

DIE GENDER-PERSPEKTIVE IM UNTERRICHT

Möglichkeiten und Anregungen





Copyright 2004

Heinrich Böll Stiftung, Regionalbüro Sarajevo
KulturKontakt Austria

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37.014.53:305](082)

GENDER perspektiva u nastavi : mogućnosti i
poticaji ; [prijevod Elmedina Čorbić]. - Sarajevo
Fondacija Heinrich Böll, Regionalni uređ Sarajevo :
Kulturkontakt Austrija, 2004. - 142 str. : ilustr. ;
25 cm

Lat. i Ćir. - Bibliografija uz sva poglavlja ;
bibliografske i druge bilješke uz tekst

ISBN 9958-9887-2-0

COBISS.BH-ID 13719814

DIE GENDER-PERSPEKTIVE IM UNTERRICHT

Möglichkeiten und Anregungen

Herausgeber:
Heinrich Böll Stiftung, Regionalbüro Sarajevo
KulturKontakt Austria

Sarajevo, 2004



FONDACIJA
HEINRICH
BÖLL

Heinrich Böll Stiftung
Regionalbüro Sarajevo



KULTUR
Kontakt
AUSTRIA

KulturKontakt Austria
On behalf of the Austria Federal Ministry of
Education, Science and Culture (bm:bwk)

Inhalt

5	Inhalt	
6	Vorwort	
7	Zu den Intentionen dieses Buches	
9	I. Erste Einblicke	
10	Angelika Paseka	Wie wir zu Frauen und Männern werden
21	II. Der Bewusstseinsprozess beginnt	
22	Angelika Paseka	Geschlechterstereotype und ihre (Re-)Produktion
32	Djurdja Knezevic	Geschlechterstereotype und ihr Einsatz im Alltag bzw. in den Medien
35	III. Bewusst hinsehen lernen	
36	Angelika Paseka	Schulbücher als Instrumente des geheimen Lehrplans in der Schule
42	Svenka Savic	Geschlecht und Sprache: Politisch korrekter Sprachgebrauch mit dem Fokus auf den Sexismus in Schulbüchern für Grund- und Mittelschulen
47	Jana Bacevic	Genderstereotype und Bildungspolitik am Beispiel serbisch-orthodoxer Religionsbücher
54	Angelika Paseka	Schulbücher in Bosnien-Herzegowina - eine kritische Analyse
68	IV. Aus der Praxis für die Praxis	
69	Angelika Paseka	Gedanken zu einer geschlechterkritischen Unterrichts- und Erziehungsarbeit
73	Angelika Paseka	Methodenatelier
89	Angelika Paseka	Projekte der Teilnehmer/innen. Versuch einer Zusammenfassung
97	Angelika Paseka	Begriffsglossar
99	Biografien der Referentinnen	
100	Heinrich Böll Stiftung und KulturKontakt Austria	
101	Impressum	

Vorwort

Die Publikation "Genderperspektive im Unterricht - Möglichkeiten und Anregungen" entstand im Rahmen eines mehrjährigen Projektes für LehrerInnen und DirektorInnen von Grund- und Mittelschulen sowie VertreterInnen der pädagogischen Institute in Bosnien-Herzegowina. Das Projekt wurde von KulturKontakt Austria im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) und dem Regionalbüro der Heinrich-Böll-Stiftung in Sarajevo organisiert.

Warum haben wir uns für eine gendersensible Perspektive, oder anders ausgedrückt, einen geschlechtsbewussten Zugang im Unterricht entschieden?

In Bosnien-Herzegowina werden immer öfter Diskussionen über die Gleichberechtigung der Geschlechter geführt. Oft werden uns Analysen über den Anteil an Frauen in öffentlich Positionen, wie politischen Parteien, Parlamenten und Managementstellen präsentiert. Diese deuten klar auf das Vorhandensein von Ungleichberechtigung oder einer indirekten Diskriminierung, der Demütigung und auf die Präsenz von Stereotypen über die Geschlechterrollen im öffentlichen Sektor hin. Inzwischen wurden auch Regierungsinstitutionen auf der Ebene der Entitäten gegründet, die sog. Genderzentren. Im Jahre 2003 wurde ein Gesetz über die Gleichberechtigung der Geschlechter auf der Staatsebene verabschiedet. Alle diese Maßnahmen haben das Ziel, dass beide Geschlechter im öffentlichen Sektor repräsentiert sind und jegliche Diskriminierungen auf der Geschlechts- oder Genderbasis verhindert werden.

Wir haben uns entschieden, dieses Thema auf die Grundbasis der Erziehung und Ausbildung zu übertragen - die Schulen. In der Periode von 2000-2003 wurden drei Seminare abgehalten, an welchen von Frau Angelika Paseka von der Pädagogischen Akademie in Österreich und ExpertInnen aus Bosnien-Herzegowina, Kroatien und Serbien und Montenegro eine Kombination von theoretischen und praktisch-analytischen Inhalten angeboten wurde. Die Seminarteilnehmer konnten diese Inhalte später im Unterricht anwenden.

Unser Wunsch war es jedoch, die Inhalte und Methoden eines gendersensiblen Zugangs im Unterricht auch anderen LehrerInnen anzubieten, die an den Seminaren nicht teilgenommen haben. Die Seminarinhalte sind in dieser Publikation dokumentiert. Die im Rahmen des Projekts ausgebildeten LehrerInnen werden als MultiplikatorInnen die Gelegenheit haben, die Inhalte anderen KollegInnen in Schulen in ganz Bosnien-Herzegowina zu präsentieren. Die Publikation richtet sich aber auch an SchulbuchautorInnen, an Kommissionen für Bildung in den Kantonen und Entitäten sowie an alle, die für Erziehungs- und Bildungspolitik verantwortlich sind.

Während die Publikation leicht zugänglich ist, sind ihre Ziele ehrgeiziger und langfristiger: gendersensible Prinzipien im Unterricht anzuwenden, als Grundstein eines gesellschaftlichen Verhaltens im Einklang mit dem Prinzip von Chancengleichheit für alle.

In diesem Sinne wünschen wir, dass diese Publikation einen Beitrag für künftige gendersensible Generationen leisten kann.

Dr. Azra Dzajic
Heinrich Böll Stiftung
Regionalbüro Sarajevo

Mag. Jürgen Schick
k-education, Sarajevo
Im Auftrag von bm:bwk
und KulturKontakt Austria

Zu den Intentionen dieses Buches

Angelika Paseka

Mit der vorliegenden Publikation soll ein mehrjähriger Entwicklungsprozess dokumentiert werden, der vor vier Jahren, im Frühjahr 2000, begonnen hat. Damals wurde von KulturKontakt Austria und der Heinrich Böll-Stiftung die Bitte an mich herangetragen, eine Fortbildungsveranstaltung für Lehrpersonen an Schulen in BiH zu gestalten. Das Ziel war vorgegeben: die Entwicklung bzw. Erhöhung eines geschlechtersensiblen bzw. geschlechterdemokratischen Bewusstseins.

Im September 2000 trafen sich dann etwa 25 Personen in Sarajevo zum ersten Mal. Für die meisten war die Kategorie Geschlecht bisher kein Thema. Sie hatten ein Geschlecht, waren Männer oder Frauen, teilweise gab es Wissen über die Diskriminierung von Frauen. So begann ein spannender Weg, auf dem Selbstverständlichkeiten hinterfragt und neues Wissen angeeignet, Stereotype und die eigene Mittäter/innenschaft wahrgenommen und kritisch reflektiert wurden. Im Alltag anerkannte Meinungen wurden brüchig, Inkongruenzen tauchten auf, Perspektiven zeichneten sich ab. Im Rahmen von Projekten an den Herkunftsschulen konnten die in den Seminaren gemachten Erfahrungen vertieft, Ergebnisse kritisch hinterfragt und als Wissen an Kolleg/innen weiter gegeben werden.

25 Personen begannen sich also auf die Reise zu machen – auf eine Reise in sich selbst (Wer bin ich als Frau/Mann? Was macht mich zur Frau/zum Mann?), auf eine Reise, bei der der eigene Arbeitsplatz und das eigene berufliche Handeln begonnen wurden neu zu bewerten, auf eine Reise mit vagem Endziel: mehr „Geschlechterdemokratie“. Was für ein schönes Wort! Doch was bedeutet es konkret? Österreichs Weg, über die Verordnung des Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ etwas zu bewegen, wurde ebenso beleuchtet wie die EU-Strategie Gender Mainstreaming. Begriffe wie „geschlechtergerechte“ oder „geschlechtssensible“ oder „geschlechterkritische“ Pädagogik wurden erläutert. Es war kein einfaches Unterfangen hier Klarheit zu gewinnen, so manche Ängste tauchten auf. Was sollte bzw. könnte das für die Arbeit von Lehrer/innen bedeuten?

Dennoch kam viel in Bewegung: Manche waren mit großer Begeisterung und Überzeugung dabei Neues kennen zu lernen und auszuprobieren, andere mussten überredet werden mitzumachen. Doch ihr Zögern war wieder Anlass für Diskussionen und zwang jede/n einzelne/n dazu ihre/seine Position zu erläutern und sie kritisch zu beleuchten. Alle mussten sich bewegen, und auch wenn es manches Mal schien, als würden sich die Gedanken im Kreise drehen, nach stürmischen Diskussionen war wieder einiges klarer.

Bei diesem Prozess wurde auf mehreren Ebenen gearbeitet: Zunächst einmal auf der Wissensebene, d.h. es wurden – in Zusammenarbeit mit lokalen Vertreterinnen aus BiH, Kroatien und Serbien – theoretische Inputs gegeben, wobei die Themen von den Teilnehmer/innen mitbestimmt wurden. Damit war eine hohe Identifikation mit den dargebotenen Inhalten gewährleistet. Weiters wurde versucht handlungsorientiert und mit allen Sinnen zu arbeiten, d.h. die Teilnehmer/innen mussten sich in Kleingruppenarbeit vieles selbst erarbeiten bzw. das Gelernte vor Ort anwenden. So gab es: Phantasie Reisen, Arbeit mit Filmen, Zeitschriften und Werbeprospekten, ein Rollenspiel, eine Befragung, die im Rahmen eines Treffens ausgewertet wurde. Durch solche Methoden war es möglich alle Teilnehmer/innen zu aktivieren, Betroffenheit herzustellen und intensive Diskussionen auszulösen, in denen auch Abwehr, Widerstände, Skepsis und Vorbehalte geäußert werden konnten.

Basierend auf der wachsenden eigenen Sensibilität wurde begonnen, auch den eigenen Schulstandort mit einer „Geschlechterbrille“ zu betrachten und dort geltende Normen, Verhaltensweisen und Prozesse kritisch(er) wahrzunehmen. Nach den ersten beiden Seminaren führten die Teilnehmer/innen größere und kleine Projekte durch, in denen Schüler/innen, Kolleg/innen, Vorgesetzte und teilweise Eltern als Verbündete gewonnen werden mussten. Das war manchmal ein mühsamer Prozess, doch so konnten wertvolle Erfahrungen gesammelt werden. Im dritten Seminar standen Schulbücher im Zentrum der Betrachtung. Basierend auf den im Seminar gegebenen Anregungen wurden die an den jeweiligen Schulen bzw. im eigenen Fach benutzten Schulbücher einer kritischen Analyse unterzogen.

Aus dieser Seminarreihe lagen schließlich folgende Unterlagen vor:

- Theoretische Inputs und Hintergrundinformationen
- Arbeitsmaterialien zu verschiedenen Themenbereichen
- Berichte der Teilnehmer/innen

Um diese Materialien für den eigenen Bedarf nutzbringend einsetzen zu können (z.B. für die kollegiale Fortbildung an den Schulen vor Ort) und sie auch einem größeren Personenkreis bekannt

und zugänglich zu machen, liegt nun diese Abschlusspublikation vor. Zielgruppen sind: Seminarteilnehmer/innen, besonders jene, die ihr Wissen als Multiplikator/innen an anderen Standorten weiter geben wollen, Lehrer/innen an verschiedenen Schultypen, Personen der Lehrer/innenaus- und -fortbildung, Studierende für das Lehramt an Schulen, Verantwortliche in der Schulaufsicht und schließlich die Schulbuchverlage.

Mit diesem Buch soll der von den Teilnehmer/innen zurückgelegte Prozess dokumentiert werden, um anderen Lehrer/innen Mut zu machen sich ebenso auf diesen Weg einzulassen, soll aber auch Hintergrundinformation zur sozialen Kategorie Geschlecht anbieten und über Ergebnisse der aktuellen Geschlechterforschung informieren (Kapitel 1 bis 3, Begriffsglossar). Ein weiteres Ziel ist es, praktische Anregungen zu geben für solche Personen, die an den Schule vor Ort Projekte initiieren und/oder leiten oder die in der Lehrer/innenaus- oder -fortbildung dazu arbeiten wollen. Es gibt daher einen eigenen Praxisteil, in dem die in der Seminarreihe verwendeten Arbeitsmaterialien im Sinne eines Methodenateliers in kommentierter Form angeboten werden (Kapitel 4). Um Querverbindungen zu erleichtern, wurden in den ersten drei Teilen jene Passagen, an denen die Teilnehmer/innen aktiv beteiligt waren, mit einem grauen Balken gekennzeichnet. Dazu gibt es dann didaktische und methodische Informationen im letzten Teil. Zusätzlich können in einem Begriffsglossar die wichtigsten Fachtermini (immer kursiv gedruckt) und ihre Definitionen nachgelesen werden.

Auch wenn mit diesem Buch die Seminarreihe ihren Abschluss findet und wie zu zeigen sein wird, viel gearbeitet wurde, sich einiges bewegt hat und damit ein Schritt in die Verwirklichung von Geschlechterdemokratie getan worden ist, ist dennoch vieles offen geblieben. Nicht alle Bereiche der Geschlechterforschung konnten ausreichend bearbeitet werden, ebenso war nicht Zeit alle sich ergebenden Fragen in aller Tiefe ausdiskutieren, auch Unsicherheiten und Ängste blieben zumindest bei manchen bestehen. Das vorliegende Produkt ist daher kein Endprodukt, sondern steht am Beginn eines Weges. An den Teilnehmer/innen, den Verantwortlichen im Bildungswesen und den Leser/innen wird es liegen, den hier eingeleiteten Prozess fortzusetzen mit dem Ziel, eine Gesellschaft zu schaffen, in der alle Menschen unabhängig von ihrer ethnischen und/oder sozialen Herkunft und auch unabhängig von ihrem Geschlecht unter Achtung ihrer Verschiedenartigkeit die gleichen Möglichkeiten haben sich gemäß ihren Vorstellungen entwickeln und leben zu können.

I. Erste Einblicke

Ziel des ersten Seminars war es sich dem Thema „Geschlecht“ von mehreren Seiten zu nähern, erste Erkenntnisse zu gewinnen und vorhandene zu vertiefen. Ausgangspunkt waren die Teilnehmer/innen, ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihr Bewusstseinsstand. Was bedeutet es als Frau bzw. Mann in unserer Gesellschaft zu leben? Auf Basis von persönlichen Erlebnissen wurde ein Sensibilisierungsprozess begonnen, wobei das vorhandene Wissen um in der fachlichen Diskussion verwendete Fachtermini (wie z.B. sex/gender, Stereotyp, Sozialisation) sukzessive erweitert wurde.

Im Beitrag von Angelika Paseka werden Begriffe und Konzepte geklärt sowie Einblicke in die Sozialisation und Identitätsentwicklung aus der Subjektperspektive gegeben.



Abbildung 1¹: Seminarkonzept (© Paseka)

¹ Die Bilder stammen von Delphine Merlato und wurden folgender Quelle entnommen:
<http://www.stern.de/unterhaltung/fotografie/index.html?id=524904&nv=sml> (28.06.2004)

Wie wir zu Frauen und Männern werden – die Subjektperspektive

Angelika Paseka

„Geschlecht ist auch lebensgeschichtlich ein strukturierendes Element“ (Rendtorff & Moser 1999, 41). Wir werden nicht als Menschen geboren, sondern kommen als Mädchen bzw. Buben zur Welt. Das hat fundamentale Auswirkungen auf unser Leben, auf unser Denken, unser Handeln, unser Selbstverständnis.

1. Geschlecht als soziale Kategorie

Nehmen wir an, wir haben Zeit über unser Leben nachzudenken. Wir sitzen in einem Schaukelstuhl, auf einer Veranda, und denken zurück: An unsere Eltern – welche Hoffnungen verknüpften sie mit unserer Geburt? Wie sollten wir werden – als Mädchen, als Bub? Die Kinderphotos zeigen uns in Strampelanzügen – rosa oder blau? Wir bekamen zu Geburtstagen und anderen Festtagen Spielsachen – welche? Die ersten Erfahrungen mit Gleichaltrigen – Mädchen und/oder Buben? Wir suchen nach einem Platz in der Gemeinschaft, haben beste Freundinnen und Freunde. Wir verlieben uns – werden als Frau bzw. Mann wahrgenommen. Wir beginnen als Frau bzw. Mann zu empfinden. Wir überlegen, welche Berufe für uns in Frage gekommen, hören auf Empfehlungen von Freund/innen, der Familie und Bekannten. Was sind das für Berufe, die uns durch den Kopf schwirren? Welche Überlegungen stelle ich an? Welchen Beruf ergreife ich tatsächlich? Im Alltag muss ich als Frau/Mann bestehen: Wie werde ich angesprochen, wie behandelt, welche Konflikte treten auf? Welche Chancen hatte ich im Leben – als Frau, als Mann?

Wenn wir so im Schaukelstuhl sitzen und nachdenken, wird uns bewusst, dass es keinen Bereich unseres Lebens gibt, in dem die Vorstellungen unserer Kultur über Frauen und Männer, Mädchen und Buben keine Bedeutung haben. Geschlecht ist somit eine fundamentale Ordnungskategorie unserer Gesellschaft.

Was ist eine *soziale Kategorie*? Eine Kategorie bezeichnet eine Vielzahl von Personen, die deswegen als soziale Einheit wahrgenommen werden, weil sie ein oder mehrere Merkmale gemeinsam haben (vgl. Hartfiel & Hillmann 1982, 371). „Kategorien erfüllen Ordnungsfunktion in einer komplexen Gesellschaft: Gegenstände oder Personen werden nach bestimmten Kriterien unterschieden und (ein)geordnet, um den Individuen Orientierung zu ermöglichen“ (Rendtorff & Moser 1999, 16). Nach der Geburt werden Neugeborene aufgrund der vorhandenen körperlichen Merkmale kategorisiert. Jedem Wesen wird eine biologische Geschlechterkategorie zugeordnet (sex) – Mädchen oder Bub, für etwas dazwischen gibt es kein Wort, keinen Namen, kein Kästchen zum Ankreuzen auf der Geburtsurkunde. In unserer Gesellschaft wird ausschließlich zwischen diesen beiden Geschlechterkategorien unterschieden, wobei wir uns dabei auf die Natur und die Medizin berufen.

Allerdings: Weder die Natur, noch die Medizin sind so eindeutig, wie wir glauben! In der naturwissenschaftlichen Fachliteratur wird zwischen mehreren Arten unterschieden Geschlecht zu definieren (vgl. Faulstich-Wieland 1995, 71 und Pschyrembel 1998):

- Chromosomengeschlecht (oder genetisches Geschlecht): Dieses ergibt sich aufgrund der Geninformationen im Erbgut (xx, xy).
- Keimdrüsengeschlecht oder gonadales Geschlecht: Dieses wird bestimmt aufgrund des Vorhandenseins von Eierstöcken (Ovarien) bzw. Hoden (Testes).
- Morphologisches Geschlecht: Dieses ergibt sich aufgrund der inneren und äußeren Geschlechtsorgane und dem Körperbau.
- Hormongeschlecht: Es definiert sich durch die unterschiedlich hohe Konzentration der Geschlechtshormone.

Von einer streng biologischen und zugleich medizinisch eindeutigen Geschlechtsdefinition kann also nicht gesprochen werden. Dennoch gehen wir im Alltag davon aus, dass jeder Mensch eindeutig Frau oder Mann ist. Woran orientieren wir uns aber dann in unserem Verhalten bzw. nach welchen Kriterien werden wir von anderen als weiblich oder männlich „erkannt“?

Das Nachdenken im Schaukelstuhl hat folgende Antworten auf diese Fragen erbracht:

Eltern geben den Kindern Namen, die sie eindeutig einer Geschlechterkategorie zuordnen. Um diese Zuordnung bei Neugeborenen und Kleinkindern auch nonverbal klar ersichtlich zu machen, wird auf gesellschaftlich anerkannte Symbole zurückgegriffen: zunächst auf Farben (rosa für Mädchen, blau für Buben) und Kleidung, später dann auf Haartracht, Schmuck und Spielsachen.

Als Mädchen oder Bub fühlen wir uns aber auch, wenn wir als solche erkannt und für „richtiges“ Verhalten gelobt werden: weil wir das „richtige“ Gewand anhaben und uns damit klar positioniert haben, weil unser Benehmen entsprechend ist, weil wir die „richtigen“ Spielsachen bevorzugen und die „richtigen“ Sportarten ausüben.

Als Mann oder Frau wissen wir, was „angemessen“ ist: Frauen lassen sich in den Mantel helfen, Männer halten Frauen die Tür auf. Frauen sind einfühlsam, Männer sind stark. Wir fühlen uns geschmeichelt, wenn solch ein Verhalten erkannt wird –das bestätigt uns, als Frau oder als Mann.

Orientierungspunkte in unserem Verhalten gegenüber anderen sind also nicht die medizinischen Kennzeichen, denn diese liegen im Verborgenen, sondern äußerlich sichtbare Symbole (wie Haare, Kleidung, Kosmetik oder Schmuck) oder Verhaltensweisen, aus denen wir auf das dahinter/darunter liegende biologische Geschlecht (*sex*) schließen. In der Geschlechterforschung wird das mit dem Begriff *gender* (soziales Geschlecht) ausgedrückt: Der Begriff *Gender* meint die Gesamtheit aller Vorstellungen und Erwartungen, die in einer Gesellschaft in Bezug auf Geschlecht existieren. So wie wir uns als Frauen bzw. Männer verhalten, bewegen, sprechen, kleiden, lachen, existieren, ist also nicht biologisch determiniert, sondern das Ergebnis vielfältiger und komplexer kultureller Prozesse. Geschlecht ist somit ein kulturelles Konstrukt und keine unhinterfragbare natürliche Gegebenheit.

Das Nachdenken über die eigene Geschichte macht weiters bewusst, dass wir niemals als „Menschen“ in unserer Gesellschaft einen Platz gefunden bzw. zugewiesen bekommen haben, sondern immer als Frauen oder Männer. Jedes Individuum wird geschlechtlich erfasst, niemand kann sich dieser strikt „binären Klassifikation“ entziehen. Die Unterscheidung in gerade zwei Geschlechterkategorien hat uns geprägt und war identitätsstiftend. Geschlecht ist somit „omnirelevant“, hat „Masterstatus“ und somit eine Schlüsselfunktion, die über und unter allen anderen Mitgliederkategorien einer Gesellschaft (z.B. Alter, Ethnie, Schicht) liegt. Die Geschlechterdichotomie ist so tief in uns verankert, dass eine Existenz „außerhalb“ der Klassifikation kaum denkbar und noch weniger lebbar erscheint. „In einer Gesellschaft, die auf der Polarisierung von Geschlechtsrollen beruht, gibt es keine Identität und Individualität außerhalb der Geschlechtszugehörigkeit. Wesentliche Elemente unserer Kultur beruhen auf Alltagstheorien und Grundannahmen zur natürlichen Selbstverständlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit des Sozialen“ (Gildemeister 1988, 495f.).

Die moderne Geschlechterforschung geht in ihrer Analyse noch einige Schritte weiter:

Nicht nur *gender*, sondern auch *sex* ist ein kulturelles Konstrukt, d.h. die Tatsache, dass wir in unserer Gesellschaft ausschließlich in zwei Geschlechterkategorien denken, ist nicht natürlich, sondern eine gesellschaftliche Norm. Wir leben und denken in einem zweigeschlechtlichen System, doch es gibt Gesellschaften, die mehrere *sex*-Kategorien kennen: Männer, Frauen und Berdachen (bei den Navahos) oder Hijras (in Indien) oder Xanith (im Oman). Diese dritten Gruppen umfassen biologische Frauen, die sich als Männer fühlen und auch Männerarbeit verrichten oder biologische Männer, die sich als Frauen fühlen und leben wollen. Sie bilden eine eigene Kategorie (vgl. Lorber 1999, 153).

Auch bei uns gibt es Menschen, die mit unserem *System der Zweigeschlechtlichkeit* nicht zurecht kommen: Da gibt es zum einen die Hermaphroditen, die Kennzeichen beider *sex*-Kategorien aufweisen, zum anderen die Gruppe der Transsexuellen, die sich zwar physiologisch eindeutig dem einen oder anderen Geschlecht zuordnen lassen, sich aber im „falschen Körper“ fühlen. Forschungsarbeiten zeigen, dass diese Menschen große Probleme mit ihrer Identität haben, weil es für sie in unserem binären Geschlechtersystem keinen Platz gibt. Sie entsprechen nicht den

Geschlechternormen unserer Gesellschaft, erscheinen als „Entwicklungsstörungen oder logische Unmöglichkeiten“ (Butler 1991, 39), werden als krank etikettiert². Sie versuchen durch Kleidung, Kosmetik oder Schmuck den für sie richtigen „gender“-Status zu erzeugen. Meistens wird dann in einem sehr schmerzhaften und lang dauernden Verfahren der Körper dem subjektiven Fühlen angepasst (vgl. Garfinkel 1967, Morris 1997).

Wenn es also in der Natur mehr gibt als nur zwei Geschlechter, warum sind wir dann der Meinung, dass es nur zwei Geschlechter gibt? „Bei der Diskussion um Geschlecht wird oft nicht reflektiert, dass man für Natur hält, was Gesellschaft ist“ (Gildemeister 1988, 496). Wir glauben, dass es ein „natürliches Geschlecht“ gibt, das der Kultur vorgelagert ist. Diese Annahme und unser Denken in ausschließlich zwei Geschlechterkategorien engen unsere Wahrnehmung ein, sodass wir tatsächlich nur mehr genau zwei Geschlechtergruppen erkennen und diesen beiden dann unterschiedliche Symbole, Eigenschaften, Verhaltensweisen, Fähigkeiten usw. zuordnen (siehe *Geschlechterstereotype*). Ein solches Denkschema ist aber nicht natürlich, sondern das Ergebnis einer kulturellen Setzung, die im Laufe der *Sozialisation* erworben wird. „Geschlechtskategorien werden im Prozess sozialisatorischer Interaktion erworben und gewinnen darin die Qualität ‚natürlicher Selbstverständlichkeit‘ – dies sagt aber nichts darüber aus, dass sie selbstverständlich natürlich sind“ (Gildemeister 1988, 499).

2. Zur Entwicklung einer geschlechtlichen Identität

Simone de Beauvoir stellte in ihrem berühmten Werk „Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau“ bereits 1949 fest: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (Beauvoir 1982, 265). Dieser Satz gilt in Analogie auch für Männer. Man kommt nicht als Mann zur Welt, man wird es. Oder anders gesagt: Geschlechtlichkeit ist ein Dimension, „die angeeignet werden muss und nicht deren Grundlage“ (Gildemeister 1988, 499).

In diesem Aneignungsprozess haben Kinder zum einen zu lernen, dass es nur zwei Geschlechter gibt, dass diese „natürlich“ sind, dass es nichts Anderes gibt und dass wir uns in diesem System der Zweigeschlechtlichkeit als Mädchen/Bub bzw. Frau/Mann zu verorten haben; und zum anderen, was es heißt ein „richtiges“ Mädchen bzw. ein „richtiger“ Bub zu sein. Diesen Prozess, in dem wir unsere geschlechtliche Identität erwerben, nennt man *geschlechtsspezifische Sozialisation*.

Sozialisation meint „die Gesamtheit aller Vorgänge, in deren Verlauf der Mensch zum Mitglied einer Gesellschaft und Kultur wird“ (Hartfiel & Hillmann 1982, 700). In diesem Prozess entsteht und entwickelt sich die menschliche Persönlichkeit „in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen“, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer Gesellschaft existieren (Hurrelmann 1993, 14). Unter Erziehung versteht man diejenigen Handlungen und Maßnahmen, durch die Menschen versuchen auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen bewusst und geplant Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern (vgl. Hurrelmann 1993). Vom Standpunkt des Subjekt ist dies kein passiver, sondern ein aktiver Aneignungsprozess, d.h. das Vorgefundene wird zwar angeeignet, dabei aber zugleich be- und verarbeitet.

Was heißt das bezogen auf die Entwicklung der geschlechtlichen Identität? In jeder Gesellschaft gibt es bestimmte Vorstellungen über Weiblichkeit und Männlichkeit, die es zu kennen und sich anzueignen gilt: Wissen über *Geschlechterstereotype*, geschlechtstypische Einstellungen und Verhaltensweisen. Aus der Verarbeitung dieses Wissens entsteht im Sinne der aktiven Realitätsverarbeitung die subjektive Geschlechtsidentität.

Aus den Berichten von Transsexuellen lässt sich erahnen, wie komplex und vielfältig ein solcher Aneignungsprozess ist. Hier ein berühmtes Beispiel von Jan Morris:

² So erschien am 27.06.2004 ein Artikel in einer österreichischen Tageszeitung, in dem von der „Krankheit Transsexualität“ berichtet wurde (vgl. Gurmann 2004).



Jan Morris³ hieß ursprünglich James Morris. Als dieser war er ein sehr männlicher Mann. Er war sportlich, diente mehrere Jahre in der Armee, war Rennfahrer, Journalist und nahm an einer Expedition auf den Mount Everest teil. Doch er fühlte sich nicht wohl in seinem Körper – er fühlte sich als Frau. Nach vielen Jahren der Entscheidungsfindung entschloss er sich

seinen Körper zu verändern, auch körperlich eine Frau zu werden, als die er schon lange empfunden hat. Als Frau gab er sich den Namen Jan und erkannte, dass sie nun viel zu lernen hatte. So war es ihr nun nicht mehr möglich jene Clubs zu besuchen, in denen sie jahrelang Mitglied war, denn diese Clubs waren nur Männern vorbehalten. Sie musste sich andere Orte suchen, um mit Leuten zu kommunizieren. Sie musste lernen, wie man als Frau geht, sich in einem Restaurant benimmt, sich gegenüber Männern verhält. Und sie musste zur Kenntnis nehmen, dass sich auch das Verhalten der anderen ihr gegenüber vollkommen geändert hat.

„We are told that the social gap between the sexes is narrowing, but I can only report that having, in the second half of the twentieth century, experienced life in both roles [male and female], there seems to me no aspect of existence, no moment of the day, no contact, no arrangement, no response, which is not different for men and for women. The very tone of voice in which I was addressed, the very posture of the person next in [line], the very feel in the air when I entered a room or sat at a restaurant table, constantly emphasized my change of status. And if others' responses shifted, so did my own. The more I was treated as a woman, the more woman I became. I adapted willy-nilly. If I was assumed to be incompetent at reversing cars, or opening bottles, oddly incompetent I found myself becoming. If a case was thought too heavy for me, inexplicably I found it so myself“ (Morris 1997, 140)

Erwartungen der anderen werden *internalisiert* (→ *Internalisierung*) und in das eigene Denken und Verhaltensrepertoire aufgenommen. Zunächst lief dieser Prozess noch bewusst ab, doch nach und nach bildeten sich Automatismen heraus, d.h. das eigene Verhalten wurde nicht mehr hinterfragt, sondern unwidersprochen ausgeführt.

3. Die Entwicklung einer geschlechtlichen Identität beim Kind

Im folgenden werden einige Untersuchungsergebnisse über die *Sozialisation* von Buben und Mädchen dargestellt und zwar aus zwei Perspektiven: Zunächst wird aufgezeigt, welche unterschiedlichen Erwartungen und Verhaltensweisen in der sozialen Umwelt eines Kindes existieren, dann wird der Blick auf den Aneignungsprozess geworfen, in dem Geschlecht als soziale Kategorie *internalisiert* und als identitätsstiftend erkannt und genutzt wird.

Schwangerschaft

Elena Belotti hat in ihrem 1973 erschienen Buch die volkstümlichen Bräuche und Sprichwörter untersucht, mit denen Schwangere konfrontiert werden. Hier einige Beispiele: Ein spitzer Bauch während der Schwangerschaft wird als Zeichen für einen Buben gedeutet, während der flache, breite, runde Bauch die Geburt eines Mädchens ankündigt. Wenn der Bauch der Mutter auf der rechten Seite größer ist, wird es ein Bub, ist er hingegen links größer so wird es ein Mädchen. Ist die Schwangere fröhlich und ausgeglichen, die Haut rosig und gesund, erwartet sie einen Buben, ist sie dagegen trübsinnig, weint sie leicht, ist sie blass und unansehnlich, so sind das Zeichen für ein Mädchen. Sie resümiert: Fasst man all diesen Aberglauben zusammen, „so fällt ein gemeinsamer Nenner auf: Alle die Zeichen, die angeblich die Geburt eines Jungen signalisieren, sind positiv“ (Belotti 1985, 10).

