Fernsehen gezeigt werden, interessieren sich die Burschen stärker für Musik bzw. sonstige Aktivitäten.

Bei den erwachsenen Personen werden viel eher geschlechterrollenstereotype Verhaltensweisen reproduziert als dies bei den Jugendlichen der Fall ist. So dominieren etwa die Männer ganz klar in der Kategorie Sport: Nur jede sechste Person, welche aktiv Sport betreibt, ist eine Frau. Generell wird den Männern ein größeres Spektrum an Freizeitaktivitäten zugesprochen als den Frauen, welche im Schulbuch zudem eher im familiären Bereich aktiv sind. Obwohl auch die Frauen sehr stark dazu tendieren, ihre Freizeit im außerhäuslichen Umfeld auszuleben, liegen auch hier die Männer an der Spitze, welche ihre Aktivitäten fast zur Gänze im Freien (und ohne Familie) ausüben. Die Hypothese, dass Frauen eher im häuslichen Bereich angesiedelt werden als Männer, bestätigt sich in diesem Fall nur zum Teil. Es kann aber allgemein konstatiert werden, dass auch in der Hauptkategorie Freizeit (wenn auch im Vergleich zum Haushalt bzw. zur Arbeitswelt in etwas abgeschwächter Form) die klassische Geschlechterrollenstereotypisierung prolongiert wird. Dies geschieht in

Cours Intensif 2 vor allem durch Ausblendung sowie sehr zögerlicher und mangelhafter Darstellung geschlechtergerechter Inhalte oder neuer Identifikationsmodelle für die Schülerinnen und Schüler.

Qualitative Analyse

Ist in *Cours Intensif 2* vom Mensch (unabhängig seines Geschlechts) die Rede, so wird dies konsequent in der männlichen Form getan. Auf der Seite 52 etwa wird *der* Optimist bzw. *der* Pessimist mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten folgendermaßen charakterisiert: „*Il est toujours content. Il a beaucoup d'amis. (...) Quand il y a un problème, il trouve toujours une solution. Il sait raconter des histoires drôles, il rigole toujours, et il amuse tout le monde*“ etc. Oder aber auf der Seite 80, wo die politische Administration Frankreichs ausschließlich an männlichen Personen festgemacht wird: *Le Président de la République, un Représentant, le Premier ministre, le Préfet de région, un Maire, le chancelier* etc. Das Argument, dass der Mann in *Cours Intensif 2* deshalb den Mensch symbolisiert, weil das Maskulinum in der französischen Sprache das *genre non marqué*⁹⁸ bildet, kann hier nicht akzeptiert werden, was ein Beispiel auf der Seite 125 beweist: „*Die Praktikanten machen Praktika von einer Woche. (...) Was auch interessant ist, ist, dass es keinen Koch gibt. (...) Jeder macht etwas. (...) Jeder Praktikant kehrt mit neuen Erkenntnissen und sehr guten Erinnerungen nach Hause zurück... (...) Es gibt viele ausländische Praktikanten, vor allem Holländer, Deutsche und Österreicher*“ etc. Der Mensch wird demnach auch in deutschsprachigen Textteilen vom Mann repräsentiert, was den Schluss erlaubt, dass die VerfasserInnen hier offensichtlich keinen Wert auf einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch legten.

In *Cours Intensif 2* werden zwar des Öfteren beide Geschlechter angesprochen, allerdings nicht konsequent. In den *annonces* auf der Seite 55 werden zum Beispiel weibliche Personen direkt angesprochen: „*(...) cherche jeune Allemand(e)... Cherche jeune sérieux (-se) pour garder 2 enfants...*“ Die hinzugefügte Worterklärung wird jedoch wiederum nur durch das generische Maskulinum ausgedrückt: „*un handicapé (ein Behinderter)*“. Auf der Seite 80 etwa gibt es den Hinweis, dass politische

⁹⁸ vgl. dazu Kapitel 2.3.2

Persönlichkeiten von den Französinnen und Franzosen gewählt werden können⁹⁹, welche hier explizit als *électeurs et électrices* ausgewiesen werden, allerdings bestehen diese offenbar – wie bereits weiter oben erwähnt – ausschließlich aus Männern: „*Le Président de la République est le chef de l'Etat. (...) Il nomme le Premier ministre... Le Premier ministre est le chef du gouvernement*“ etc. Derartige generische Maskulina (*le juge, le chef, le journaliste* etc.) finden sich immer wieder in *Cours Intensif 2*. Generell ist auffällig, dass die AutorInnen des Schulbuches sehr wohl den Versuch gestartet haben, einzelne Wörter und Textteile geschlechtersensibel darzustellen und die Rezipientinnen direkt anzusprechen. Dieses Bemühen wurde jedoch nur sehr lückenhaft in die Tat umgesetzt, was am besten in der am Buchende angeführten *liste des mots* zu erkennen ist: Adjektive werden konsequent beidgeschlechtlich angegeben (*animé/animée (belebt), cher/chère (teuer), joli/jolie (schön/hübsch)* etc.). Auch bei (Berufs-)Bezeichnungen von Personen finden sich sehr oft vollständige Angaben (*un dessinateur/une dessinatrice (ein Zeichner/eine Zeichnerin), un/une écologiste (ein Umweltschützer/eine Umweltschützerin), un employé/une employée (ein Angestellter/eine Angestellte)* etc.). Dennoch gibt es einige Wörter, welche ausschließlich männlich formuliert werden: *un entraîneur (ein Trainer), un peintre (ein Maler), un pêcheur (ein Fischer), un docteur (ein Doktor)* etc. Einzige Ausnahme bildet der typisch weibliche Beruf *une secrétaire (eine Sekretärin)*.

Da konkrete Arbeitsanweisungen in *Cours Intensif 2* fast durchwegs neutral formuliert werden, gibt es hier keine Probleme bezüglich des generischen Maskulinums. Werden die Schülerinnen und Schüler direkt angesprochen, so findet ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch statt: „*Maintenant, présentez le texte à votre voisin/voisine*“ (S. 57) etc. Signifikant ist hingegen wiederum die Darstellung von bekannten und historischen Persönlichkeiten, welche extrem männerdominiert ist. Während hier nur 11 Mal die Rede von einer Frau ist, werden hingegen exakt 56 männliche Personen erwähnt.

Die Darstellung von Frauen/Mädchen und Männern/Burschen hinsichtlich ihres Verhaltens und ihrer Eigenschaften orientiert sich in *Cours Intensif 2* sehr stark an den klassischen Geschlechterrollenbildern. Wie bereits in der quantitativen Analyse an-

⁹⁹ „*Les Françaises et les Français élisent ces conseils qui, à leur tour, élisent leur président ou leur maire*“ (*Cours Intensif 2*; S. 80)

gedeutet, werden männliche Handlungsträger häufig als technisch begabt („*Philippe (...) est en terminale au lycée Blaise Pascal, le lycée technique de Rouen*“ (S. 9), „*Luc fait un stage chez un architecte*“ (S. 58) etc.), sportlich („*Philippe: Mon frère et moi, (...) nous avons le temps de jouer au foot...*“ (S. 9)“, „*Emilien: (...) joue au volley* (S. 18), „*va regarder un match de foot à la télé...*“ (S. 19) etc.) und unabhängig gezeigt. Frauen und Mädchen erscheinen eher familiär (Bild S. 9, „*Les courses. Qu'est-ce qu'une mère et sa fille peuvent faire quand elles ne s'entendent pas bien?*“ (S. 46/47) etc.), emotional („*Juliette est tombée amoureuse d'un garçon de Lacanau...*“ (S. 72), „*Lucie est tombée amoureuse de Vincent*“ (S. 87) etc.) und abhängig (vor allem Mütter).

In *Cours Intensif 2* finden sich allerdings auch einige (wenige) emanzipatorische Ansätze: Auf der Seite 59 etwa wird eine Mutter gezeigt, welche den Spagat zwischen Beruf und Kind schaffen muss: „*Souvent, les femmes doivent choisir entre leur métier et leur famille, ce qui n'est pas toujours facile*“. Dazu passend wird anhand eines entsprechenden Arbeitsauftrages an die SchülerInnen an einer Lösung des Problems gefeilt. Allerdings beinhalten die im Schulbuch eigens eingebrachten Vorschläge zu einer Verbesserung der Situation keine Anreize für die männlichen Lernenden, sich aktiv daran zu beteiligen, denn die VerfasserInnen zielen eher auf die Flexibilität der Mutter ab. Auf der Seite 79 ist weiters von *Isabelle Adjani*, der „*présidente du jury*“ in Cannes die Rede. Eine derartige Bezeichnung kommt in *Cours Intensif 2* jedoch nur dieses eine Mal vor und wird zudem bereits durch die weiter unten angefügte Worterklärung wieder abgeschwächt: „*le Président du Jury (Vorsitzende(r) der Jury)*“. Ein letzter Versuch, die traditionellen Geschlechterrollen zu durchbrechen, wird auf den Seiten 18 und 19 gestartet, wo Emilien sein Taschengeld mit Babysitten aufbessern möchte.

Ansonsten gab es kaum gröbere Auffälligkeiten in Bezug auf das Verhalten und den Charakter der HandlungsträgerInnen im Schulbuch. Insgesamt weisen die Männer einen größeren Bezug zu Geld auf, da sie im Gegensatz zu den Frauen als fest im Berufsleben verankert dargestellt werden und somit über ein Einkommen verfügen. Es sind auch die Männer und Burschen, welche eher zu Aggressivität neigen, vor allem männlichen Jugendlichen wird rascher als ihren weiblichen Pendants unter-

stellt, Unfug im Schilde zu führen (zum Beispiel im Zuge der Einsetzübung auf Seite 73: „*M. Peyrac a pensé* (de son fils Patrick): „*Il a (sûr) fait une bêtise!*“ etc.“)

Auf alternative Lebensformen wird in *Cours Intensif 2* nicht weiter eingegangen, das traditionelle Familienbild bestehend aus Vater, Mutter und dem/den ehelichen Kind(ern) repräsentiert die Norm. Dies wird beispielsweise anhand einer auf Seite 37 abgedruckten *sondage* deutlich, wo unter anderem der Punkt „*Se marier et avoir des enfants*“ angeführt wird. Auf der Seite 19 passt Emilien auf die Kinder von *M. und Mme Durieux* auf bzw. auf Seite 63 freut sich *Marine* auf die Hochzeit ihrer Schwester etc. Abweichungen dieser dominierenden Lebensform stellen lediglich geschiedene Frauen dar (S. 42, 63, 69) welche jeweils alleine mit ihren Kindern aus letzter Ehe leben. Nicht-heteronormatives Verhalten im Sinne von Homosexualität, Transgender oder Intersexualität kommt im Schulbuch ebenfalls nicht vor. Die präsentierten Personen nehmen klare Geschlechtsrollen ein und verhalten sich auch dementsprechend: Mädchen verlieben sich ausschließlich in Jungen und vermeiden „typisch männliche“ Attitüden etc. Es existieren keine kritischen Textstellen oder Diskussionsanregungen für die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den hegemonialen Diskurs.

Insgesamt gesehen leistet das Buch *Cours Intensif 2* keine relevanten oder wertvollen Beiträge zu einer Veränderung der traditionellen Rollenbilder. Es werden vielmehr bestehende Stereotype bestärkt und mögliche Alternativen für die RezipientInnen ausgeblendet, indem fast ausschließlich „geschlechtstypische“ Verhaltensweisen zu Tage treten, welche unreflektiert wiedergegeben werden. Kritische Ansätze sind folglich kaum existent oder werden durch ihre unzureichende Behandlung sogleich im Keim erstickt. Vor allem im Bereich der Berufswahl sind hier die Schülerinnen klar im Nachteil, da ihnen weitaus weniger Möglichkeiten aufgezeigt werden als ihren Schulkollegen.

4.4 Tour d'horizon 2

Strukturanalyse

Bei dem für die Analyse ausgewählten Schulbuch handelt es sich um das erstmals 1997 aufgelegte, 2004 überarbeitete und schließlich 2007 nachgedruckte Exemplar von *Tour d'horizon 2000 Band 2*. Das Datum der Neuauflage erscheint zwar sehr aktuell, allerdings gehen zwischen der Erstfassung und dem Nachdruck kaum erkennbare Unterschiede hervor. Dies lässt den Schluss zu, dass der Implementierung geschlechterrollenkritischer Aspekte keine allzu große Bedeutung beigemessen wurde. Eine diesbezügliche Sensibilisierung ist jedoch speziell in diesem Fall unbedingt vonnöten, da es sich hierbei um eines der auflagenstärksten Lehrbücher im österreichischen Schulunterricht handelt.

Ausgegeben wurde *Tour d'horizon 2* vom Verlag Neues Schulbuch in Wien, welcher mittlerweile seine Rechte an die Verlage *Hölder-Pichler-Tempsky* und *Ed. Hölzel* verkauft hat. Die Inhalte und Darstellungen im Schulbuch sind aufgrund des Kontextes auf den österreichischen Lehrplan zugeschnitten und sollten im Wesentlichen die hier vorherrschende gesellschaftlich-soziale Struktur widerspiegeln. Laut Bundesministerium für Unterricht und Kunst ist das Exemplar für das 2. Lernjahr geeignet und empfiehlt sich besonders für den Schulunterricht (AHS, HTL, HASCH, HAK etc.)¹⁰⁰. Das bedeutet, *Tour d'horizon 2* wendet sich an eine jugendliche Zielgruppe und sollte daher in verstärktem Maße einen für beide Geschlechter gerechten Aufbau haben.

Zu den beiden hauptverantwortlichen Autorinnen gehören Margit EISL und Christine LUNER, unterstützt von Frédérique LESAGE und Michael KARNBACH, sowie von René DEBOUT und Robert SLADEK (Illustrationen). Die Ausgabe ist demzufolge sehr stark von einem weiblichen Standpunkt aus geprägt, hinzu kommt weiters, dass zumindest eine der Verfasserinnen, Frau EISL, mit dem Thema *Gender Mainstreaming* enger in Verbindung steht¹⁰¹. In *Tour d'horizon 2* wird insgesamt mit zahlrei-

¹⁰⁰ vgl. S. 2

¹⁰¹ siehe Seite des Instituts für Romanistik in Wien: <http://romanistik.univie.ac.at/index.php?id=40441> (letzter Zugriff am 20.08.2009)

chen Hörverständnisübungen gearbeitet, welche durchwegs am Ende jeder Lektion abgedruckt sind. Es muss deshalb auch ein besonderes Augenmerk auf den Rollen und Eigenschaften der einzelnen Sprecher und Sprecherinnen liegen. Generell werden im Schulbuch Referenzen angegeben, neben den *Bildquellen* auf der Seite 6 finden sich zumeist auch Quellenangaben zu externen Textteilen. Konkrete Rechercheaufforderungen zur Beschaffung zusätzlicher Informationen an die Schülerinnen und Schüler bzw. weiterführende Literatur werden in *Tour d'horizon 2* zum Beispiel auf der Seite 88 angeboten, wo eine Arbeitsanweisung in Form einer *Recherche sur Internet* eingebaut wurde. Dazu werden 10 verschiedene Links zur Auswahl angeboten. Das Schulbuch stellt sich auf diese Weise als hinterfragbar dar, indem es seine Inhalte und Darstellungen nicht absolut setzt und den Einbau externen Wissens fördert.

Quantitative Analyse

Im untersuchten Schulbuch kommen insgesamt 425 Personen vor, welche beinahe ausschließlich aus Erwachsenen und zum Großteil aus Männern bestehen. Während lediglich 18 Burschen einer Anzahl von 15 Mädchen gegenüber stehen, sind dies ganze 270 Männer gegenüber 122 Frauen. Die Jugendlichen sind dem Geschlecht nach also noch in etwa gleich verteilt, bei den älteren HandlungsträgerInnen herrscht jedoch ein enormes Ungleichgewicht von über 2:1 vor. Das bedeutet, dass jeweils nur jede dritte erwachsene Person in der Ausgabe weiblich ist. Dieses asymmetrische Verhältnis in der Repräsentation der Geschlechter ist ob der beiden weiblichen Hauptverfasserinnen von *Tour d'horizon 2* durchaus verwunderlich.

Haushalt

Das Thema *Haushalt* spielt in *Tour d'horizon 2* eine nur sehr untergeordnete Rolle. Folglich konnten im Zuge der Analyse nur 16 Situationen erfasst werden, in denen Personen bei einer Tätigkeit im Haushalt gezeigt wurden. Diese geringe Anzahl ist demnach kaum aussagekräftig und verteilt sich des Weiteren ausschließlich auf erwachsene HandlungsträgerInnen (9 Frauen gegenüber 7 Männern). Auffallend sind

jedoch zwei Aspekte: Zum einen sind in dieser Kategorie – trotz der allgemeinen quantitativen Überrepräsentanz der Männer – mehr weibliche Personen vertreten und zum anderen ist eine signifikante geschlechterrollenstereotype Segmentierung vorherrschend: Während 7 der 9 Frauen bei der *Kinderbetreuung* dargestellt werden (weilers 1x beim *Einkaufen* sowie 1x beim *Kochen*), werden 6 der 7 Männer im Zusammenhang mit dem *Auto* gezeigt (bzw. 1x bei der *Kinderbetreuung*). Auch wenn diese Ergebnisse nur sehr vorsichtig interpretiert werden können, so ist doch ein gewisser Trend in Richtung der klassischen Arbeitsteilung im Haushalt erkennbar, zumal es keine entsprechenden Gegenbeispiele im Schulbuch gibt.

Arbeitswelt

Das Erwerbsleben nimmt in *Tour d'horizon 2* eine bedeutende Stellung ein, denn insgesamt konnten 136 Personen dieser Kategorie zugeordnet werden. In der Überzahl befinden sich klar die Männer, welche gleich 97 Mal bei der Arbeit abgebildet oder erwähnt werden, gegenüber 39 Frauen. Somit sind nur drei von zehn erwerbstätigen Personen im Schulbuch weiblich. Dieses Ungleichverhältnis spiegelt in keiner Weise die Realität wider und bestätigt somit die Ausgangshypothese, wonach Männer im Vergleich zu den Frauen zahlenmäßig deutlich überrepräsentiert sind.

Weiters kann festgestellt werden, dass den HandlungsträgerInnen dem Geschlecht entsprechend „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Tätigkeiten zugeordnet wurden. Männer werden am Häufigsten als *économiste* (Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht 19x), *hôtelier/serveur* (Hotel- und Gastgewerbe 14x), *journaliste* (Medien, Kunst und Kultur 10x), *ouvrier du bâtiment* (Baugewerbe 8x), *chauffeur* (Verkehr, Transport und Zustelldienste 8x) sowie *policier* (Sicherheitsdienste 6x) gezeigt. Frauen werden zumeist als *secrétaire* (Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht 18x) oder *serveuse* (Hotel- und Gastgewerbe 8x) dargestellt. Auffallend ist, dass von allen weiblichen Erwerbstätigen in *Tour d'horizon 2* knapp die Hälfte die Position einer *secrétaire* einnimmt (18 von 39). Kommen beide Geschlechter in einer Berufsgruppe vor, so zeigt sich sehr oft eine innere Hierarchisierung, welche durchwegs dem Mann die Führungsrolle zukommen lässt. Zum Beispiel auf der Seite 82, wo der Chef seine Sekretärin mit den Worten „*Vous êtes vraiment négligente, ces jours-ci,*

Madame Latard!“ tadelt oder auf der Seite 145: „*La secrétaire de direction doit donc organiser un voyage pour son chef*“ etc. Diese konsequente Rollenverteilung schlägt sich auch in den Ergebnissen der Analyse hinsichtlich der *Stellung im* bzw. der *Qualifikation für* einen Beruf nieder: Während in *Tour d'horizon 2* gut jeder zweite erwerbstätige Mann eine qualitativ höhere Tätigkeit ausübt, ist dies bei den Frauen nur knapp jede dritte. Außerdem befindet sich zumindest eine von 3 männlichen Erwerbspersonen in einer Führungsposition, bei den Frauen ist dies hingegen nur eine von 13. Aus der Untersuchung geht hervor, dass es keine Darstellung im Schulbuch gibt, bei der sich die Frau in der leitenden und der Mann in der ausführenden Position befindet.