³ Das Foto entstammt folgender Quelle:

http://www.bbc.co.uk/bbcfour/documentaries/profile/profile_jan_morris.shtml (04.07.2004)

Erziehungsziele

In einer 1992 durchgeführten, großangelegten Untersuchung in Deutschland wurden 3000 deutschsprachige Frauen im Alter von 16 bis 59 Jahren nach den Erziehungszielen für Töchter und Söhne befragt. In den Interviews wurden auf Kärtchen geschriebene Erziehungsziele vorgelegt, die nach ihrer Wichtigkeit eingeschätzt werden sollten. Tabelle 1 listet jene Eigenschaften auf, die von mindestens 50% der befragten Frauen für sehr wichtig gehalten werden.

Tabelle 1: Erziehungsziele geordnet nach Wichtigkeit

Für Mädchen sind folgende Erziehungsziele sehr wichtig	Für Buben sind folgende Erziehungsziele sehr wichtig
1. Zärtlichkeit	1. Selbständiges Denken
2. Selbständiges Denken	2. Durchsetzungsvermögen
3. Durchsetzungsvermögen	3. Ehrgeiz
4. Aufgeschlossenheit	4. Flexibilität
5. Hilfsbereitschaft	5. Wissensdurst
6. Haushaltsführung	6. Aufgeschlossenheit
7. Flexibilität	7. Kritikfähigkeit
8. Kritikfähigkeit	8. Technikverständnis
9. Teilen könne	9. Hilfsbereitschaft
10. Wissensdurst	10. Zärtlichkeit
11. Toleranz	11. Handwerkliches Können
12. Ehrgeiz	12. Teilen können
13. Zivilcourage	13. Konfliktfähigkeit
14. Disziplin	14. Disziplin
15. Konfliktfähigkeit	15. Toleranz
16. Handarbeiten	16. Zivilcourage
17. Computerkenntnisse	17. Computerkenntnisse
18. Politisches Interesse	18. Anpassung
19. Bescheidenheit	19. Politisches Interesse
20. Technikverständnis	20. Bescheidenheit
21. Handwerkliches Können	21. Haushaltsführung
	22. Handarbeiten

Quelle: Faulstich-Wieland 1995, 100f.

Es fällt zunächst einmal auf, dass Anpassung und Bescheidenheit als die Tugenden von gestern für beide Geschlechter von untergeordneter Bedeutung sind, aber auch politisches Interesse und Computerkenntnisse gehören zu jenen Zielen, denen nicht Vorrang gegeben wurde. Gleichzeitig sind selbständiges Denken und Durchsetzungsfähigkeit den Frauen für Mädchen und Buben fast gleich wichtig.

Gleichzeitig gibt es jedoch auch deutliche Unterschiede: Die für die Mädchen angegebenen Erziehungsziele vermitteln das Bild einer Frau, die zärtlich, hilfsbereit und sozial ist, gepaart mit Bildungswilligkeit, Anstrengungsbereitschaft und Behauptung. Die Ziele bei den Buben ergeben das „Bild eines ehrgeizigen, durchsetzungsfähigen, weltoffenen, handwerklich und technisch kompetenten Mannes, der zugleich aber auch ritterlich und zuvorkommend sein soll“ (Faulstich-Wieland 1995, 101).

Dieses geschlechtstraditionelle Bild wird noch verstärkt, wenn man sich die Ziele nach den deutlichsten Differenzen ansieht: Für Mädchen werden signifikant häufiger Haushaltsführung, Handarbeiten, Zärtlichkeit, Hilfsbereitschaft und Teilen können genannt, also Eigenschaften, die auf ihre (zukünftige) Rolle als Hausfrau, Ehefrau und Mutter hinweisen. Für die Buben sind hingegen Technikverständnis, handwerkliches Können, Computerkenntnisse wesentlich wichtiger gepaart mit Eigenschaften, die auf berufliches Fortkommen abzielen (wie z.B. Ehrgeiz, Wissensdurst, selbständiges Denken, Disziplin, Durchsetzungsvermögen).

Freizeitgestaltung und Raumnutzung

Brigitte Rauschenbach, die 2074 Kinder zwischen fünf und 13 Jahren in verschiedenen Wohngebieten befragte, kam zu folgendem Ergebnis: Buben dürfen wesentlich häufiger draußen spielen als Mädchen, verfügen damit über eine größere Unabhängigkeit im Außenraum und es wird ihnen eine stärkere Disposition über ihre Zeit zugestanden. Mädchen haben nachmittags sehr viel

häufiger feste Termine und bewegen sich auch in stärker abgesteckten und institutionell verankerten Zeiträumen (vgl. Faulstich-Wieland 1995, 103).

Ebenso weist Kugelmann (1998) auf deutliche Unterschiede in der Freizeitgestaltung von Mädchen und Buben hin: Mädchen werden noch immer signifikant häufiger zu Hausarbeiten herangezogen. Für sie gelten verstärkt Verbote sich an bestimmten Orten des öffentlichen Raumes aufzuhalten, dafür besuchen sie wesentlich häufiger institutionalisierte Veranstaltungen, v.a. im musisch-kreativen Bereich, während mehr Buben Mitglieder von Sportvereinen sind. Aber auch wenn Mädchen Sport betreiben, üben sie tendenziell andere Sportarten aus, entsprechend den geltenden Körperidealen (Kugelmann 1998, 130).

Zusammenfassend kann daher festgestellt werden: Der Aktivitätsradius von Mädchen ist mehr nach innen gerichtet, gepaart mit einer stärkeren Abhängigkeit von der Obhut der Erwachsenen. Burschen werden mehr Freiheiten bei der Eroberung des öffentlichen Raumes zugestanden.

Spielsachen

Auch die Auswahl von Spielsachen unterliegt den in unserer Gesellschaft geltenden Vorstellungen von weiblich und männlich. Die meisten Spielwarenverkäufer/innen offerieren oft ungefragt traditionelles Mädchen- bzw. Bubenspielzeug, meist verbunden mit der Frage: „Ist es ein Bub oder ein Mädchen?“ Nicht die Interessen des Kindes werden erfragt, sondern aufgrund des Geschlechts wird auf die Interessen des Kindes geschlossen, wobei auf mögliche Differenzen innerhalb einer Geschlechterkategorie nicht Rücksicht genommen wird.

Aber auch Eltern haben konkrete Vorstellungen, was als angemessen für das jeweilige Geschlecht gilt. Vanda Lucie Zammuner hat dies in einer großangelegten Untersuchung in Holland und Italien bestätigt: Während Fußball, Eisenbahn, Flugzeug und Auto von den befragten Erwachsenen als „maskulin“ bezeichnet wurden, wurden Küchenutensilien, Telefon und Puppen den Mädchen zugeordnet (Zammuner 1987). Erwachsene greifen hier auf bestimmte Bilder von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zurück, die als *Geschlechterstereotype* bezeichnet werden. *Geschlechterstereotype* sind „grob vereinfachende, aber tief verwurzelte Vorstellungen über männliche und weibliche Eigenschaften“ (Nunner-Winkler 2001, 272) in einer Gesellschaft, die sich in den Spielsachen widerspiegeln und durch unser Handeln (z.B. den Kauf des „richtigen“ Spielzeugs für ein Mädchen bzw. einen Buben) reproduziert werden.

Die Untersuchung von Zammuner ist schon mehrere Jahre alt. Sind ihre Ergebnisse daher noch aktuell? Ein kritischer Blick in die Spielwarenabteilungen von Warenhäusern und in Spielzeugkataloge macht klar: Da hat sich wenig geändert! Hier ein aktuelles Beispiel aus einem in Österreich weit verbreiteten Wochenjournal („News“), in dem knapp vor Weihnachten folgende Empfehlungen für Buben bzw. Mädchen gegeben wurden: Für Mädchen werden Puppen und kuschelige Plüschtiere zum Liebhaben aufgelistet, Materialien, mit denen sie lernen können sich schön zu machen und sich vor anderen zu präsentieren, Geschichten zum Zuhören und Spielgebäude, die auf eine Nutzung im Inneren verweisen. Für Buben werden hingegen solche Geschenke empfohlen, die dazu einladen zu experimentieren, zu bauen und konstruieren, zu forschen, zu kämpfen und Raum zu erobern.

Tabelle 2: Geschenkeempfehlungen für Mädchen und Buben

Die TOP-Geschenke für Mädchen:	Die TOP-Geschenke für Buben
1. Miracle-Baby: Babypuppe, die durch Spezialmaterial wie echt wirkt	1. Harry Potter-Zauberlabor: hier können Zaubermixturen selbst hergestellt werden
2. Barbie-Rapunzel-Video: ein Märchen mit Barbie-Puppen	2. Star Wars: das Kampfschiff der Jedi-Ritter zum Zusammenbauen
3. Rapunzel-Barbie: die zum Film passende Märchen-Barbie zum Spielen	3. Bionicle: Phantasiefiguren zum Selberbasteln von Lego
4. E-Kara: Karaoke-Singen wird hier zum Kinderspiel	4. Spybotics: Lego-Spybotics-Roboter zum Zusammenbauen mit Software
5. Plüschtiere: Teddys, Eisbären und Eddie, die Plüschente	5. Matador-Baukasten: idealer Einstiegskasten mit 230 Teilen
6. Rudolph-CD: das Rentier erzählt seine neue Weihnachtsgeschichte	6. Lego Williams F1 Racer: kleine Kopie des Renners von Ralf Schumacher
7. Puppenhaus: mit allen nötigen Zimmern	7. 007-Rennbahn: von Carrera, 7,5m lang mit Aston Martin und Jaguar
8. Schminkkopf: ob Zöpfe oder Locken, hier kann man alles ausprobieren	8. Tischfußball: beliebter Klassiker für Jung und Alt
9. Barbie-Reisezug und Zugbegleiterin:	

der ICE im Barbie-Design 10. Schloss Hogwarts: Harry Potters Schule zum Spielen	9. Fernrohr-Box: für Sterngucker 10. Playmobil-Airport: Flughafen mit Tower und Kofferband
---	--

Quelle: Sharaf 2002

Sozialisation als subjektiver Aneignungsprozess

Bei der Entwicklung einer eigenen geschlechtlichen Identität ist der gesamte Kontext, in den Kinder hineingeboren werden, entscheidend. Dieser Kontext ergibt sich aus dem *System der Zweigeschlechtlichkeit*, oder anders gesagt: aus der Tatsache, dass es in unserer Gesellschaft nur zwei Geschlechter gibt und sich jedes Individuum in diesem System zu verorten hat, will es eine anerkannte Existenz darin einnehmen.

Es ist daher nicht alleine entscheiden, wie die Eltern mehr oder weniger bewusst die Geschlechtsidentität ihres Kindes fördern, indem sie bestimmte Spielwaren, Kinderbücher oder Kleidung aussuchen oder ein bestimmtes Verhalten als „richtig“ für ein Mädchen oder einen Buben loben und damit verstärken. Die Struktur des gesamten Systems und die darin geltenden Normen und Werte werden von den Heranwachsenden *internalisiert* und als unhinterfragbare Wirklichkeit in ihr Denken aufgenommen. „Das Kind ordnet sich in das System der Zweigeschlechtlichkeit ein, weil dies eine lebenswichtige Anpassung, eine notwendige Aneignung gesellschaftlicher Realität bedeutet, ohne die es in der nach dem Geschlecht polarisierten Gesellschaft nicht existieren kann“ (Brück u.a. 1997, 83).

Der Erwerb einer Geschlechtsidentität ist aber immer auch ein aktiver Prozess der Selbstkategorisierung des Kindes, d.h. Kinder stellen sich auch selbst als Mädchen bzw. Bub dar, sie reproduzieren damit aktiv dieses binäre System samt seiner Symbole und Erwartungen.

Bis zum Alter von sechs Jahren müssen die Kinder folgendes lernen (vgl. Hagemann-White 1984, 82):

- ... dass sie selbst Mädchen oder Buben sind,
- ... dass alle Menschen entweder weiblich oder männlich sind,
- ... dass bestimmte Merkmale in der Erscheinung und im Verhalten ebenso wie bestimmte Eigennamen und Funktionen (z.B. Mutter, Vater) die Geschlechtszugehörigkeit anzeigen,
- ... dass der Unterschied der Genitalien für die Geschlechtszugehörigkeit ausschlaggebend ist,
- ... dass das Geschlecht unveränderbar ist.

Die Kinder durchlaufen dabei folgende Entwicklung: Ungefähr mit zwei bis drei Jahren beginnen sie sich selbst und andere Personen zuverlässig dem richtigen Geschlecht zuzuordnen. So haben vierjährige Kinder bereits Vorstellungen entwickelt, wer wofür zuhause zuständig ist. Kindergartenkinder, die befragt wurden, waren sich einig: Die Mutter kocht das Essen, geht einkaufen, wischt den Boden auf, wäscht die Wäsche und näht einen Knopf an. Der Vater schlägt einen Nagel in die Wand, sitzt vor dem TV, liest die Zeitung und fährt Auto (vgl. Scheu 1981, 109).

In einem nächsten Entwicklungsschritt wird die zeitliche Konstanz des Geschlechts in Vergangenheit und Zukunft erkannt. Dennoch glauben einige Kinder noch immer, dass der Wunsch, dem anderen Geschlecht anzugehören, erfüllbar ist. Ebenso sind sie sich nicht sicher, ob sie bei Übernahme von Attributen des anderen Geschlechts (z.B. Kleidung, Frisur) das ursprüngliche Geschlecht behalten werden (vgl. Trautner 1997, 336), d.h. die Geschlechterkonstanz ist ihnen noch nicht bewusst. Hier ein Dialog, den Stephen Francoi (S.F.) mit einem fünfjährigen Buben namens Jason geführt hat (Franzoi 1996, 150):

- S.F.: How do you know that you're a boy?
- Jason: Because, you can tell when their hair's not long.
- S.F.: So a boy is somebody whose hair is short?
- Jason: Yes. And when you wear these kind of shorts (pointing to his own shirt).
- S.F.: If you grew your hair long, would you become a girl?
- Jason: Yes.
- S.F.: How about your Dad? Is your Dad a boy or a girl?

Jason: Boy.

S.F.: And how do you know that?

Jason: Because his hair is short.

S.F.: If you were going to describe a girl, how would you do that? How would you describe a girl?

Jason: A girl is uh ... if ... hmmm. If you're a girl, you wear a different type of clothes than these clothes (tugging at his shirt). And your hair is long.

S.F.: If we brought you in the other room and put a dress on you, and then brought you back out here, would you be a girl?

Jason: No, I'm still a boy, because I still have my hair cut.

S.F.: OK, let's say we bring you in the other room, we put a dress on you and then we put a wig on you so that you have long hair. Would you be a girl then?

Jason: Yes.

Erst ab dem 5. Lebensjahr stabilisiert sich das Geschlechtsidentitäts-Konzept: Sobald einem Kind die Geschlechterkonstanz bewusst geworden ist, will es zur Stabilisierung seiner Person auch solche Eigenschaften erwerben, die es mit „typisch männlich“ bzw. „typisch weiblich“ assoziiert: Ich bin ein Bub/ein Mädchen. Daher möchte ich wie ein Bub/Mädchen aussehen und mich auch entsprechend benehmen. Ich bin aber nicht nur ein Mädchen oder ein Bub, ich will auch als solche erkannt werden.

Um dies sicher zu stellen greifen Kinder (v.a. junge Kinder) sehr rigide auf traditionelle Symbole zurück (wie z.B. bei der Wahl der Kleidung, des Haarschnitts, entsprechender Farben oder Spielsachen). In vielen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass es v.a. die Buben sind, die sich hüten „müssen“ allzu weibliches Verhalten zu zeigen, um nicht in den Verdacht der Verweichlichung oder gar Homosexualität zu kommen. Also versuchen sie ihre Männlichkeit durch „cooles“ Verhalten unter Beweis zu stellen, indem sie Mutproben ablegen oder abwertende und sexistische Äußerungen und Witze über Mädchen machen (vgl. Brück u.a. 1997, 88). Sicherheit und Hilfe finden die Kinder dabei in der gleichgeschlechtlichen *Peergroup* und es werden daher v.a. Kontakte mit Kindern des gleichen Geschlechts gesucht (vgl. Hagemann-White 1984, 84).

Durch dieses aktive (Mit-)Tun machen sich die Kinder mit den *Geschlechtsrollen* vertraut, übernehmen und leben diese. Sie agieren dann nicht mehr „wie“ ein Mädchen bzw. Bub, sie „sind“ Mädchen bzw. Bub. Sie haben eine geschlechtliche Identität entwickelt und jedes Verhalten, jede Erwartung an sich selbst wie an andere wird nun vor diesem Hintergrund wahrgenommen und bewertet.

3. Geschlechterstereotype bei Kindern

Welche Vorstellungen vom eigenen und anderen Geschlecht haben nun zehnjährige Kinder? Um dieser Frage nachzugehen, sollten von den Seminarteilnehmer/innen Buben und Mädchen wie folgt befragt werden:

Zwei Mädchen sollen folgende Fragen beantworten:

Ein Mädchen ist

Ein Mädchen spielt mit

Mein Traumberuf ist

Ein Bub ist

Ein Bub spielt mit

Zwei Buben sollen folgende Fragen beantworten:

Ein Bub ist

Ein Bub spielt mit

Mein Traumberuf ist

Ein Mädchen ist

Ein Mädchen spielt mit.....

Ziel war es *Autostereotype* (Selbstbilder) und *Heterostereotype* (Fremdbilder) über das eigene bzw. das andere Geschlecht aus der Sicht von Kindern zu erheben. Zu folgenden Ergebnissen kamen die Seminarteilnehmer/innen:

Sowohl die Mädchen als auch die Buben ordnen den Mädchen v.a. Eigenschaften wie freundlich, sensibel, vertrauenswürdig sowie hübsch, schlank und geschminkt zu, seltener zurückhaltend und schüchtern. Neben diesen Adjektiven, die soziale Kompetenz, Attraktivität und Unsicherheit ausdrücken, gibt es auch negative Selbst- und Fremdzuschreibungen (wie lästig, weinerlich oder zickig), aber nur wenige Nennungen, die auf Selbstbewusstsein, Ehrgeiz oder Intelligenz schließen lassen.

Die Beschreibung der Buben unterscheidet sich deutlich davon: Sie beschreiben sich selbst v.a. als stark und wild sowie offen gegenüber anderen und klug. Die Mädchen sehen das weit weniger positiv: Sie halten die Buben für stark, frech, gemein, aggressiv und selbstherrlich, ordnen ihnen aber auch Eigenschaften wie sportlich, abenteuerlustig und intelligent zu.

Und hier nun ein Vergleich mit einem Ergebnis aus einer internationalen Untersuchung über *Geschlechterstereotype* bei Erwachsenen: Williams und Best befragten 2800 Studierende in 25 Ländern aus Europa, Nord- und Südamerika sowie dem Mittleren Osten. Sie mussten 300 Eigenschaftswörter danach beurteilen, ob das Wort in ihrer Kultur häufiger mit Frauen bzw. Männern assoziiert wird. Tabelle 2 zeigt das Ergebnis.

Tabelle 3: Adjektive, die in mindestens 90% der 25 untersuchten Länder mit typisch weiblich bzw. männlich assoziiert wurden

Typisch weiblich	Typisch männlich
herzlich*	aktiv
attraktiv	abenteuerlich*
abhängig	aggressiv*
träumerisch*	selbstherrlich
emotional	mutig
furchtsam	wagemutig
sensibel*	dominant*
gefühlsbetont*	unternehmungslustig*
weichherzig	kraftvoll
unterwürfig*	unabhängig*
abergläubisch	progressiv
schwach	robust*
	hart*
	streng
	stark*
	unemotional
	weise

* Diese Eigenschaften wurden sogar in 24 oder 25 Ländern eindeutig Frauen bzw. Männern zugeordnet.

Quelle: Alfermann 1996 und Asendorpf 1999

Die Übereinstimmung ist überdeutlich: Kinder wissen also offensichtlich sehr klar, welche Eigenschaften als „weiblich“ bzw. „männlich“ gelten, d.h. sie haben die gesellschaftlichen Normen und Werte erkannt, *internalisiert* und reproduzieren diese in ihren Vorstellungen vom jeweils anderen Geschlecht. Die hier genannten Adjektive verweisen gleichzeitig auf die in unserer Kultur geltenden unterschiedlichen *Geschlechterrollen* als „Ensemble erwarteter Verhaltensweisen, Einstellungen, Verpflichtungen und Privilegien, das eine Gesellschaft jedem Geschlecht zuschreibt“ (Nunner-Winkler 2001, 272).

In einem weiteren Schritt wurde nach den für jedes Geschlecht erwarteten Spielsachen gefragt. Die Ergebnisse korrespondieren mit den bisherigen Bildern, wobei sich Selbst- und Fremdbilder nur geringfügig unterscheiden: Mädchen spielen mit Puppen (inklusive Barbie), mit ihren Freundinnen und sie basteln und spielen gerne. Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen (z.B. Zammuner 1987) sind noch elektronische Geräte wie Handy, Gameboy oder der Computer dazu gekommen. Bei den Buben finden sich an erster Stelle elektronische Geräte, gefolgt von Sportaktivitäten (wie Fußball, Basketball oder Skateboard), diversen Fahrzeugen (wie Auto, Eisenbahn) und Konstruktionsspielzeug. Während die Spielsachen der Mädchen also klar mit sozialer Kompetenz

korrelieren und eine Affinität zu ihrer späteren Rolle als Mutter und Hausfrau aufweisen, zeigt sich bei den Buben eine starke Konzentration auf Technik und Sport und damit auf typisch männliche Berufsfelder bzw. Freizeitaktivitäten.

Und womit spielen Mädchen und Buben nun tatsächlich? Untersuchungen dokumentierten, dass sich Kinder in ihrem Spielverhalten stark an den vorgefundenen Materialien orientieren. Trautner (1997, 356) kommt daher zu dem Schluss, dass geschlechtstypisches Spielverhalten eher auf die üblicherweise vorgefundene geschlechtstypische Begrenzung des Spielzeugangebots zurückzuführen ist und nicht auf die Unfähigkeit oder den Unwillen zu geschlechtsuntypischem Spiel. Neben dem Spielmaterial beeinflussen aber auch noch situative (z.B. der Ort) und soziale Faktoren (z.B. die Anwesenheit von anderen Kindern oder Erwachsenen) das Spielverhalten. Allgemein gültige Aussagen sind daher schwer möglich. Untersuchungen im Kindergarten bzw. in Schulklassen zeigen aber auf, dass ein verändertes Angebot und eine veränderte Anordnung dazu führen, dass sich Kinder durchaus auf neues Terrain wagen und traditionelles Geschlechtsrollenverhalten dadurch aufgeweicht werden kann (vgl. Marsh 2000, Orner 2001).

Auch die Berufswünsche der befragten Mädchen und Buben weichen kaum von den erwarteten Antworten ab: Bei den Mädchen werden persönliche Dienstleistungsberufe genannt (wie Friseurin oder Floristin), soziale Berufe (wie Lehrerin oder Kindergärtnerin), Gesundheitsberuf (Ärztin, Apothekerin, Krankenpflegerin), administrative (Büroangestellte) und künstlerische Berufe, in denen die Attraktivität im Vordergrund steht (Modell, Schauspielerin, Sängerin). Buben in diesem Alter träumen hingegen von einer Karriere als Sportler (Fußballer), sehen sich in Verkehrsberufen (Pilot, Kapitän, Lokführer), in technischen Dienstleistungsberufen (Automechaniker, Schlosser, Computerfachmann), als Ordnungskräfte (Polizist), in der Wirtschaft (Marketing-Assistent) oder als Wissenschaftler und Musiker.

Fazit: Die Welt der Kinder scheint in zwei Subwelten getrennt zu sein – eine „weibliche“ und eine „männliche“, die kaum etwas gemeinsam haben. Während ein Blick auf reale Frauen und Männer zeigt, dass es auch starke Frauen und sanfte Männer gibt, dass es auch Frauen in der Fabrik gibt, die durchaus mit Maschinen arbeiten, und Männer, die in Pflegeberufen tätig sind, nehmen Kinder dies offensichtlich nicht wahr, zumindest nicht auf der normativen Ebene und wenn es um die Beurteilung von fiktiven Personen aus einer Geschlechterkategorie geht. Die Realität wird homogenisiert und den geltenden traditionellen *Geschlechterstereotypen* angepasst, Differenzen innerhalb einer Geschlechterkategorie werden hingegen ausgeblendet, scheinen nicht zu existieren. Mit solchen Vorstellungen wird Wirklichkeit vereinfacht, ihrer Komplexität und Vielfältigkeit beraubt. Diese Teilung in eine Frauen- und Männerwelt spiegelt die herrschenden kulturellen Codes wider, die sich nur vor dem Hintergrund des *Systems der Zweigeschlechtlichkeit* deuten lassen.

4. Ausblick

In seiner Längsschnittuntersuchung an etwa 1800 Jugendlichen konnte Fend (1991) zeigen, wie sehr Kinder schließlich in ihrer Selbstbeschreibung den normativen Vorstellungen über „richtiges“ Verhalten als Frauen und Männer entsprechen: Mädchen haben ein geringeres Selbstkonzept beim Aussehen, bei der Begabung generell entwickelt und sie sehen sich sozialer und emotionaler als die Buben. Diese sind nicht nur überzeugter von sich selbst, sondern haben auch das Gefühl sich und andere gut unter Kontrolle zu haben.

Bei der Wahl von berufsbildenden Schulen und Berufen im allgemeinen gibt es seit Jahren dieselben Trends: Mädchen wählen eher Schultypen mit sozialberuflichem und (haus-) wirtschaftlichem Schwerpunkt, Buben eher solche mit technisch-handwerklichem. Die beliebtesten Lehrberufe der Mädchen sind Einzelhandelskauffrau (Verkäuferin), Bürokauffrau, Friseurin & Stylistin, an der Spitze der Hitliste bei den Buben steht der Beruf des Elektroinstallateurs, gefolgt von Kraftfahrzeugmechaniker und Tischler.

Die individuellen Entscheidungen spiegeln damit die normativen Vorstellungen einer Gesellschaft über Frauen- und Männerverhalten wider und reproduzieren diese. Subjektive Präferenzen und Wahlen sind nun als Beruf Teil des öffentlichen Raumes, der als soziale und materielle Umwelt die geschlechtsspezifische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen (mit-)prägt.

Jede/r von uns ist Teil dieses Systems und dadurch – wie noch zu zeigen sein wird (siehe 2. Kapitel) – (Mit-)Täter/in. Gerade im Lehrer/innenberuf ist es aber wichtig, sich dieser Prozesse und der eigenen aktiven Beteiligung daran bewusst zu sein. Ein kritisches Bewusstsein, das *Stereotype* hinterfragt und als gesellschaftliche Konstruktion wahrnehmen kann, ist die Voraussetzung für eine geschlechtersensible Pädagogik.

Verwendete Literatur

- Alfermann, Dorothee: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. – Stuttgart. Kohlhammer, 1996.
- Asendorpf, Jens: Psychologie der Persönlichkeit, 2.Auflage. – Berlin u.a.: Springer, 1999.
- Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1982 (ursprünglich 1949).
- Belotti, Elena: Was geschieht mit kleinen Mädchen? – München: Verlag Frauenoffensive, 1985 (ursprünglich 1973).
- Brück, Brigitte; u.a.: Feministische Soziologie. Eine Einführung, 2. Auflage. – Frankfurt/Main + New York: Campus, 1997.
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1991.
- Dörflinger, Helmut: Jungenarbeit am Wiener Gymnasium und Realgymnasium 21 „Bertha von Suttner“. In: Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster, Edgar J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, 65-71. – Opladen, Leske + Budrich, 2000.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. – Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1995.
- Fend, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz :Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. – Bern u.a.: Huber, 1991.
- Franzoi, Stephen L.: Social Psychology. – Madison: Brown & Benchmark, 1996.
- Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. – New Jersey: Prentice-Hall, 1967.
- Gildemeister, Regina: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Soziale Welt 4/1988, 486-503.
- Gurmann, Maria: Reise zwischen den Geschlechtern. In: Kurier vom 27.06.2004, 19. – Wien.
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? – Opladen: Leske + Budrich, 1984.
- Hartfiel, Günter; Hillmann, Karl-Heinz: Wörterbuch der Soziologie, 3.Auflage. – Stuttgart: Kröner Verlag, 1982.
- Hurrelmann, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, 4.Auflage. – Weinheim + Basel: Beltz, 1993.
- Kugelmann, Claudia: Identitätszwang oder Identitätsspielräume durch Bewegung, Spiel und Sport? In: Horstkemper, Marianne; Zimmermann, Peter (Hg.): Zwischen Dramatisierung und Individualisierung. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter, 125-142. – Opladen: Leske + Budrich, 1998.
- Lorber, Judith: Gender-Paradoxien. – Opladen: Leske + Budrich, 1999.
- Marsh, Jackie: "But I want to fly!" Girls and superhero play in the infant classroom. Gender and Education 12/2000, 209-220.
- Mikos, Lothar: Die Wirklichkeit der Medien ist die ihrer Nutzer. In: Medienimpulse 40/2002, 17-20.
- Morris, Jan: Conundrum. – London: Penguin Books, 1997 (ursprünglich 1974).
- Nunner-Winkler, Gertrud: Geschlecht und Gesellschaft. In: Joas, Hans (Hg.):Lehrbuch der Soziologie, 265-288. – Frankfurt/Main: Campus, 2001.
- Orner, Daniela: Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. In: Paseka, Angelika; Anzengruber, Grete: Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Schulheft 104/2001, 70-81. – Wien.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt, 2. Auflage. – Opladen: Leske + Budrich, 1995.
- Psyhrembel Klinisches Wörterbuch, 258. Auflage. – Berlin + New York: de Gruyter, 1998.
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, 11-70. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1994.
- Sharaf, Dina: Spielend unterm Baum. Die besten Spiel-Ideen zum Fest. In: News 50/2002, 142-145.
- Trautner, Hanns Martin: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 2: Theorien und Befunde, 2. Auflage. – Göttingen: Hogrefe, 1997.
- Zammuner, Vanda Lucie: Children's Sex-Role Stereotypes. A cross-cultural analysis. In: Shaver, Philipp; Hendrick, Clyde (Hg.): Sex and Gender, 272-293. – California: Sage, 1987.

II. Der Bewusstseinsprozess beginnt

Im zweiten Seminarmodul war es das Ziel, das bisher angeeignete Wissen zu vertiefen, und dies auf zwei Ebenen: zum einen auf der Bewusstseinssebene, zum anderen auf der kognitiven Ebene. Thematischer Schwerpunkt waren *Geschlechterstereotype* und wie diese durch unser individuelles Handeln, aber auch durch Medien ständig (re-)produziert und so verfestigt werden, dass wir sie als „natürlich“ ansehen und nicht mehr als gesellschaftlich und individuell produzierte Normen und Werte.

Im Beitrag von Angelika Paseka wird zunächst der Blick auf Körpersprache und sprachliche Äußerungen gerichtet, im Anschluss daran werden die vielen Facetten von Körpersprache anhand von Textwerbungen genauer analysiert und erläutert. Djurdja Knezevic beschäftigt sich mit Medien im allgemeinen und ihrem Beitrag bei der (Re-)Produktion von *Geschlechterstereotypen*.

Geschlechterstereotype und ihre (Re-)Produktion

Angelika Paseka

Wie im ersten Teil des Buches gezeigt werden konnte, sind das Denken und Handeln in (ausschließlich) zwei Geschlechterkategorien keine natürlichen Vorgänge, sondern das Ergebnis der *Sozialisation*, in deren Verlauf die in der aktuellen Gesellschaft gültigen sozialen Normen und Werte für Frauen und Männer internalisiert werden.

Als Erwachsene ist uns nicht mehr bewusst, dass diese „Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit“ (Brück 1997, 89) eine gesellschaftliche Konvention darstellt, die angeeignet werden musste: Der Aneignungsprozess ist jedoch aus dem Blick geraten. *Geschlechterstereotype* werden damit zu scheinbar „natürlichen“ Charakteristika, erhalten den Anschein, dass sie schon immer existieren, selbstverständlich sind und in Folge nicht mehr hinterfragbar.

Dabei sind wir jedoch nicht (nur) Opfer der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, als Subjekte sind wir vielmehr in der Lage die eigene Situation bzw. den situativen Kontext bewusst zu reflektieren und geltende Normen mehr oder weniger bewusst und kritisch in die eigenen Handlungsabläufe zu integrieren, oder eben auch nicht. Mit anderen Worten: jede/r trägt dazu bei, dass auch Geschlechternormen, also bestimmte Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit, existieren. Wie machen wir das?

1. Wie wir uns selbst als Frauen und Männer darstellen: „doing gender“

Als Erwachsene denken wir selten darüber bewusst nach, wie wir uns als Frauen bzw. Männer bewegen oder wie wir als Frauen bzw. Männer sprechen. Um einen solchen Reflexionsprozess einzuleiten, eignen sich Rollenspiele.

Das Parkbank-Spiel⁴

Person A sitzt auf einer Parkbank und liest Zeitung. Person B nähert sich und will versuchen mit der dort sitzenden Person A zu sprechen, doch diese will nicht – sie möchte in Ruhe gelassen werden.