Die berufstätigen Frauen im Schulbuch besitzen weiters – auch aufgrund ihrer quantitativen Unterrepräsentiertheit – eine weitaus kleinere Bandbreite an Berufen als die Männer. Insgesamt werden sie in 11 von 25 verschiedenen Sparten gezeigt. Es fällt auf, dass keine dieser Tätigkeiten (eventuell bis auf *scientifique* 2x) in den Bereich der klassischen „Männerberufe“ fällt. Diese werden, den traditionellen Rollenbildern entsprechend, ausschließlich den Männern zugeordnet, welche in 17 von 25 Berufsgruppen vertreten sind.

Freizeit

Die Kategorie *Freizeit* präsentiert sich in *Tour d'horizon 2* im Vergleich zu den vorangegangenen Kategorien *Haushalt* und *Arbeitswelt* „atypisch“. Von den insgesamt 42 HandlungsträgerInnen sind mehr als die Hälfte weiblich (24), was der Ausgangshypothese, wonach Männer und Burschen aktiver dargestellt werden, widerspricht. Während bei den weiblichen Personen ausschließlich Frauen im Zusammenhang mit einer bestimmten Freizeitaktivität gezeigt werden, sind dies bei den männlichen Personen 13 Männer sowie 5 Burschen. Auch die zweite Vorannahme, dass Männer und Burschen ein größeres Spektrum an Freizeitaktivitäten aufweisen als Frauen und Mädchen, bestätigt sich nur zur Hälfte. Es kommt zumindest eine Frau in jeder Freizeitsparte vor, was bei den Männern nicht der Fall ist (etwa im Bereich *Musik und Tanzen*). Bei den Burschen ist die Bandbreite an Freizeitaktivitäten ob des Fehlens der Mädchen in dieser Kategorie klarerweise größer.

Männer und Burschen werden am Häufigsten beim *Sport* (7x) bzw. bei rezeptiven Beschäftigungen (TV, Computer 4x) gezeigt, Frauen zumeist bei kulturellen (Reisen, Kultur 12x) sowie telekommunikativen Aktivitäten (Telefon 8x). Dieses Ergebnis weist gewisse geschlechterrollenstereotype Züge auf, da der Mann in jenen Kontexten dargestellt ist, welche mit körperlicher Anstrengung und technischem Verständnis im Zusammenhang zu sehen sind bzw. Frauen dort vorkommen, wo Kultur und Kommunikation vorherrschend sind. Dazu macht sich der Trend bemerkbar, dass Frauen ihre Aktivitäten eher im häuslichen und familiären Bereich ausüben als Männer (und Burschen), was mit den entsprechenden Ausgangshypothesen übereinstimmend ist. Es kann abschließend konstatiert werden, dass die Kategorie *Freizeit* in *Tour d'horizon 2* generell einen sehr emanzipativen Charakter besitzt. Wird allerdings die Verteilung innerhalb der einzelnen Bereiche etwas näher beleuchtet, so verbergen sich hier dennoch so manche rollenstereotype Muster.

Qualitative Analyse

Wie bereits anhand der Ergebnisse der quantitativen Analyse ausführlich beschrieben, kontrollieren in *Tour d'horizon 2* zahlenmäßig eindeutig die Männer „das Geschehen“. Ein Mitgrund dafür ist auch die Tatsache, dass das generische Maskulinum fast überall dort dominant ist, wo der Mensch „als solcher“ dargestellt wird. Das bedeutet, es wird konsequent die männliche Form verwendet, wenn Personen menschliches Handeln in einem bestimmten Kontext repräsentieren sollen, selbst wenn sich hinter diesen Personen Frauen verbergen könnten. Dies geschieht zum Beispiel in einem Zeitungsartikel auf der Seite 40: „*Pour un touriste étranger, le café français a parfois un goût amer...*“. Es wird hier von *einem Touristen* gesprochen, obwohl auf dem dazugehörigen Bild zwei weibliche Touristinnen vor einem Café abgebildet sind. Auch auf der Seite 111 heißt es: „*La journée d'un élève français est très chargée. Il a cours de lundi à samedi...*“. Die Schülerinnen werden hier nicht explizit angesprochen, sondern nur mitgemeint. Derartige Beispiele sind im Lehrbuch in großer Anzahl zu finden.

Das generische Maskulinum ist jedoch kein rein französisches Phänomen, auch deutschsprachige Textteile wurden seitens der Autorinnen von *Tour d'horizon 2* nicht

geschlechtersensibel formuliert. Etwa auf der Seite 114, wo der Aufbau eines *Leserbriefes* u. a. folgendermaßen erklärt wird: „*Oft bezieht sich der Schreiber auch deutlich auf eine Meinung...*“ Auf diese Weise entsteht der Eindruck, als würde es tatsächlich nur einen Leser- aber keinen Leserinnenbrief geben. Oder aber auf den Seiten 155 und 156, wo ein Grammatikkapitel auf Deutsch erklärt wird: „*Mit dem passé composé stellt der Erzähler Fakten fest, mit dem imparfait kommentiert er diese. Er beschreibt persönliche Gefühle, Eindrücke oder äußere Umstände.*“ Auf der Seite 166 ist zwar eine neutrale Form zu finden („*Die Gefühle der sprechenden Person beschreiben...*“), allerdings scheint diese unreflektiert bzw. nur zufällig zur Anwendung zu kommen, da bereits auf der nächsten Seite folgende Aussage abgedruckt ist: „*Wird im Si-Satz eine Bedingung ausgedrückt, die der Sprecher für schwer oder gar nicht realisierbar hält...*“.

Hinzu kommt, dass bestimmte Rollen ausschließlich den Männern zugeschrieben werden, was den Eindruck erweckt, dass Frauen nicht einmal mehr mitgemeint sind. Deutlich wird dies in *Tour d'horizon 2* vor allem anhand bestimmter beruflicher Kontexte, wie etwa Firmenstrukturen und -hierarchien oder Geschäftsbeziehungen. Auf der Seite 135 werden etwa mögliche Formen einer *entreprise individuelle* folgendermaßen beschrieben: „*Un commerçant (épicier...), un artisan (boucher, coiffeur...), un professionnel libéral (médecin, écrivain, artiste...)*“ etc. Auch die Bezeichnungen *le directeur, le chef, le patron, un employeur, le client, un visiteur, un commerçant, l'assistant, le vendeur, l'expéditeur, le destinataire, un acheteur, le transporteur* etc kommen im Schulbuch sehr zahlreich und beinahe ausschließlich in der männlichen Form vor. Auf diese Weise wird das Bild erzeugt, dass es sich hier um eine absolute Männerdomäne handle. Frauen haben in diesem Zusammenhang offensichtlich keinerlei Bedeutung, außer in Form der in *Tour d'horizon 2* so oft zitierten *secrétaire*¹⁰².

Es gibt jedoch auch Textpassagen im Schulbuch, wo die rein männliche Form keine konsequente Anwendung findet. Vor allem bei den Arbeitsanweisungen an die Schülerinnen und Schüler wurden seitens der Verfasserinnen zumeist geschlechtersensible Ausdrucksformen verwendet oder zumindest mit generischen Maskulina vermischt. Auf der Seite 70 etwa soll eine Postkarte für folgende Personen verfasst werden: „*(...) au chef/professeur/au (à la) petit(e) ami(e)*“ etc. Auf der Seiten 21 und

¹⁰² Bezeichnenderweise wird der Beruf *secrétaire* nur als generisches Femininum angeboten

107 werden die Aufgaben für ein *jeu de rôle à deux* vollends gendergerecht formuliert: „Un(e) de vous deux sera l'astrologue (la voyante), l'autre le (la) client(e)“ bzw. „Chacun/e de vous deux choisit...“. Ebenso auf der Seite 151: „*Pendant sept heures, les kidnappeurs ont détenu le petit..., la petite....Voila les bruits qu'il/elle a entendus, les yeux bandés. Trouvez tout d'abord un nom pour votre héros/héroïne.*“ Allerdings werden derartige Anweisungen nicht durchgängig einem geschlechtersensiblen Sprachgebrauch unterzogen, was ein Beispiel auf Seite 120 zeigt: „*Qui est un bon conducteur, à votre avis?*“.

Auch das *vocabulaire* am Buchende lässt diesbezüglich große Lücken offen. Es werden zwar immer wieder beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen, wie etwa auf den Seiten 173: *le/la stagiaire* (Praktikant/in), *le/la secouriste* (Sanitäter/in), *le/la gestionnaire* (Verwaltungskraft), 175: *le/la propriétaire* (Besitzer/in) oder 176: *le/la comptable* (Buchhalter/in), jedoch ist dies nur selten der Fall. Zumeist wird lediglich die männliche Bezeichnung angegeben, zum Beispiel: *l'homme d'affaires* (Geschäftsmann, S. 168), *le ,mécano' (le mécanicien)*, *le malfaiteur* (Übeltäter), *le mort* (der Tote) etc. (S. 170), *le fumeur* (der Raucher, S. 171), *un chef de renom* (ein renommierter Chefkoch), *le supérieur* (Vorgesetzter) etc. (S. 172). Ausschließlich weibliche Formulierungen sind in *Tour d'horizon 2* ebenfalls anzutreffen, allerdings nur selten und sehr stereotypen Mustern folgend: *l'adjointe de direction f. (la secrétaire du chef*, S. 168), *la standardiste* (Telefonistin, Telefonfräulein, S. 173), *la mère-poule* (extrem fürsorgliche Mutter, S. 174), *la femme de chambre* (Zimmermädchen, S. 176) etc.

Grundsätzlich wird in *Tour d'horizon 2* nicht wirklich versucht, mit sprachlichen Mitteln zu einer Gerechtigkeit der Geschlechter beizutragen. Es werden keine echten Anreize für die Schülerinnen geschaffen, sich mit den im Schulbuch angebotenen Berufsfeldern zu identifizieren, da sie kaum direkt angesprochen werden. Auf diese Weise werden traditionelle Rollenbilder reproduziert, was an der Realität klar vorbeischatrammt. Abgesehen von den Arbeitsaufforderungen dominiert hier das generische Maskulinum „nach Belieben“ und übermittelt somit das Bild *Mensch ist gleich Mann*, was der Ausgangshypothese entspricht.

Dieses Ergebnis manifestiert sich auch in den Eigenschaften und Zuschreibungen, anhand derer die beiden Geschlechter im Schulbuch dargestellt werden. Demnach werden Frauen tendenziell eher fürsorglich, häuslich, passiv, kultiviert etc. dargestellt und Männer vermehrt aktiv, wild, sportlich, offensiv etc. Beispiele dafür finden sich sehr zahlreich, etwa auf der Seite 55, wo Jacques über seine Ferien berichtet: „*Ma-ma bronzait et papa jouait au ballon avec moi!*“, auf der Seite 66: „*Un couple (40 à 50 ans), lui, amateur d'art, elle, ne s'intéressant qu'au shopping chic, au bronzage et aux sorties...*“ oder auf der Seite 25, wo verschiedene Tätigkeiten im Haushalt beschrieben werden, welche offensichtlich nur für Frauen gültig sind. Der einzige Mann in diesem Zusammenhang kommt erst am Abend von der Arbeit nach Hause und setzt sich an den gedeckten Tisch.

Die Hypothese, dass Geldangelegenheiten eher Männersache sind, wird in *Tour d'horizon 2* ebenfalls bestätigt. Dies belegen einige Abbildungen im Schulbuch, wie etwa jene auf den Seiten 15 und 17, wo ein Lottomillionär vor seiner Villa sitzt bzw. ein Herr mit Zigarre und einer hübschen Dame hinter sich am Roulettetisch Platz nimmt und seinen Einsatz macht. Auch in verschiedenen sprachlichen Darstellungen kommt hier gut zum Ausdruck, dass es die Männer sind, welche die Finanzen überhaben: „*C'est grâce à son père, qu'il a pu acheter cette maison*“ (S. 46) oder „*Papa, tu me prêtes la voiture?*“ (S.94) etc. Aggressives Verhalten wird im Lehrbuch kaum bis gar nicht gezeigt. Wenn, dann sind es ausschließlich männliche Personen, welche unangenehm auffallen. So wird ein 18-jähriger *gangster* von einem *surveillant du supermarché* erschossen (S. 44) oder ein Junge beim „Anbaggern“ (*draguer*) eines Mädchens gezeigt (S. 119).

Die in *Tour d'horizon 2* dargestellten Personen entsprechen allesamt dem heteronormativen Diskurs. In der Untersuchung konnten keine Auffälligkeiten bezüglich nicht-rollenkonformen sowie nicht-heterosexuellen Verhaltens, sprich Homosexualität, Trans- oder Intersexualität, gemacht werden. Die HandlungsträgerInnen weisen überwiegend geschlechterrollenstereotype Eigenschaften auf und benehmen sich auch dementsprechend. Die ideale Lebensform ist klar die heteronormative Familie, bestehend aus Vater, Mutter und Kind(ern). Zwar wurden einige Fälle mit geschiedenen Eheleuten in das Schulbuch eingebaut, diese bekräftigen allerdings das angesprochene Idealbild, indem die betroffenen Personen zumeist versuchen, wieder ei-

ne(n) andersgeschlechtliche(n) PartnerIn zu finden. Überhaupt scheint das Thema *mariage* in *Tour d'horizon 2* eine wichtige Rolle zu spielen, auf der Seite 45 etwa wollen die Eltern von Jacques gar „*qu'il se marie avec une fille du village.*“

Abschließend muss konstatiert werden, dass das Schulbuch keine relevanten Beiträge zu einem Abbau der Ungerechtigkeit in der Darstellung der Geschlechter leistet. Im Gegenteil: Es bedient in manchen Fällen extrem überaltete Klischees und reproduziert somit traditionelle Rollenbilder. Zudem werden keine alternativen Lebensformen und -konzepte für die Schülerinnen und Schüler angeboten. Zwar präsentiert sich das hier dargestellte Wissen nicht als die letzte Instanz der Wahrheit, Anreize für Geschlechterrollenkritik und die pluralistische Sicht- und Denkweise bleiben jedoch Mangelware.

5 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die vier analysierten Schulbücher in Form einer Zusammenchau der einzelnen Ergebnisse verglichen und in die in Kapitel 2 thematisierten Konzepte eingeordnet. Dabei wird vor allem darauf geachtet, in welchem Maße die Schulbücher die jeweiligen hegemonialen Diskurse fortführen bzw. durchbrechen. Zuvor werden noch einmal die wichtigsten Forschungsfragen sowie der methodische Unterbau der Analyse zusammengefasst. Am Schluss erfolgt eine kurze Einordnung der Arbeit in den Genderdiskurs.

Den Ausgangspunkt bildeten die folgenden beiden Grundannahmen, welche bereits in der Einleitung beschrieben wurden:

- (1) Es ist trotz eines merklichen Veränderungsprozesses in unserer Gesellschaft immer noch eine grundsätzliche männliche Dominanz in Form einer quantitativen Überrepräsentanz sowie einer qualitativ höheren bewerteten Darstellung in den Schulbüchern vorherrschend
- (2) Personen mit nicht-rollenkonformem bzw. nicht- heteronormativem Verhalten kommen in den Büchern nicht vor

Diese Ausgangshypothesen wurden auf die verschiedenen quantitativen Teilbereiche *Haushalt*, *Arbeitswelt* und *Freizeit* sowie qualitativen Teilbereiche *Verhalten*, *Zuschreibungen* und *Charaktereigenschaften* übertragen und weiter ausdifferenziert. Auf diese Weise ergab sich ein Pool an insgesamt 21 Forschungsfragen, welchen anhand von eigens erstellten Analyserastern nachgegangen werden konnte. Für die

Schulbuchanalyse wurden verschiedene Methoden miteinander kombiniert, um eine umfassendere Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen. Demzufolge wurden die Bücher nacheinander einer Strukturanalyse, einer quantitativen und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Übergeordnet dazu wurden auch immer wieder diskursanalytische Verfahren eingesetzt, um so die Einbettung der Beobachtungen in einen größeren Kontext zu gewährleisten. Folgende Ergebnisse konnten durch die Analyse der Französisch-Lehrbücher *Bien Joué! 2*, *BRAVO! 2*, *Cours Intensif 2* und *Tour d'horizon 2* festgehalten werden:

Generell sind in allen untersuchten Exemplaren eindeutig die männlichen Personen die Hauptdarsteller. Während in *Cours Intensif 2* das Geschlechterverhältnis noch relativ ausgeglichen ist, sind weibliche Personen in den anderen Schulbüchern auffallend deutlich unterrepräsentiert. Es findet sich demnach in keinem der Bücher ein quantitatives Übergewicht von Frauen und Mädchen, was einen Gegensatz zur Realität darstellt. Die Ursache dafür liegt hier zum Teil in veralteten Denkmodellen und Geschlechterrollenstereotypen, welche den Mann mittels seiner ihm zugeschriebenen Eigenschaften, Tätigkeiten, Verhaltensweisen etc. als jenes Geschlecht ausweisen, welches den größeren Aktionsradius besitzt/besitzen darf.

Allerdings gilt dieser Umstand nicht für den Haushalt. Diese Kategorie stellt in sämtlichen Schulbüchern den einzigen Bereich dar, wo die Handlungsträgerinnen in der Überzahl vorkommen. Zwar werden in allen Schulbüchern auch immer wieder Männer und Burschen im Haushalt gezeigt, jedoch zeichnen sie sich zumeist für andere, „typisch männliche“ Tätigkeitsbereiche zuständig als Frauen und Mädchen. Vor allem wenn es darum geht, Familie, Haushalt und Beruf zu vereinbaren, existieren Diskursstränge ausschließlich im Zusammenhang mit der Frau, wie es in Kapitel 2.3.1 erörtert wurde. Sichtbar wird dies in den untersuchten Exemplaren häufig dann, wenn Frauen halbtags arbeiten oder Mädchen gleichzeitig zukünftige Berufs- und Kinderwünsche äußern. Daraus ergibt sich, dass die Bücher in Bezug auf die Kategorie Haushalt dem hegemonialen Diskurs folgen, auch weil keine relevanten Gegendiskurse thematisiert werden.

In der Kategorie Arbeitswelt lassen sich die untersuchten Schulbücher ebenfalls allgemein im hegemonialen Diskurs verorten. Ein Grund dafür ist auch hier die zahlen-

mäßige Dominanz der Männer in sämtlichen Ausgaben, welche zur Folge hat, dass Frauen ein weitaus geringeres Spektrum an Berufsfeldern besitzen. Einen weiteren Faktor bildet die sehr geschlechterstereotype Segmentierung hinsichtlich der Berufsfelder. Wie in Kapitel 2.3.1 beschrieben, fallen die Tätigkeiten der Frauen zumeist sehr „typisch“ in den sozialen Bereich, während jene der Männer eher ökonomisch-technischer Natur sind. Dies äußert sich in den Schulbüchern auch in den Berufswünschen der Jugendlichen, was dazu führt, dass sich der hegemoniale Diskurs noch mehr verfestigt. Den Schülerinnen und Schülern wird anhand derartiger Identifikationsmodelle gezeigt, an welchen Lebensentwürfen und –konzepten sie sich zu orientieren haben. Einen weiteren Beitrag zum hegemonialen Arbeitswelt-Diskurs leisten die Bücher durch ihre hierarchische Gliederung nach der Zugehörigkeit zum Geschlecht. Alle analysierten Bücher schreiben den Männern wesentlich bessere und höher einzustufende Qualifikationen und Positionen im Beruf zu. Sinnbildlich dafür ist das Arbeitsverhältnis *chef – secrétaire*.

Im Bereich Freizeit sind ebenfalls allgemein sehr stereotype Darstellungen und Inhalte zu finden, welche dem hegemonialen Diskurs weitgehend entsprechen. Eine „Ausnahme“ bildet hier die Ausgabe *Tour d'horizon 2*, welche sich dem Thema fast gänzlich entzieht. Hauptgründe für die kontinuierliche Vermittlung klassischer Geschlechterrollen sind einerseits stereotype Verhaltensmuster, welche die präsentierten HandlungsträgerInnen einnehmen (Frauen/Mädchen gehen eher häuslichen und familiären und Männer/Buben eher außerhäuslichen und außerfamiliären Freizeitaktivitäten nach) und andererseits das Ausblenden von Gegendiskursen. Fußball spielende Mädchen oder Männer beim Stricken kommen demnach einfach nicht vor. Auf diese Weise bleiben mögliche Alternativen vor den RezipientInnen verborgen.