Der Arbeitsauftrag für die sitzende Person A: Verweigern Sie die Kommunikation! Machen Sie klar, dass Sie in Ruhe gelassen werden wollen und an einem Gespräch nicht interessiert sind.

Der Arbeitsauftrag für die hinzukommende Person B: Bringen Sie die sitzende Person dazu, mit Ihnen zu sprechen und in ein Gespräch zu verwickeln.

Diese Vorgabe wird so variiert, dass die Verteidiger- bzw. Angreiferposition von Frauen bzw. Männern gespielt werden.

Was wurde nun „gespielt“, was beobachtet? Hier einige Szenenausschnitte:

Szene 1: Mann nähert sich der Zeitung lesenden Frau. „Liebe gnädige Frau! Ich will ja nicht bei Ihnen landen“. Er setzt sich hin, den Arm auf der Lehne Richtung Frau ausstreckend. Er rückt näher, beugt sich vor. Frau rückt immer mehr zur Seite, um auszuweichen. Sie meint nachher: „Er hat mir Raum weggenommen!“

Szene 2: Mann nähert sich. Er beobachtet die Frau im Stehen, Hände auf dem Rücken, breitbeinig, macht die Schultern breit, setzt sich neben sie und fragt: „Nehmen Sie diese Zeitung ernst?“

⁴ Die Idee dazu stammt von Mühlen Achs (1998), die diese Methode in vielen Seminaren mit Erwachsenen bereits erfolgreich eingesetzt und auch systematisch ausgewertet hat.

Szene 3: Mann sitzt. Frau nähert sich und nimmt am Rand Platz. Sie macht sich klein. „Entschuldigen Sie. Haben Sie Probleme ...?“

Szene 4: Mann sitzt. Frau kommt und beginnt ein Gespräch: „Guten Tag! Stört es Sie, wenn ich hier Platz nehme?“ Sie setzt sich und fängt an über den Inhalt der Zeitung zu sprechen.

Folgende Erkenntnisse wurden daraus abgeleitet: Obwohl der Arbeitsauftrag für Frauen bzw. Männer jeweils derselbe wahr, haben sie sich deutlich unterschiedlich verhalten.

Männer haben sich Raum genommen, sich breit gemacht. Sie haben Dominanz und Macht ausgeübt – sowohl mit ihrem Körper, als auch sprachlich. Die Mittel waren allerdings unterschiedlich: Der Mann aus Szene 1 wurde als „Gentleman“ bezeichnet. Er hat zwar sein Gegenüber bedrängt, was von der betroffenen Frau als sehr unangenehm empfunden wurde, dies aber höflich kommentiert: „Liebe gnädige Frau!“ In Szene 2 bleibt der Mann lange stehen und demonstriert damit seine Größe gegenüber der sitzenden Frau. Zusätzlich macht er sich auch breit: mit den Beinen (er steht breitbeinig) und mit dem Oberkörper. Verstärkt wird dieses Machtgefälle noch durch seine sprachlichen Äußerungen: „Nehmen Sie diese Zeitung ernst?“ Damit präsentiert er sich als Wissender und Informierender, der nicht nur diese Zeitung kennt, sondern sich auch anmaßen kann ein Urteil über deren Niveau und Inhalte abzugeben, weil er über die „wahren“ Hintergründe Bescheid weiß. Er tut dies in sehr selbstsicherer und selbstbewusster Art und erhält von den Beobachter/innen daher die Bezeichnung „Draufgänger“.

Frauen gehen die Sache anders an: Sie machen sich klein um Erfolg zu haben. Sie setzen sich sofort nieder, am Rand der Bank, rücken langsam und zögerlich näher, halten aber einen als angemessen empfundenen Abstand ein. Begleitet wird dieses körperliche Klein-Machen durch entsprechende sprachliche Äußerungen: Mit „Entschuldigen Sie“ beginnt die Frau in Szene 3, damit drückt sie nicht nur Unsicherheit aus, sondern dass sie offensichtlich etwas macht, das nicht der Norm entspricht, sie macht sich „schuldig“ und bittet bereits im vornhinein um Verzeihung. Um Kontakt herzustellen, versucht sie sich in die Situation ihres männlichen Gegenübers hineinzusetzen („Haben Sie Probleme?“) und empathisches Verstehen seiner Ablehnung zu demonstrieren. Sie strahlt Zuversicht und Wärme aus, eine Frau, bei der man sich wohlfühlen kann, und erhält die Bezeichnung „Sonne“. In Szene 4 fragt die Frau nach einem Gruß um Erlaubnis, ob sie sich hinsetzen darf („Stört es Sie?“). Damit akzeptiert sie, dass der dort bereits sitzende Mann Erstanspruch auf die Parkbank hat und macht sich gleichsam zur Bittstellerin, die in seinen Machtbereich eindringt. Sie beginnt dann über den Inhalt der Zeitung zu reden, und zwar im Sinne von Verständnis für denjenigen, der sich für diese Themen interessiert – und nicht um ihn lächerlich zu machen (siehe Mann in Szene 2). Diese Frau wird ebenfalls als warmherzig empfunden und steht für „Mütterlichkeit“.

Anhand dieser vier Szenen lassen sich nun die zwei bestimmenden Diskussionsstränge in der Geschlechterforschung exemplarisch analysieren: die **Geschlechterdifferenz** und das **Geschlechterverhältnis**.

(1) Der Blick auf die **Geschlechterdifferenz** fokussiert die Tatsache, dass wir in einem „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984, 78) leben. Zweigeschlechtlichkeit ist ein soziales Konstrukt, und die Kategorien „Frau“ bzw. „Mann“ sind Symbole in diesem sozialen Sinnsystem. „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ existieren darin aber nicht an sich, sondern sind Produkte andauernder sozialer Konstruktionsprozesse. Woran zeigt sich das?

Die von den Spielenden verwendeten Muster der Selbstdarstellung zeigen eine deutliche Affinität zu den in unserer Gesellschaft geltenden *Geschlechterstereotypen* (siehe Tabelle 3 im ersten Teil), d.h. sowohl Frauen als auch Männer greifen auf sehr traditionelle Bilder zurück: So stellen sich die Männer im Rollenspiel als kraftvoll, stark, dominant und selbstherrlich dar, während sich die Frauen als herzlich, sensibel, gefühlsbetont, weichherzig und unterwürfig präsentieren. Indem die Spielenden nun solche Geschlechtsrollenbilder aufgreifen, einsetzen, sie leben, (re-)produzieren sie diese und stellen damit sich selbst als Frauen und Männer dar. Geschlecht ist damit „something we do“ oder wie es Mühlen Achs formuliert: „Geschlecht ist nicht etwas, das wir haben, schon gar nicht etwas, das wir sind. Geschlecht ist etwas, das wir tun“ (Mühlen Achs 1998, 21). In unserem alltäglichen Verhalten und in der Begegnung mit anderen Menschen bringen wir in jedem Moment unmissverständlich und permanent zum Ausdruck, in welche Geschlechterkategorie wir eingeordnet werden möchten. All diese Aktivitäten werden mit „doing gender“ oder „gendering“ bezeichnet.

Dieses Prozess des „doing gender“ wird jedoch von uns nicht bewusst wahrgenommen, solche Muster laufen als Rituale gleichsam ohne unsere bewusste Kontrolle ab. Der Mann aus Szene 1 wurde von seiner Mitspielerin gefragt, warum er sich so ihr genähert hätte, und er meinte erstaunt über sich selbst, dass er das sonst nicht so machen würde, weil er eigentlich kein dominanter Typ wäre. Dennoch: In dieser Situation hat er gewusst, wie er Dominanz erzeugen und sein Ziel

erreichen kann. Eine Mitspielerin meinte: „Ich habe versucht auf natürliche Art Kommunikation herzustellen.“ Es ist ihr in Fleisch und Blut übergegangen, wie sie sich „richtig“ zu verhalten hat, die Strategien sind ihr zu seiner „Natur“ geworden. Dazu wieder Mühlen Achs: „Der gesellschaftliche Konstruktionszusammenhang wird aufgrund der Naturalisierung von Gender und der Verankerung des bipolaren Geschlechtssystems in Form einer Geschlechtsidentität ausgeblendet und kann nicht mehr reflektiert werden“ (ebda, 30).

(2) Der Blick auf das **Geschlechterverhältnis** richtet das Augenmerk auf die Hierarchisierung von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“. Diese beiden Kategorien stehen nicht einfach gleichberechtigt nebeneinander, sondern befinden sich stets in einer ungleichgewichtigen sozialen Anordnung. Ein solches Ungleichgewicht wurde in den Szenen von den Spielenden selbst hergestellt, also konstruiert („*doing gender*“). Denn egal, ob Mann oder Frau die „Angreiferposition“ einnahmen, aus einer an sich symmetrischen Situation entwickelte sich sehr schnell eine asymmetrische, die jedoch durch unterschiedliche Strategien hergestellt wurde: einmal vom Mann, indem er versuchte Stärke und Überlegenheit auszustrahlen, einmal von der Frau, indem sie sich klein machte, und dadurch erfolgreich war. Mühlen Achs (1998, 113) nennt diese paradoxe Strategie „Dominanz durch Unterwerfung“. Verblüffend daran ist, dass „keine besonderen rechtlichen oder moralischen Sanktionen erforderlich [sind], um Frauen in der Öffentlichkeit in Schranken zu halten; dazu reicht ihr Eigeninteresse aus“ (Goffman 1994, 127). Mit anderen Worten: Frauen machen sich auch ohne „Auftrag“ klein. Dies unterliegt der Selbstregulierung, um – entsprechend den geltenden Geschlechternormen – in der sozialen Interaktion Anerkennung zu bekommen.

2. Der Körper als Gendersignalsystem

Geschlechterdifferenz und Geschlechterverhältnis existieren nicht an sich, sondern werden – wie gezeigt werden konnte – durch die handelnden Subjekte hergestellt, konstruiert. Daher ist es notwendig einen genaueren Blick auf die Instrumente dieses Herstellungsprozesses zu richten: den Körper und die Körpersprache.

Über die Körpersprache werden etwa 70 Prozent aller sozialen Informationen transportiert, wobei diese kaum und dann meist unvollkommen zu kontrollieren sind, denn der Körper ist ununterbrochen aktiv. Viele Zeichen der Körpersprache haben universell gültige Bedeutungen, sie gelten in allen Kulturen gleichermaßen, z.B. Lachen bzw. Weinen als Ausdruck von Freude bzw. Trauer. Der Körper gilt daher als das wichtigste soziale Kommunikationsinstrument.

Unser Körper trägt zur (Re-)Produktion von sozialen Verhältnissen nicht nur symbolisch bei, sondern auch materiell, und das in zweifacher Hinsicht (vgl. Villa 1996, 147): Zum einen zeigt sich dies anhand einer differenzierten Darstellung in Form spezifischer Interaktionsformen und körperlichen Darstellungsregeln, d.h. Kleidung, Haare, Gestik, Mimik, Worte. Wir spüren und leben diese Differenzen. Zum anderen manifestiert sich die soziale Ordnung im Körper, d.h. Machtverhältnisse, Herrschaft und Unterordnung beeinflussen und formen den Leib und seine Positionierung im Raum. Bereits Bourdieu (1982) wies darauf hin, dass der Körper das bevorzugte Distinktionsmittel und Instrument der sozialen Ungleichheit darstellt, z.B. im Einhalten bzw. Einfordern von Abstand oder durch das Einnehmen einer bestimmten Körperhaltung beim Grüßen. „Über den Körper-Habitus kommt es zur Einverleibung der sozialen Ordnung“ (Bourdieu 1982).

Wir erleben den Leib als verlässliche Verankerung unserer Identität. Gleichzeitig ist er jedoch das Resultat einer tiefen Verinnerlichung der sozialen Differenzkategorien Geschlecht, Klasse und Ethnizität, und nicht „natürlich“, wie wir oft glauben. Die Einverleibung dieser gesellschaftlichen Kategorien ist aus unserem Bewusstsein geraten, der Körper damit zu unserer „zweiten Natur“ geworden, in den sich die jeweiligen Normen und Werte „eingraben“.

Aufgrund der sozialen Ordnung in unserer Gesellschaft gibt es für Frauen und Männer unterschiedliche Gender-Scripts, d.h. unterschiedliche Strategien, wie sie mit ihrem Körper ihre Geschlechtsidentität überzeugend herstellen und sich gegenüber anderen präsentieren. Auch Körpersprache wird damit durch gesellschaftliche Regeln gesteuert, im besondern solche für Frauen und Männer. Mühlen Achs bezeichnet daher den Körper als das bei weitem effektivste „Gendersignalsystem“ (Mühlen Achs 1998, 32).

Der Körper ist dabei Medium und Instrument. Über den Körper gelangen Informationen zum Gegenüber, die vielleicht gar nicht gewünscht sind, bzw. wir erhalten solche Informationen vom Anderen. Die Körpersprache kann aber auch bewusst dazu genutzt werden, um etwas mitzuteilen, z.B. Macht und Selbstbewusstsein durch breite Beinstellung, Unsicherheit und Unterwürfigkeit durch überkreuzte Beine. Das erlaubte Verhaltensrepertoire differiert dabei nach Geschlecht: Was für Männer als angemessen gilt, muss es noch lange nicht für Frauen sein. Während beispielsweise das Sitzen mit gegrätschten Beinen für Männer durchaus akzeptiert wird, gilt dies für Frauen nach

wie vor als wenig schicklich. Frauen entsprechen dem Weiblichkeitsideal, wenn sie denjenigen Merkmalen Körper-Ausdruck verschaffen, die den typischen Weiblichkeitsdarstellungen entsprechen: Emotionalität, Beziehungsorientiertheit, Einfühlungsvermögen und Bereitschaft zur Unterordnung. Wenn sie sich daher besonders „weiblich“ präsentieren wollen, führt dies auch zu Veränderungen bei der körperlichen Darstellung. Eine Untersuchung über den Einsatz der Stimme bei amerikanischen College-Studentinnen (vgl. Franzoi 1996, 155) zeigte folgendes bemerkenswerte Ergebnis: Wenn diese mit ihrem „intimate male friend“ telefonierten, veränderte sich deren Stimme und wies „weiblichere“ Charakteristika auf als wenn sie mit einem „casual male friend“ sprachen, d.h. ihre Stimme wurde höher, leiser, weicher, wirkte entspannter und freundlicher, aber auch kindlicher, unterwürfiger, einfach „femininer“ – und damit (auch sexuell) attraktiver für ihren „boy friend“.

Zusammenfassend und auf den Punkt gebracht: Unser Körper ist immer ein kulturelles Produkt, in dem sich soziale Verhältnisse, gesellschaftliche Arbeitsteilungen, Klassenunterschiede und eben auch Geschlechtsunterschiede abbilden. Er wird damit zur vermittelnden Instanz zwischen Makro-Ebene (soziale Klasse, Ethnie, Geschlecht) und Mikro-Ebene (individuelle Subjektivität).

3. Medien und Geschlecht

Alltag und Medien durchdringen sich gegenseitig. Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt geschieht auch mittels und durch Medien. Manche Autor/innen meinen, dass diesen, insbesondere dem Fernsehen, eine Schlüsselrolle in der Strukturierung von zeitgenössischer Identität zukommt.

Die klassische Frage im Zusammenhang mit der Wirkung von Medien lautet: Spiegeln die Medien die Wirklichkeit wider, oder konstruieren sie diese erst? Hier nun der Versuch, einige Antworten von Wissenschaftler/innen zusammen zu fassen:

Medien transportieren gesellschaftliche Normen und dies tun sie auf zwei Ebenen: zum einen durch die manifesten Inhalte der Medienangebote, zum anderen durch die Strukturen und Ordnungen, die latent in den Inhalten vorhanden sind, die nur zum Teil erkennbar und noch weniger kontrollierbar sind. Dabei wird aber die Wirklichkeit nicht deckungsgleich abgebildet, sondern eine eigene (Medien-)Wirklichkeit konstruiert (vgl. Schmidt 2002, 9). Diese Medienwirklichkeiten werden von den Rezipienten aktiv angeeignet auf Basis ihrer jeweiligen Erfahrungen, die sie im Laufe der Sozialisation sammeln konnten. Damit gilt, was Mikos (2002, 17) sehr plakativ formuliert: „Die Wirklichkeit der Medien ist die ihrer Nutzer.“ Mit anderen Worten: Dasselbe Medienprodukt ist abhängig von der Aneignungsfähigkeit und den Gefühlen der Subjekte sowie den situativen Bedingungen der Rezeption. So kamen Untersuchungen zur Erkenntnis, dass dieselben Medienprodukte nicht nur von Frauen und Männern, sondern auch je nach persönlichem Selbstbild und biografischen Ereignissen unterschiedlich wahrgenommen werden (vgl. Cornelißen 1994; Bergler, Pörzgen & Harich 1992).

Was heißt das nun im Zusammenhang mit der Kategorie Geschlecht? Medien spiegeln einerseits die in der jeweiligen Gesellschaft gültigen Geschlechterverhältnisse wider, transportieren damit Geschlechterstereotype, können diese aber verstärken oder abschwächen, sie kritisch oder wenig hinterfragend (re-)produzieren.

Basierend auf diesen Überlegungen hat sich die Medienforschung in vielfältiger Weise mit der Kategorie Geschlecht beschäftigt. Zum einen hat sie die konkreten Inhalte danach untersucht, welche Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit explizit und implizit darin enthalten sind. Zum anderen hat sie analysiert, wie diese Inhalte auf unterschiedliche Gruppen von Frauen und Männern wirken.

Im besonderen soll jetzt ein Blick auf die Werbung geworfen und danach gefragt werden, wie dort mit der sozialen Kategorie Geschlecht umgegangen wird.

4. „Doing gender“ in der Werbung

Werbung gilt als „Kristallisationspunkt der symbolischen Ordnung“, d.h. soziale Normen und Werte, Lebensstile und Lebensformen verdichten sich in Werbebotschaften. „Models erscheinen nicht zufällig in dieser oder jener Pose auf Plakatwänden, Litfasssäulen, in Fernsehspots oder in der Zeitschriftenwerbung. Hinter ihren Bewegungen steckt Kalkül“ (Wilk 2002, 21). Werbefachleute suchen nach einer attraktiven Rahmung, die in kulturellen Wertmustern wurzelt. Daher geben Werbebotschaften und die dabei abgebildeten Körper Aufschluss darüber, welche Werte, Leitbilder und Ordnungen in einer Kultur gültig sind, der Leib wird gleichsam zur „Plakatwand für innere Werte“ (ebda, 26).

Werbung schafft dabei aber neue Wirklichkeiten, denn sie „vereinnahmt und verbindet eine Vielzahl unterschiedlicher Themen, symbolisch aufgeladene Motive und Diskurse aus dem unerschöpflichen Vorrat kultureller Bedeutungen“ (Zurstiege 1998, 107). Diese Themen werden dabei aus den realen Zusammenhängen rekrutiert, aber neu zusammengefügt. Dabei bedient sich Werbung bekannter Stereotype und Rituale. Diese informieren nicht über individuelle Zustände, Merkmale oder die Persönlichkeit derer, die sie vollziehen, „ihr Sinn und Zweck liegt ausschließlich darin, den tief in einer Kultur verankerten Glaubensvorstellungen und Überzeugungen Ausdruck zu verleihen und sie dadurch zu verfestigen“ (Mühlen Achs 1998, 40). In der Werbeinszenierung werden diese – um die Wirkung zu erhöhen – übertrieben, zugespitzt und verzerrt verwendet, was Goffman (1981) mit dem Ausdruck „Hyperritualisierung“ bezeichnete.

Damit kommt der Werbung ordnungsstiftende Funktion zu, weil sie sich an der (Re-)Produktion von Ordnungen, z.B. der Geschlechterordnung, beteiligt. „Im Falle der gesellschaftlichen Unterscheidung zwischen Männern und Frauen beobachtet Werbung differenzierte Darstellungsrituale, die die besagte Unterscheidung immer wieder hervorbringen und stützen, und transformiert sie in komprimierte und inszenierte Beschreibungen dieser Rituale“ (Zurstiege 1998, 124).

Dieser Rückgriff auf bekannte weibliche und männliche Körperbilder und Symboliken hat mehrere Gründe:

- Zum einen kann Werbung nur überzeugen, wenn sich Teile der Inszenierung in das „Inventar der Ich-Konstruktionen“ (Wilk 2002, 77) einpassen lassen, d.h. wenn die Rezipienten zumindest Teile davon wiedererkennen und in ihren Alltag übertragen können. Gerade der thematische Bezug auf die Unterscheidung zwischen Frauen und Männern erweist sich als hochgradig anschlussfähig, weil Geschlecht eine identitätsstiftende Kategorie darstellt.
- Zum zweiten bietet die Verwendung von Geschlechterdarstellungen auch „beträchtliche Tempovorteile“ (Zurstiege 1998, 108), weil Sinnangebote schnell und verlässlich ankommen. Um das zu gewährleisten, werden hyperritualisierte und komprimierte Formen der Darstellung verwendet (siehe oben), weil diese voller, reicher und leuchtender sind als die realen, nicht-inszenierten Darstellungen.
- Zum dritten stehen verschiedene Formen der Werbung in konstantem Aufmerksamkeitswettbewerb gegen die vielen Ablenkungen des Alltags. Erfolgreiche Werbung muss daher auf blitzschnell erfassbare Signale (z.B. Geschlecht) setzen.

In der Werbung wird sehr stark mit der Körpersprache gearbeitet, weil sich diese der kognitiven Kontrolle durch den Rezipienten weitgehend entzieht. Gerade in den Leib sind aber symbolische Ordnungen eingeschrieben. Körpersprache erweist sich daher als ideales Instrument der Ritualisierung von Geschlecht.

4.1. Zur Körpersprache in Textilwerbungen

Im folgenden sollen Geschlechterdarstellungen in der Werbung genauer danach analysiert werden, wie Geschlechterdifferenzen und das Geschlechterverhältnis mit den Mitteln der Körpersprache konstruiert wird⁵.

Wie werden Männlichkeit und Weiblichkeit in den vorliegenden Werbeprospekten hergestellt? Dazu wurden Textilwerbungsprospekte inhaltsanalytisch ausgewertet. Konkret wurde danach untersucht, welche Zeichen, Rituale und Symboliken verwendet wurden und welche Bedeutung sie haben.

Der Blick wurde auf folgende Körperteile bzw. Inszenierungen geworfen:

- Körperhaltung im Stehen und Sitzen
- Arme und Hände
- Kopfhaltung und Gesicht
- Körperhaltung im Liegen
- Beziehung zwischen Frauen und Männern

⁵ Die hier präsentierten Strategien sind sicherlich nicht vollständig in ihrer gesamten Differenziertheit dargestellt, sondern sind an den im Seminar erzielten Ergebnissen orientiert. Ausführlichere Darstellungen finden sich bei Goffman (1981) und Mühlen Achs (1998).

Und hier die Ergebnisse:⁶

Körperhaltung im Stehen und Sitzen

Männer stehen aufrecht, ihre Körperhaltung wirkt beherrscht und gelassen, sie drücken dadurch Selbstbewusstsein aus.

Männer stehen breitbeinig, scheinbar völlig ungezwungen, beanspruchen mehr Raum als Ausdruck von Bedeutung und Wichtigkeit. Männer können sich die Freiheit nehmen, die Regeln der Sittsamkeit zu durchbrechen und sich demonstrativ breit zu machen und damit Dominanz zu demonstrieren.



Wenn sie sitzen, nehmen sie eine tadellose, aufrechte, zugleich bequeme und gelassene Sitzhaltung ein, und strahlen vornehme, aber unaufdringliche Eleganz aus.

Frauen präsentieren ihren Körper weder in gerader, aufgerichteter Haltung, noch wirkt dieser entspannt oder gelöst. Damenhafte Haltung verlangt nach einem hohen Maß an Körperkontrolle.

Generell wird der Eindruck vermittelt, dass ihr Körper labil, zerbrechlich, schmal und muskellos ist, was in der Darstellung durch eine schräge, oft verbogene, abgeknickte Haltung und schmale Fußstellung erzeugt wird.



Frauen stehen selten mit beiden Beinen auf dem Boden, meist wird ihr Körper nur von einem Bein getragen, damit ist sie leicht aus dem Gleichgewicht zu bringen. All dies kann als Ausdruck mangelnden Selbstbewusstseins, Verlegenheit und Unsicherheit gedeutet werden (denn wer versucht schon auf einem Bein balancierend die Wassertemperatur eines Schwimmbeckens zu überprüfen?).

Wenn Frauen im Sitzen dargestellt werden, so nehmen sie meist eine schmale, wenig raumgreifende Sitzhaltung ein. Die Beine sind oft überkreuzt, die Oberschenkeln zusammengepresst, meist in gezierter Pose. All dies bringt wieder Unsicherheit und Verlegenheit zum Ausdruck.

Frauen wird allerdings auch das Recht zugestanden auf kindliche Weise zu sitzen. Das trägt kaum zur Statuserhöhung bei, sondern macht sie zu einem schutzbedürftigen Wesen, das keinen dem Mann gleichwertigen Status einnehmen kann.

In einer weiteren Variation werden Frauen in extravaganten weiblichen Sitzweisen dargestellt, in denen sexuelle Dominanzphantasien zum Ausdruck kommen.



⁶ Die hier verwendeten Photos stammen von der Internetseite der Modekette Peek & Cloppenburg, deren Postwurfsendungen in diesem Seminar analysiert wurden.
http://www.peakundcloppenburg.de/puc_neu/de/herren/02_20_herren/02_20_herren.html (10.08.2004)

Arme und Hände

Die Hände von Männern befinden sich oft neben dem Körper oder werden in selbstbewusster Art in die Hüfte gestemmt bzw. befinden sich in den Hosentaschen (siehe oben). Die Ellbogen werden benutzt um sich Platz und Respekt zu verschaffen. Arme werden aber auch wie Barrieren vor der Brust verschränkt.

Weiters halten Männer oft Dinge in den Händen (z.B. Zeitung, Sportgerät). Finger und Daumen zeigen in die gewünschte Richtung und können als Ausdruck von Zielgerichtetheit interpretiert werden.

Frauen werden mit am Körper gehaltenen Armen dargestellt, wobei sie dabei die Hände flach anlegen. Die Hände werden manchmal demütig gefaltet oder vor den Körper gehalten. An Fingern und Daumen wird gelutscht und geknabbert.

Frauen werden in solchen Posen gezeigt, in denen sie sich an etwas (z.B. Handtasche) bzw. an jemandem (siehe Bild unten) anklammern bzw. anhalten – so als ob sie Stütze und Hilfe benötigt.



Kopf und Gesicht bzw. Gesichtsausdruck

Männer halten ihren Kopf gerade, ihr Blick ist direkt. Ausnahmen werden ihnen dann zugestanden, wenn ironische Anspielungen damit ausgedrückt werden sollen.

Das typisch männliche Gesicht wirkt ungerührt, ausdruckslos und teilnahmslos (entsprechend dem Klischee, dass Männer keine Gefühle zeigen dürfen), und damit eher abweisend als zugänglich. Die Mimik drückt Dominanz aus. Die Augen blicken direkt, gerade, starr, scharf auf die betrachtende Person an, sie fokussieren sie und zeigen Machtbewusstsein. Der Blick wirkt daher entschlossen, sein Objekt ins Visier nehmend, manchmal in die Ferne schweifend.



Typische Männer lächeln selten, und wenn, so wirkt dies selbstbewusst, siegesgewiss, zufrieden.

Sehr typisch für die Darstellung von Frauen ist das Schieflegen des Kopfes. Dieses Symbol kann vielfältig gedeutet werden: als elementares Zeichen der bereitwilligen Unterordnung und Unterwerfung, als klassisches Symbol für Demut und freiwilliger Selbstaufgabe, als Ausdruck von Liebenswürdigkeit, Mittel der Beschwichtigung, Unsicherheit, Verlegenheit, Ratlosigkeit, Verwirrtheit und Schwäche.

In vielen Darstellungen wird der Kopf auf den Boden gerichtet, gleichsam als Verlegenheitsgeste der betrachtenden Person gegenüber.



Gerade durch solche Wendungen des Kopfes werden männliche Attribute, die für Selbständigkeit stehen (z.B. breite Beinstellung), obsolet und damit aufgehoben.

Der Gesichtsausdruck von Frauen zeigt zwei typische Muster: entweder wird ein lebendiges, freundlich-verbindliches Lächeln gezeigt, Ausdruck von fröhlicher Naivität und Harmlosigkeit, denn Gefühle werden ohne Hintergedanken und Absicht zur Schau gestellt. Der naive Eindruck wird noch durch die schiefe Kopfstellung unterstrichen.



Die andere Variante arbeitet mit sexualisierten Attributen: Der Blick ist lasziv, halbverdeckt, träumerisch, mit leicht geöffneten Lippen. Dies wirkt neckisch, kokett, verführerisch, aber auch zerbrechlich.

Der Effekt wird zusätzlich verstärkt durch anliegende Hände, ein Absenken oder Schieflegen des Kopfes oder indem durch eine überhöhte Kameraposition die Augen der Frau nach oben gerichtet sind. Das strahlt Unterwürfigkeit, Hingabebereitschaft und Verfügbarkeit aus.



Körperhaltung im Liegen

Während Männer nur äußerst selten im Liegen dargestellt werden, findet man Frauen häufiger auf Liegen, auf einem Sofa, im Bett oder gar auf dem Boden liegend oder halbliegend dargestellt. Durch eine entsprechende Kameraeinstellung wird der Blick auf die Frau von oben nach unten gerichtet, sodass sie zerbrechlich, aber auch unterwürfig und hingebungsvoll wirkt, bereit für den Mann sich zu ihr zu legen, was noch durch entsprechendes Accessoires, z.B. Polster, verstärkt wird.



Beziehungen zwischen Frauen und Männern

- Gleichgeschlechtliche Beziehungsdarstellungen

Beziehungen zwischen Männern werden immer symmetrisch und prinzipiell gleichwertig dargestellt. „Richtige“ Männer können mit ihren Freunden den Gefühlen freien Lauf lassen, sie geben sich gegenseitig Raum und Bewegungsfreiheit, haben Spaß miteinander. Oft befinden sich typisch männliche Objekte in der Nähe, z.B. Auto oder Fußball. Diese Kennzeichen sind auch für Bubendarstellungen gültig.

Beziehungen zwischen Frauen oder Mädchen sind je nach Bedarf symmetrisch oder asymmetrisch.



- Beziehung zwischen den Geschlechtern

Hier dominieren asymmetrische Darstellungsmuster, d.h. Unterhaken, Schulter-Hüft-Umarmung, Händchenhalten werden so dargestellt, dass sie symbolhaft die Abhängigkeit der Frau und die Unterstützungsleistung der Männer signalisieren. Männer zeigen oft ritterliches Verhalten, d.h. sie werden in der Rolle des Beschützers von Frauen und/oder Mädchen dargestellt.

Inszeniert wird die männliche Überlegenheit mit folgenden Hilfsmitteln:

- Relative Größenverhältnisse: Der Mann wird überhöht positioniert, das erleichtert es den Frauen sich schutzsuchend an ihn zu lehnen, oder im Vordergrund, sodass die Frau dahinter gleichsam zum unbedeutenden Objekt mutiert. Selbst wenn eine Umkehrung des Größenverhältnisses vorliegt, so wird damit meist eine völlig andere Wirkung erzeugt, weil die Überhöhung durch andere Rituale (z.B. kindliches Benehmen, Liegen der Frau) aufgehoben wird.
- Gegenseitige Zugriffe: Wenn Männer Frauen umarmen, werden diese ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt. Wenn Frauen Männer umarmen, so halten sie sich fest, suchen Halt, wollen sich anschmiegen, haben bewundernde Blicke für ihn.
- Es werden aber auch entsprechende Darstellungsmuster aus der Eltern-Kind-Beziehung gewählt, in denen die Frau in kindlich wirkender Naivität zusammen mit dem Mann inszeniert wird.



4.2. Über weitere Aspekte der Geschlechtersymbolik

Doch nicht nur durch die Körperdarstellungen werden Geschlechter different und in unterschiedlichen Statuspositionen inszeniert, es gibt auch noch andere Symbolträger wie Farben, Objekte, die miteinbezogen werden (z.B. Tiere, Landschaften), aber auch durch die jeweilige Anordnung von Gegenständen oder Personen können unterschiedliche Effekte erzielt werden.

Hier exemplarisch einige sehr plakative Ergebnisse aus der Analyse von landwirtschaftlichen Fachzeitschriften (Riegler-Nurscher 2002):

Wird dort für Technik bzw. technische Produkte wie Traktoren oder Maschinen geworben, dominieren bei den Personendarstellungen die Männer. In Werbungen für Saatgut werden ausschließlich Frauen abgebildet – der Frauenkörper, oft in weißer Kleidung, wird zum Fruchtbarkeitssymbol stilisiert.