Wie in Kapitel 2.2 erörtert ist das generische Maskulinum sowohl im deutschen als auch im französischen Sprachgebrauch immer noch sehr präsent. Diese Tatsache beweisen auch die Schulbücher *Tour d'horizon 2*, *Bien Joué! 2* und *Cours Intensif 2*, wo kaum neutrale bzw. geschlechtergerechte Formulierungen verwendet werden. Vor allem im Zusammenhang mit Berufsbezeichnungen und mit der Darstellung des Menschen in bestimmten Kontexten werden hier zumeist nur männliche Ausdrücke verwendet. Besonders fällt das generische Maskulinum dann auf, wenn im Zuge von Arbeitsanweisungen an die Lernenden die Schülerinnen lediglich indirekt angespro-

chen, also nur „mitgemeint“ werden. Somit leisten diese Exemplare keine Beiträge zu einer Aufweichung der hegemonialen Diskurse, indem sie mit stereotypen Geschlechterrollen brechen, sondern produzieren diese im Gegenteil dazu immer wieder aufs Neue. Etwas anders präsentiert sich in diesem Fall das Schulbuch *BRAVO!* 2, welches hier viel sensibler agiert und häufig sowohl neutrale Begriffe verwendet als auch beide Geschlechter gleichermaßen anspricht.

Insgesamt nehmen die dargestellten Personen in allen Büchern die traditionellen Geschlechterrollen ein. Dies offenbart sich durch ihr Verhalten (Männer aggressiver, aktiver etc., Mädchen ängstlicher, passiver etc.) und ihre Zuschreibungen (Männer kümmern sich um das Geld, sind unabhängiger; Frauen betreuen die Kinder, sind auf ihr Äußeres bedacht etc.). Sie folgen demnach allesamt dem hegemonialen Diskurs, welcher bestimmt, wie Männer/Burschen und Frauen/Mädchen funktionieren (sollen). Gegendiskurse werden auch hier kaum angeboten, Ausnahmen bestätigen eher die Regel als sie Wirkung zeigen.

Der heteronormative Diskurs wird erwartungsgemäß in allen Schulbüchern unreflektiert übernommen. Es kommen ausschließlich männliche oder weibliche Personen vor, transgender, trans- und intersexuelle Identitäten werden entgegen der Realität komplett verschwiegen. Auch Homosexualität wird mit keinem Wort erwähnt, es dominiert ganz klar die heterosexuelle Partnerschaft, welche in der klassischen Familie, bestehend aus Vater, Mutter und Kind, ihren anzustrebenden Höhepunkt erreicht. Hervorgehoben wird dies in sämtlichen Exemplaren durch heterosexuelle Liebespaare, Kontaktanzeigen, Eltern mit Kindern, Hochzeiten etc. Gegendiskurse in Form von Texten, Bildern oder Diskussionen über mögliche andere Lebensformen bleiben vollständig aus.

Insgesamt kann also behauptet werden, dass keines der Bücher einen relevanten Beitrag zu einer Veränderung der hegemonialen Diskurse beiträgt respektive entsprechende Gegendiskurse darstellt. Dazu fehlen einerseits die sprachliche Gleichstellung der Geschlechter (also die Auflösung des generischen Maskulinums) sowie andererseits ein ausgeglichenes Verhältnis in ihrer quantitativen Repräsentation. Erst dann, wenn Schülerinnen wie Schüler die gleichen (sprachlichen) Identifikationsmodelle und möglichen Lebenskonzepte erhalten, kann eine Veränderung eintreten. Am

ehesten kommt dieser Forderung das Schulbuch *BRAVO! 2* nach, wenn auch noch weitaus nicht mit der nötigen Konsequenz.

Die Arbeit lässt sich innerhalb der Genderdebatte klar im Gegendiskurs zum hegemonialen Diskurs verorten. Schon der Titel fördert eine kritische Haltung zutage, indem er anhand der Formulierung *Geschlechterrollenstereotype* die Existenz dieser bescheinigt. Weiters wird in der Arbeit selbst immer wieder auf Probleme hingewiesen, welche durch den hegemonialen Diskurs entstehen. Die hier einzeln dargestellten Ergebnisse nehmen zudem (zumindest) die analysierten Schulbücher in die Pflicht, endlich die Forderung des Grundsatzerlasses zum Unterrichtsprinzip „*Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*“ aus dem Jahr 1995 wahrzunehmen und umzusetzen. Da es in der neueren Literatur keine ähnlich intensive geschlechterrollenkritische Auseinandersetzung mit approbierten Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht gibt, kann diese Arbeit als ein Beitrag zur Vervollständigung der bereits langen Liste an Schulbuchanalysen in Bezug auf andere Schulfächer angesehen werden.

6 Analysierte Lehrbücher

GISLON, Carla et al.: Bien Joué! 2. Méthode de français. Paris, Hachette Livre Français langue étrangère 1999

MÉRIEUX, Régine et BERGERON, Christine: BRAVO! 2. Méthode de français. Paris, Les Éditions Didier 2003

ALAMARGOT, Gérard et al.: Découvertes, Cours Intensif 2. Wien, öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG, 1. Auflage 1999 (Nachdruck 2002)

EISL, Margit et al.: Tour d'horizon 2000. Band 2/Lehrbuch. Wien, Verlag Neues Schulbuch 2004 (Nachdruck 2007)

7 Bibliografie

BEAUVOIR, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg, Rowohlt Verlag 1951

BECHMANN, Sebastian.: Gesundheitssemantiken der Moderne: Eine Diskursanalyse der Debatten über die Reform der Krankenversicherung. Edition Sigma 2007, S. 19-42

BECKMANN, Sabine: Geteilte Arbeit? Männer und care-Regime in Schweden, Frankreich und Deutschland. Münster, Verlag Westfälisches Dampfboot, 1. Auflage 2008

BENISCHKE, Brigitte u. PLANITZER, Anton: Schule und Gender Mainstreaming. Ein Bericht aus der HTL Braunau. PASEKA, Angelika u. Anzengruber, Grete (Red.): Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Schulheft 104. Wien 2001

BIFFL, Gudrun: Schule – Wirtschaft – Frauen. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997, S. 234-249

DRAGSCHITZ, Yasmin: Stereotypisierungen in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel ausgewählter Lehrbücher aus dem Französischunterricht. Diplomarbeit, Wien 1999

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore et al.: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München, Juventa 2004.

FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Einführung in Genderstudien. Band 12, 2. Auflage, von Heinz-Herrmann Krüger (Hg.). Opladen, Verlag Barbara Budrich 2006

FICHERA, Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BRD –Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses: Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11 Pädagogik, Frankfurt am Main, Peter Lang (Europäischer Verlag der Wissenschaften) 1996.

FOUCAULT, Michel: Archäologie des Wissens. 6. Auflage, Frankfurt am Main, Suhrkamp 1994

FOUCAULT, Michel: L'ordre du discours. Paris, Gallimard 1972

FRITZSCHE, K. Peter: Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Frankfurt/Main, Verlag Moritz Diesterweg 1992

FRITZSCHE, K. Peter: Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: FRITZSCHE, K. Peter: Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Frankfurt/Main, Verlag Moritz Diesterweg 1992

GOURNAY, Marie de: Égalité des Hommes et des Femmes. Grief des Dames, suivis du Proumenoir de Monsieur de Montaigne. Genève, Librairie Droz 1993

GREVISSE, Marice et GOOSSE, André: Le bon usage. Bruxelles, De Boeck, 14^e édition 2008

GUGGENBERGER, Doris: Bildungspolitik zur Gleichstellung der Geschlechter. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997, S. 30-51

HARTMANN, Jutta u. KLESSE, Christian: "Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht – eine Einführung." In: Hartmann, Jutta et al. (Hg.In): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. 1. Auflage, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S.9–15.

HARTMANN, Jutta: vielfältige Lebensweisen. Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik. Opladen, Leske + Buderich 2002.

HUNZE, Annette: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: STÜRZER, Monika et al. (Hg.innen): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen, Leske + Budrich 2003, S. 53-81

JÄGER, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster, Unrast-Verlag 2004.

JUNGWIRTH, Helga: Koedukation von innen: Geschlechtersozialisation in der Schule. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997, S. 63-88

KEPLINGER, Dagmar: Männliche und weibliche Lebenswelten in den Schulbüchern für den Sachunterricht. Diplomarbeit, Wien 1996

KRAMMER, Stefan (Hg.): MannsBilder. Literarische Konstruktionen von Männlichkeit. Wien, Facultas Verlags- und Buchhandels AG WUV 2007.

LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997

LEITNER, Andrea: „...weil ich ein Mädchen bin“ – Reproduktion des weiblichen Arbeitsvermögens in Hauswirtschaftsschulen? In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997, S. 52-62

LIEBER, Maria: Maurice Grevisse und die französische Grammatik. Zur Geschichte eines Phänomens. Bonn, Romanistischer Verlag Jakob Hillen 1986

LINDNER, Viktoria u. LUKESCH, Helmut: Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992. Band 6, Regensburg, Roderer Verlag 1994

MARKOM, Christa u. WEINHÄUPL, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismen in österreichischen Schulbüchern. Wien, Braumüller 2007

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel, Beltz Verlag 1983

MEUSER, Michael: Geschlecht und Erziehung. Strukturprobleme einer an Männer adressierten geschlechterbewussten Bildung. PASEKA, Angelika u. Anzengruber, Grete (Red.): Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Schulheft 104. Wien 2001, S.40-51

QUASTHOFF, Uta: Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt, Athenäum Verlag 1973

PASEKA, Angelika: „Alle arbeiten“ – oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997, S. 130-131

PASEKA, Angelika: Von Mädchen-/Bubenschulen zu Koedukation und Mädchen-/Bubenarbeit. Eine historische Bestandsaufnahme. PASEKA, Angelika u. Anzengruber, Grete (Red.): Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Schulheft 104. Wien 2001, S. 9-31

PASEKA, Angelika u. Anzengruber, Grete (Red.): Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Schulheft 104. Wien 2001

PINKER, Isabella: Kritische Betrachtungen der Mathematikschulbücher der AHS-Unterstufe mit einigen Beiträgen zur Feminismus-Debatte. Diplomarbeit, Wien 1994

PRENGEL, Annedore: Konzeption einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen. Erarbeitet am Feministisch Interdisziplinären Forschungsinstitut Ffm 1985, Wiesbaden, Sonderreihe Heft 21, HIBS 1986

PRENGEL, Annedore: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Bildung. Eine Studie zur Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt. Marburg 1989

PREINSPERGER, Alexandra u. WEISSKIRCHNER, Elisabeth: Mathematikschulbücher – eine aktuelle Untersuchung. In: LASSNIGG, Lorenz u. PASEKA, Angelika: Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Band 17 der Reihe Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik. Innsbruck-Wien, Studien Verlag 1997, S. 132-146

RIEDLER, Verena: La perception du masculin générique. Enquête sociolinguistique sur le genre. Diplomarbeit, Wien 2001

ROTH, Roswitha: Psychologische Forschungsaspekte der männlichen und weiblichen Homosexualität: Geschlecht vs. Geschlechtsrolle vs. Sexuelle Orientierung. In HEY, Barbara et al.: Que(e)rdenken: weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag 1997, S. 77-103

RUOFF, Michael: Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge. Stuttgart, UTB für Wissenschaft 2007

SCHWARZ, Petra: Geschlechtsrollenstereotype in approbierten Lehrbüchern für den Spanischunterricht. Diskursanalytische Einordnung. Diplomarbeit, Wien 2008

WAGENKNECHT, Peter: Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta et al. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. 1. Auflage, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 17-34

YAGUELLO, Marina: Le sexe des mots. Paris, Belfond 1995

8 Anhang

I Analyseraster: Strukturanalyse
 Quantitative Inhaltsanalyse
 Qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse

II Hypothesen: Quantitative Inhaltsanalyse
 Qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse

III Abstract

IV résumé en français – französische Zusammenfassung

V Lebenslauf

I Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Strukturanalyse

Schulbuch

Verlag/Verlagsort

Auflage/Aktualität

Niveau/Zielgruppe

VerfasserInnen

Referenzen

Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Quantitative Inhaltsanalyse – Haushalt

	Männer	Burschen	Frauen	Mädchen
Putzen, Kochen, Waschen etc.				
Einkaufen				
Kinderbetreuung				
Gartenarbeit				
Heimwerken, Auto				
Sonstiges				

Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Quantitative Inhaltsanalyse – Arbeitswelt

	Männer				Frauen			
	Qualifikation h n		Position l a		Qualifikation h n		Position l a	
Bau, Baunebengewerbe und Holz								
Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht								
Chemie, Kunststoffe, Rohstoffe und Bergbau								
Elektrotechnik, Elektronik und Telekomm.								
Gesundheit und Medizin								
Glas, Keramik und Stein								
Grafik, Druck, Papier und Fotografie								
Handel und Verkauf								
Hilfsberufe und Aushilfskräfte								
Hotel- und Gastgewerbe								
Informationstechnologie								
Körper- und Schönheitspflege								
Land- und Forstwirtschaft, Gartenbau								
Lebensmittel								
Maschinen, KFZ und Metall								
Medien, Kunst und Kultur								
Politik								
Reinigung und Hausbetreuung								
Reise, Freizeit und Sport								
Sicherheitsdienste								
Soziales, Erziehung und Bildung								
Textil, Mode und Leder								
Umwelt								
Verkehr, Transport und Zustelldienste								
Wissenschaft, Forschung und Entwicklung								

Qualifikation (hoher – niedriger Ausbildungsgrad), *Position* (leitende – ausführende Tätigkeit)

Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Quantitative Inhaltsanalyse – Freizeit

	Männer				Burschen				Frauen				Mädchen			
	Ort		Soz. Umfeld		Ort		Soz. Umfeld		Ort		Soz. Umfeld		Ort		Soz. Umfeld	
	h	ah	f	af	h	ah	f	af	h	ah	f	af	h	ah	f	af
Sport, Spiel																
Musik, Instrumente, Tanzen																
PC,TV, Lesen, Telefonieren, Kino																
Kultur, Reisen																
Sonstiges																

Ort (häuslich – außerhäuslich), *Soziales Umfeld* (familiär – außerfamiliär)

Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse – Verhalten, Zuschreibungen und Charaktereigenschaften

	Männer		Burschen		Frauen		Mädchen	
Bezug zu Geld								
Wertendes Verhalten <i>Lob – Tadel</i>								
Aggressives (kriminelles) Verhalten								
Angst <i>ja – nein</i>								
Aussehen <i>wichtig – unwichtig</i>								
Nicht-rollenkonformes Verhalten								
Nicht-heteronormatives Verhalten								
Geschlechtersensibler Sprachgebrauch								

II Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Quantitative Inhaltsanalyse – Hypothesen

Allgemein

- (1) Frauen/Mädchen sind in den Lehrbüchern im Vergleich zu den Männern/Burschen quantitativ unterrepräsentiert.

Haushalt

- (2) Tätigkeiten im Haushalt sind tendenziell Frauen-/Mädchensache.
- (3) Im Haushalt gibt es eine geschlechterrollenstereotype Arbeitsteilung. Männer/Burschen verrichten eher handwerkliche und technische Tätigkeiten rund um das Haus (Garten, Heimwerken, Autopflege etc.), während hingegen Frauen/Mädchen „klassische“ Tätigkeiten im Haus ausüben (Putzen, Kochen, Waschen, Kinderbetreuung, aber auch Einkaufen etc.)

Arbeitswelt

- (4) Männer sind in der Arbeitswelt im Vergleich zu den Frauen deutlich überrepräsentiert.
- (5) Frauen haben ein weit kleineres Berufsspektrum als Männer.
- (6) Frauen werden sehr stark in „typisch weiblichen“ und Männer in „typisch männlichen“ Berufsgruppen dargestellt.
- (7) Männern werden häufiger Berufe mit höherer Qualifikation zugeschrieben als Frauen.
- (8) Männer befinden sich häufiger in leitenden Positionen als Frauen

Freizeit

- (9) Männer/Burschen gehen häufiger Freizeitaktivitäten nach als Frauen/Mädchen.
- (10) Frauen/Mädchen haben ein kleineres Spektrum an Freizeitaktivitäten als Männer/Burschen
- (11) Frauen/Mädchen gehen eher häuslichen und Männer/Burschen eher außerhäuslichen Freizeitaktivitäten nach.
- (12) Frauen/Mädchen gehen eher familiären und Männer/Burschen eher außerfamiliären Freizeitaktivitäten nach.
- (13) In der Freizeit gibt es eine geschlechterrollenstereotype Segmentierung. Männer/Burschen betreiben eher „typisch männliche“ Freizeitaktivitäten (Sport: vorwiegend Ballsportarten, Computer etc.) und Frauen/Mädchen eher „typisch weibliche“ (Telefonieren, Lesen, Fernsehen etc.)

Geschlechterrollenstereotype in Französisch-Lehrbüchern für den österreichischen Schulunterricht: Eine sprachwissenschaftliche Schulbuchanalyse

Qualitativ-quantitative Inhaltsanalyse – Hypothesen

- (1) Der Mensch wird durch den Mann symbolisiert
- (2) Geschlechtersensibler Sprachgebrauch: Frauen/Mädchen werden großteils nicht explizit erwähnt (außer wenn sie direkt angesprochen werden).
- (3) Frauen/Mädchen werden den traditionellen Rollenklischees nach eher passiv, sensibel, familiär, intuitiv etc. dargestellt, während hingegen Männer eher aktiv, logisch, abenteuerlustig etc. erscheinen.
- (4) Geldangelegenheiten werden eher mit Männern in Verbindung gebracht als mit Frauen.
- (5) Aggressivität wird eher von Männern/Burschen verkörpert als von Frauen/Mädchen.
- (6) Frauen/Mädchen werden ängstlicher dargestellt als Männer/Burschen
- (7) Frauen/Mädchen legen mehr Wert auf ihr Äußerliches als Männer/Burschen
- (8) Es werden keine alternativen Lebensformen und sexuellen Identitäten zur Identifikation angeboten

III Abstract

Diese Arbeit analysiert vier verschiedene Französisch-Lehrbücher, welche durch die staatliche GutachterInnenkommission approbiert und somit für den österreichischen Schulunterricht zugelassen wurden. Es handelt sich dabei exemplarisch um je zwei Schulbücher französischer sowie österreichischer Verlage. Im Brennpunkt der Untersuchung steht der hegemoniale Geschlechterdiskurs, der all jene Individuen ausgrenzt, welche sich in dem vorherrschenden System von Normen und Denkmustern nicht zurechtfinden können oder durch dieses in irgendeiner Form diskriminiert werden. Zumeist sind die betroffenen Gruppen Frauen und Mädchen sowie homo-, trans- oder intersexuellen Identitäten. Derartige Normen und Denkmuster sind durch unterschiedliche Faktoren bestimmt, welche sich einerseits relativ schnell verfestigen und andererseits durch eine hohe Widerstandsfähigkeit auszeichnen. Sie werden in den Köpfen der Menschen ständig neu (re-)produziert und äußern sich vor allem durch Geschlechterrollenstereotype, bipolares bzw. heteronormatives Denken (männlich – weiblich; heterosexuelle Partnerschaft) oder nicht-geschlechtersensiblen Sprachgebrauch. Die Aufgabe der Geschlechterrollenkritik besteht nun darin, diese Faktoren abzuschwächen bzw. so zu verändern, dass sie in einen Gegendiskurs zum hegemonialen Diskurs übergehen. Dazu gibt es unterschiedliche (feministische) Ansätze, welche versuchen, starre Rollenbilder und Geschlechterstereotype abzubauen und zu eliminieren. Die vorliegende Schulbuchanalyse soll hier einen Beitrag dazu leisten, indem sie staatlich anerkannte Schulbücher auf ihren im Schulunterrichtsgesetz verankerten Anspruch auf Gleichberechtigung der Geschlechter überprüft und auf Defizite in der Implementierung verweist. Die Untersuchungen zeigen, dass alle analysierten Schulbücher immer noch sehr starke geschlechterstereotype Ausprägungen aufweisen sowie die angesprochenen Randgruppen genauso vor den Schülerinnen und Schülern ausgeblendet werden wie alternative Lebenskonzepte.