In Werbungen für Pflanzenschutz- und Düngemittel werden sowohl Frauen als auch Männer eingesetzt, allerdings mit unterschiedlicher Zielrichtung: Soll ein Pflanzenschutzmittel als umweltfreundlich, gesundheitlich unbedenklich u.ä. dargestellt werden, werden hell gekleidete Frauen abgebildet. Weiß gilt als die Farbe der Unschuld und Reinheit, des ungebrochenen Lichts, der absoluten Wahrheit. Sollen Pflanzenschutzmittel hingegen als stark und sehr wirksam präsentiert werden, sind sie mit Männern und kräftigen Farben dargestellt.

Mit dieser Darstellungsform werden Frauen und Männer nicht nur different im Sinne des *Systems der Zweigeschlechtlichkeit* dargestellt, damit wird auch ein traditionelles Verständnis über das Verhältnis der Geschlechter implizit mitgeliefert. Kultur und Technik sind „männlich“, Natur, Fruchtbarkeit und Fortpflanzung sind „weiblich“.

5. Resümee

Ein Ziel des zweiten Seminarblocks war es (mehr) Bewusstheit darüber zu erreichen, dass das existierende System der Zweigeschlechtlichkeit nicht ein von außen und unter Zwang aufoktroiertes System darstellt, sondern dass es aktiv im Rahmen von Interaktionen, mit Hilfe des eigenen Körpers und der Sprache, aber auch medial hergestellt wird. Basis für diese Herstellungsleistung, das „*doing gender*“, sind Vorstellungen und Erwartungen, die wir im Sinne der Selbstkategorisierung als weiblich oder männlich uns selbst stellen, die wir aber auch an andere Frauen bzw. Männer haben. „Geschlechterglaubensvorstellungen tragen als sich selbst erfüllende Prophezeiungen weiter zur Geschlechtstypisierung bei“ (Kotthoff 1994, 166) und werden in der Interaktion oder durch die Medien immer wieder bestätigt. Selbst Abweichungen bringen die Ordnung nicht ins Wanken, sondern werden entsprechend dem Sprichwort „Ausnahmen bestätigen die Regel“ in das Gesamtkonzept integriert.

Das zweite Ziel bestand darin, die ritualisierten Botschaften über Weiblichkeit und Männlichkeit anhand von Werbeprospekten bewusst wahrzunehmen und ihre Symbolik zu entschlüsseln. Stehende Bilder und Photographien (z.B. aus Zeitungen oder Postwurfsendungen) eignen sich methodisch sehr gut für eine solche Analyse, weil sie in Ruhe betrachtet werden können und in großer Fülle existieren. Mit der Entlarvung der Mittel zur Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und dem zugrundeliegenden Geschlechterverhältnis sollte ein weiterer Schritt in Richtung vermehrte Sensibilität in Bezug auf die eigene Darstellungsleistung und die Beobachtung von Inszenierungen im direkten Umgang mit Personen (z.B. Schüler/innen, Kolleg/innen) getan werden.

Verwendete Literatur

- Bergler, Reinhold; Pörzgen, Brigitte; Harich, Katrin: Frau und Werbung. Vorurteile und Forschungsergebnisse. – Köln: Deutscher Inst.-Verlag, 1992.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1982.
- Brück, Brigitte; u.a.: Feministische Soziologie. Eine Einführung, 2. Auflage. – Frankfurt/Main + New York: Campus, 1997.
- Cornelißen, Waltraud: Klischee oder Leitbild? Geschlechtsspezifische Rezeption von Frauen- und Männerbildern im Fernsehen. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1994.
- Franzoi, Stephen L.: Social Psychology. – Madison: Brown & Benchmark, 1996.
- Goffman, Erving: Geschlecht und Werbung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1981 (Original: Gender Advertisements, 1979).
- Goffman, Erving: Das Arrangement der Geschlechter. In: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht, 105-158. – Frankfurt/Main & New York, 1994 (Original: The Arrangement Between the Sexes, 1977).
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? – Opladen: Leske + Budrich, 1984.
- Kotthoff, Helga: Geschlechts als Interaktionsritual? Nachwort in: Goffman, Erving: Interaktion und Geschlecht, 159-194. – Frankfurt/Main & New York, 1994.
- Mikos, Lothar: Die Wirklichkeit der Medien ist die ihrer Nutzer. In: Medienimpulse 40/2002, 17-20.
- Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. – München: Verlag Frauenoffensive, 1998.
- Riegler-Nurscher, Karoline: Frauen in/und Landwirtschaft. – Unveröffentlichte Seminararbeit an der Universität Linz, 2002.
- Schmidt, Siegfried J.: Medien als Wirklichkeitskonstrukteure. In: Medienimpulse 40/2002, 5-10.
- Villa, Paula-Irene: Spürbare Zugehörigkeiten. Klasse und Geschlecht als zweifache Positionierung des Leibes. In: Fischer, Ute Luise; u.a. (Hrsg.): Kategorie: Geschlecht? Empirische Analysen und feministische Theorien, 141-162. – Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- Wilk, Nicole W.: Körpercodes. Die vielen Gesichter der Weiblichkeit in der Werbung. – Frankfurt/Main + New York: Campus, 2002.
- Zurstiege, Guido: Mannsbilder – Männlichkeit in der Werbung. Zur Darstellung von Männern in der Anzeigenwerbung der 50er, 70er und 90er Jahre. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.

Genderstereotype und ihr Einfluss im Alltag am Beispiel der Medien

Djurdja Knežević

„Alka Ivanišević aus dem Arbeitsamt sagt, dass der Bedarf an Keramikern so groß ist, dass eine Privatfirma kürzlich bei ihnen meldete, sie wären mangels guter Keramiker **sogar auch an Frauen interessiert**⁷, und sie machten dem Arbeitsamt den Vorschlag, etliche Frauen in diesem Handwerk auszubilden.“

(„Glas Slavonije“, 21.07.2004 – Artikel über die Ausbildung in Handwerksschulen)

Beispiele von Stereotypen zu finden, die auf Genderbeziehungen beruhen, bedarf keiner großen Mühe. Im Gegenteil, es ist ziemlich schwierig, aus der Fülle der Belege, die wir in Printmedien im ehemaligen Jugoslawien, aber auch im Rest der Welt finden können, eine gute Wahl zu treffen. Für den Anfang und als Grundlage des folgenden Textes über Geschlechterstereotype entschied ich mich für den oben angeführten Text aus mehreren Gründen. Es wäre vielleicht einfacher, ein direktes Beispiel zu finden, z.B. eine Aussage von unseren Prominenten, in der wir völlig unverhohlenen Sexismus aufspüren können. Dieser Sexismus beruht allerdings auf verwurzelten Stereotypen. Wir müssen uns nur an eine Aussage des ehemaligen Abgeordneten im Kroatischen Parlament, Vice Vukojević - heute ist er Mitglied des Verfassungsgerichtshofes, der höchsten gerichtlichen Instanz im Staat - erinnern: In einer Parlamentsdiskussion sagte er seiner Kollegin Đurđa Adlešić klipp und klar: «Rede weniger, gebäre mehr!». Hier ist noch eine Aussage zu erwähnen, sie stammt ebenfalls von einem ehemaligen Abgeordneten, Ante Kovačević, der seiner Parlamentskollegin Vesna Pusić zurief, sie sei nicht fürs weise Diskutieren, sondern fürs Bett geschaffen. Solche Beispiele sind fürchterlich und rufen Ekel und Zorn beim meisten Publikum hervor, dies jedoch wegen ihrer Brutalität und Primitivität, und weniger wegen des Inhalts. Deshalb wirken sie paradoxerweise schwächer, d.h. sie zeigen weniger, in welchem Maße die Gesellschaft von Genderstereotypen geprägt ist.

Das obige Beispiel wirkt dagegen harmlos. Die große Mehrheit der LeserInnen wird wahrscheinlich überhaupt nicht bemerkt haben, dass in diesem Beitrag etwas nicht stimmt. In dieser Aussage muss die Betonung auf dem Satzteil „sogar auch an Frauen“ stehen, denn der Bedarf ist so groß, dass es an denjenigen, die das machen können (Männer), mangelt. Hier wird also mit einem der stark verwurzelten Genderstereotyp operiert, es gibt Männer- und Frauenjobs. In unseren patriarchalischen Kulturen „wissen alle“, was Männer- und was Frauenjobs sind. Ohne lange aufzuzählen, kann man im Allgemeinen sagen, dass der Haushalt und die Erziehung für die Frauen reserviert sind, während öffentliche Beschäftigungen den Männern zustehen. Um eine solche Einteilung zu verteidigen, geht man oft davon aus, die Frauen haben leichtere und die Männer schwerere Beschäftigungen, was in der heutigen Zeit der entwickelten Produktion keine Rechtfertigung haben kann. Eine schwere Last zu heben, müssen die Männer heutzutage kaum mehr machen, das erledigen Maschinen wie Kran, Bagger, Hydraulik usw. In traditionellen Gesellschaften üben die Frauen schwere Feldarbeiten aus, dennoch werden diese Beschäftigungen als „Frauenarbeiten“ bezeichnet. Und während die Frauen am Lande zusammen mit den Männern die Ernte einbringen, Wagen laden und schwere Lasten transportieren, besagt eine Stereotypenregel, dass nur die Männer mit fertigen Produkten zur Messe gehen können. Das Geschirr abzuwaschen oder das Auto zu waschen ist gleich schwer, aber die Einteilung ist streng und Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Das Geschirrabwaschen ist Frauensache, das Autowaschen ist Männersache. Das Geschirrabwaschen wiederholt sich ständig, findet mehrmals am Tag und fern der Öffentlichkeit statt, das Resultat dieser Beschäftigung muss nicht in der Öffentlichkeit bewertet werden. Das Autowaschen, wie banal diese Beschäftigung auch sein mag, ist nach außen gerichtet, das Auto ist repräsentativ und stellt für seinen Besitzer Luxus dar. Diese

⁷ Hervorhebung durch die Autorin

Einteilung zeigt die Position des jeweiligen Geschlechts in der Gesellschaft. Für den Mann ist die Öffentlichkeit vorgesehen, die dann auch so verteidigt wird, es gebe „schwere“ und „leichte“ Jobs, wie absurd diese Erklärungen auch sind, und es ist schließlich zu fragen, ob solche Erklärungen je einen Sinn hatten. Nach herrschenden Stereotypen haben die Frauen in der Öffentlichkeit nichts zu suchen. Das, was den Frauen übrigbleibt, ist der Privatbereich, in dem der Mann auch seinen Platz hat. Letztendlich sehen wir, dass der Mann sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bereich zu Hause ist, während die Frau nur auf den privaten Bereich beschränkt bleibt. Obwohl der Privatbereich in westlichen Gesellschaften inzwischen ziemlich geschrumpft ist, bleibt diese Einteilung immer noch aufrecht, denn die Einteilung ins Private und Öffentliche entstand auf der Basis der Dominierung. Die Männer wirkten in der Öffentlichkeit, weil sie auch im Privaten unbeschränkte Macht ausüben konnten.

Um diesen grundlegenden Ansatz zu "verteidigen", wurden viele andere Stereotype produziert, die durch informelles (das, was man oft "Schule des Lebens" nennt) und formelles Lernen übermittelt werden. Sie bestätigen und vertiefen die grundlegende Einteilung. Ausdrucksreichste und am stärksten verbreitete Stereotype sind diejenigen, die sich auf die Geschlechtlichkeit beziehen. Die Tiefe und Hartnäckigkeit dieser Stereotype im gesellschaftlichen Bewusstsein und Verhalten basiert größtenteils auf der Biologie. Auf biologischen Unterschieden zweier Geschlechter beruhend, werden psychologische und mentale Unterschiede abgeleitet und werden dann in den gesellschaftlichen Kontext übertragen, in dem sie dann „objektiv“ bewertet werden. Männliche biologische Eigenschaften werden als besser, stärker, wichtiger, wirkungsvoller eingestuft, weibliche Eigenschaften sind dagegen schwächer (öfters „sanfter“), weniger wichtig, nicht wirkungsvoll (zumindest nicht im öffentlichen Leben). Diese grundlegende Einteilung wird durch weitere Charakteristiken verstärkt. Der Lernprozess über diese Merkmale und Charakteristiken fängt vom Moment der Geburt an: typische Farben für die Mädchen (rosa) und die Buben (blau), die Wahl des Spielzeugs für die Mädchen (Puppen, Puppenkleidung, Küchenzubehör, Schmuck und Kosmetik) und für die Buben (Waffen, Werkzeug, Maschinen, Autos). Dabei spielt der zukünftige Beruf des Kindes die bedeutende Rolle. Für die Mädchen gibt es weniger Förderungen zu einem konkreten Beruf. Es geht dabei mehr um eine unbestimmte „sanfte“ Erziehungsart. So werden manche Mädchen in Richtung Musik (Spielen, Singen), Tanzen, sogenannten schönen Künsten, Lesen oder Literatur gefördert. An die Buben stellen die Eltern aber andere Forderungen und hohe Standards für ihre zukünftigen Berufe. Geschenke und Spielzeug für sie beinhalten einfache Apparate, Mikroskope und Stethoskope, Maschinenmodelle, Werkzeug u.ä. Die Leibesübungen unterscheiden sich bei den Geschlechtern wesentlich. Den Buben gehört symbolisch der Fußball (ob sie das wollen, können oder nicht) und den Mädchen rhythmische Gymnastik. Und da erscheint wieder die räumliche Verteilung – Fußball außen, Rhythmik innen. Die auf Genderstereotypen beruhende Dichotomie bewegt sich entlang der Oppositionsachse männlich – weiblich = stark – schwach = öffentlich – privat = übergeordnet – untergeordnet.

Die Sexualität, als Basis der Genderstereotype, bestimmt das Männer-Frauen-Verhältnis als Verhältnis stärker - schwächer, übergeordnet - untergeordnet, aktiv - passiv. Der durchschnittliche Bürger des 20. und 21. Jahrhunderts befindet sich nicht weit entfernt vom Zeitgenossen der Venus von Willendorf. Wie in diesen uralten Zeiten, als man bei der Frau nur sekundäre Geschlechtsmerkmale sah (große Brüste, überdimensionierter Hinterteil, großer Bauch, üppige Haare, aber ohne Gesicht und mit schwach entwickelten Beinen und Armen sowie mit rudimentären Fingern), setzt unser heutiger Bürger mit einer ähnlichen Frauenwahrnehmung fort. Es genügt uns, die meisten Werbungen anzuschauen, damit wir feststellen können, dass zahlreiche Produkte mit der Benutzung von Frauen, d.h. der Frauenkörper beworben werden. Wir sahen Werbungen für Autoreifen mit einer nackten Ballettänzerin (der Autoreifen war auf diesem Plakat aber nicht zu sehen), ein entblößte Frauenoberkörper warb für Dachziegel, ein nackter Frauenrücken und Hinterteil warben für die Zagreber Musikbiennale, und kürzlich hatten wir auch eine Werbung für Gavrilović-Würste, die uns eine zwischen Frauenbrüste gelegte Wurst zeigte. Wir könnten so ins Unendliche fortfahren. Allerdings ist der heutige durchschnittliche Bürger, ob er das will oder nicht, gezwungen, TV-Werbungen zu sehen, und ist zusätzlich aggressiven Billboard-Plakaten auf den Straßen ausgesetzt, sodass er als Zeitgenosse der Venus von Willendorf auf die Frau schaut. In allen diesen Werbungen wird meistens der Frauenoberkörper ohne Gesicht gezeigt, die Frau wird von hinten aufgenommen, den Kopf sieht man nur (auch dann nicht immer), wenn um eine Zahnpaste oder um ein Shampoo geworben wird.

Im Grundsatz beruhen die Genderstereotype auf der Dichotomie „stärkeres Geschlecht“ – „schwächeres Geschlecht“. Sie sind aber der Ausdruck der Dominierung (das männliche Geschlecht dominiert über das weibliche) und durch ihre Reproduzierung unterstützen sie das Aufrechterhalten dieser Dominierung, was an und für sich inhuman und im politischen Kontext nicht demokratisch ist. Die Dominierung selbst kann aber nicht nur auf stereotype Vorstellungen und Ideen zurückgeführt werden. In diesem Fall wäre unser Umgang mit Stereotypen einfach, denn sie könnten durch eine kollektive Erziehung aus den Medien und der Bildung entfernt werden. Wie

auch immer wir versuchen zu beweisen, dass die Stärke bzw. Schwäche eines Geschlechts auf keiner realen Basis beruhen, ist die Macht der patriarchalischen Sozialisierung so stark, dass alle, die damit betroffen sind (und das sind meistens Frauen), diese Stereotype akzeptieren und sie durch ihre weitere Sozialisierung und durch die Sozialisierung ihres Nachwuchses weiterentwickeln. Dieser Nachwuchs sind in erster Linie ihre Kinder.

Die Medien reproduzieren als selbstverständliches Faktum die Einstellung, die Männer seien dominant, und sie unternehmen nichts, um auf Situationen hinzuweisen, in denen Ungleichberechtigung zum Ausdruck kommt. So haben wir in den Medien keine Analysen und Hinweise, dass es wenig Frauen bei den Entscheidungsinstanzen gibt (Politik, Wirtschaft), niemand bemerkt die Tatsache, dass man den Frauen mit weniger Aufmerksamkeit zuhört, dass man sie leichter und öfter unterbricht, dass sie öfter mit ihrem Vornamen gerufen werden (Männern mit dem Familiennamen) usw. Jedenfalls zeigen uns explizite Stereotype paradoxerweise weniger als implizite (versteckte) Stereotype, die wiederum als natürlicher Rahmen gelten.

III. Bewusst hinsehen lernen

In den ersten beiden Seminarmodulen war es das Ziel, die Seminarteilnehmer/innen für geschlechterrelevante Fragestellungen zu interessieren und sensibel zu machen. Der handlungsorientierte Ansatz und das eigenständige Ausprobieren (im Rollenspiel, bei der Analyse von Werbeprospekten, aber auch im Rahmen der Projekte) haben motiviert, sich den Schulalltag (noch) genauer anzusehen. In einigen Projekten war massive Unzufriedenheit mit den Schulbüchern aufgetaucht (Projekte zu Körperschönheit und Bekleidungsregeln im Wandel, siehe 4. Teil), denn dort konnten kaum brauchbare Texte und/oder Bilder gefunden werden, statt dessen wurde jede Menge klischeehafter Darstellungen von Frauen und Männern entdeckt.

Für das dritte Seminarmodul wünschten sich die Seminarteilnehmer/innen daher mehr Informationen zu Schulbüchern als Mittel des in der Schulen vermittelten „geheimen Lehrplans“ und entsprechendes Know-how für die eigenständige Durchführung von Schulbuchanalysen (siehe 4. Teil).

In diesem 3. Teil finden sich daher folgende Inputs und Outputs:

Zunächst führt der Beitrag von Angelika Paseka in die Diskussion um den „geheimen Lehrplan“ der Schule ein. Die Autorin stellt dabei die Schulbücher und ihren Anteil an der (Re-)Produktion von traditionellen Geschlechtsrollenerwartungen in den Mittelpunkt ihrer Analyse. Svenka Savic fokussiert die Bedeutung der Sprache für die Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und Geschlechterverhältnissen. Sprache erzeugt eine eigene Wirklichkeit für die Leser/innen, Sprache kann daher auch verzerrte Wirklichkeiten produzieren. Jana Bacevic hat serbisch-orthodoxe Religionsbücher genauer unter die Lupe genommen und sie kritisch nach klischeehaften Darstellungen abgesucht. Zum Schluss haben die Seminarteilnehmer/innen das Wort: Die Ergebnisse der von ihnen durchgeführten Schulbuchanalysen werden in einer Zusammenfassung von Angelika Paseka präsentiert.

Schulbücher als Instrumente des „geheimen Lehrplans“ in der Schule

Angelika Paseka

Schulbücher – kiloweise schleppen die Kinder diese nachhause und wieder in die Schule, arbeiten stundenlang mit ihnen, mehr oder weniger lustvoll. Sie werden in großen Auflagen produziert, nachdem sie von staatlichen Instanzen überprüft und für rechtmäßig erklärt wurden. Was ist also daran so „geheim“, dass es sich lohnt sie genauer zu betrachten?

Die Diskussion um die Schulbücher begann im deutschsprachigen Raum um 1960, wobei sich dabei aber zwei völlig unterschiedliche Diskussionsstränge herauskristallisiert haben: der eine fokussiert methodisch-didaktische Fragen, also Fragen der Aufbereitung von Lehrinhalten in altersadäquater Form, der andere ist eingebettet in die sogenannte „feministische Schulforschung“. In den folgenden Ausführungen ist der Blick auf diesen zweiten Diskussionsstrang gerichtet.

1. Die Schule als „gendered institution“

Trotz der Einführung der *Koedukation*, d.h. dem gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben, in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und der schulischen Erfolge der Mädchen mussten kritische Bildungsforscher/innen feststellen, dass sich weder an der traditionellen Rollenaufteilung in der Familie noch an den Benachteiligungen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt etwas geändert hatte. Bereits bei der Berufswahl entscheiden sich die meisten Mädchen für wenige Berufsfelder. Sie unterbrechen häufiger ihre Berufslaufbahn, weil sie nach wie vor primär für die Kindererziehung und den Haushalt zuständig sind. Ihre Chancen auf einen sicheren Vollarbeitsplatz sind wesentlich geringer als jene der Männer, ebenso sind ihre Aufstiegsmöglichkeiten eingeschränkter. Die Folge: Frauen verdienen deutlich weniger als Männer, von Armut sind sie hingegen stärker betroffen.

Wie lässt sich eine solche Diskrepanz erklären? Dazu wurde die Schule als Bildungsinstitution einer genaueren Analyse unterzogen. Resümee dieser feministischen Schulforschung: Als wichtige Sozialisationsinstanz neben Familie und Medien ist die Schule wesentlich an der Aufrechterhaltung des hierarchischen Geschlechterverhältnisses und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung beteiligt. Es gibt einen „geheimen Lehrplan“ („*hidden curriculum*“), der Mädchen und Frauen trotz offiziellem Gleichheitspostulat benachteiligt, indem „nebenbei“ und „unbeabsichtigt“ Botschaften vermittelt werden, die sie auch weiterhin auf ihre traditionellen Aufgaben, Rollen und Positionen verweisen. Schule ist – wie alle gesellschaftlichen Institutionen (z.B. Familie, Staat, Militär) – männlich geprägt: in seinen Strukturen, den vermittelten Inhalten, den Normen und Werten, der Arbeitsteilung. Der australische Soziologe Robert W. Connell bezeichnet Schule daher als „*gendered institution*“ bzw. spricht vom „*Gender-Regime*“ in der Schule, d.h. die kulturellen Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ durchdringen Schule ebenso wie die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, die Mädchen und Frauen nach wie vor diskriminieren (vgl. Schneider 2002, 476).

Wie und wo wirkt nun dieser „geheime Lehrplan“? Hier einige Ergebnisse aus dieser ersten Phase der feministischen Schulforschung.⁸

- Zur Aufmerksamkeitsverteilung im Klassenzimmer: Buben erhalten mehr Aufmerksamkeit durch die Lehrpersonen, weil sie häufiger angesprochen und aufgerufen werden. In gemischten Klassen dominieren Buben das Unterrichtsgespräch. Sie reden öfter, länger, unterbrechen häufiger als Mädchen, schreien ihre Beiträge viel häufiger in die Klasse ohne aufgerufen worden zu sein, brauchen aber auch weniger lang zu warten, bis sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern aufgerufen werden.

⁸ Gute Zusammenfassungen finden sich in Faulstich-Wieland 1995 und Hasenhüttl 2001.

- Zur Raumverteilung: Buben beanspruchen einen größeren Bewegungsspielraum als Mädchen, und zwar in allen Räumen der Schule – im Klassenzimmer, in den Pausenräumen, im Hof.
- Zu den Lehrplänen und Unterrichtsinhalten: Diese sind auf männliche Interessen zugeschnitten, Errungenschaften von Frauen in den einzelnen Wissenschaften werden nicht oder kaum thematisiert, auch in historischen Darstellungen werden die Leistungen von Frauen ignoriert.⁹
- Zur Sprache: Mädchen und Frauen werden sprachlich unsichtbar gemacht. Das geschieht einerseits dadurch, dass allgemein von „Kindern“ oder „Jugendlichen“ gesprochen wird, auch wenn Mädchen kaum davon betroffen sind (z.B. Gewalt von „Jugendlichen“). Andererseits müssen sich Mädchen und Frauen bei männlichen Sprachformen (z.B. Schüler, Lehrer) mitgemeint fühlen, weil diese Ausdrücke als „neutral“ definiert werden.
- Die Verteilung von Frauen und Männern auf die einzelnen Positionen der Schulhierarchie ist ein deutlicher Indikator für die Machtverteilung in der Gesellschaft: Männer sind „oben“, Frauen „unten“. Je jünger die Kinder und je „frauenspezifischer“ die Inhalte, desto mehr Frauen finden sich in dieser Schultype. Je höher die Entscheidungsebene, desto seltener werden Frauen.
- Und schließlich wurde über Schulbücher herausgefunden: Frauen und Mädchen kommen dort viel seltener vor, und wenn, dann werden sie sehr klischeehaft dargestellt.

Bald wurde Kritik an dieser Art der Forschung laut: Mädchen bzw. Frauen werden ausschließlich als Opfer der Diskriminierung durch Lehrer/innen und Buben oder allgemein durch die Gesellschaft und die geltenden (Geschlechtsrollen-)Erwartungen dargestellt. Es wird weder danach gefragt, welchen Anteil Mädchen und Frauen selbst an der Herstellung des Status quo haben, noch werden Differenzen innerhalb der jeweiligen Geschlechterkategorie thematisiert und z.B. „die“ Buben bzw. „die“ Männer zu Tätern hochstilisiert.

Basierend auf diesen Kritikpunkten wurde der Blick erweitert: auf „*doing gender*“ aller in der Schule Tätigen, auf die geltenden Geschlechtsrollenerwartungen, auf die Organisation Schule, ihre (Macht-)Strukturen mitsamt ihren Beharrungstendenzen, aber auch Veränderungspotentialen. In diesem Sinne sind auch Schulbücher einer neuen Betrachtung und Bewertung zu unterziehen.

2. Schulbücher als Teil des offiziellen und „geheimen Lehrplans“

Schulbücher haben verschiedene Funktionen (siehe Abbildung 1):

Schulbücher unterstützen Lehr- und Lernprozesse. In gewisser Weise ersetzen sie Lehrpersonen, weil sie selbst Lehrfunktion übernehmen, d.h. sie wollen durch ihre Gestaltung die Schülerinnen und Schüler motivieren sich mit vorgegebenen Inhalten (selbständig) auseinander zu setzen und zu informieren. Zur Festigung des Lernstoffes beinhalten sie Angebote zum Üben und Anwenden und Möglichkeiten der (selbständigen) Lernkontrolle.

Schulbücher haben auch didaktische Funktion, d.h. sie strukturieren die im Lehrplan vorgegebenen Inhalte, wobei wissenschaftliche Erkenntnisse zwar sachlogisch richtig, aber auch altersadäquat aufbereitet werden. Dazu wird die Informationsfülle auf das Wesentliche reduziert, der Wirklichkeit ihre Komplexität genommen und so für den Unterricht vermittelbar gemacht. Eine solche Reduktion erfolgt jedoch niemals wertfrei ebenso wenig wie die Darstellung. Damit werden Werthaltungen und Einstellungen der Rezipient/innen beeinflusst.

Die außerschulische Funktion der Schulbücher ruht auf drei Säulen: Schulbücher sind ein Spiegelbild der in einer Gesellschaft geltenden Normen und Werte. Schulbücher können aber auch politische Steuerungsfunktion übernehmen, indem sie – entsprechend der herrschenden Politik – Inhalte auswählen, weglassen oder verzerrt wiedergeben. Schließlich haben Schulbücher ökonomische Bedeutung.

⁹ Im Englischen gibt es dazu ein Sprachspiel: Im Unterrichtsfach „history“ wird „his story“ erzählt, aber niemals „her story“.

Funktionen von Schulbüchern		
Lehrfunktion	Didaktische Funktion	Außerschulische Funktion
Motivieren Informieren Üben Anwenden Kontrollieren	Schulbücher <ul style="list-style-type: none"> • strukturieren Lernbereiche • geben Fachwissen in altersadäquater Form weiter • steuern die Informationsflut • beeinflussen Werthaltungen und Einstellungen • reduzieren die Realität 	Kulturelle Dimension, d.h. es wird öffentlich demonstriert, welche Vorstellungen von der Welt in einer Gesellschaft akzeptiert sind. Politische Dimension Ökonomische Dimension

Abbildung 1: Funktionen von Schulbüchern (nach Bamberger 1998, 12f.)

Die Wirkung des *Gender-Regimes* zeigt sich in allen drei Bereichen. Hier nun zunächst einige Ergebnisse der Schulbuchforschung.

Die erste Analyse von Schulbüchern wurde 1967 publiziert, es folgten viele größere und kleinere Untersuchungen, die jedoch nicht systematisch aufeinander abgestimmt waren und immer nur Stichproben erfassten. In Summe gibt es aber Aussagen zu Lehrbüchern fast aller Unterrichtsgegenstände, Schulstufen und Schultypen. Hier eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse (vgl. Brehmer 1991, Hasenhüttl 1997):

1. Mädchen und Frauen sind zahlenmäßig in den Schulbüchern unterrepräsentiert, und zwar in allen Unterrichtsfächern, auf allen Schulstufen, in allen Schultypen. D.h. sowohl in den Texten als auch auf Bildern und Illustrationen sind sie seltener dargestellt als Buben und Männer.
2. Männer werden viel häufiger als Frauen in Berufen dargestellt, . Damit entsteht der Eindruck, dass Frauen selten erwerbstätig sind. Das widerspricht klar der Realität!
3. Männer und Frauen werden in traditionellen Berufen dargestellt, wobei das Berufsspektrum, in dem Frauen gezeigt werden, sehr eingengt ist und sie auf wenige Berufe verweist. Männer in Frauenberufen (z.B. als Krankenpfleger) kommen nicht vor, vereinzelt jedoch Frauen in Männerberufen. Die Schulbuchrealität ist damit verzerrt, auf neuere Entwicklungen wird keinerlei Rücksicht genommen. Wenn Frauen und Männer gemeinsam in einer Berufssituation gezeigt werden, so nimmt vorwiegend der Mann die führende Position ein (z.B. Arzt und Krankenschwester).
4. Die Tätigkeiten im Haushalt werden sowohl in den Bildern als auch in den Texten fast ausschließlich von Frauen erledigt, allenfalls sind Männer bei Reparaturen, Einkäufen oder der Gartenarbeit zu sehen. Eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern bei der Hausarbeit ist kaum zu finden.
5. Ebenso sind Frauen viel häufiger als Mütter zu sehen, die sich um ihre Kinder sorgen und sie pflegen, wenn sie krank sind. Väter werden viel seltener gezeigt, und wenn, dann bei nicht-alltäglichen Aktivitäten (z.B. einem Ausflug, einem Besuch im Zirkus). Die Tatsache, dass viele Frauen ihre Kinder alleine aufziehen müssen, wird nahezu vollkommen ignoriert, in den Schulbüchern dominiert die heile „Vater-Mutter-Kind-Familie“.
6. Mädchen werden eher hausnah dargestellt, d.h. bei Aktivitäten von geringerer Reichweite und Aktivität. Sie helfen ihren Müttern im Haushalt und verbringen ihre Freizeit gerne mit Lesen oder dem Sammeln von Ansichtskarten. Buben sind von Haushaltsarbeit befreit, sie können sich bei sportlichen Aktivitäten austoben, die außer Haus stattfinden, z.B. Fußballspielen, Schwimmen oder Paddeln.
7. Insgesamt ergibt sich damit eine sehr stereotype Darstellung, die sich an den traditionellen Geschlechtsrollenbildern orientiert: Mädchen und Frauen erscheinen eher passiv und emotional, Buben und Männer eher aktiv und rational.
8. Historische Darstellungen neigen zur Verfälschung und Auslassung des Anteils der Frauen in der Geschichte. So wird bei der Geschichte der Informatik gerne auf die Pionierarbeit jener Mathematikerinnen vergessen, die das erste Software-Programm während des Zweiten

Weltkrieges programmierten (die sog. ENIAC-girls). Oder wenn von „Jäger- und Sammlerkulturen“ berichtet wird, wird sprachlich ignoriert, dass das Sammeln von Samen, Früchten oder Pflanzen fast ausschließlich von Frauen durchgeführt wurde, die damit den Großteil der notwendigen Nahrung herbeischafften.

9. Fast ausnahmslos wird in den Schulbüchern das „generische Maskulinum“ benutzt. Damit ist gemeint, dass die männliche Sprachform sowohl für Frauen als auch für Männer gilt, z.B. die Arbeiter, die Schüler, die Lehrer. Damit werden aber Mädchen und Frauen unsichtbar gemacht, sie sind lediglich mitgemeint. Allerdings auch nicht immer, und das verwirrt. Wenn z.B. im Zusammenhang mit den Olympischen Spielen der Antike über „Sportler“ gesprochen wird, sind damit ausschließlich Männer gemeint, weil Frauen von der Teilnahme ausgeschlossen waren. Wenn von „Sportlern“ und „Teilnehmern“ der Olympischen Spiele 2004 die Rede ist, dann könnten damit sowohl Frauen als auch Männer gemeint sein. Gerade im historischen Zusammenhang ist die Verwendung des „generischen Maskulinums“ daher verwirrend und verzerrend.
10. Frauen sind bei der Herstellung von Schulbüchern in der Minderheit, d.h. es gibt wesentlich mehr Autoren als Autorinnen, aber auch als Bildherstellerin, Herausgeberin oder Verlegerin scheinen Frauen selten auf.