IV Résumé en français

CHAPITRE I – Introduction

Nous vivons dans une société qui prétend de soi-même que tous ses individus sont libres, égaux et que chaque membre peut disposer de sa propre vie. A première vue cette déclaration semble vraie, au moins pour ceux ou celles qui n'entrent pas en conflit avec les normes et idéaux de notre système social et qui se sont déjà résigné(e)s aux discriminations quotidiennes. En y regardant de plus près on trouve pourtant des injustices et inégalités profondes entre les sexes qui se manifestent en général par le langage et par la façon de penser de la majorité sociale. On appelle ce phénomène *discours hégémonique* qui, toujours, représente une norme et qui force tous les individus à le suivre. Le discours hégémonique des sexes, qui est le sujet de ce mémoire, dicte comment doivent se comporter les hommes et les femmes. Ceux ou celles qui ne se soumettent pas à ce discours se trouvent en dehors de la norme et sont discriminé(e)s. Les personnes concernées sont d'un côté des personnes qui ne peuvent pas se classer clairement dans le schéma bipolaire *masculin – féminin* (homosexuel, bisexuel, transsexuel, transgenre, intersexuel). Parallèlement il s'agit souvent de femmes et de filles, car les stéréotypes et les capacités qu'on leur témoigne sont en général sous-estimés par rapport à ceux des hommes et des garçons. Ce fait, appelé *sexisme*, se manifeste dans la vie quotidienne (si on pense aux discriminations professionnelles, aux inégalités concernant la rémunération ou aux inconvénients juridiques).

Le discours hégémonique des sexes oblige déjà les jeunes de se classer de toute évidence dans le schéma bipolaire *masculin – féminin* et de représenter les traits de

caractère et les stéréotypes de leur sexe qui leur sont imposés. Des modes de vie alternatifs sont ou stigmatisés ou pas thématiques. Pourtant, la réalité montre une autre image: Beaucoup de gens en souffrent en se soumettant à leur destin ou à la discrimination et au sexisme. Ce qu'il faudrait, c'est pouvoir proposer aux jeunes plusieurs modes de vie ou plusieurs réalités pour qu'ils aient la possibilité de choisir. L'école ou bien le livre scolaire peuvent y contribuer en éliminant les stéréotypes des rôles sexuels et en introduisant un usage qui est plus sensible ou plus neutre.

Ce mémoire a pour objet de faire ressortir dans quelle mesure les livres scolaires peuvent influencer les élèves dans l'apprentissage des modes de vie alternatifs et des nouveaux modèles de rôles sexuels. La mise en œuvre de l'analyse se fonde sur trois hypothèses principales:

- La majorité des personnes présentées dans les livres scolaires est masculine
- Les traits de caractéristique et les stéréotypes présentant les hommes dans les livres scolaires, sont le plus souvent, au dessus de l'échelle hiérarchique par rapport aux femmes.
- Des personnes qui ne correspondent pas au discours hégémonique n'existent pas ou peu dans les livres scolaires.

Ce mémoire se compose de trois parties principales: Une partie théorique (le chapitre 2), méthodologique (chapitre 3), et pour finir, une analyse (chapitre 4).

Au cœur du chapitre théorique nous décrivons le principe du discours hégémonique qui dépend de plusieurs facteurs, comme par exemple des stéréotypes des rôles sexuels, du masculin générique dans l'usage ou l'hétéro normativité.

CHAPITRE II – Le masculin générique dans l'usage

Le langage a en général un effet discriminatoire non seulement en transposant certaines normes sociales mais aussi en excluant des individus de l'usage (comme le fait le masculin générique). Le masculin générique existe dans plusieurs langues, notamment en allemand et en français. Il s'agit d'une forme grammaticale qui se sert seulement des expressions masculines même si on parle aussi des personnes féminines. Par exemple dans les pluriels suivants: *les Français, les chirurgiens, les acteurs* englobent le genre masculins et le genre féminins, au lieu de préciser les deux genres sexuelles indépendamment : *les Français et les Françaises, les chirurgiens et les chirurgiennes, les acteurs et les actrices* etc. On peut trouver le masculin générique aussi très souvent dans le singulier, par exemple: *le médecin Mme. Flaubert, Madame le ministre* etc. En français, il n'y a pas de neutre à proprement parler. Pour exprimer ce dernier, on se sert de la forme masculine qui est appelé *genre indifférencié*, par exemple: *il est important, il pleut, faire du neuf avec du vieux* etc. Ce fait est véhément critiqué par les féministes qui en voient une hiérarchie entre les sexes. Il en ressort que la norme est incarnée par le masculin alors que le féminin est la divergence par rapport à la norme.

Dans l'usage allemand, le problème est moins grave que dans le français, parce qu'ici on peut se servir tout simplement du suffixe *-in*, par exemple: *der Arzt – die Ärztin, der Autor – die Autorin, der Kanzler – die Kanzlerin* etc. Par contre, en français, la féminisation de l'usage cause beaucoup de difficultés, car on est forcé d'intervenir sur la morphologie et de créer des nouveaux termes féminins. De plus l'*Académie française*, mais aussi plusieurs linguistes français et intellectuelles, s'opposent véhément contre ces modifications.

L'élimination du masculin générique doit quand même être ambitionnée pour garantir l'égalité des femmes par rapport aux hommes dans l'usage. Le livre scolaire doit y contribuer en faisant attention à un langage plus sensibilisé ou plus neutre. Ainsi on peut créer un contre-discours face au discours hégémonique.

Les stéréotypes des rôles sexuels

Le fait que nous vivions dans une société bipolaire qui force les hommes à se classer clairement dans le schéma bipolaire *masculin – féminin* pose assez de problèmes. Dès la naissance on est pressé dans un rôle sexuel qui prescrit à l'aide des stéréotypes la façon dont on doit se comporter tout au long de la vie. Il en ressort que les hommes ainsi que les femmes doivent satisfaire à certaines exigences sociales typiquement masculin ou féminin. En général, l'homme est défini comme *indépendant, actif, ambitieux, pensant logiquement, techniquement doué, sûr de soi, ayant l'esprit de décision* etc. Par contre, la femme est caractérisée par les traits de caractères suivants: *dépendante, douce, calme, propre, ordonnée, passive, pleine de tact, émotive, casanière* etc.

Cette classification stéréotypée peut avoir des conséquences discriminatoires, surtout pour les femmes et les filles, ce qu'on voit par exemple dans les différents domaines *foyer, monde du travail* et *loisirs*. Malgré des répercussions positives de la féminisation les rôles entre les sexes sont toujours clairs. Les hommes prennent le rôle du soutien financier de famille et les femmes restent à la maison et s'occupent du ménage et des enfants. Ainsi, ces dernières se retrouvent sous la dépendance directe des hommes. C'est à elles de concilier la vie de famille et l'activité professionnelle.

Les stéréotypes des rôles sexuels se manifestent aussi dans le choix et la position au niveau professionnel. Alors que la majorité des femmes actives se retrouvent dans des postes typiquement féminins (par exemple dans le secteur sociale) et peu qualifiés: *infirmière, secrétaire, vendeuse, serveuse* etc ; les hommes, par contre, pourvoient des postes de direction et se caractérisent par des qualifications plus élevées: *médecin, professeur, ingénieur, politicien* etc. ce qui correspond aux stéréotypes masculines.

Il faut donc lutter contre les stéréotypes sexuels pour pouvoir lutter également contre le discours hégémonique. Dans ce contexte, les livres scolaires jouent un rôle très important. Ils font partie de la socialisation des jeunes et sont pour ainsi dire cores-

ponsable à la transmission des modes de vie alternatifs et des nouveaux modèles de rôles sexuels.

L'hétéro-normativité

Ce terme part du principe que l'humanité consiste uniquement en les deux sexes *masculin* et *féminin* qui incarnent la norme indubitable. Tout ceux ou toutes celles qui ne se peuvent pas classer dans ce schéma bipolaire ou ne le veulent pas sont appelé(e)s anormales/anormaux. Parmi eux/elles se trouvent des identités purement sexuelles comme les transgenres, *transsexuelles* et *intersexuelles* qui doivent ou bien s'accommoder de leur destin ou bien s'exposer à la marginalisation et à la discrimination.

Un autre postulat de l'hétéro-normativité veut dire que la vie en couple hétérosexuelle est la seule forme possible de vie commune. Les individus homosexuels ou bisexuels sont en dehors de la norme et ne méritent même pas de soutien juridique (par exemple le mariage homosexuel qui n'existe ni en Autriche ni en France).

CHAPITRE III – La méthodologie

La deuxième partie présente plusieurs méthodes d'analyse qui servent à l'étude des livres scolaires. Pour obtenir les meilleurs résultats, une combinaison de différents procédés est nécessaire. Les méthodes suivantes ont été employées: L'analyse structurale, l'analyse de contenu (quantitative et qualitative) et l'analyse du discours.

L'analyse structurale

Cette méthode s'intéresse à la structure, c'est à dire aux conditions générales d'un œuvre. Dans le cadre de ce mémoire, elle analyse les livres scolaires selon plusieurs aspects différents: *la maison d'édition, le lieu de la maison d'édition, le niveau du contenu présenté, la cible, l'actualité de l'édition, les auteurs/auteures et les référen-*

ces. Les points les plus importants sont incontestablement les trois derniers. D'abord l'actualité de l'édition qui exprime dans quelle mesure le contenu est en accord avec le présent. Puis le sexe et la biographie des auteurs/ *auteures* qui donnent peut-être des informations sur leur position au sujet de la féminisation. Enfin les références qui montrent que le livre n'est pas le seul à correspondre à la vérité. L'absence des références signifierait la prétention de l'œuvre de posséder les connaissances absolues.