In den vergangenen Jahren hat sich punktuell und vereinzelt etwas geändert. In manchen Schulbüchern wurden einfache Textkorrekturen vorgenommen, d.h. nicht mehr „Herr Eilig“ fährt auf der Autobahn, sondern „Frau Eilig“. In anderen gibt es nun Zusatzkapitel, die die Situation von Frauen thematisieren, z.B. die Frau im Mittelalter, Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Eine grundlegende Überarbeitung hat jedoch kaum stattgefunden. Vereinzelt gibt es jedoch Schulbücher, in denen stereotype Darstellungen vermieden und auch Mädchen bewusst angesprochen werden (vgl. Preinsperger & Weisskircher 1997). In Summe hat sich trotzdem an den Zahlenverhältnissen bislang wenig geändert, die grundsätzlichen Einwände sind nach wie vor gültig, der „heimliche Lehrplan“ des *Gender-Regimes* damit noch immer wirksam, denn:

- Die Wirklichkeit der Schulbücher ist eine reduzierte Realität. Je nach Altersgruppe und Schultype werden „wesentlich“ erscheinende Fakten und Inhalte ausgewählt und aufbereitet – oder ausgeblendet, und entziehen sich damit der Wahrnehmbarkeit.
- Inhalte werden vereinfacht. Schulbuchautor/innen richten vielfach den Blick auf das Erlernen von Handlungsstrategien und achten weniger auf den Inhalt, z.B. bei den Sachaufgaben im Mathematikunterricht, aber auch in den ersten Lesebüchern. Offensichtlich tun dies auch die Begutachter/innen von Schulbüchern, denn sonst müsste ihnen dies auffallen. Hier ein Beispiel:

Klasse einer Grundschule. Die Kinder lernen lesen und sollen im Lesebuch eine Leseaufgabe lösen. Dort sind auf einem Bild Mäusekinder bei verschiedenen Aktivitäten dargestellt. Darunter stehen einige Sätze, die diese Tätigkeiten beschreiben. Die Sätze sind den Bildern mittels Ziffern zuzuordnen. Was tun die kleinen Mäuse? Also: Die Mäusebuben gehen angeln, kochen Knödel, stehen im Fußballtor und laufen mit ihren Freunden um die Wette. Die Mäusenädchen möchten den ganzen Tag nur Käse essen, sitzen auf der Schaukel und pflegen ihre Blume (Chavanne 1998, 27).

- Schulbücher erzeugen damit eine eigene Wirklichkeit, d.h. sie sind kein Abbild der gesellschaftlichen Realität, sondern geben Wissen von der Welt in ausgewählter und staatlich legitimer Form weiter.
- Schulbücher werden so zu „Zeitdokumenten gesellschaftlichen Bewusstseins“ (Thonhauser 1997, zit.n. Hasenhüttl 2001, 53), weil sie die in einer Gesellschaft akzeptierten und für gültig erklärten Normen und Werte widerspiegeln. Schulbücher haben die Macht zu legitimieren. Durch die Auswahl der Texte wird bestimmt, was politisch zulässig und wünschenswert ist, was an Wissen weiter gegeben werden soll. Oder nicht. Dazu Marlene Streeruwitz, eine österreichische Schriftstellerin:

„Benennt der politische Text Gruppen nicht. Wie die Frauen. Oder beschreibt der politische Text Prozesse wie Emanzipation nicht. Dann existieren diese Sinneinheiten auf der Text- und Symbolebene nicht. Und dann existieren sie in dieser Form auch in Wirklichkeit nicht. Das Fehlen auf der symbolischen Ebene im politischen Text wird zu einer Leerstelle in der Wirklichkeit. So können die emanzipierten Frauen auftreten. Ohne Repräsentation gibt es sie nicht.“ (Streeruwitz 2000, 21)

In Schulbüchern würde jedoch großes Veränderungspotential stecken, das durchaus genutzt wird. Nachdem in den deutschsprachigen Ländern eine Rechtschreibreform beschlossen wurde, werden nur mehr solche Schulbücher staatlich zugelassen, die nach den neuen Richtlinien verfasst sind. Das geschieht ohne viel Aufhebens und ohne Widerstand. Die Schülerinnen und Schüler gewöhnen sich damit – so nebenbei – an die neuen Regeln und integrieren diese in ihren eigenen Sprachgebrauch. Ohne Widerstand.

Betrachtet man die Ansprüche an eine geschlechterkritische Pädagogik (siehe Teil 4), so ist zu erkennen, dass Schulbücher diesen nur in Ausnahmefällen gerecht werden. Die Wirklichkeit wird in stereotyper Überzeichnung und unkritisch wiedergegeben, Klischees werden damit (re-)produziert und verfestigt. Den Mädchen und Buben wird – bezogen auf das Geschlechterverhältnis – eine gesellschaftliche Realität präsentiert, die falsch ist (z.B. betreffend Erwerbstätigkeit der Frau, alleinerziehende Mütter, historische Fakten, siehe oben). Der Wille, dies zu ändern, wurde bereits immer wieder in Form von „Leitlinien für die Erstellung von Schulbüchern“ kundgetan, offensichtlich ohne Erfolg – und auch ohne Konsequenzen. Schulbücher, die der neuen Rechtschreibung nicht entsprechen, werden nicht approbiert. Schulbücher, die den Ansprüchen einer geschlechtergerechten Darstellung nicht entsprechen, jedoch schon!

Konsequenzen hat dies weder für die Schulbuchverlage noch für die Autor/innen, aber sehr wohl für die persönliche Entwicklung von Frauen und Mädchen, denn ihnen werden Vorbilder vorenthalten, mit denen sie sich identifizieren könnten. Die Nichterwähnung weiblicher Personen zeigt Ignoranz und kann als Zeichen mangelnder Wertschätzung und Achtung interpretiert werden.

Dazu ein Erlebnis aus der Schulgeschichte meiner Tochter: 1. Mai, Tag der Arbeit. Auch in der Schule wird offensichtlich über Arbeit gesprochen. Veronika, damals sieben Jahre, kommt verzweifelt zu mir: „Mama, ich finde nichts! Ich soll mir eine Geschichte aus dem Lesebuch herausuchen, für morgen, zum Vorlesen. Aber ich finde nichts!“ „Aber mein Kind, das gibt es ja nicht. Zeig einmal her!“ Und sie zeigt mir das Kapitel zum Tag der Arbeit. Ich lese: *Alle arbeiten*. Ich lese weiter und erkenne: *Der Bauer arbeitet. Der Müller arbeitet. Der Bäcker arbeitet. Die Müllmänner arbeiten. Der Polizist arbeitet*. Und dann ist das Kapitel aus. „Verstehst du jetzt, Mama, da ist nichts für mich dabei!“

Und wie ist diese Geschichte weitergegangen? Meine Tochter war selbstbewusst und hat sich zur Wehr gesetzt. Sie suchte in anderen Teilen des Buches etwas über Arbeit und fand eine Geschichte mit einer Ärztin. Sie wählte diese aus. Ihre Lehrerin hat das akzeptiert, weil ihr erst durch die Widerständigkeit der Schülerin bewusst geworden war, was in dem von ihr ausgewählten Lesebuch vermittelt wird. Unklar ist, was passiert wäre, wenn die Lehrerin weniger verständnisvoll reagiert hätte.

3. Richtlinien für geschlechtergerechte Schulbücher

Im Sinne einer geschlechtergerechten Darstellung und des Gleichstellungsanspruchs, der in politischen Willensäußerungen immer wieder bekundet wird (zuletzt durch die EU-Strategie Gender Mainstreaming, siehe Teil 4), ist auf folgende Punkte zu achten (nach den Richtlinien des National Institutes for Curriculum Development, 1997).

- Beachtung einer geschlechtergerechten, nicht-sexistischen Sprache. Texte nur mit männlichen Bezeichnungen oder „er“ erfüllen diesen Anspruch nicht. Ebenso sollen in den Illustrationen sowohl Mädchen/Frauen als auch Buben/Männer dargestellt werden
- Vermeidung von geschlechterstereotypen Darstellungen betreffend Charakter, Eigenschaften, Aussehen, Berufe, Aktivitäten,
- Auch Wissen von und über Frauen sollte Teil der Schulbücher sein. Beispiel: Geschichte, berühmte Mathematikerinnen, Physikerinnen, Künstlerinnen. Solche Beispiele und Illustrationen motivieren gerade junge Frauen auch zur Beschäftigung mit jenen Wissensgebieten, die ihnen traditionellerweise nicht zugeschrieben werden.
- In den Texten und Illustrationen sollten Frauen und Männern sowohl als Berufstätige als auch als Mütter und Väter vorkommen.
- Bei den Berufen sind nicht nur männliche, sondern auch weibliche Bezeichnungen zu verwenden.
- Männer und Frauen sind in ähnlichen Situationen zu zeigen, d.h. auch Frauen in Führungspositionen und Männer im Haushalt, Frauen im/beim Auto, Männer in der Küche, bei der Waschmaschine

Auf jeden Fall sind aber immer kritische Lehrerinnen und Lehrer gefordert. Zum einen, damit sie Einwände gegen stereotype und falsche Darstellungen in Schulbüchern formulieren oder sich als Autorinnen und Autoren zur Verfügung stellen. Denn durch unkritisches Benutzen solcher Materialien werden sie selbst zu Mit-Täter/innen und Mit-Produzent/innen von geschlechtsspezifischen Ungleichheitsstrukturen. Zum anderen ist es wichtig, auch den Schülerinnen und Schülern Einseitigkeiten bewusst zu machen, ihnen fehlende Informationen nachzuliefern. Mädchen, aber auch Burschen müssen gestärkt werden, sich gegen falsche und verzerrte (Welt-)Bilder zur Wehr zu setzen. Nur kritische Menschen können Machtkonstruktionen aufdecken und Widerstand leisten. Das ist die Basis für Demokratie.

Verwendete Literatur

- Bamberger, Richard; u.a.: Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. – Wien: öbv, 1998.
- Brehmer, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? – Weinheim; Basel: Beltz, 1991.
- Chavanne: Leserätsel 1. – Wien, 1998.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. – Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1995.
- Hasenhüttl, Erika: Von fürsorglichen Müttern und fernen Vätern – ein Resümee von 30 Jahren Schulbuchkritik. In: Erziehung und Unterricht 10/1997, 1087-1097.
- Hasenhüttl, Erika: Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung. – Wien: Milena, 2001.
- Preinsperger, Alexandra; Weisskircher, Elisabeth: Mathematikschulbücher – eine aktuelle Untersuchung. In: Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hg.): Schule weiblich – Schule männlich, 132-143. – Innsbruck + Wien: Studienverlag, 1997.
- Schneider, Claudia: Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In: SWS-Rundschau 4/2002, 464-488.
- Streeruwitz, Marlene: Haben. Sein. Und. Werden. In: [sic!] Forum für feministische Gangarten 35/2000, S.20-23.
- The National Institute for Curriculum Development: S/He in textbooks. Equal presence of women and men in educational materials. – Enschede, 1997.

Sprache und Gender: Politisch korrekter Sprachgebrauch mit dem Fokus auf den Sexismus in Schulbüchern für Grund- und Mittelschulen

Svenka Savić

ZUSAMMENFASSUNG

In der Einführung werden grundlegende Begriffe definiert: Geschlecht, Sprache, Standardsprache, politisch korrekter Sprachgebrauch. Dies mit dem Ziel, einen anderen theoretischen Ansatz über die Sprache vorzustellen, in dem man zeigen kann, warum es nicht gut ist, die bestehende Praxis der Sprachdiskriminierung aufrechtzuerhalten.

Im Laufe des Vortrags werden Beispiele der sexistischen Praxis angeführt und es wird ein Wörter- und Wendungeninventar zur Vermeidung dieser Praxis angeboten (ausführlichere Beispiele werden in der Abhandlung S. Savić, 2004 dokumentiert).

Der Beitrag wurde mit der Absicht geschrieben, um die Frage der Normierung dieses neuen Zugangs in der vorhandenen Sprachpraxis im ehemaligen serbokroatischen Sprachraum, und zwar dort, wo es immer noch nicht getan wurde, aufzuwerfen. Die Autorin schließt, dass es für die Rechtschreibexperten notwendig wäre, Vorschläge über politisch korrekten Sprachgebrauch zu akzeptieren und dementsprechend die ganze Sprachpraxis bezüglich der Anwendung der Theorie der Menschenrechte im Sprachbereich einer Revision zu unterziehen. Das würde sich dann bei der Schreibung der Schulbücher für die Grund- und Mittelschulen, aber auch für die Universität, ferner bei den Medien und in der Verwaltung widerspiegeln. Der politisch korrekte Sprachgebrauch würde damit ein Bestandteil der alltäglichen Sprachpraxis werden.

Schlüsselwörter: Wahl, Sprache, Sprachplanung, Sprachpolitik, Normierung, politisch korrekter Sprachgebrauch, Sexismus, Standardsprache, Schulbuch

1. Einführung

Der Begriff „Gender“ wird hier als gesellschaftliche Rolle des männlichen oder weiblichen Geschlechts definiert. Die Sprache kann verschiedenartig im Rahmen verschiedener Disziplinen, die sich mit diesem Phänomen beschäftigen, definiert werden. Die wichtigste Botschaft dabei ist, dass die Sprache nicht einseitig definiert werden kann. Bestehende, unterschiedliche Definitionen heben nur einen Teil der Gesamtsprachnatur hervor. Eine Definition bestimmt die Sprache z.B. als Reflexion psychologischer Prozesse, sie dient uns, um unsere Emotionen oder Meinungen zu äußern. Die Sprache wird meistens vom Standpunkt der strukturalistischen Theorie definiert. Danach ist die Sprache ein Zeichensystem, das als Kommunikationsmittel in einer Gesellschaft dient. Uns interessiert die Sprache aber als Handlung – was man alles mit der Sprache machen kann. Im Rahmen eines solchen Zugangs wird auch der Begriff der Standardsprache anders aufgefasst. Eine gängige Definition der Standardsprache besagt, dass sie eine normierte Sprachform darstellt. Für uns ist hier die Standardsprache diejenige Sprachform, der sich die *ausgebildete Elite* bedient. Das grundlegende Prinzip des theoretischen Zugangs zur Sprache als Handlung besteht darin, dass wir beim konkreten Sprachgebrauch (schriftlich oder mündlich) die **Wahlmöglichkeit** zu jeder konkreten Gesprächssituation haben. Wir wählen diejenige Möglichkeit, die unserer Absicht, unserem/r Gesprächspartner/in etwas mitzuteilen, am meisten entspricht. Die Wahlmöglichkeiten umfassen auch nichtsprachliche Möglichkeiten (Gesten, Körperbewegungen, in Schulbüchern - Fotos, Grafiken usw.). Wenn wir z.B. beabsichtigen, jemanden zu demütigen, zu verletzen, oder zu unterschätzen, werden wir die Sprachform auswählen, mit der wir unsere Absicht am besten verwirklichen können. Andererseits, wenn wir durch unser Sprechen oder Schreiben unseren guten Willen für die Zusammenarbeit, Bekräftigung der Menschenrechte, Geschlechtergleichberechtigung und die Akzeptanz anderer menschlicher Unterschiede zum Ausdruck bringen wollen, werden wir solche Sprachformen auswählen, die unsere Absichten am besten wiedergeben. Deshalb behandeln wir hier **das Inventar/die Möglichkeit** zum Wählen, die den Serbischsprechenden zur Verfügung stehen, wenn sie sich für eine Sprachhandlung

entscheiden (Vorlesungen halten, Ansprechen, Überzeugen, Komplimente geben, Erklären, Entschuldigen u.a.). Das, was die Schüler im Laufe ihrer Bildung lernen sollten, ist, gute Sprachauswahl zu treffen und nicht viele Wörter, Wendungen oder Phrasen auswendig zu lernen.

Im Moment, wenn wir eine Sprachform auswählen, werden wir eigentlich in ein **Sprachspiel** eingeführt, das unsere **kreative** Benutzung der Sprachform im Bezug auf gesellschaftliche Umstände, aber auch auf Wendungen in der Gesprächssituation eines Dialogs oder einer anderen Gesprächssituation voraussetzt. Das Spiel ist Grundlage des Sprachgebrauchs und das kreative Spiel besteht darin, immer wieder ein Sprachinventar aus der Fülle der Möglichkeiten auszuwählen, das in der gegebenen Sprach- und Gesellschaftsfunktion notwendig ist. Das Spiel hat seine Regeln und die Wahlfreiheit. Deshalb beschäftigen wir uns in dieser theoretischen Abhandlung nicht mit der Frage, ob etwas richtig oder falsch in der Sprache ist, ob etwas ein Bestandteil des Sprachsystems ist (was die Grundlage der traditionellen Sprachdiskussion ist), sondern wir fragen uns, ob die Wahl der sprachlichen Mittel der Absicht und dem Ziel des/r Sprechers/in im Gesellschaftsspiel, in dem er/sie seine/ihre Handlung (meistens Überzeugung) verwirklichen will, entspricht. Die Sprache im Unterricht dient zum Überzeugen von der Wahrheit von dem, was der Gegenstand der sprachlichen Überzeugung ist. Die Sprache ist deshalb nie außerhalb der Politik, sie ist mit ihr eng verbunden.

Die **Sprachpolitik** ist eine der sprachwissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Frage der Sprachstandardisierung (-normierung) beschäftigt. Ihre Aufgabe ist auch, eine zukünftige Sprachpraxis zu gründen (in unserem Fall eine Sprachpraxis des Serbischen). Gesellschaften, die sich um ihre BürgerInnen und um die Anwendung der Ideologie über allgemeine Menschenrechte kümmern, empfehlen im Rahmen der Standardisierung einer Sprachform solche Mittel, mit denen man zur Verwirklichung der menschlichen und bürgerlichen Rechte besser beitragen kann. Aber wenn wir eine dominante Ideologie haben, deren Ziel es ist, mittels Sprache die Nation zu homogenisieren, wird die Sprachentwicklung so gesteuert werden, dass die Polarisierung gegen andere zum Ausdruck kommt: WIR und SIE ist der Kern einer solchen Theoretisierung. Wir wollen betonen, dass unser Verständnis von der Sprache so ist, dass sie sich nicht *selber entwickelt* (wie manche ExpertInnen meinen), sondern dass sie immer unter dem Einfluss der Gruppe steht, die die politische Macht in einer Gesellschaft hat, die Sprachentwicklung zu planen und zu programmieren – PolitikerInnen und SprachexpertInnen. Deswegen besteht zwischen der Sprachform und der Ideologie (unter Ideologie verstehen wir hier die Situation, wenn eine kleinere Gruppe ihre Meinung der Mehrheit als die einzig richtige Meinung auferlegt) eine enge Verbindung, sodass die Sprachstandardisierung als ein (langer) Kettenprozess zu verstehen ist: der Prozess, an dem SprachexpertInnen, Ideologen der politischen Elite, Intellektuelle, die in der jeweiligen Gesellschaft eine bestimmte Sprachpolitik unterstützen, beteiligt sind. Die Sprache ist das grundlegende, wenn nicht das einzige Mittel zur Verwirklichung politischer und ideologischer Ziele. Wenn die politische Richtung als politisch korrekter Sprachgebrauch und Anwendung der Menschenrechte auch in der Sprache zu verstehen ist, und wir wollen, dass es so wird, ist das einer der möglichen Zugänge zur Standardisierung aller Formen des Sprachgebrauchs, bei denen die Politik der Vielfalt bestärkt wird.

Unser politisches Ziel ist es, mittels Sprache die **Gleichberechtigung der Geschlechter**, aber auch aller anderen Bürgergruppen, ungeachtet ihrer Rasse, Nation, Alter, ihrer ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit, auch derjenigen, die in der Stadt und am Land leben, zu reflektieren, damit die Sprache (geschriebene und gesprochene) unsere politische Korrektheit widerspiegeln könnte. Diese politische Korrektheit ist es, die Diskriminierung dieser Gruppen aufzulösen, die sich aus der vorhandenen Sprachpraxis ergibt.

2. Thema

Das Thema, von dem hier die Rede ist, ist ein Teil einer breiteren Problematik des Sprachhandelns, das wir als *politisch korrekter Sprachgebrauch* bezeichnen – der Sprachgebrauch (mündlich und schriftlich), mit dem man die Verwirklichung der Menschenrechte im öffentlichen und offiziellen Sprachgebrauch gewährleistet. Zum Inventar solcher Beispiele gehören alle Arten des Rassismus – Diskriminierung anderer nach ihrer Hautfarbe (Zigeuner statt Roma); des Nationalismus – Diskriminierung nach der nationalen Zugehörigkeit; des Ethnizismus – nach der ethnischen Zugehörigkeit; des Konfessionismus – Diskriminierung nach der religiösen Zugehörigkeit (in unserem Kontext ist das die Zuordnung kleinerer Religionsgemeinschaften zu Sekten); des Juvenismus – Diskriminierung im Bezug auf jüngere Personen («*Du Grünschnabel, was weißt denn du!*»); des Age-ismus (nach engl. 'age') – Diskriminierung im Bezug auf ältere Personen (*alter Sack, alte Hexe*); des Able-ismus (nach engl. 'able') – nach der Stufe der Invalidität (Personen mit besonderen Bedürfnissen, Behinderte usw.). Gerade am Beispiel dieser Gruppen können wir zeigen, in welchem Maße das Inventar des politisch korrekten Sprachgebrauchs ein heikles Thema ist. Das ist ein Prozess, in den neue Ausdrücke eingeführt und

der gesellschaftlichen Realität nicht entsprechende Ausdrücke ausgelassen werden. Bei uns wurde in die gesetzgebende Sprachpraxis der Terminus *SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen* eingeführt, der den älteren Ausdruck *Behinderte* ersetzte. Die Internationale Invalidengesellschaft wies darauf hin, dass der Terminus *behindert* ungeeignet ist, weil er darauf hindeutet, dass der behinderten Person etwas abgeht, dass ihr etwas nicht zusteht, was die anderen ohnehin haben. Vielmehr wird dadurch gekennzeichnet, dass eine Person etwas anderes besitzt als die anderen. Der Terminus *SchülerIn mit besonderen Bedürfnissen* ist ebenso nicht adäquat, weil er darauf hinweist, dass Personen mit Invalidität besondere Ansprüche erheben. In Wirklichkeit geht es nur darum, die Schulorganisation so zu gestalten, dass z.B. SchülerInnen im Rollstuhl unbehindert jeden Teil der Schule betreten können und dass sie ihre Fähigkeiten auch zum Ausdruck bringen können. Manchmal lässt die Umgebung nicht zu, dass **Personen mit Invalidität** ihre Fähigkeiten entwickeln.

Der Sexismus ist die Diskriminierung von Personen aufgrund ihres Geschlechts – männlichen oder weiblichen. Er beruht auf eingebürgerten, für die männliche oder weibliche Gesellschaftsrolle reservierten Stereotypen. Solche Stereotype führen zu Vorurteilen (z.B. die Mädchen sind nicht für Mathematik und Computer begabt, und die Buben haben keine Emotionen...). Bezüglich Sexismus in Schulbüchern für die Grund- und Mittelschule sprechen wir von verschiedenen Formen des Sexismus, der implizit oder explizit, meistens mittels der Sprache, aber auch mit anderen Mitteln der Schulbuchsprache – Bilder, graphische Gestaltung der Unterrichtseinheit (Font und Typ der Buchstaben) - ausgedrückt wird.

Es wurde in der einheimischen Literatur schon mehrmals betont, dass die Diskriminierung nach Geschlecht in alle Bildungskomponenten eingedrungen ist. Das ist die Weltanschauung der LehrerInnen, BuchautorInnen, die man in Texten der Pflichtliteratur für SchülerInnen, aber auch in der Gesamtorganisation des Schulunterrichts und in Benotungsformen sehen kann. Ferner macht sich eine solche Anschauung beim Schulpersonal oder bei Aufnahmetests in Mittelschulen bemerkbar – kurzum überall (Tomislav Grgin, 1968; Ivana Vitas, 2002). Wenn man die bestehende Praxis in diesem Bereich ändern will, muss man die Gesamtorganisation im Bezug auf die Arbeit mit den SchülerInnen von Beginn an ändern – und zwar rechtzeitig auf mehreren Niveaus. So könnte man erklären, dass die Gender-Gleichberechtigung ein unentbehrlicher Teil des Lebenswissens für die SchülerInnen ist und nicht irgendeine feministische Einbildung oder Mode, mit der die SchülerInnen belastet werden. Deshalb wurde in der einheimischen Literatur mehrmals auf die Anwesenheit vom Sexismus in Schulbüchern für die Grundschule hingewiesen, z.B. in der Fibel (Isidora Jarić, 1994), dann in den Lesebüchern und im anderen Material für die 1. und 2. Klasse der Grundschule (Svenka Savić in Rezensionen für den Schulbuchverlag – Zavod za izdavanje udžbenika – im Schuljahr 2003/2004), weiters in manchen Lehrbüchern für die Mittelschule (Svenka Savić in Schulbücher für die TheologieschülerInnen, 1996). Daneben wurde in der einheimischen Literatur viel über Mechanismen des Sexismus in den Medien geschrieben (Svenka Savić, 2004). Das Ziel war zu zeigen, dass die gesamte Sprachpraxis in der Standardsprache revidiert werden muss, weil sie eigentlich nicht standardisiert ist (hier müssen wir auch Arbeiten anführen, die diesen Zugang nicht unterstützen, Nina Vlahović, 2003). Wenn die ausgebildete Elite eine sexistische Sprache hat und damit andere von der Richtigkeit ihrer eigenen Einstellungen überzeugt, wird damit der Kreis geschlossen und die gleiche Erscheinung taucht in jeder Generation auf. Deshalb ist unsere Aufgabe, auf das Inventar sexistischer Erscheinungen in Schulbüchern (Sprache, Fotos und andere non-verbale Materialien) aufmerksam zu machen. Wir konzentrieren uns hier nur auf mehrere Sprachbeispiele, um zeigen zu können, dass verschiedene Standardisierungsmöglichkeiten dieser Problematik möglich sind.

2.1. Das Prinzip eines nichtsexistischen Sprachgebrauchs: Symmetrien, Vorränge, Kreationen, Freiheiten

Das **Symmetrieprinzip** wird heutzutage von Genderstudien und der Genderlinguistik (oder feministische Linguistik) betont, um zeigen zu können, dass die Symmetrie das auf der Hierarchie 'männlich ist allgemein – weiblich ist von männlich abgeleitet' beruhende patriarchale Modell der Sprachtheoretisierung abbauen kann. Das Hierarchieprinzip unterstützt den Sprachsexismus, weil die weibliche Person durch die männliche Sprachform als generische, ursprüngliche Form in den Hintergrund gerückt wird. So erklären Sprachtheoretikerinnen (und nicht nur sie) in der ganzen Welt, wie man durch einen richtigen Sprachgebrauch das patriarchale Denkmodell verlassen kann. Sie zeigen uns, wie man mit Hilfe der Sprache das Verständnis über die Gleichberechtigung der Geschlechter ändern kann. Die Sprache ist nicht nur ein Mittel zum Ausdrücken unserer Gedanken, sie ist auch ein Mittel zum **Ausformen** der Gedanken, sowohl jener der Gesprächspartner als auch der ganzen Gemeinschaft. Wenn wir in der Sprache jedesmal ausdrücken, dass es männliche und weibliche Akteure symmetrisch gibt, dann werden wir spontan die Tatsache akzeptieren, dass das Männliche und Weibliche gleichberechtigt sind.

Z.B. bei der Anrede der SchülerInnen:

*Wir bitten alle Schülerinnen und Schüler, keinen Müll auf den Boden zu werfen.
Alle Lehrerinnen und Lehrer, die...*

Neben dem allgemeinen Substantiv *Eltern* kann man auch *Väter und Mütter* benutzen.

Die Pluralform (sie) ist diesbezüglich neutral, sie gibt ungenügend Informationen über Akteure einer Aktivität. Für das Verständnis von der Gleichberechtigung der Geschlechter brauchen wir einen solchen Sprachgebrauch, mit dem wir in einer bestimmten Situation einzelne Akteure hervorheben, später können wir Akteure gemeinsam behandeln. So können wir in der öffentlichen und offiziellen Domäne verfahren, z.B. beim Schulunterricht, in den Schulbüchern oder in anderen Formen des Sprachgebrauchs in der Schule – Tests, Fragebögen, Diskussionen beim LehrerInnenrat oder bei einem anderen Sprachgebrauch der Verwaltung. Der nichtsexistische Sprachgebrauch in Schulbüchern ist nur ein Segment einer solchen allgemeinen Sprachpolitik in den Schulen.

Vorschlag: Das Hauptprinzip beim Schreiben oder Sprechen über Personen weiblichen und männlichen Geschlechts soll das Symmetrieprinzip sein, d.h. in Sprachformen (schriftlich oder mündlich) müssen sowohl Frauen als auch Männer, denen (über die) man berichtet, sichtbar gemacht werden.

Beispiel: Wir möchten über StudentInnen an einer Universität oder über Bürgerinnen und Bürger in einer Stadt berichten. In diesem Fall bilden wir unseren Satz so, dass in der Sprachform all diejenigen, über die man berichtet, gleichberechtigt und ohne Hierarchie sichtbar sind: *Unsere Studentinnen und Studenten haben keinen guten Standard im Laufe ihres Studiums, oder Bürgerinnen und Bürger gehen zu den Wahlen, ohne dass sie genug von der Wahlordnung wissen. Sie (männlich und weiblich)¹⁰ müssen zusätzliche Kenntnisse erlangen.* Also nicht nur *Studenten* oder *Bürger* usw. als sprachliches Zeichen, das beide Genera betrifft. Dies kann besonders in Umfragen, Anzeigen und anderen öffentlichen Verlautbarungen angewendet werden: *An alle Pensionistinnen und Pensionisten...*

Es ist auch wichtig, wie diese Symmetrie im geschriebenen Text räumlich dargestellt wird. Es wäre nicht gut, das Symmetrieprinzip nur teilweise anzuwenden, d.h. eine Form unter eine andere zu stellen:

*An alle Pensionisten
Pensionistinnen,...*

Man sollte vielmehr beide Identitäten symmetrisch verteilen: (*An alle Pensionistinnen und Pensionisten*), weil die Symmetrie im Text die Symmetriewahrnehmung in der Wirklichkeit beeinflusst.

Das **Vorrangprinzip**: Das bedeutet so viel, dass wir in solchen Fällen zuerst weibliche und dann männliche Form anführen, besonders wenn die Population, die wir adressieren, dominant weiblich ist (und das ist der Fall mit Erzieherinnen, Lehrerinnen, Journalistinnen...).

Es gibt viele Gesprächssituationen, in denen wir die besagten Vorschläge anwenden können. Z.B. beim Vorstellen, was eine Praxis darstellt, die die SchülerInnen oft benutzen.

Beispiel beim Vorstellen: Wir nehmen folgende Beispielssituation. Bei einem Empfang wird ein Paar vorgestellt. Es ist nicht gut, wenn wir sagen: *Das ist Jovan Perić mit seiner Gattin*, sondern: *Das ist Jovan Perić und das ist Milena Perić*. Dazu können betreffende Titel oder Berufsbezeichnungen kommen, falls sie vorhanden sind oder wir sie kennen: *Das ist Marija Janković, Studentin, und das ist Petar Janković, Ingenieur*. Das ist besonders zu empfehlen, wenn wir wissen, dass die Partner nicht verheiratet sind, weil wir sonst Schwierigkeiten haben würden, das passende Wort zu gebrauchen, das ihrem Ehestand entspricht und das die persönliche Einstellung des betreffenden Paares zur Institution der Ehe widerspiegelt. Wir sollen nicht vergessen, dass die Ehe Privatsache ist und sie sollte nicht die Eigenschaft sein, die wir beim Vorstellen in den Vordergrund stellen.

Vorschlag: Bei einer Vorstellungssituation ist als Identifikation der Beruf, der Titel, der Name und Vorname oder ein anderes Zeichen zu benutzen, mit welchem wir eine Person so sichtbar machen können, dass sie sich dabei gut fühlt.

Der Gebrauch der Berufsbezeichnungen und Titel bei den Frauen in der männlichen Sprachform ist **nicht gut**, besonders für Berufe und Titel, die hierarchisch weit oben stehen: an der Spitze

¹⁰ Im Serbischen existieren separate Genera für Personalpronomina im Plural (Anm.d.Übers.).

einer Organisation (Vizerektorin, Rektorin) oder in der Regierung (Präsidentin, Abgeordnete, Ministerin). Durch eine solche Praxis wird die Tatsache verdrängt, dass Frauen (Wissenschaftlerinnen, Künstlerinnen...) eine hohe Position im öffentlichen Leben einnehmen und das sie zur Entwicklung der ganzen Gesellschaft mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten beitragen.

Welche Rechtfertigung finden SprachexpertInnen, wenn sie die männliche Sprachform für Berufsbezeichnungen und Titel bei den Frauen benutzen? Die Erklärung wird aus einer anderen Perspektive gegeben (s. Argumente von Egon Fekete in der Tageszeitung «Politika», Sprachkolumne, oder von Ivan Klajn im Wochenmagazin NIN in den letzten Jahren). In einem solchen Zugang wird die Sprache als selbständiger Organismus betrachtet (sie ist unabhängig von ihren Benutzern), der sein eigenes Leben und seine Entwicklungsregeln hat. Eines dieser Merkmale ist, dass es eine männliche Form für Berufsbezeichnungen und Titel gibt, die als **allgemein / generisch** gilt und aus der die weibliche Form abgeleitet wurde: *Lehrer – Lehrer-in; Spieler – Spieler-in*. Wenn der Sprachbenutzer eine Aussage über den Beruf und nicht über die Person, die diesen Beruf ausübt, machen will, dann benutzt er das männliche Geschlecht. Z.B. *Der Ankläger des Haager Tribunals Karla del Ponte sagte* (Serbisch: **Tužilac** Haškog tribunala Karla del Ponte **je rekla**...). Wer diesen Satz liest, kann beurteilen, dass da gegen die Hauptregel der sprachlichen Kongruenz verstoßen wurde – das Subjekt und das Prädikat müssen im Geschlecht und im Numerus kongruieren (s. Fußnote, Anm. d. Übers.).

Mit anderen Worten, wenn wir den Sprachsexismus aufheben wollen, besonders im Bereich der Berufsbezeichnungen und Titel bei den Frauen, müssen wir eine andere theoretische Orientierung suchen, die uns eine andere Perspektive vom Sprachgebrauch bietet. Wenn man die These, die Sprache funktioniere nach dem Prinzip des Ausschließens, zurückweist – und dieser strukturalistischen Theorie gehören die meisten Slawisten in unserer Region an, können wir uns nach einem anderen Zugang richten, nach dem es ein Inventar an Möglichkeiten gibt, das uns zulässt, die Möglichkeit auszuwählen, die uns im gegebenen Kontakt am meistens passt. Wenn wir z.B. Beispiele aus den Medien nehmen, können wir beobachten, dass JournalistInnen, die für Zeitungen arbeiten, oft die weibliche Berufsbezeichnung in den Titel setzen, wenn sie eine Frau an der Macht lächerlich machen wollen. Die weibliche Form dient ihnen, mitzuteilen, dass eine Frau 'schuldig ist' oder in ihrer Funktion 'falsch handelt'. Wenn es eine Regel gäbe, nach der für Berufsbezeichnungen der Frauen immer weibliche Sprachformen benutzt werden müssten, würden JournalistInnen eine solche Manipulierungsmöglichkeit nicht mehr zur Verfügung haben.

3. Schlussfolgerungen

Wenn wir über den nichtsexistischen Sprachgebrauch in Schulbüchern für Grund- und Mittelschulen sowie für den Universitätsunterricht sprechen, wird das Segment des Sprachgebrauchs in einen breiteren Normierungskontext eingebettet. Es ist notwendig, dass die RechtschreibungsexpertInnen Vorschläge über den politisch korrekten Sprachgebrauch annehmen und eine Revidierung der gesamten Sprachpraxis bezüglich der Anwendung der Menschenrechtstheorie in der Sprache vornehmen. Im Augenblick, wenn ein Sprachgebrauch normiert wird, muss er von allen in der Sprachpraxis auch verwendet werden: in der Verwaltung, der Bildung, in den Medien. Bis dahin bleiben uns nur die Anstrengungen Einzelner, zu einer rascheren Standardisierung dieser Formen in ihrer Umgebung beizutragen, was auch der Sinn und Zweck von solchen Seminaren ist.

Literatur

- Cesar, Sanja et al. (2003), Eksperimentalan program rodne/seksualne edukacije za učenike i učenice srednjih škola, Cesi, Zagreb.
- Jarić, Isidora (1994), Začaran krug predstava o muškom i ženskom, Hrsg. Ružica Rosandić i Vesna Pešić, Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost, Centar za antiratnu akciju, Beograd, 105-116.
- Marjanović, Ana, (1981), Jedan udžbenik: sadržaj i forme, Institut za pedagoška istraživanja, Zbornik 14, Beograd, 201-232.
- Reforma obrazovanja učenika sa posebnim potrebama: analiza aktuelnog stanja i predlog reforme obrazovanja učenika sa posebnim potrebama, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 2004.
- Savić, Svenka (1996), Another Example of (Non)Visibility of Women in a Textbook, Zeitschrift für Balkanologie, 32/1, 1-7.
- Savić, Svenka (2004), Žena sakrivena jezikom medija: kodeks neseksističke upotrebe jezika, Futura publikacije, Novi Sad.
- Vlahović, Nina (2003), O seksizmu u engleskom jeziku (Da li je English postao 'Manglish?'), Hrsg. Kličavac Duška i Katarina Resulić, Jezik, društvo, saznanje, Filološki fakultet, Beograd, 73-87.

Genderstereotype und Bildungspolitik am Beispiel serbisch-orthodoxer Religionsbücher

Jana Bačević

1. Einführung

Die Idee des folgenden Beitrags besteht darin, eine Art der Genderstereotypenkritik am Beispiel eines serbischen Schulbuchs zum orthodoxen Religionsunterricht für die SchülerInnen der Unterstufe zu präsentieren. Gleichzeitig sollte dieser Beitrag, neben einer möglichen Strategie zur Textanalyse, auch einen breiteren Rahmen bieten – d.h. er sollte mehrere Thesen aufwerfen, wie man Stereotype verstehen kann sowie ihre Kritik im Allgemeinen. Weiters schlage ich vor, nicht nur über den Inhalt der Stereotype, sondern auch über ihren Gebrauch und über ihre Kritik zu sprechen.

2. Fallgeschichte

Eine der ersten Maßnahmen der nach dem Fall des Regimes von Slobodan Milošević am 5. Oktober 2000 konstituierten serbischen Regierung war eine pompöse Ankündigung der Bildungsreform. Kritiken zur Grundschul-, Mittelschul- sowie Hochschulbildung in Serbien fanden endlich eine institutionalisierte Unterstützung im neuen Ministerium für Bildung und Sport (Ministarstvo prosvete i sporta), das im Februar 2001 seine Arbeit aufnahm. Dieses Ministerium entstand durch die Kombination dreier vorheriger Ministerien (für Schulwesen, für Hochschulbildung und für Sport). Aber eine der ersten Maßnahmen im Rahmen der „Modernisierungsreform“ des Ministeriums, deren Aufgabe es hätte sein sollen, der Gesellschaft bürgerliche Werte, Toleranz, Demokratie und Annäherung an Europa beizubringen, war die Einführung des Religionsunterrichts in die Grund- und Mittelschulen in Serbien. Die Genehmigung für die Durchführung des Religionsunterrichts im Rahmen des Curriculums bekamen sieben Religionsgemeinschaften in Serbien: die Serbisch-Orthodoxe Kirche, die Katholische Kirche, die Islamische Gemeinschaft, die Slowakische Evangelische Kirche, die Slowakische Christliche Kirche, die Reformierte Christliche Kirche und die Jüdische Gemeinschaft. Anderen Religionsgemeinschaften wurde die Möglichkeit überlassen, den Religionsunterricht für ihre Mitglieder wie bisher selbstständig zu organisieren. Parallel zum Religionsunterricht wurde noch ein Unterrichtsfach eingeführt: Bürgerliche Erziehung. Im ersten Jahr (2001) war der Unterricht in beiden Fächern fakultativ – d.h. die SchülerInnen (oder im Fall der Grundschule ihre Eltern) konnten zwischen den beiden Fächern wählen, sie konnten sich für beide, aber auch für keines der beiden Fächer entscheiden. Aber im darauffolgenden Jahr (2002) wurde eine neue Verordnung erlassen, nach der Religionsunterricht und Bürgerliche Erziehung den Status von Wahlfächern bekamen, d.h. der Unterricht in einem der beiden Fächer war obligatorisch. Momentan verläuft der Unterricht in beiden Fächern planmäßig.

3. Theoretisch-methodologischer Rahmen: Wie kommt man zu einer Stereotypenanalyse?

Anthropologisch betrachtet liegt ein besonders interessantes Paradox in der Tatsache, dass der Religionsunterricht im Rahmen der Modernisierungsreform eingeführt wurde. Einerseits haben wir also eine Reform, die als Promovierung der Werte der bürgerlichen Gesellschaft gedacht ist – und dass die Gleichberechtigung der Geschlechter dazu gehört, muss man nicht besonders betonen – andererseits steht die Einführung eines Fachs, das einige problematische Werte wie Nationalismus, Traditionalismus und Patriarchat konnotiert. In welchem Maße reflektiert also der Religionsunterricht die Modernisierungstendenz und inwiefern enthält er Elemente des Traditionalismus, den man der Kirche oft vorwirft?

Um auf diese Fragen zu antworten, müssen wir uns damit auseinandersetzen, wie der Religionsunterricht der Praxis aussieht, bevor wir a priori einem solchen Diskurs die traditionalistische Eigenschaft zuschreiben. Das bedeutet, dass eine besondere Aufmerksamkeit der Erforschung der „Realität“ gewidmet werden muss. Das heißt, man muss untersuchen, in welcher Art und Weise der Religionsunterricht in der Praxis verläuft und welche Meinungen die

SchülerInnen und ihre LehrerInnen und Eltern dazu haben. Einige der besagten Probleme behandelt auch der Beitrag von Bojan Aleksov „Veronauka u Srbiji“ (Niš 2004: Junir) / «Religionsunterricht in Serbien», sowie Publikationen von Slavica Maksić, Snežana Joksimović, Zorica Kuburić und Snežana Stojiljković im Sammelband «Religionsunterricht und Bürgerliche Erziehung in den serbischen Schulen» (Hrsg. Snežana Joksimović), der 2003 vom Institut für pädagogische Forschung (Institut za pedagoška istraživanja) in Belgrad herausgegeben wurde. Da eine solche Untersuchung eines großen Zeitaufwands bedarf, entschied ich mich, als ich meine Arbeit zu schreiben begann, für die anschaulichste und zugänglichste Materialisierung/Objektivierung des Diskurses im Religionsunterricht: das Schulbuch für den Religionsunterricht.

Neben der „Materialität“ und der Zugänglichkeit gibt es auch andere Gründe, warum die Schulbücher einer kritischen Analyse zu unterziehen sind. Neben einer relativen Selbständigkeit der LehrerInnen, die durch ein neues Curriculum vorgeschrieben ist, bestimmen die Schulbücher nach wie vor in einem großen Maße den Zugang und die Dynamik des Unterrichts. Sie sind für die SchülerInnen die grundlegende (und oft auch die einzige) Literatur und neben der Besprechung mit dem/r Lehrer/in stellen sie einen Kommunikationskanal dar, durch den die SchülerInnen Informationen von jenen übermitteln bekommen, die die Bildungspolitik gestalten.

Aus diesem Grund habe ich mich, im Unterschied zu Radulović (2003), die sich mit der populären theologischen Literatur der SPC¹¹ beschäftigte, und Kljajić-Imširović, die ihren Beitrag mit Beispielen aus zwei „inoffiziellen“ Katechismen der SPC („Was muss jedes orthodoxe Mädchen wissen“ und „Was muss jeder orthodoxe Bub wissen?“) illustriert, ausschließlich auf das „offizielle“ Schulbuch fokussiert, und zwar auf dasjenige, das für SchülerInnen der Grundschule orthodoxen Glaubensbekenntnisses gedacht ist. Der Autor dieses Schulbuchs ist der Episkopus von Braničevo, Ignjatije Midić. Er wurde von der Heiligen Synode der SPC gesegnet. Der Herausgeber ist das Institut für Schulbücher und Unterrichtsmaterialien der Republik Serbien-Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srbije (im Nachhinein wurden etliche Schulbücher für den Religionsunterricht bewilligt, aber ich wählte das erste Schulbuch). Die Grundschule wurde wegen der größeren Sensibilität der Kinder im betreffenden Alter und die Serbische Orthodoxe Kirche deshalb gewählt, weil ich sie für die einflussreichste Religionsgemeinschaft auf der serbischen politischen Szene halte.

Ferner entschied ich mich, Gender-Verhältnisse im Rahmen eines Schulbuchs des orthodoxen Religionsunterrichts zu untersuchen, weil sie ein Gebiet sind, auf dem das orthodoxe Christentum aber auch die anderen monotheistischen Religionen bezüglich Gleichberechtigung und Toleranz regelmäßig Misserfolge ernten. Die Religionen werden wegen ihrer ungleichberechtigten Beziehung zu den Frauen kritisiert. Die Frauen werden auf ihre traditionellen sozialen Rollen eingeschränkt: auf die Rolle der Ehefrau, der Mutter und der Hausfrau:

(Gleichzeitig) beruht die Religion auf einigen Genderpostulaten, auf der Zuweisung bestimmter Positionen und Rollen den Männern und Frauen, sowohl im weltlichen als auch im geistlichen, kirchlichen Leben. Die Position der Frauen im Rahmen der meisten Konfessionen beruht auf der Idealisierung einer patriarchalen Lebensweise, in der Frauen eine dogmatisch definierte Rolle im Bezug auf die Männer einnehmen (Sekulić, 2001: 9).

Das Modell der Frau / Mutter in ihrer Rolle als Mutter, Ernährerin, Erzieherin, Hausfrau wird nicht nur favorisiert, es werden vielmehr alle anderen Modelle einer modernen Frau, die gleichzeitig versucht, Mutter und erfolgreiche Geschäftsfrau zu sein, kritisiert. Die Grundlage solcher Modelle ist die schon bekannte, in der christlichen Religion verstärkte symbolische Assoziierung, nach der alles Männliche mit positiven Prinzipien wie Geist, Rationalität, Intellekt verbunden wird, während alles Weibliche das Negative assoziiert: Materie, Emotionalität, Irrationalität (Radulović, 2003: 41).

Ich interessierte mich besonders dafür, offizielle Religionsschulbücher vom Standpunkt der Genderstereotype zu untersuchen – in welchem Maße reflektieren die Schulbücher die Gleichberechtigung der Geschlechter, die vom Staat proklamiert wird und in welchem Maße verkörpern sie die traditionelle Patriarchalität der Serbischen Orthodoxen Kirche.

Die Genderverhältnisse wurden durch die Beobachtung mehrerer entscheidender Religionskategorien im Schulbuch behandelt. Ich bemühte mich, im Rahmen dieser Kategorien nicht nur dominante Vorstellungen über die Frauen und Männer und ihre Rollen zu definieren. Ich versuchte auch zu erforschen, in welcher Art und Weise Gendermetapher im religiösen Kontext gebraucht werden und welche Botschaft dabei gesendet wird.

¹¹ SPC – Serbische Orthodoxe Kirche (Anm. d. Übers.)

4. Analyse der Genderstereotype im Religionslehrbuch für die Grundschule

«Crkveni slovar – pravoslavni katihizis za prvi razred osnovne škole» / «Kirchliche Fibel – orthodoxer Katechismus für die erste Klasse der Grundschule» ist der volle Titel des Grundschullehrbuchs für Kinder orthodoxen Glaubens. Der Autor ist, wie schon gesagt, der Episkopus von Braničevo, Ignjatije Midić. Das Lehrbuch besteht aus 32 Seiten, die in elf Kapitel eingeteilt sind. Ihre Titel lauten: «Liebe», «Gottvater schaut auf uns und liebt uns in Christus», «Die Kirche ist der Leib Christi», «Adam», «Selbstsucht ist Sünde», «Schenken», «Taufen», «Gemeinschaft», «Firmung», «Liturgie» und «Die Quelle unseres Lebens». Jedes Kapitel ist so bedacht, einen Buchstaben zu präsentieren und durch eine kurze Geschichte einen bestimmten Begriff zu erklären. Das Lehrbuch wurde von Milica Simojlović illustriert.

Der Inhalt der Geschichten im Lehrbuch kann folgendermaßen zusammengefasst werden: durch ein Beispiel aus dem alltäglichen Leben wird ein religiöser Begriff eingeführt. Die Rollenträger in den Geschichten sind Kinder, Mutter und Vater, Geistliche, Gott, Jesus und der Heilige Geist. Ein Bestandteil der Geschichten stellt „das Beispiel des guten Benehmens“ dar, dem eine allgemeine Moral über das richtige Benehmen folgt. So geht es im ersten Kapitel „Liebe“ um den kleinen Bogoljub, dem seine Mutter zu Ostern ein Vögelchen geschenkt hat. Bogoljub passte auf seinen Vogel auf, bis er eines Tages aus der Schule zurückkam und den leeren Käfig sowie das aufgemachte Fenster fand. Er wurde sehr traurig und weinte. Er lehnte das Angebot seiner Eltern ab, ein neues Vögelchen geschenkt zu bekommen. Schließlich wurde er von Mama und Papa getröstet. Sie erklärten ihm, dass er den Vogel vermisst, weil Bogoljub ihn sehr liebte, und „Liebe bringt uns Freude. Sie bewirkt, dass die Menschen und Natur um uns einmalig werden“ (Midić, 2002: 5). Auf der rechten Seite wurde das Bild der Mutter im lila Kleid und Schürze gezeigt, wie sie sich im Kinderzimmer über den kleinen Bogoljub mit dem Vogel in der Hand sanft beugt.

Auf den ersten Blick beinhaltet die Kirchliche Fibel nur eine Moral, die durch harmlose Geschichten mit schönen Bildern dargestellt wird. Dieses Bild ändert sich aber, wenn wir bedenken, wie bestimmte Begriffe im Lehrbuch behandelt wurden.

Liebe

Im Religionslehrbuch für die Grundschule macht sich die Tendenz bemerkbar, Liebe mit der Liebe zu Gott gleichzusetzen. So können wir z.B. dort lesen, dass wir „die Natur, die uns umgibt, und besonders die Leute am besten kennen, wenn wir sie zu lieben beginnen, also wenn wir eine Gemeinschaft der Liebe eingehen. Gott können wir aber keinesfalls entdecken, weder mit Verstand noch mit Schauen – nur mit Liebe. Weil niemand Gott je gesehen hat. Der Sohn Gottes, der zum Menschen wurde, Jesus Christus, offenbarte den Menschen Gott. *Wenn wir einen anderen Menschen zu lieben beginnen, dann entdecken wir Gott in ihm* (ibid: 6). Das, was verwirrt, ist die Tatsache, dass die religiöse Moral der Geschichte über den kleinen Bogoljub und dessen Vögelchen unmittelbar folgt. Ohne jegliche Einführung oder breitere Erklärung darüber, wer Gott oder Jesus Christus ist, wurde eine Verbindung zwischen dem generellen Liebesgefühl und dem spezifischen religiösen Gefühl hergestellt, die auf keiner logischen Basis beruht. Ferner lesen wir: „Gottvater schaut auf die Welt durch seinen Sohn Jesus Christus, den er am meisten liebt und in dem er ihn als seine Welt erkennt und sich um ihn kümmert. Und deswegen, weil Jesus Christus Gottvater am meisten liebt“ (ibid: 9); „Jesus Christus ist Gottes Sohn und Gott liebt ihn sehr. Jesus liebt Gottvater auch sehr und als Ausdruck seiner Liebe gab er ihm alles, was er hat: Pflanzen, Tiere, Vögel. Er lernte auch die Menschen, seine Freunde, mit Gottvater kennen und er bat ihn, sie als seine Söhne aufzunehmen und zu lieben“ (ibid: 11); „Durch die Taufe führt uns der Heilige Geist in die Kirche ein, d.h. in die Gemeinschaft mit Christus und Gottvater und mit anderen Menschen in der Kirche. Dank dieser Gemeinschaft werden wir zu *geliebten Wesen* für Gottvater und *für alle anderen Menschen und sie werden von uns geliebt*“ (ibid 19). Die angeführten Beispiele implizieren, dass derjenige, der kein gläubiger Mensch / Mitglied der Kirche ist, zu Liebe unfähig ist. Jedes Liebesgefühl wird auf Liebe zu Gott beschränkt und die religiöse Liebe impliziert dadurch Liebe im Allgemeinen.

Gott

In der Darstellung Gottes macht sich die Hervorhebung seiner Rolle als Vater bemerkbar, obwohl in der orthodoxen Konzeption Gott mit dem Vater, Sohn und dem Heiligen Geist gleichzusetzen ist. So können wir lesen, dass „Gottvater den Sohn und den Heiligen Geist *hat*. Sie leben in einer solch großen Liebe, dass alles, was sie haben, gemeinsam ist“ (ibid: 9); „Damit wollten Gottvater, Sohn und Heiliger Geist, dass alle Wesen an Ihrem ewigen Glück teilhaben, durch den Menschen Adam, für den Gottvater wie für seinen Sohn sorgte und der Mensch soll Gott wie seinen Vater lieben“ (ibid); „Seit diesem Augenblick liebt Gottvater alle Menschen, Freunde Christi, und alle Natur, die

ihm Christus schenkte, wie Christus, seinen Sohn" (ibid: 11); „Das (die Taufe, Anm.d.Verf.) ist das Zeichen, dass uns Gottvater besonders liebt, Er liebt uns wie seine Söhne" (ibid: 19). Gott wurde also als Vater symbolisch gezeigt, und zwischen dem Verhältnis von Gott und Jesus Christus und dem Verhältnis zwischen Gott und den Gläubigen wurde eine Gleichheit geschaffen. Diese Bevorzugung der Vaterrolle deutet auf die „Sakralisierung" des patriarchalischen Wertesystems hin, die lange genug dem christlichen Glauben zugeschrieben wurde; andersherum, das Vaterbild wurde emporgehoben und mit dem Bild Gottes gleichgesetzt.

Kirche

Die nächste Verbindung, die im Schulbuch vorhanden ist, drückt sich im Verhältnis Liebe = Gott = Religion = Kirche aus. So steht im Kapitel „Die Kirche ist der Leib Jesu": „Zu dieser Gemeinschaft der Liebe zwischen Gottvater und Jesus Christus, in die Christus die Natur einführte und in die alle kamen, die Christus lieben, und sie heißt *anders Kirche*, sind wir alle mit eingeladen" (ibid: 11). Sogar der oberflächlichste Kenner der christlichen Religion weiß, dass die Kirche viel mehr als eine Gemeinschaft der Liebe ist; andererseits wurde die Möglichkeit ignoriert, außerhalb der Kirche gläubig zu sein, so können wir lesen, „damit die Natur um uns schön und lebendig und die Menschen einzigartige Persönlichkeiten werden, sollen sie der Kirche als Gemeinschaft von Gottvater und Jesus Christus beitreten" (ibid: 15); ferner, „in dieser Gemeinschaft (Kirche, Anm.d.Verf.) werden wir besonders und einzigartig und deshalb bekommen wir bei der Taufe einen Namen. Das bedeutet, dass das wir sind und nicht jemand anders, aber auch viel mehr. Das ist das Zeichen, dass Gottvater uns besonders liebt, Er liebt uns wie Seine Söhne" (ibid: 19). In diesem Absatz gibt es eine ganze Serie logischer Widersprüchlichkeiten, die viele Achtjährige (und auch diejenigen, die in ihrer späteren Jugend getauft wurden) dazu veranlassen würde zu fragen, ob man nur in der Kirche besonders und einzigartig wird. Bedeutet das auch, dass die Kinder, die nicht getauft wurden, nicht besonders und einzigartig sind? Wozu dient dann ein „weltlicher" Name? Daneben hebt der letzte Satz wiederholt Gott als Vater hervor, und damit wird das patriarchalische System unterstützt, um von der diskutablen Formulierung der „Söhne" gar nicht zu sprechen, denn sie impliziert wahrscheinlich, dass uns Gott als Töchter gar nicht lieben kann.

Familie

Werfen wir jetzt einen Blick darauf, wie in der Kirchlichen Fibel die Mitglieder der Familie und ihre gegenseitigen Beziehungen dargestellt wurden.

Das Bild des Vaters (außer wenn es die göttliche Gestalt einnimmt) ist meistens abwesend, nebensächlich oder nur sporadisch präsent. In der Geschichte über den kleinen Bogoljub und sein Vögelchen ist die Mutter eine aktive und präzente Gestalt; sie ist diejenige, die Bogoljub den Vogel schenkt, wie es auch auf dem schönen Bild gezeigt ist. Der Vater erscheint nur in der Gesellschaft mit der Mutter, d.h. er wird nur dann erwähnt, als die beiden Eltern Bogoljub trösten, nachdem sein Vogel weggefliegen ist.

Das Mutterbild ist deshalb im Leben des Kindes als ständig präsent und zentral dargestellt. Die Mütter sind diejenigen, die ihre Kinder lieben und sich um sie kümmern, sie beschenken ihre Kinder zu religiösen Feiertagen, wie es auch im Kapitel „Schenken" dargestellt wurde (auch in der Geschichte über Bogoljub und Vogel gibt es keine Beschenkungen zu „weltlichen" Anlässen (Geburtstag, Silvester)): „Der kleine Milan hat sehr viele Spielwaren und er liebt sie alle. Er spielt damit zusammen mit seinen Freunden (aber nicht mit Freundinnen? Anm.d.Verf.). Ein Spielpferd, das er von seiner Mutter zu einem religiösen Feiertag geschenkt bekam, liebt er besonders. Er passt auf es auf, das Pferd hat auch einen Namen. Milan fragte sich oft, warum er gerade diese Spielsache besonders liebt, wenn alle anderen teurer und viel schöner sind. Wahrscheinlich liebt er das Pferdchen deshalb, weil er es von seiner Mutter geschenkt bekam. Er liebt seine Mutter sehr und sie liebt ihn" (ibid: 17). Die Mutter als zentrale Persönlichkeit bei der Kindererziehung erscheint auch in einer Moralgeschichte über die kleine Milica: „Eines Tages spielte die kleine Milica und sie zerbrach zufällig eine Blumenvase. Als die Mutter das sah, schimpfte sie über Milica und sagte ihr, sie sollte vorsichtig sein und auf andere Sachen aufpassen, wenn sie spielt, nicht nur auf ihr Spielzeug. Sie fügte hinzu, sie wäre ihr böse. Die Mutter war aber mild, drehte sich um und ging. Milica verstand, dass sie einen Schaden angerichtet hatte, und sie war ihrer Mutter nicht böse. Aber es fiel ihr schwer, weil ihre Mutter auf sie böse war und mit ihr nicht reden wollte. Milica brach ihr Spiel ab, kam auf ihre Mutter zu und fragte sie etwas. Mama wollte ihr aber nicht antworten. Sie tat ihre Arbeit und schwieg. Dann schwieg auch Milica, aber in ihrer Brust drückte sie etwas. Sie wollte weinen, aber sie konnte es nicht. Es war Mittagszeit und Mama brachte das Essen, stellte es auf den Tisch, dorthin, wo Milica gewöhnlich sitzt, sie sprach aber nichts. Obwohl sie vorher nichts gegessen hatte, konnte Milica nun nicht essen. Sie blieb fern. Sie war sehr traurig. Als Mama

das sah, drehte sie sich um, kam auf sie zu und umarmte sie. Dann sprach sie: „Mein Kind, ich liebe dich sehr“. Dann fühlte Milica eine große Erleichterung und weinte vor Freude. Mama sagte ihr: „Komm, wir essen jetzt, dann kannst du spielen, aber pass bitte auf.“ (ibid: 27).

Das Mutterbild ist also als mild und beschützend gezeigt. Die Mutter ist im Leben jeden Kindes immer anwesend, sie ist bereit zu helfen und zu vergeben. Andererseits ist es nicht verwunderlich, dass die Mutter als das Familienmitglied gezeigt wurde, deren Primäraufgabe es ist, sich um das Kind zu kümmern, weil wir aus der dargestellten Geschichte sehen, dass sie zu Hause bleibt und das Mittagessen kocht, während Milica spielt. Das impliziert wiederum, dass Vater in der Arbeit ist. Wir sehen also eine klassische Rolleneinteilung: Der Vater wurde als physisch und emotional abwesend gezeigt, er ist der Ernährer der Familie, während die Mutter mild, immer präsent ist. Sie kümmert sich um die Kinder und den Haushalt.

Man könnte sagen, eine gewisse Art der Genderstereotype gibt es auch bei den Kindergestalten. So sehen wir auf den Bildern Bogoljub und Milan, die mit dem Bubenspielzeug spielen (Rollers, Teddybären, Pferdchen). Milica ist als Mädchen offensichtlich ungeschickt, weil sie die Blumenvase zerbricht; im Unterschied zu Bogoljub, dem das Vögelchen durch den „Willen Gottes“ wegflog, ist Milica für die zerbrochene Vase selber schuld.

Es ist besonders interessant, wie in der Kirchlichen Fibel die Geschichte über Adam und Eva dargestellt wurde. Im Kapitel „Gottvater schaut auf uns alle und liebt uns in Christus“ sehen wir, dass „Gottvater, Sohn und Heiliger Geist schließlich den Menschen schufen. Sie schufen Adam und Eva, die ihnen ähnelten, und sie sollten auf die Pflanzen und Tiere wie Gott schauen – mit Liebe und Freundschaft. Sie sollten ihre Söhne sein und alle Welt soll für sie gemeinsam sein“ (ibid: 9). Hier sehen wir wieder die Glorifizierung der Söhne. Und es ist die einzige Stelle, an der von Eva als Gestalt die Rede ist. Wir lesen weiter: „Gott schuf Adam mit der Absicht, Adam soll Priester in Natur, also in der Welt sein. Das heißt, Adam sollte Gott und die Natur um ihn lieben und er sollte sie beschenken, d.h. sie mit Gott und anderen Menschen teilen“ (ibid: 13), und „Der Mensch Adam wollte kein Freund zu Gott sein. Er wollte die Welt nur für sich. Deshalb trug sich *etwas Schreckliches* zu, für ihn und für die Welt: anstatt reich und glücklich zu werden, wurde Adam traurig und unglücklich, nachdem er allein gelassen worden war“ (ibid: 15). Wir werden uns darüber einig sein, „etwas Schreckliches“ repräsentiert eine ziemlich unklare Paraphrase der biblischen Sünde. Dabei wird die Erwähnung von Eva fast komplett vermieden. Das heißt, Adam wird als Mann ins Zentrum positioniert, er ist eine weitere Inkarnation vom Sohn Gottes.

Das Bild, das uns das Schulbuch für Religion vermittelt, ist Folgendes: einerseits findet sich das „alltägliche“, familiäre Leben, mit dem Bild der immer anwesenden und emotional nahen Mutter. Diese Mutter ist milde und eine fürsorgliche Hausfrau, die sich um ihre Kinder kümmert und ihnen Liebe beibringt. Der Vater ist andererseits im Familienleben und in der Kindererziehung nicht anwesend, aber er erscheint wieder als Bild des Gottvaters in der Kirche. Die Liebe, die menschliche Verhältnisse im Alltagsleben durchdringt, ist durch das Verhältnis Mutter-Kind und durch Natur symbolisiert; andererseits ist diese Liebe in der Kirche in Gott und in der Sakralisierung des Verhältnisses Gottvater-Jesus Christus (Vater-Sohn) verkörpert. In diesem Verhältnis ist die Dominanz Gottes als Vaters offensichtlich, während Jesus Christus, und besonders der Heilige Geist, im Hintergrund bleiben. Daraus ergibt sich, dass die Darstellung der Genderverhältnisse im Religionslehrbuch das patriarchale Bild der Welt vermittelt. Dieses Bild glorifiziert das männliche Prinzip und die betonte Hierarchie, die in der Verpflichtung, der Kirche als „höchster“ Institution anzugehören, verkörpert ist.

Die Reproduktion eines patriarchalischen, ausdrücklich hierarchisierten Weltbildes im Schulbuch hat mehrfache Implikationen. Wie Stojanović sagt: «Der Kern ist weiterhin ein tiefes, autoritäres Weltverständnis, das älter ist, als jedes andere System. Die Verpflichtung liegt deswegen nicht nur bei den Autoren der Curricula oder Schulbücher. Sie liegt auch nicht in der Wissenschaft, auf der diese Curricula und Schulbücher fundiert sein sollten. Sie alle sind nur eine Folge und sind deshalb besonders geeignet, als Vorlage zur Untersuchung der Gesellschaft zu dienen, die ihre Ursache ist“ (1994: 103).