L'analyse de contenu

Cette méthode d'analyse étudie le contenu d'un document ou d'un texte selon des critères quantitatifs et qualitatifs. L'analyse quantitative produit des statistiques concrètes en comptant par exemple la proportion numérique entre les hommes et les femmes apparaissant dans un livre scolaire. Elle correspond aux critères scientifiques de qualité qui exigent que l'étude soit valide, fiable et objective. L'approche qualitative se sert de ces statistiques quantitatives et en fait l'interprétation. En plus, l'analyse qualitative interprète des symboles et des images.

L'analyse de discours

Cette méthode est une approche multidisciplinaire et peut être considérée comme un contre-discours au discours hégémonique. Elle se fonde sur l'analyse de contenu et essaie d'analyser les rapports de force qui régissent dans notre société. L'analyse de discours étudie le contenu des documents, des textes ou des parties des textes et renvoie au discours qui se cache derrière. Dans ce mémoire, il s'agit exclusivement du discours hégémonique des sexes et de ses différentes manifestations. Les questions principales de cette approche sont:

Qui parle et quelle est l'intention du/de la porte-parole?

Le/la porte-parole, quelles expressions rhétoriques et symboliques utilise-t-il/elle?

Comment se constituent les choses par le discours?

Quels sont les événements décisifs au cours du discours?

Le discours, quel pouvoir possède-t-il?

CHAPITRE IV – L'analyse

Le point de départ correspond aux trois hypothèses qui ont déjà été présentées dans le cadre de l'introduction. Celles-ci postulent que, d'un côté, la majorité des personnes apparaissant dans les livres scolaires est masculine et, de l'autre côté, les stéréotypes imposés aux hommes présentés dans les livres sont estimés de qualité plus élevée par rapport à ceux des femmes. En plus, les manuels scolaires excluent des personnes qui ne correspondent pas au discours hégémonique (les identités transgenres, transsexuelles et intersexuelles ou bien les homosexuels et les bisexuels). Ces hypothèses ont été reprises dans les trois domaines quantitatifs *foyer*, *monde de travail* et *loisirs* ou bien dans les parties qualitatives *comportement* et *traits de caractères*. Finalement, il en résulte 21 hypothèses scientifiques. Ensuite, les livres scolaires ont été analysés systématiquement au niveau de leur structure, de leur contenu et de leur position par rapport au discours hégémonique. Les livres suivants ont été choisis pour l'analyse: *Bien Joué! 2*, *BRAVO! 2*, *Cours Intensif 2* et *Tour d'horizon 2*. Tous ces exemplaires ont été autorisés par une commission d'expert(e)s conformes aux cours autrichiens.

Les résultats de l'analyse quantitative

En général, tous les livres analysés sont caractérisés par une très forte domination des personnes masculines, spécialement dans les exemplaires *Bien Joué! 2*, *BRAVO! 2* et *Tour d'horizon 2* la disproportion numérique entre les hommes et les femmes est très marquée. La seule exception est le livre *Cours Intensif 2* où le déséquilibre est moins grand. L'origine de ce phénomène tient à la façon démodée de penser et aux stéréotypes des rôles sexuels qui représentent l'être humain masculin comme le sexe le plus actif.

Cette conclusion ne s'applique pas au domaine du *foyer*. Dans ce cas-là ce sont dans tous les livres les personnes féminines qui sont supérieures en nombre. Il montre aussi que les tâches ménagères sont distribuées aux hommes/garçons et aux femmes/filles selon les stéréotypes traditionnels: Les protagonistes masculins font

des travaux autour de la maison (le bricolage, les réparations, entretien de la voiture etc.) tandis que les protagonistes féminines font le ménage au sens classique (la lessive, la préparation du repas, la garde d'enfants etc.). En plus, un autre stéréotype se confirme: S'il s'agit de coordonner la vie de famille et l'activité professionnelle, il s'agit toujours de femmes. On peut voir cela dans des situations où des femmes travaillent à mi-temps ou des filles expriment en même temps leur projet professionnel et leur désir d'enfants. C'est étonnant que dans aucun livre scolaire n'existe un tel discours avec des hommes. Il en ressort que, concernant la catégorie *foyer*, les exemples correspondent en tout point au discours hégémonique.

La présentation des personnes dans le domaine *monde du travail* est aussi assez stéréotypée. Dans tous les livres les hommes sont incontestablement au surnombre, seulement une personne sur trois est féminine. Les conséquences sont étendues:

- (1) Les hommes occupent beaucoup plus de catégories professionnelles différentes que les femmes.
- (2) Les hommes font des travaux typiquement masculins (*médecin, chef, politicien, agent de police* etc.) et les femmes font des travaux typiquement féminins (*infirmière, secrétaire* etc.).
- (3) Les hommes pourvoient des postes de direction et se caractérisent par des qualifications plus élevées alors que les femmes pourvoient des postes plutôt bas et mal qualifiés. Le schéma classique est celui de *chef – secrétaire*.

En plus, ce fait se manifeste par des projets professionnels qu'expriment les jeunes présentés dans les livres analysés. On peut constater que par ces représentations dans le domaine *monde de travail* le discours hégémonique se renforce. Ainsi, les élèves (surtout les filles) sont confronté(e)s exclusivement aux modèles traditionnels sans avoir la possibilité de choisir entre plusieurs alternatives.

Dans le domaine *loisirs* on trouve également un grand nombre de personnes correspondant au discours hégémonique (au moins dans trois livres scolaires parmi les quatre choisis). L'exemplaire *Tour d'horizon 2* qui ne traite pas suffisamment ce thème en est exclu. La responsabilité de la représentation des rôles sexuels typiques sont d'un côté la façon stéréotypée dont se comportent les protagonistes (les fem-

mes et les filles apparaissent plus casanières et plus familiales que les hommes et les garçons) et de l'autre côté l'absence des contre-discours. Des filles jouant au foot existent tout aussi peu que des hommes tricotant.

Les résultats de l'analyse qualitative

L'analyse des quatre livres scolaires montre que le masculin générique est toujours présent dans l'usage allemand et français. C'est assez rare qu'on trouve des formulations neutres ou sensibles au niveau des sexes. S'il est question des personnes dans la vie professionnelle ou dans un autre contexte les livres se servent presque toujours des termes masculins, par exemple: *le journaliste, le patient, le piéton, le blessé* etc. Le masculin générique est particulièrement déplacé dans le cas des consignes de travail aux élèves, par exemple: „*Complète le dialogue et joue-le avec ton voisin*“ (*Bien Joué! 2*, p. 15). Évidemment les auteurs/autrices se contentent de s'adresser seulement aux garçons car ils/elles ne se donnent pas la peine de compléter la phrase par */ta voisine*. Par conséquent, les exemplaires ne contribuent pas grandement à une élimination du discours hégémonique. La seule exception est le livre *BRAVO! 2* qui se sert très souvent des formulations neutres et qui essaie (au moins) de trouver des solutions sensibles au niveau des sexes.

Dans l'ensemble, les quatre livres scolaires s'orientent clairement vers les rôles sexuels traditionnels, ce qui se montre par le comportement des personnes présentées. Les femmes demeurent plutôt passives, craintives, dépendantes etc. tandis que les hommes apparaissent plutôt agressifs, actifs, sportifs, indépendants etc. On se sert des stéréotypes sans le moindre esprit critique: Les hommes s'occupent des affaires financières, les femmes des enfants et de leur apparence physique. Les rares exceptions confirment la règle plutôt que de constituer un contre-discours au discours hégémonique.

Comme prévu, les livres analysés suivent tous au discours hétéro-normatif. Cela se manifeste tout simplement par l'absence de personnes homosexuelles ou bisexuelles et des identités transgenres, transsexuelles et intersexuelles, comme s'ils n'existaient pas dans notre société. Le seul mode de vie présenté, c'est la vie en

couple hétérosexuelle. Dans les livres cela se révèle par certains discours partiels, parmi eux les thèmes *amour hétérosexuel, mariage, famille (père-mère-enfant), femmes divorcées avec un bébé, annonces personnelles, flirt* etc. Dans aucun livre ne se trouve de texte, d'image ou d'impulsion de discussion qui s'oppose au discours hétéro-normatif en montrant d'autres modes de vie comme par exemple l'homosexualité.

En résumant tous les résultats de l'analyse des livres scolaires *Bien Joué! 2, BRAVO! 2, Cours Intensif 2* et *Tour d'horizon 2* on peut constater qu'aucun exemplaire n'apporte sa contribution à un changement ou à une élimination du discours hégémonique. Dans l'ensemble on y trouve trop peu d'exemples contre-discursifs. D'un côté, il y a toujours trop de lacunes concernant l'usage neutre ou sensible au niveau des sexes (le masculin générique est l'expression linguistique dominante), de l'autre côté, il se montre toujours une très forte domination des personnes masculines (la proportion numérique entre les hommes et les femmes est très déséquilibrée en faveur des hommes). C'est seulement quand tous/toutes les élèves recevront les mêmes modèles auxquelles s'identifier ou bien une plus grande variété de modes de vie possibles qu'un changement en bien pourra se produire. Le livre scolaire le plus sensible au niveau de sexes (au moins dans l'usage) est celui de *BRAVO! 2*.

Classement du mémoire

Ce mémoire s'oppose au discours hégémonique et fait partie du contre-discours. Cela se manifeste déjà dans le titre qui se sert du terme *Geschlechterrollenstereotype* (stéréotypes des rôles sexuels) ce qui exprime une position critique. Ce mémoire essaie d'analyser le discours hégémonique en découvrant les problèmes qui en résultent. Les résultats de l'étude peuvent éventuellement contribuer à la lutte contre le status-quo et aider à compléter la liste des analyses des livres scolaires.

V Lebenslauf

Stefan Voglmayr

Persönliche Daten

Geburtsdatum und Ort 02.06.1981 in Linz

Schulbildung

1987– 1990: Volksschule 4100 Ottensheim (OÖ)

1991 – 2002: Unterstufe Gymnasium Wilhering (OÖ)
 HAK Linz Rudigierstraße
 Umstieg ins BG/BRG Peuerbachstraße Linz-Urfahr
 Matura

Studium

seit WS 2003	Lehramtsstudium	UF Französisch
	Universität Wien	UF Geographie und Wirtschaftskunde

Auslandsaufenthalt

SS 2006	Erasmus	Paris 8 Saint-Denis
---------	---------	---------------------