5. Schlussfolgerung: Was kommt nach einer Stereotypenanalyse?

Im Alltagsgespräch werden Stereotype oft kritisiert, sie seien Generalisierungen, die nach Definition falsch sind. Die Natur der Stereotype ist nicht so einfach. Pantić definiert z.B. die Stereotype als „rigide, meistens falsche Einstellungen, die aus Vorurteilen und unvollständigen Generalisierungen resultieren, oder sie sind völlig falsche Schlüsse, die aus Vorurteilen, Interessen, Emotionen und der Tendenz der psychologischen Ökonomisierung abgeleitet werden. Die psychologische Ökonomisierung manifestiert sich in der Vereinfachung der vielfältigen Realität und ihrer Simplifizierung in etlichen Kategorien“ (1996). Ich möchte auf den zweiten Teil der Definition

aufmerksam machen. Ist die „Tendenz der psychologischen Ökonomisierung“ nicht ein unentbehrlicher Teil der menschlichen Kognition? Die Wissenschaft selbst beschäftigt sich mit typischen Fällen und bemüht sich, Gesetze zu definieren, die in möglichst vielen Fällen gültig wären. Das Wissen, das heute in den Schulen gelehrt wird, tendiert in großem Maß zur Allgemeinheit und lässt in der Praxis für alternative Interpretationen oder für die Beschäftigung mit speziellen Fällen sehr wenig Raum. Mit anderen Worten, Vereinfachung, Verallgemeinerung und Generalisierung sind ein notwendiger Teil des Lernprozesses, und im Bildungsprozess ist es unmöglich, den SchülerInnen alle Einzelheiten „reicher und vielfältiger Realität“ beizubringen. Deshalb ist die „inhärente“ Falschheit der Stereotype nicht das, was sie in der Bildung problematisch macht. Bedeutet das, dass wir den Unterricht in „wissenschaftlich fundierten“ Schulfächern aufgeben sollen? Oder sollten wir Genderstereotype in den Schulbüchern als etwas Unvermeidbares akzeptieren? Wohl nicht.

Es gibt nämlich ein wichtiges Merkmal, das das wissenschaftliche Wissen vom religiösen Wissen unterscheidet. Das, was die *differentia specifica* des ersten ausmacht, ist seine Offenheit für Kritik. Manche WissenschaftsphilosophInnen, der bekannteste von ihnen Karl Popper, behaupteten, dass gerade diese Tatsache das wissenschaftliche Wissen als überlegen auszeichnet. Dieses Wissen unterliegt nicht nur der Kritik, die kritische Diskussion ist eine *sine qua non* der Wissenschaft. Die Wissenschaft existiert und entwickelt sich dank ihren Fehlern. Unabhängig davon, ob wir den Standpunkt Poppers und kritischer Rationalisten akzeptieren, oder ob wir uns für eine alternative Interpretation der Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens (z.B. Kuhnsche Definition, die die Wissenschaft als periodische Veränderungen herrschender Postulate, sog. wissenschaftlicher Revolutionen, betrachtet, oder Feierabendische Interpretation, die behauptet, das wissenschaftliche Wissen sei anderen Wissensmodellen nicht überlegen, oder die „starke irrationalistische“ Strömung der Edinburger Schule, die behaupten, die Wissenschaft sei keine rationale Praxis) entscheiden, steht mehr oder minder Folgendes fest: die Wissenschaft verändert sich ständig – schneller oder langsamer, mehr oder weniger offensichtlich, radikal, rational. Das, was die Wissenschaft von anderen Wissensmodi unterscheidet, ist ihre Kritikoffenheit – die Möglichkeit zuzugeben, dass wir einen Irrtum begangen haben. Auf der anderen Seite ist es gerade das, was beim Religionswissen fehlt. Ein Dogmenmerkmal ist nicht nur seine Unveränderlichkeit, sondern die Tatsache, dass dieses Dogma nicht in Frage gestellt werden kann und soll. Wie auch immer wir uns manchmal bewusst sind, dass uns die Geschichte der Religion anders lehrt (das Dogma kann nämlich nicht nur in Frage gestellt werden, es kann auch komplett geändert werden), es bleibt die Tatsache, dass die Wissenschaft und das auf ihr aufbauende Wissen viel offener für die Diskussion und kritische Betrachtung ist, als das religiöse – und das sind Aktivitäten, die von den meisten modernen Bildungssystemen gefördert werden.

Andererseits sind die Stereotype oft das Ziel der Kritik, die nicht nur auf ihren Wahrheitswert sondern auf ihren formativen Charakter gerichtet sind. Die sozialen Konstruktivisten haben oft betont, dass die wahre Macht der Stereotypendarstellungen (nicht unbedingt der Genderstereotype) darin liegt, dass sie nicht besagen, wie die Sachen *sind*, sondern wie sie *sein sollen* – oder anders, sie bilden Einstellungen, Erwartungen und Beziehungen der Individuen im Bezug auf die Welt um sie. Ich persönlich liege von extremen Interpretationen des sozialen Konstruktivismus ziemlich fern, weil sie die formative Rolle der Stereotype mit ihrer determinierenden Rolle gleichsetzen. Praktisch heißt das, dass nicht alle Mädchen, die ihre Mütter neben dem Herd sehen, sich wünschen werden, Hausfrauen zu werden. Ich denke aber, dass es einen viel gefährlicheren Aspekt der Stereotype gibt. Dieser Aspekt besteht darin, die Sachen so zu zeigen, wie sie sein sollen, also im Sinne der **systematischen Privilegierung** von einer Art der Vorstellungen und der **systematischen Vernachlässigung und Unterschätzung** anderer Vorstellungen. Von diesem Standpunkt aus macht sich im Lehrbuch die Abwesenheit jeglicher Vorstellungen über Genderrollen bemerkbar, die anders sind als traditionelle Rollen, was wiederum in einem Land, in dem viele Frauen berufstätig sind und die Scheidungsrate immer mehr zunimmt, verwunderlich ist. Unabhängig von Debatten über den sozialen Konstruktivismus ist folgendes wichtig: die Autoren des Lehrbuches unterstützen mit einer solchen Einstellung ein System, in dem Genderrollen zu Stereotypen werden. Das bedeutet, dass die Republik Serbien und ihr Bildungsministerium patriarchalische Beziehungen stärken, indem sie ein traditionalistisches Konzept unterstützen. Und das alles trotz deklariertem Modernisierung. Das sind implizite Botschaften auf die wir achten müssen.

Literatur

- Aleksov, B. 2004. *Veronauka u Srbiji*. Niš: Junir.
Goffman, E. 1979. *Gender advertisements*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
Joksimović, S. (ur.) 2003. *Verska nastava i građansko vaspitanje u školama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Kljajić-Imširović, J. 2001. Žene i veronauka: patrijarhat kao božja volja. In: *Žene, religija, obrazovanje – između duhovnosti i politike* (ur. Nada Sekulić). Beograd: Umetničko-istraživačka stanica NANDI.
- Lakatos, I & Alan Musgrave (eds.). 1997. *Criticism and the Growth of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Midić, I. 2002. *Crkveni slovar. Pravoslavni katihizis za prvi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pantić, D. 1996. Changes in Ethnic Stereotypes of Serbs. In: *Sociologija* 4. Beograd: Društvo sociologa Srbije.
- Radulović, L. 2003. »Učenje veri« - konstrukcija rodni identiteta putem popularizacije pravoslavne teološke literature. U: *Tradicionalno i savremeno u kulturi Srba* (ur. Dragana Radojičić). Beograd: Etnografski institut SANU.
- Sekulić, N. 2001. Paradigmatske promene u pristupu proučavanja religije sa stanovišta roda i razlike. In: *Žene, religija, obrazovanje – između duhovnosti i politike* (ur. Nada Sekulić). Beograd: Umetničko-istraživačka stanica NANDI.
- Stojanović, D. 1994. Udžbenici istorije kao ogledalo vremena. In: *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost* (ur. R. Rosandić i V. Pešić). Beograd: Centar za antiratnu akciju i grupa MOST.

Schulbücher in Bosnien-Herzegowina: eine kritische Analyse

Angelika Paseka

Im dritten Seminarmodul wurden die Teilnehmer/innen angeleitet, die in ihren Unterrichtsfächern benutzten Schulbücher einer genaueren Inhaltsanalyse zu unterziehen. 19, z.T. sehr umfangreiche Analysen von Büchern aus zehn verschiedenen Unterrichtsgegenständen liegen vor (siehe Liste im Anhang). Zunächst wird ein Blick auf die Produktion der Schulbücher geworfen, gefolgt von den Ergebnissen der quantitativen Analyse. Im Anschluss daran werden einzelne Bücher mit detaillierteren qualitativen Ergebnissen vorgestellt.

1. Zur Produktion von Schulbüchern

Die untersuchten Schulbücher werden mehrheitlich von Männern geschrieben, nur bei jedem sechsten Buch ist eine Frau als Autorin beteiligt oder hat es alleine verfasst (bei beiden Bänden des Handbuchs für Lehrer/innen betreffend Erziehungsarbeit in der Klassengemeinschaft, einem Lese-, Mathematik- und Physikbuch).

In manchen Schulbüchern werden auch autorisierte Texte verwendet, d.h. Gedichte und Geschichten von Schriftsteller/innen in Lesebüchern oder Aussagen von Wissenschaftler/innen (z.B. in der Mathematik oder Kunst). Von den 315 Textstellen dieser Art stammen nur 32 oder 10,2% von Frauen. Damit entsteht der Eindruck, dass Männer diejenigen sind, die in diesen Fächern etwas Wichtiges zu sagen haben. In einem Mathematikbuch kommen überhaupt nur männliche Wissenschaftler vor – so als hätte es Mathematikerinnen nie gegeben. „Das Fehlen auf der symbolischen Ebene im politischen Text wird zu einer Leerstelle in der Wirklichkeit. So können die emanzipierten Frauen auftreten. Ohne Repräsentation gibt es sie nicht.“ (Streeruwitz 2000, 21)

Fast 50% der an der Herstellung beteiligten Personen sind Frauen, diese nehmen jedoch unterschiedliche Positionen ein. Während sie im Redaktionsteam in der Minderheit sind, ist das Lektorat, das Korrigieren der Druckvorlagen, fest in weiblicher Hand.

Tabelle 1: Autor/innen und Hersteller/innen der untersuchten Schulbücher

Tätigkeit	Frauen	Männer	Zusammen	% Frauen
Autor/innen	5	26	31	16,1
Autorisierte Texte	32	283	315	10,2
Redaktion	9	28	38	24,3
Rezension	15	15	30	47,6
Graphische Gestaltung (Illustrationen, Deckblatt, ...)	20	22	42	50,0
Lektorat	14	1	15	93,3
Herstellung zusammen	58	66	124	46,8

2. Quantitative Analyse – ein Überblick

In einem ersten Schritt wurden die Texte und Bilder nach Personen abgesucht und deren Häufigkeit gezählt. Hier das Ergebnis für die Texte, aufgegliedert nach den einzelnen Schulbüchern (siehe auch Liste im Anhang).

Tabelle 2: Personen in Texten

Buch	Erwachsene					Kinder und Jugendliche				
	w	m	zus.	%w	n	w	m	zus.	%w	n
Handbuch, 1. Band	45	140	185	24,3	239	23	197	220	10,5	239
Handbuch, 2. Band	68	246	314	21,7	249	12	271	283	4,2	89
Erstes Buch, 1. Schulst.	36	69	105	34,3	0	150	279	429	35,0	5
Lesebuch, 3. Schulst. Der Duft des Taus	31	128	159	19,5	18	26	59	85	30,6	41
Lesebuch, 3. Schulst. Die kleine Welt	17	40	57	29,8	12	13	29	42	31,0	15
Lesebuch, 5. Schulst.	16	25	41	39,0	0	4	30	34	11,8	1
Math., 1. Schulst.	3	15	18	16,7	5	37	48	85	43,5	12
Math., 3. Schulst.	2	5	7	28,6	*	10	4	14	71,4	*
Math., 7. Schulst. (1)	0	12	12	0	1	20	24	44	45,5	5
Math., 7. Schulst. (2)	0	6	6	0	2	1	4	5	20,0	1
Math., 7. Schulst. (3)	4	61	65	6,2	*	0	12	12	0	*
Math., 7. Schulst. (4)	1	28	29	3,4	3	4	8	12	33,3	1
Geschichte, 5. Schulst.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Kunst, 7. Schulst. (1)	19	122	141	13,5	*	*	*	*	*	*
Kunst, 7. Schulst., (2)	54	196	250	21,6	*	*	*	*	*	*
Physik, 7. Schulst.	2	21	23	8,7	213	2	3	5	40,0	*
Psychologie, Gymn.	31	293	324	9,6	1162	1	8	9	11,1	163
Demokratie und Menschenrechte, Mittelsch.	22	262	284	8,4	232	4	31	35	11,4	22
Techn. Mechanik	2	6	8	25,0	*	*	*	*	*	*
ZUSAMMEN	353	1671	2028	17,4	1618	307	1007	1314	23,3	595

* Diese Kategorie fehlt in der Analyse.

Legende: w weiblich (Frauen bzw. Mädchen)

m männlich (Männer bzw. Buben)

zus. zusammen

%w Anteil der Frauen bzw. Mädchen in Prozent

n nicht identifizierbar, z.B. die Begriffe Menschen, Kinder, Jugendliche.

Schulbücher werden sehr unterschiedlich gestaltet. Manche nennen sehr viele Personen, manche weichen eher auf nicht-identifizierbare Sprachformen aus, in anderen kommen nahezu keine Personen vor. Trotz dieser Unterschiede haben die untersuchten Bücher etwas gemeinsam: Frauen sind in allen in der Minderheit! Nur jede sechste dargestellte Person ist weiblich, in manchen Büchern werden Frauen überhaupt nicht genannt. Im Lesebuch der 5. Schulstufe sind immerhin vier von zehn Erwachsenen weiblichen Geschlechts. Bei den Kindern und Jugendlichen ist die Situation ein wenig besser: Jede vierte Person ist dort ein Mädchen, wobei in einem Mathematikbuch sogar mehr Mädchen als Buben in den Texten vorkommen.

Auf der folgenden Seite sieht man das Ergebnis für die Bilder und Illustrationen: Dieses fällt etwas günstiger aus, denn immerhin zwei von zehn Erwachsenen und vier von zehn Kindern bzw. Jugendlichen sind weiblich. Allerdings gilt auch hier: Frauen und Mädchen sind unterrepräsentiert. Nur zwei Schulbücher bilden eine Ausnahme: ein Mathematikschulbuch der 7. Schulstufe und das Geschichtsbuch für die 5. Schulstufe. Als besonders negatives Beispiel sei das Physikbuch hervorgehoben (siehe dazu auch die qualitative Analyse).

Tabelle 3: Personendarstellungen auf Bildern und Illustrationen

Buch	Erwachsene					Kinder und Jugendliche				
	w	m	zus.	%w	n	w	m	zus.	%w	n
Handbuch, 1. Band	Keine bildlichen Personendarstellungen									
Handbuch, 2. Band	Keine bildlichen Personendarstellungen									
Erstes Buch, 1. Schulst.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Lesebuch, 3. Schulst. Der Duft des Taus	7	30	37	18,9	2	33	49	82	40,2	19
Lesebuch, 3. Schulst. Die kleine Welt	9	20	29	31,0	1	41	54	95	43,1	11
Lesebuch, 5. Schulst.	17	43	60	28,3	0	14	24	38	36,8	23
Math., 1. Schulst.	1	6	7	14,3	5	35	69	104	33,7	3

Math., 3. Schulst.	Keine bildlichen Personendarstellungen										
Math., 7. Schulst. (1)	7	8	25	38,9	2	14	20	34	41,2	0	
Math., 7. Schulst. (2)	4	3	7	57,1	2	9	21	30	30,0	4	
Math., 7. Schulst. (3)	Keine bildlichen Personendarstellungen										
Math., 7. Schulst. (4)	Keine bildlichen Personendarstellungen										
Geschichte, 5. Schulst.	19	61	80	23,8	3	13	8	21	61,9	31	
Kunst, 7. Schulst. (1)	19	87	106	17,9	*	0	0	0	0	0	
Kunst, 7. Schulst., (2)	24	68	92	26,1	*	0	0	0	0	0	
Physik, 7. Schulst.	1	69	70	1,4	223	*	*	*	*	*	
Psychologie, Gymn.	1	5	6	16,7	19	0	1	1	0	2	
Demokratie und Menschenrechte, Mittelsch.	34	73	107	31,8	74	9	10	10	47,4	2	
Techn. Mechanik	Keine bildlichen Personendarstellungen										
ZUSAMMEN	143	483	626	22,8	331	168	256	424	39,6	95	

* Diese Kategorie fehlt in der Analyse.

Legende: w weiblich (Frauen bzw. Mädchen)

m männlich (Männer bzw. Buben)

zus. zusammen

%w Anteil der Frauen bzw. Mädchen in Prozent

n nicht identifizierbar, z.B. Menschengruppen, Zuordnung nicht erkennbar

Alles in allem: Die Ergebnisse der Schulbuchforschung, wie sie für Deutschland und Österreich dargestellt wurden (siehe Beitrag von Paseka in Teil 3), gelten auch für Bosnien-Herzegowina im Schuljahr 2003/04.

3. Details aus den qualitativen Analysen

Jene Seminarteilnehmer/innen, die auch eine qualitative Analyse durchgeführt haben, kamen zu sehr interessanten Ergebnissen, die hier nun im Detail präsentiert werden.

Sevala Vrpčić

Die untersuchten Bücher wurden von Dzevdeta Ajanović & Marko Stevanović verfasst. Es sind dies die zwei Bände eines Handbuchs für die Erziehungsarbeit mit der Klassengemeinschaft, die für die Arbeit der Klassenlehrer/innen bestimmt sind.

Die in den Texten vorkommenden Frauen und Männer, Mädchen und Jungen wurden nach mehreren Aspekten kategorisiert, wobei in den folgenden Tabellen die Ergebnisse aus den beiden Bänden zusammengefasst werden. Hier zunächst einmal die Analyse der vorkommenden Personen hinsichtlich ihrer (nicht-)beruflichen Stellung in der Gesellschaft.

Tabelle 4: weibliche und männliche Personen in verschiedenen Lebensbereichen (Texte)

Rolle in der Familie							
Frauen	n*	Mädchen	n	Männer	n	Jungen	n
Mutter	23	Tochter	4	Vater	26	Sohn	1
Schwester	6	Schwester	1	Papa	3		
Tochter	2			Sohn	4		
Tante	2			Großvater	12		
Großmutter	6			Onkel	1		
Oma	1						
Alte Cousine	1						
zusammen	39	zusammen	5	zusammen	46	zusammen	1

In einer für das andere Geschlecht relevanten Rolle							
Frauen	n	Mädchen	n	Männer	n	Jungen	n
Frau	21	Mädchen	19	Mann	116	Jungen	131
Ehefrau	3	Kleines Mädchen	1	Ehemann	27	Teenager	1
Freundin	3			Freund	10		
				Bräutigam	1		

				Liebster	1		
				Junger Mann	2		
				Verführer	1		
zusammen	27	zusammen	20	zusammen	158	zusammen	132

Schlechte Lebensbedingungen							
Frauen	n	Mädchen	n	Männer	n	Jungen	n
				Verunglückter	1		
				Alkoholiker	1		
				Kranker	1		
				Rauschgiftsüchtiger	1		
				Invalide	1		
zusammen	0	zusammen	0	zusammen	5	zusammen	0

Geschäftswelt							
Frauen	n	Mädchen	n	Männer	n	Jungen	n
				Fachmann	1		
				Karrierist	1		
				Leiter	1		
zusammen	0	zusammen	0	zusammen	3	zusammen	0

Andere Lebensbereiche							
Frauen	n	Mädchen	n	Männer	n	Jungen	n
				Schöpfer	1		
				Bürger	1		
				Passant	1		
				Anhänger	1		
				Dummer	1		
zusammen	0	zusammen	0	zusammen	5	zusammen	0

* n = Zahl der Nennungen

Dies ergibt folgendes Bild:

- Männer kommen achtmal so oft wie Frauen vor (Männer: 217mal, Frauen: 27mal), Jungen fünfmal so oft wie Mädchen (Jungen: 133mal, Mädchen: 25mal).
- Männer werden differenzierter dargestellt. Frauen werden ausschließlich im Zusammenhang mit der Familie und ihrer Rolle als Partnerin eines Mannes genannt. Männer kommen auch noch in weiteren Rollen vor. Offensichtlich gibt es weder weibliche Unfallsopfer, noch weibliche Behinderte und auch keine Bürgerinnen.

Wie sieht es mit den beruflichen Darstellungen aus (siehe Tabelle 5): Auch hier bestätigt sich das sehr einseitige Bild: Nur zehn Frauen werden als Inhaberin eines Berufes in den Texten erwähnt, wobei sie dabei nur vier verschiedene Berufe ausüben. Drei davon gelten als typisch weibliche Berufe (Lehrerin, Verkäuferin, Schauspielerin), „Chefin“ ist eigentlich kein Beruf, sondern eine unbestimmte und eher alltagssprachliche Bezeichnung für eine berufliche Position. Es werden hingegen 83 berufstätige Männer in 32 unterschiedlichen Berufen erwähnt, die eine große Bandbreite an Möglichkeiten aufweisen. Ein Blick auf die Berufswahlentscheidung von Jugendlichen und den Arbeitsmarkt zeigt, dass Frauen tatsächlich in weniger Berufsfeldern zu finden sind als Männer, jedoch nicht in einer so eingeschränkten Form. Beispielsweise arbeiten im landwirtschaftlichen Sektor viele Frauen als Bäuerinnen, in den Fabriken findet man viele Arbeiterinnen, an den Universitäten gibt es auch Wissenschaftlerinnen. Die Realität wird somit durch eine solche Darstellung „hyperritualisiert“ (vgl. Goffman 1981), d.h. in extrem verzerrter Form wiedergegeben.

Tabelle 5: Frauen und Männer in verschiedenen Berufsfeldern (Texte)

Akademische Berufe		Nicht-akademische Berufe	
Frauen	Männer	Frauen	Männer
Lehrerin	Lehrer Professor Religionslehrer	Marktverkäuferin	Bauer Hirt Metzger

	Erzieher Arzt Kinderzahnarzt Psychologe Wissenschaftler Apotheker		Friseur Händler Fischer Fährmann Straßenfeger Arbeiter Polizist
5	51	1	14

Führungskräfte		Künstlerische Berufe		Sonstige	
Frauen	Männer	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Chefin	Präsident Direktor	SchauspielerIn	Schauspieler Schriftsteller Künstler Gitarrenspieler (Foto-)Modell TV-Star Maler Moderator Sänger		Rentner Beamter
1	2	3	14	0	2

Ein Blick nun auf die Darstellung von Mädchen und Jungen in diesen beiden Handbüchern für Klassenlehrer/innen der Grundschule: Während 388 Mal das Wort „Schüler“ vorkommt, wird nur zweimal dezidiert von „Schülerinnen“ gesprochen. Hier zeigt sich die Wirkung des generischen Maskulinums, denn der Ausdruck „Schüler“ wird in diesem Zusammenhang „neutral“ verwendet, d.h. Mädchen müssen sich mitgemeint fühlen. Damit werden Schülerinnen unsichtbar, ihre Existenz wird negiert. Besonders stereotyp erweist sich bei genauerem Hinsehen auch die Darstellungen in der Freizeit.

Tabelle 6: Kinder und ihre Freizeitgestaltung (Texte)

Mädchen	Buben
Mädchen spielen mit den Puppen, sie schneiden Kleidung für sie, sie machen Essen für sie bereit. Mädchen spielen Flöte, treten im Duett auf und tauschen Instrumente aus.	Buben fahren mit ihrem Rad, schlagen sich mit Altersgenossen, schimpfen, arbeiten als Gärtner, gehen wandern und im Wald spazieren, pflücken Schneeglöckchen und Veilchen, laufen sorglos herum und führen sorglose Gespräche.
6 Aktivitäten	9 Aktivitäten

Bei den Freizeitaktivitäten der Mädchen geht es um Pflege und Musizieren, beides gilt als klassisch weiblich. Während sich die Mädchen auch in ihrer Freizeit im Haus aufhalten, drängt es die Buben nach draußen: Mit einer Ausnahme (Gespräche führen) betreiben diese die klassischen „Outdoor-Aktivitäten“. Damit wird die *binäre Konstruktion* von weiblich – männlich verstärkt: drinnen – draußen, pflegen – kämpfen, musizieren – erobern.

Im zweiten Band (S.131) wurde auch ein Gedicht über Roma gefunden, das aus mehreren Gründen sehr kritisch betrachtet werden muss. Hier zunächst einmal dieses Gedicht im Wortlaut:

Bewohner der Roma-Siedlung

*Schon bei Morgendämmerung wacht die Roma-Siedlung auf.
Behausungen werden beleuchtet: Glühlampen und Kerzen werden angezündet, wer was besitzt, manche haben nichts.
Sie zünden die Streichhölzer an oder schauen zum Mond,
nur um sich die Augen mit schalem Wasser zu reiben und um die blauen Arbeitsanzüge zu finden,
wenn sie sie überhaupt am Abend ausgezogen haben.
Später werden ihre unausgeschlafenen Frauen aufstehen:*

sie werden einander über die Schachteln, Kisten, überall vermengte Bretter oder Kartonschachteln zurufen.

Manche von ihnen werden den ersten Morgenkaffee austrinken und werden sich über ihre Männer beschweren, wie sie wieder betrunken nach Hause gekommen sind, Frauen, Kinder geschlagen haben, Sachen umher geworfen und Geschirr zerbrochen haben.

Dann werden die Kinder aufstehen, echte Scharen von kleinen Wölfchen, ungewaschen, weinerlich, bepisst, stinkig und schmutzig.

Die Scharen werden vor die gackernden Mütter treten.

Werden in die Schoße springen und auf die Köpfe klettern, an der Hand ziehen, winseln und kriechen, krabbeln, etwas murmeln und wieder weinen.

Die Mütter werden schimpfen, fluchen, schlagen und wieder liebkosen.

Und so jeden Tag aufs Neue.

Marko Stevanović

In der folgenden Übersicht sind die Beschreibungen nochmals zusammengeschrieben worden. Daraus ergibt sich folgendes Bild über die Roma.

Übersicht 1: Darstellung von Roma-Personen

Roma-Frauen	Roma-Männer	Roma-Kinder
Unausgeschlafene Frauen rufen einander zu, sie beschweren sich über ihre Männer Mütter gackern, schimpfen, fluchen, schlagen und liebkosen.	Sie sind wieder betrunken zurück gekommen, sie haben ihre Frauen und Kinder geschlagen, mit Sachen umher geworfen, Geschirr zerbrochen.	Sie sind ungewaschen, weinerlich, bepisst, stinkig und schmutzig, sie springen ihren Müttern in den Schoß, sie klettern auf den Köpfen, sie ziehen an der Hand, sie winseln, kriechen, krabbeln, murmeln etwas und weinen wieder.

Dieses Gedicht muss als verletzend und beleidigend bezeichnet werden, und zwar aus mehreren Gründen: Eine ethnische Minderheit wird in äußerst negativer, einseitiger und diskriminierender Weise charakterisiert. Erläuterungen zur wirtschaftlichen und sozialen Situation von Roma fehlen ebenso wie solche zu ihrem kulturellen Hintergrund. Verknüpft ist dies mit einer sehr stereotypen Darstellung der Geschlechter. Damit geht Vielschichtigkeit verloren, übrigen bleiben negative Klischees über diese Bevölkerungsgruppe.

Milena Cucak

Das analysierte Buch ist das **Erste Buch für Schüler/innen der ersten Grundschulstufe**, verfasst von Emil Kamenov, Pero Spasojevic und Petar Djakovic. Auch in diesem Buch finden sich in den Texten viele stereotype Darstellungen. Hier einige Beispiele.

Übersicht 2: Berufe und Aktivitäten von Erwachsenen (Texte)

Berufe, die Männer ausüben:		Berufe, die Frauen ausüben:	Als Hausmeister tut der Mann folgendes:	Das macht die Mutter
Magier Fotograf Postbeamter Briefträger Bergarbeiter Automechaniker	Rohrleger Bäcker Fahrer Landwirt Jäger Fischer	Hausfrau Lehrerin Bibliothekarin Friseurin Verkäuferin	Er hackt Holz, rüttelt den Teppich, macht Getränke auf.	Sie knetet den Teig, macht Konserven auf, packt Geschenke ein und trinkt ein Getränk.

Aus Übersicht 2 lässt sich wieder die klassische Rollenverteilung erkennen: Frauen sind seltener berufstätig als Männer, dafür sind sie v.a. im Haus aktiv. Auch in anderer Weise werden Frauen unsichtbar gemacht. Von den acht Gedichten, die in diesem Schulbuch vorkommen, stammt kein einziges von einer Frau! Nur wenn Emotionen dargestellt werden, lassen sich keine Stereotype erkennen: Alle Empfindungen werden von Männern präsentiert.

Im Kapitel „Wer wohin geht“ findet dies bei den Kindern eine Fortsetzung: Mädchen gehen zur Schule und schlafen, Buben gießen den Garten, treiben Sport, machen einen Ausflug oder gehen ins Kaufhaus. Die Mädchen in diesem Buch haben offensichtlich auch kein Interesse am Sport: ein einziges Mal wird ein Mädchen gezeigt, das Tischtennis spielt (sich damit wieder im Haus aufhält), während die Buben beim Kajakfahren und Schlittschuhlaufen gezeigt werden, sie spielen außerdem Basket- und Fußball, boxen und nehmen an Autorennen teil.

Zwei Geschichten, Fabeln, illustriert mit Zeichnungen, sollen für die weitere Analyse genauer betrachtet werden. Die eine handelt vom Fuchs und dem Storch, wobei zuerst der Fuchs den Storch, dann der Storch den Fuchs überlistet. Das Ergebnis ist also unentschieden. Der Fuchs wird als Frau in einem Kleid mit Schürze dargestellt, der Storch als Frau mit einem Hut und einer Schürze. Eine Frau hat also eine andere Frau überlistet, sie sind gleich. Aber in der Geschichte „Der Fuchs und der Rabe“, in der der Fuchs den Raben überlistet und ihm ein Stück Käse wegnimmt, ist der Fuchs in Hosen, also männlich, dargestellt. Das lässt den Schluss zu: Der männliche Fuchs ist klüger als der weibliche Fuchs! Diese zwei Geschichten sind ein schönes Beispiel, wie durch Illustrationen das *System der Zweigeschlechtlichkeit* (re-) produziert wird. Der Text kommt nämlich ohne geschlechtliche Zuordnungen aus!

Aufgefallen ist noch die Verwendung des generischen Maskulinums bei Arbeitsaufträgen, z.B. „Kennst du auch eine Auszählung? Sag sie deinen Freunden!“ Damit wird verhindert, dass sich Mädchen direkt angesprochen fühlen, denn Mädchen haben meist Freundinnen.

Sasa Knezevic

Das **Lesebuch für die 5. Schulstufe** der Grundschule wurde von Zejcir Hasic verfasst. 52 Autor/innen kommen mit Gedichten und Erzählungen in diesem Schulbuch vor, nur sechs davon sind Frauen (11,5%). Die Durchsicht der Texte brachte folgendes Ergebnis (siehe Übersicht 3):

Neben der üblichen Verteilung nach Berufen, fallen einige weitere Aspekte auf: Väter werden als aktiv und dynamisch dargestellt, hier gibt es aber auch einmal ein Beispiel, in dem ein Vater als zärtlich beschrieben wird. Die Tätigkeiten der Mutter sind allerdings wieder klar nach innen gerichtet, sie ist für andere da. Junge Männer flirten (aktiv), junge Frauen machen sich zurecht (und warten ...). Männer erobern die Welt, Frauen hüten das Heim und reden, für das Bebauen von Feldern sind beide zuständig.

Übersicht 3: Berufe und Aktivitäten von Erwachsenen (Texte)

Männer üben folgende Berufe aus:	Das tun Männer in diesem Buch	Frauen üben diese Berufe aus:	Das tun Frauen in diesem Buch
König Professor Mathematiklehrer Erzieher Musiker Gendarm Händler Gastwirt Handwerksmeister Schuhmacher Müller Tischler Konditor Lebkuchenbäcker Cevapcici-Brater Trödler Seemann Landstreicher Betrüger	Der Vater liebkost, fährt Auto und rudert. Ein junger Mann flirtet und singt. Männer reiten, kämpfen, streiten sich und bebauen zusammen mit Frauen den Boden. Buben gehen zur Schule, tragen Holz und rudern.	Lehrerin Sängerin Wirtin	Die Mutter legt Sachen zusammen, singt ein Kind in den Schlaf. Junge Frauen pflücken Blumen und machen sich zurecht. Frauen warten, trösten, beweinen und erzählen Geschichten, bebauen gemeinsam mit Männern den Boden. Mädchen werden in keinem einzigen Text erwähnt.

Marko Mijatovic

Das Lehrbuch **Mathematik für die erste Klasse der Grundschule**, das hier analysiert wird, wurde von Zlatko Sporer verfasst.

Folgende Aspekte sind bei der Inhaltsanalyse aufgefallen:

Die Spielsachen bzw. Gegenstände, mit denen Frauen/Mädchen bzw. Männer/Jungen dargestellt bzw. in Zusammenhang gebracht werden, sind sehr stereotyp zugeordnet:

Frauen und Mädchen → Blumen, Uhr, Puppe, Hula-Hopp-Reifen

Männer und Jungen → Auto, Boot, Waggon, Fahrrad, Seil, Tasche

Zu Aussehen und Kleidung wurden die folgenden Aussagen gefunden:

Frauen lächeln, sind hübsch und schön gekleidet.

Mädchen haben lange Haare, meist in Zöpfen geflochten, sie lächeln und tragen fröhliche und bunte Kleidung.

Männer sind sportlich gekleidet oder in Arbeitskleidung dargestellt, die mit dem Beruf zusammenhängt.

Jungen haben kurze Haare, machen meist einen wenig fröhlichen Eindruck.

Fatima Mandzuka und Slobodan Krajina

Es wurden vier **Mathematikbücher für die 7. Schulstufe** der Grundschule untersucht. In allen vier finden sich betreffend Berufe und Handlungen sehr stereotype Darstellungen. Bei zwei Büchern sind zusätzliche Aspekte aufgetaucht.

Positive Akzente setzt das Buch von Jasenka & Ivo Durovic: Dort kommen in den Texten Mädchen und Buben fast gleich häufig vor (20:24, das macht einen Anteil der Mädchen von 45.5% aus), auch bei den Bildern herrscht ziemliche Ausgewogenheit (38,9% Frauenanteil bei den Erwachsenen, 41,2% bei den Kindern und Jugendlichen). Es ist das einzige Mathematikbuch mit einer weiblichen Autorin und auch für die graphische Gestaltung, die Illustrationen und das Titelblatt waren drei Frauen alleine verantwortlich. Möglicherweise hat dieser Umstand dazu beigetragen, dass ein gewisses Gleichgewicht zwischen den Geschlechtern herrscht. Qualitativ hingegen gibt es auch in diesem Schulbuch viel zu bemängeln: Berufe und Aussehen sind sehr stereotyp dargestellt.

Das Mathematikbuch von Abdulah Hodzic & Robert Onadi zeichnet hingegen ein sehr traditionelles Bild: Mathematik ist dort reine Männersache! 38 Mathematiker werden vorgestellt, obwohl sich in allen Jahrhunderten auch berühmte Mathematikerinnen finden ließen.

Jusuf Talovic

Das **Geschichtslehrbuch für die 5. Grundschulstufe** von Salih Maliman und Midhat Spahic, das erst 2003 neu aufgelegt wurde, hat – entsprechend den Lehrplanvorgaben – die alte Geschichte zum Thema. Wie ist dieses Buch gestaltet?

Auf den Bildern dominieren historische Männergestalten und machen 76,3% aller Darstellungen aus. Kinder kommen kaum vor, dabei stellen die Mädchen die Mehrheit (13:8), werden aber v.a. als Besucherinnen von historischen Sehenswürdigkeiten oder als Betrachterinnen von Exponaten gezeigt, die Buben allerdings genauso. Bei den Erwachsenen sieht die Aufgabenteilung auf den Bildern und Illustrationen wie folgt aus:

Übersicht 4: Aktivitäten von Frauen und Männern (Bilder)

Frauen	Männer
bestellen das Land (4)	kämpfen (17)
machen Feuer	stehen bewaffnet (5)
kümmern sich um Kinder	tragen die Jagdbeute (3)
laufen	jagen
stehen	killen
zeigen	graben
unterrichten	schlagen
	tragen eine Fahne
	arbeiten am Computer
	als Magier zu sehen

Damit wird Geschichte zur Geschichte der Kämpfe und Kriege, die von Männern geführt wurden. Soziale und gesellschaftspolitische Aspekte finden offensichtlich keinen Platz. So könnte die Tatsache, dass im alten Griechenland, das als Wiege der Demokratie gilt, nur freie Männer Bürgerrechte innehatten, auch einer kritischen Analyse unterzogen werden.

Ebenso wird bei den Gottheiten eine durch das Patriarchat geprägte Darstellung geboten: Sieben männlichen Göttern der Antike, mit Zeus als Göttervater, stehen vier weiblichen gegenüber. Das Faktum, dass es ursprünglich eine Muttergottheit, Gaia, gegeben hat, wird ignoriert.

Zusammenfassend heißt das: Jene Bereiche, in denen Frauen vorkommen, werden ignoriert, der Ausschluss von Frauen aus dem öffentlichen Sektor wird allerdings nicht thematisiert.

Nada Cevro

Für die Analyse von zwei Schul- und Arbeitsbüchern für das Fach **Kunst**, geschrieben von Zeljko Filipovic (Buch 1) bzw. Admir Mujkic (Buch 2) wurden folgende Aspekte ausgewählt:

- Zur gesellschaftlichen Position und den Berufen von Frauen und Männern

Auf Bildern (siehe folgende Übersicht) zeigt sich einmal mehr eine deutliche quantitative Überlegenheit der Männer: auf eine abgebildete Frau kommen vier Männer. Die qualitative Analyse ergab: Während Männer vielfältige gesellschaftliche Positionen ausüben (im Bereich der Politik, der Kunst, der Wissenschaft, der Religion, als Kämpfer und Untertanen) werden Frauen v.a. in Abhängigkeitsbeziehungen dargestellt (als Ehefrauen bzw. „Objektfrauen“).

Die Berufe, die auf Bildern dargestellt bzw. in den Texten erwähnt werden, sind – entsprechend dem Fachgegenstand – sehr eingeschränkt, doch wieder gilt: Es werden acht Mal so viele Männer wie Frauen in einem künstlerischen Beruf dargestellt und die Variationsbreite der Frauenberufe ist wesentlich geringer. Dabei gäbe es durchaus auch erfolgreiche Künstlerinnen, die sich in verschiedenen Epochen einen Namen gemacht haben und als berühmt gelten.

Tabelle 7: Gesellschaftliche Rollen und Berufe von Frauen und Männern (Texte und Bilder)

Männer				Frauen					
Gesellschaftliche Rollen		Berufe		Gesellschaftliche Rollen		Berufe			
Buch 1		Buch 2		Buch 1		Buch 1		Buch 1	
Untertan	9	Jäger	10	Grafiker	17	Frau des Fürsten	3	Malerin	1
Ritter	7	Heiliger	6	Maler	14			Entertainerin	1
Göttlichkeit	5	Spieler	5	Bildhauer	7				
Armer	4	Reiter	4	Schiedsrichter	2	Buch 2		Buch 2	
Fürst	3	Philosoph	3	Pianist	1	Frau des Heiligen	8	Grafikerin	3
Reicher	1	Dichter	3	Geigenspieler	1	Objektfrau	6	Entertainerin	2
Mönch	1	Gott	2			Heilige Frau	2	Hausfrau	1
		Fürst	2	Buch 2					
		Sportler	2	Maler	10	Frau des Pharao	1		
		Pharao	1	Grafiker	5	Armer Frau	1		
		Armer	1	Bildhauer	4				
		Ritter	1	Designer	2				
		Teufel	1	Architekt	1				
		Retter	1						
		Reicher	1						
zusammen	30	zusammen	43	zusammen	64	zusammen	21	zusammen	8

- Als interessant erwies sich der Blick auf den Körper und wie körperliche Schönheit interpretiert wird.

Männerkörper werden öfter nackt gezeigt, im Stehen oder in Bewegung, dadurch wirken sie stark und dynamisch. Männliche Schönheit zeigt sich durch ideale Proportionen. Männer werden aber auch häufiger in machtvollen Positionen gezeigt: groß, stark, muskulös, durch Rüstung und Schwert geschützt, mit einem Buch in der Hand als Zeichen für ihre Klugheit und Weisheit. Sie scheinen keine Angst zu kennen.

Frauen sind angekleidet, zeigen einmal eine nackte Schulter, sie sitzen und wirken dadurch ruhig, harmonisch, geheimnisvoll und schön. Frauen werden – wenn sie zusammen mit einem Mann dargestellt werden – zerbrechlich und weniger bedeutend gezeigt: sie stützen sich auf ihn, stehen seitlich oder gehen hinter ihm, sind kleiner, schauen nach unten, verdecken das Gesicht.

- Traditionelle Geschlechterstereotype finden sich auch beim Gefühlsausdruck auf Bildern.

Männer sind ernst, in Gedanken versunken, geduldig, gläubig, weise, besorgt, charmant, kühn, selbstbewusst, entschlossen, voll Trauer, Schmerz und Wut, aber auch heimtückisch und sogar ängstlich. *Frauen* sind warmherzig, zärtlich, gefällig, schön, gelassen, besorgt, schüchtern und ängstlich.

Damit ergibt sich wieder das Bild des dynamischen, selbstbewussten Mannes, intellektuell, aber auch voll mit zum Teil heftigen Gefühlen, die er auch zeigen darf. Frauen wirken dagegen matt und lau: sie brennen nicht vor Wut und Verzweiflung, statt dessen sind sie schüchtern und ängstlich. Die von Frauen verlangte Gefühlkontrolle und das Streben nach Harmonie kommen hier deutlich zum Ausdruck

- Anredeformen

Während die Darstellungen und Präsentationen in beiden Büchern ausgesprochen traditionell eingeschätzt werden müssen, lässt sich bei den Sprachformen keine Diskriminierung der Mädchen feststellen: Die Autoren bedienen sich des ersten Falls Plural (*wir* haben erfahren, gesehen, *wir* können sagen, usw.) und vermeiden so männliche und weibliche Sprachformen.

Radojko Nizic

Analyse eines **Physikbuches** für die 7. Klasse der Grundschule, verfasst von Branka Mikulicic und Gustav Sidler.

Präsentation und Sprachformen sind auch in diesem Buch unterschiedlich zu beurteilen. Die Autoren bemühen sich einerseits durch entsprechende Formulierungen Schülerinnen und Schüler in gleicher Weise anzusprechen (überlegen *wir* uns, bewerten *wir*, verändern *wir*, usw.). Andererseits wird in diesem Physikbuch die Existenz von Frauen und Mädchen kaum zur Kenntnis genommen:

- Bei den Berufen gibt es ausschließlich männliche Bezeichnungen (Wissenschaftler, Lehrer, Physiker, Bildhauer).
- Auf 70 Bildern ist nur eine einzige Frau zu sehen, und diese ist dick, älter und trägt Brille. Männer werden gezeigt, wie sie Fracht aufheben und tragen, den Expander ziehen, rudern, graben, Schi fahren, segeln, mit einem Traktor fahren, nachdenken und bewerten. Sie demonstrieren damit Kraft und Fertigkeit. In einem einzigen Text (S.57), in dem es um Kraft geht, kommen zwei Schülerinnen und zwei Schüler gleichberechtigt vor.

Radmila Bijelic

Das hier analysierte **Psychologiebuch** für die zweite Stufe des Gymnasiums wurde von Slavoljub Radonjic & Nikola Rot verfasst.

In diesem Buch kommen nur wenige Bilder und Illustrationen vor, doch bereits hier dominieren Männer und Buben. Der Text verstärkt diesen Eindruck aber noch bei weitem.

- Während nur fünf Wissenschaftlerinnen genannt werden, kommen 46 Wissenschaftler vor. Alleine Sigmund Freud wurde 30 Mal erwähnt, seine Tochter Anna Freud, eine berühmte Kinderpsychologin, ist keine Erwähnung wert. Viele Erkenntnisse Freuds sind aus heutiger Sicht sehr umstritten, dennoch wird ihm so viel Raum eingeräumt.
- Auch in der Berufswelt scheinen Frauen kaum zu existieren: Es kommen eine Erzieherin und eine Schauspielerin vor, jedoch: 68 Psychologen, 15 Lehrer, fünf Professoren, vier Therapeuten, vier Schriftsteller, drei Ärzte, drei Künstler, drei Soldaten und dann noch: Psychoanalytiker, Chemiker, Musiker, Trainer, Instrukturen, Pädagogen, Erzieher, Beamte, Wächter, Dichter, Seemänner, Mathematiker, Philosophen, Staatsmänner, Befehlshaber, Maler, Bauern, Handwerker, Offiziere und Kapitäne (insgesamt 123 Personen in 28 Berufen).
- Als besonders diskriminierend muss hervorgehoben werden, wenn für eine Frau eine männliche Berufsbezeichnung gewählt wird: „Psychologe Katarina Bridges“.
- Für Personenmerkmale werden ausschließlich Adjektive im männlichen Geschlecht verwendet (z.B. fleißig, beharrlich, selbstsüchtig, jähzornig, empfindlich), ebenso wenn der

Karriereerfolg bei talentierten Personen beschrieben wird (höher, gesünder, erfolgreicher, glücklicher).

- Frauen werden erwähnt, wenn verschiedene Sichtweisen auf den Körper erklärt werden (schlank, dick). Von Männern wird als Revolutionär, Philosoph, Befehlshaber, Wissenschaftler, Künstler, usw. gesprochen.
- Wenn über die Basis der Liebe geschrieben wird, dann werden zwar weibliche *und* männliche Personenbezeichnungen benutzt, jedoch immer in dieser Reihenfolge: Mann und Frau, Freund und Freundin. Der Mann steht also immer an erster Stelle.

Auf Seite 158 findet sich folgendes Zitat: „In unserer Sprache, aber auch in vielen anderen Sprachen, kommt auch der Unterschied in dem gesellschaftlichen Status von Männern und Frauen zum Vorschein. Dominante Position von Männern manifestiert sich in der Nutzung von Sprachformen im männlichen Geschlecht auch da, wo es unlogisch ist. Viele Berufe werden als Maskulinum bezeichnet. Man sagt: Wissenschaftler, Schriftsteller, Schüler, Ingenieur. Auch wenn es nur Frauen sind, sagt man: Besucher – Singular und Plural; Begleiter – Singular und Plural.“

Dieses Zitat ist einer besondern Analyse wert, weil es sehr deutlich zeigt: Sprache IST legitimierte Macht! Nach Berger & Berger (1991) ist Sprache eine gesellschaftliche Institution: Sprache wird als äußere Wirklichkeit erfahren, weil es kein Ausweichen gibt. Kinder lernen diejenige Sprache als Erstsprache, die um sie herum gesprochen wird. Sprache hat Zwangscharakter, d.h. sie zwingt Regeln und Begriffe auf, die einzuhalten sind, denn Sprache hat auch moralische Autorität: „MAN sagt!“ (siehe oben) Dieses MAN steht für die Normen einer Gesellschaft, die anerkannt sind, die unhinterfragt gelebt und eingefordert werden. So ist eben auch festgelegt worden, dass männliche Sprachformen auch für Frauen gelten, „auch da, wo es unlogisch ist“ (siehe oben). Es gibt keine sprachliche Logik, es ist eine Definitionslogik, d.h. etwas wird als „korrekt“ definiert und das hat dann eingehalten zu werden. Sprache ist aber auch eine historische Gegebenheit, d.h. sie ist wandel- und veränderbar. In diesem Sinne sollten solche Logiken aufgezeigt und ihr Nutzen (für wen?) hinterfragt werden. Dieses Schulbuch erweist sich in diesem Sinne als wenig kritisch, weil es herkömmliche Normen unhinterfragt wiedergibt, sich hinter dieser Regel gleichsam versteckt, auf diese Weise das Unsichtbarmachen von Frauen noch legitimiert und durch Anwendung dieser Norm reproduziert.

Nesib Suljic

Das Schulbuch **Demokratie und Menschenrechte** wurde für die 3. Stufe der Mittelschulen für den gleichnamigen Unterrichtsgegenstand verfasst und vom CIVITAS-Büro in Bosnien-Herzegowina herausgegeben. Autor/innen werden nicht genannt.

Insgesamt sind Frauen und Mädchen auch in diesem Buch quantitativ unterrepräsentiert. Da Kinder und Jugendliche selten vorkommen (siehe Tabelle 2 und 3), wurden in der folgenden qualitativen Analyse ausschließlich Erwachsene genauer untersucht (siehe Tabelle 8).

Politisches Handeln ist in diesem Buch auf den Bildern mehrheitlich Männersache, in den Texten ausschließlich. So scheinen Frauen bei Aktivitäten, die sich auf die Gesellschaftsordnung und deren Funktionieren beziehen, überhaupt nicht auf. Männer haben offensichtlich das exklusive Recht auf Gesellschaftsführung. Sehr häufig wird der neutrale Ausdruck „Person“ verwendet und damit das Wort „Bürger“, dessen grammatikalisches Geschlecht männlich ist, vermieden. Hier zwei Beispiele: „Eine gewählte Person kann auch vor dem Ende des Mandates abberufen werden ...“ (S.69). „Man soll auch die Wahl in Abwesenheit den kranken und älteren Personen ermöglichen“ (S.70). Wenn also allgemein politische Aktivitäten angesprochen werden, werden undefinierbare Sprachformen benutzt, wenn die Träger dieser Aktivitäten genannt werden, sind dies allerdings ausschließlich Männer.

Wenn es um **Aktivitäten als Bürger/innen** geht, erscheinen auf den Bildern gleich viele Frauen wie Männer, in den Texten verschwinden die Bürgerinnen hingegen: weil männliche Ausdrücke verwendet werden (z.B. S.55: „Die Schüler haben herausgefunden, dass sich in der Nähe eine Fabrik für Pestizide befindet und haben eine Demonstration organisiert.“) oder weil neutrale Sprachformen verwendet werden (z.B. S.53: „Die Interessensgruppe Smaragden von Una hat ein klares Ziel, den Fluss Una vor Verschmutzung zu schützen.“).

Bei den **Freizeitaktivitäten** ergibt sich ein ambivalenter Eindruck: Während auf den Bildern mehrheitlich Frauen zu sehen sind, dominieren die Männer in den Texten. Am häufigsten kommen Sammelbegriffe vor: „Gruppen wie Pfadfinder, Sportklubs, Rentnerverbände und andere dienen ihren Mitgliedern mit Rekreations- und Bildungsinhalten und Zusammenkünften“ (S.50).

Bei den **technischen, philosophischen und juristischen Aktivitäten** sowie in **gesellschaftlichen Funktionen** (wie Präsident, Führer, Abgeordneter, Professor u.ä.) sind Frauen wieder krass unterrepräsentiert. Hier ein Beispiele: „Der Bürgermeister warnt die Bürger, an den Protesten, die die Opposition organisiert, teilzunehmen“ (S.59). Wenn Frauen vorkommen, so entsteht der Eindruck, dass sie als eine Art „Schmuck“ dienen. Man will zeigen, dass irgendwann einmal auch eine Frau irgendeine Rolle in der Gesellschaft gehabt hat.

Tabelle 8: Politische und soziale Aktivitäten von Frauen und Männer (Texte und Bilder)

Kategorie		Erwachsene				
		Frauen	Männer	Zus.	% w	neutral
Politische Aktivitäten	Bilder	6	21	27	22,2	5
	Texte	0	42	42	0	76
Aktivitäten von Bürger/innen	Bilder	22	22	44	50,0	1
	Texte	0	33	33	0	60
Freizeitaktivitäten	Bilder	5	2	7	71,4	0
	Texte	1	6	7	14,3	10
Technische, philosophische, juristische Aktivitäten	Bilder	1	11	12	8,3	0
	Texte	2	18	20	10,0	20
Gesellschaftliche Funktionen	Bilder	0	5	5	0	0
	Texte	8	65	73	11,0	0
Zusammen		45	225	270	16,7	172

Daraus ergibt sich folgendes Resümee: In der Politik haben Frauen wenig zu sagen! Alle politisch relevanten Bereiche sind von Männern besetzt, engagierte Frauen lösen sich in sprachlich neutralen oder männlichen Sprachformen auf. Vorbilder für Mädchen werden nicht geboten, denn selbst wenn sie sich für Politik interessieren, wird klar gemacht: Hier müssten sie in männliches Revier eindringen! Eine wenig motivierende Aussicht für junge Frauen.

4. Schlussfolgerungen und Verbesserungsvorschläge

Die in der hier vorliegenden Stichprobe untersuchten Schulbücher aus Bosnien-Herzegowina haben zwei Kennzeichen:

1. Frauen und Mädchen kommen seltener als Männer und Buben vor, manchmal sogar überhaupt nicht.
2. Sowohl weibliche als auch männliche Personen werden in sehr stereotyper Weise dargestellt.

Damit wird folgendes Gesellschaftsbild vermittelt: Frauen und Männer haben unterschiedliche Aufgaben, Funktionen und Positionen in der Gesellschaft – und dies soll auch so bleiben. Frauen haben in einem solchen patriarchalen Weltbild wenig zu sagen, sie haben weniger Bedeutung, sie stehen abseits, ihre Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe sind begrenzt. Damit erzeugen und vermitteln Schulbücher eine eigene Realität, die jedoch staatlich legitimiert ist – und damit offensichtlich wünschenswert!

Schulbücher dieser Art regen nicht dazu an sich kritisch mit den in solchen Darstellungen enthaltenen Normen und Werten auseinander zu setzen. Solche Schulbücher spiegeln aber auch nicht die Werte Demokratie und Gleichstellung wider, sondern konterkarieren sie eher.

Aus diesem Grunde wurden von den Lehrerinnen und Lehrern, die die genannten Schulbücher untersucht haben, folgende konkrete **Verbesserungsvorschläge** erarbeitet:

- Zur Sprachverwendung: Auf die Verwendung des generischen Maskulinums sollte verzichtet werden. Bei allen Substantiven, Adjektiven und Verben sind weibliche und männliche Sprachformen anzuwenden.
- Besonders bei Berufen, Funktionen und gesellschaftlichen Positionen ist auf weibliche und männliche Sprachformen zu achten, z.B. Physikerin/Physiker, Schriftstellerinnen und Schriftsteller. Wenn Frauen bei ihrem Namen genannt werden, sollte auch die Berufsbezeichnung in weiblicher Form erfolgen.
- Schulbücher dürfen sich nicht nur an Schüler wenden, sondern auch dezidiert an Schülerinnen.

- Im Sinne der Vorbildfunktion von Schulbüchern sollten dort nicht nur männliche Wissenschaftler oder Künstler zu Wort kommen bzw. abgebildet werden. Erfolgreiche Frauen müssen auch in Schulbüchern präsent gemacht werden.
- Frauen und Männer, Mädchen und Buben sind in allen Lebensbereichen (in der Freizeit, im Beruf, bei politischen Aktivitäten, bei Geldgeschäften, in der Familie, usw.) gleichberechtigt darzustellen.
- Aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung (z.B. aus der kritischen Psychologie oder der historischen Frauenforschung) sollten in die Schulbücher eingearbeitet werden.
- Stereotype und diskriminierende Darstellungen auf Bildern und Illustrationen sind zu vermeiden.
- Die Darstellung von ethnischen Gruppen bzw. Randgruppen der Gesellschaft darf diese nicht diskriminieren. Stereotype sind durch eine differenzierte Betrachtung zu ersetzen.
- Mehr kritische Frauen sollten animiert werden sich als Schulbuchautorinnen einzubringen.

Verwendete Literatur

Berger, Peter & Brigitte: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1991.

Goffman, Erving: Geschlecht und Werbung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1981 (Original: Gender Advertisements, 1979).

Streeruwitz, Marlene: Haben. Sein. Und. Werden. In: [sic!] Forum für feministische Gangarten 35/2000, S.20-23.

Anhang: Liste der analysierten Schulbücher

Analyse durchgeführt von	Autor/innen	Unterrichtsgegenstand bzw. Titel	Schulstufe
Grundschule			
Vrpic, Sevala	Ajanovic, Dzevdeta Stevanovic, Marko	Erziehungsarbeit mit der Klassengemeinschaft. Band 1: I.-IV. Schulstufe	Handbuch
Vrpic, Sevala	Ajanovic, Dzevdeta Stevanovic, Marko	Erziehungsarbeit mit der Klassengemeinschaft. Band 2: V.-VIII. Schulstufe	Handbuch
Cucak, Milena	Kamenov, Emil Spasojevic, Pero Djakovic, Petar	Erstes Buch für die Schüler/innen der ersten Grundschulstufe	1.
Mulic, Vahid	Huijar, Zehra	Der Duft des Taus. Lesebuch.	3.
Mulic, Vahid	Esic, Simo Hasic, Zejcir	Die kleine Welt. Lesebuch.	3.
Knezevic, Sasa	Hasic, Zejcir	Lesebuch	5.
Mijatovic, Marko	Sporer, Zlatko	Lehrbuch Mathematik	1.
Mandzuka, Fatima	Sotra, Jesto	Lehrbuch Mathematik	3.
Krajina, Slobodan	Durovic, Jasenka Durovic, Ivo	Lehrbuch Mathematik (1)	7.
Krajina, Slobodan	Pause, Zeljko Bajrovic, Vinko	Lehrbuch Mathematik (2)	7.
Krajina, Slobodan Mandzuka, Fatima	Hodzic, Abdulah Onadi, Robert	Lehrbuch Mathematik (3)	7.
Krajina, Slobodan	Jagodic, Bosko Sarapa, Nikola	Lehrbuch Mathematik (4)	7.
Talovic, Jusuf	Jaliman, Salih Spahic, Midhat	Geschichte	5.
Cevro, Nada	Filipovic, Zeljko	Kunst (1)	7.
Cevro, Nada	Mujkic, Admir	Kunst. Arbeitsschulbuch (2)	7.
Nizic, Radojko	Mikulicic, Branka Sidler, Gustav	Physik	7.

Andere Schultypen			
Bijelic, Radmila	Radonjic, Slavoljub Rot, Nikola	Psychologie. Lehrbuch für das Gymnasium.	2. Stufe
Suljic, Nesib	CIVITAS-Büro	Demokratie und Menschenrechte. Lehrbuch für die Mittelschule.	3. Stufe
Misic, Ilija	Nazim, Pesto & Kramo, Mustafa	Technische Mechanik. Lehrbuch für die technische Fachschule.	1. Stufe

IV. Aus der Praxis für die Praxis

Wenn über Geschlechtertheorie gesprochen wird, fragen sich die meisten Lehrer/innen und Erzieher/innen: Und was heißt das für die Praxis? Um diese Frage zu beantworten, wurde in drei Schritten vorgegangen:

In einem ersten Teil werden grundsätzliche Überlegungen auf Basis der bisherigen geschlechtertheoretischen Überlegungen präsentiert. *Gender Mainstreaming* als EU-Strategie wird dabei ebenso vorgestellt wie das Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“. Allgemeine methodische Überlegungen für die konkrete Unterrichtsarbeit runden dieses Kapitel ab.

In zweiten Kapitel finden sich konkrete Beschreibungen von einigen im Seminar erprobten methodischen Bausteinen. Diese werden zunächst allgemein beschrieben, bevor Tipps für die konkrete Umsetzung folgen.

Danach werden im dritten Teil einige Projekte, die aus den ersten beiden Seminarmodulen hervorgegangen sind, vorgestellt. Tipps und Hinweise zum Nachmachen runden dieses Kapitel ab.

Den Abschluss bildet ein Begriffsglossar, in dem nochmals die wichtigsten Begriffe der geschlechtstheoretischen Diskussion erklärt sind.

Gedanken zu einer geschlechterkritischen Unterrichts- und Erziehungsarbeit

Angelika Paseka

1. Grundsätzliche Überlegungen

Geschlecht ist – wie gezeigt werden konnte – eine zentrale soziale Kategorie, die unser Leben, unseren Alltag und alle gesellschaftlichen Prozesse und Strukturen prägt. Geschlecht ist eine *soziale Kategorie*, ohne die wir in unserer *binär* kodierten Gesellschaft zu keiner zufriedenstellenden Identität gelangen können. Der Prozess der sozialen Konstituierung von Geschlecht ist uns jedoch nicht bewusst, zu sehr haben wir das *System der Zweigeschlechtlichkeit* in all seinen Facetten internalisiert. Wir halten daher die Existenz von ausschließlich zwei Geschlechterkategorien für eine natürliche Tatsache. Unterschiede, die zwischen Frauen und Männern gemacht werden, werden daher oftmals nicht hinterfragt, sondern als „natürlich“ und unveränderbar einfach akzeptiert.

Um die Kategorie „Geschlecht“ sichtbar zu machen und eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Einschränkungen und Diskriminierungen zu ermöglichen, hat die EU eine Strategie entwickelt: *Gender Mainstreaming*. Die 1998 vom Europarat in Strassburg formulierte offizielle Definition lautet wie folgt:

„Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen“ (Europarat Strassburg 1998).

Diese Definition ist schwer verständlich. Hier ein Übersetzungsversuch. *Gender Mainstreaming* heißt:

- Die Kategorie „Geschlecht“ ist bei allem Tun immer mitzudenken: Gender ist in den *Mainstream*, in den *Hauptstrom*, zu bringen. Nicht mehr die Anliegen von Frauen alleine sind zu berücksichtigen, sondern es ist zu fragen, welche Auswirkungen unser Handeln bzw. alle politischen Maßnahmen auf Frauen UND Männer haben.
- Der Gleichstellungsaspekt hat in alle Politiken und Maßnahmen integriert zu werden, auch wenn diese auf den ersten Blick ohnehin geschlechtsneutral erscheinen. Gleichstellung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht „gleich machen“, sondern das Eingehen auf Differenzen um gleiche Chancen zu eröffnen.

Mit der Strategie *Gender Mainstreaming* sind folgende Ziele verbunden:

- Ungleichheiten beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern fördern.
- Unterschiedliche Voraussetzungen und Bedingungen von Frauen und Männern erkennen.
- Anerkennen, dass Frauen UND Männer keine homogenen Gruppen sind, sondern dass vielfältige Situationen und Bedürfnisse vorhanden sind.

2. Konsequenzen für bildungspolitische Überlegungen

Nimmt man *Gender Mainstreaming* ernst, so hat dies auch Auswirkungen auf bildungspolitische Überlegungen und die pädagogische Praxis. Denn in der Schule hat man es nicht mit geschlechtslosen Individuen zu tun, sondern mit Mädchen und Buben, Frauen und Männern. Diese bringen, wenn sie in das Bildungswesen eintreten, bereits unterschiedliche Voraussetzungen mit, die sie im Laufe ihrer Sozialisation erworben haben (vgl. Kapitel 1). Schule muss – will sie Ungleichheiten nicht perpetuieren, sondern beseitigen – auf diese Differenzen eingehen und die Kinder auf Basis ihrer individuellen Fähigkeiten und Begabungen fördern. Dabei müssen aber stereotype Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit hinterfragt und kritisch reflektiert werden. Auch Lehrerinnen und Lehrer benötigen eine „Geschlechterbrille“, die ihren Blick auf das

Wirken der Kategorie Geschlecht im Schulalltag schärft und ihnen hilft geeignete pädagogische Maßnahmen zu entwickeln um Einseitigkeiten und Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken.

Was können nun die **Ziele einer geschlechterkritischen Unterrichtsarbeit und Erziehung** sein? In Österreich gibt es seit 1995 das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass eine demokratisch-pluralistische Gesellschaft auf einem gleichrangigen Zusammenleben von Frauen und Männern beruhen muss. Nochmals: Gleichstellung bedeutet nicht „gleich machen“, sondern Verschiedenheit auf der Basis von Gleichheit anzuerkennen und zu respektieren. Annedore Prengel prägte dafür den Ausdruck „Pädagogik der Vielfalt“ oder „**Pädagogik egalitärer Differenz**“. Eine solche Pädagogik beruht auf drei Säulen: der Anerkennung der einzelnen Person, der Anerkennung gleicher Rechte und der Anerkennung der Zugehörigkeit zu einer (sub-)kulturellen Gemeinschaft (Prengel 1995, 185).

Ausgangspunkt für eine geschlechterkritische Unterrichtsarbeit und Erziehung muss immer das einzelne Subjekt sein, die Lehrpersonen ebenso wie die Schüler/innen. Erst wenn Betroffenheit und Involviertheit auf emotionaler Ebene bewusst hergestellt werden kann, entsteht die Bereitschaft sich auch kognitiv mit der eigenen Geschlechtsidentität auseinander zu setzen. Ziel muss es daher sein, auf subjektiver Ebene bewusst zu machen, dass Geschlecht keine unverrückbare und unveränderbare biologische Kategorie darstellt (vgl. Baustein 1), sondern eine gesellschaftliche Norm, die in der sozialen Interaktion hergestellt und von jedem Gesellschaftsmitglied (mit-)konstruiert wird. Auf dieser Basis lassen sich dann gesellschaftskritische Überlegungen zum Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen weiter entwickeln.

Eine geschlechterkritische Pädagogik muss eine solche „interaktionelle Sichtweise von Geschlechtlichkeit“ verdeutlichen, sichtbar, beobachtbar und benennbar machen, um über Handlungsspielräume nachdenken und solche auch entwickeln zu können. Denn erst „wenn dieses Geschehen und die impliziten gegenseitigen Abhängigkeiten bewusst sind, können wir die Gestaltung und Ausformung des sozialen Geschlechts bewusst vornehmen“ (Majce-Egger 2000, 29).

Basierend auf diesen Überlegungen ergeben sich daraus folgende Inhaltsbereiche für die Arbeit in den Schulen:

- Selbstachtung und Anerkennung der Anderen
- Bewusstmachung der eigenen Geschichte
- Reflexion des eigenen Verhaltens, d.h. Wahrnehmung des eigenen Beitrags zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees und Geschlechterstereotypen
- Erkennen von Geschlecht als konstituierendem Element unserer Gesellschaft in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Medien, Politik)
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Diskriminierung, Gewalt, Sexismus und Rassismus
- Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen

3. Methodische Überlegungen

Wenn man zum Thema „Geschlecht“ mit Kindern und Jugendlichen, Schüler/innen und Studierenden arbeiten will, sollten die vier folgenden Aspekte berücksichtigt werden:

- Gruppenzusammensetzung
- Betreuungspersonen
- Fachliche Überlegungen
- Organisationseinheit

(1) Gruppenzusammensetzung

Hier ist es wichtig zu überlegen, ob in *geschlechtshomogenen* oder *geschlechtsheterogenen* Gruppen gearbeitet werden soll. Die Arbeit in einigen Schulprojekten hat gezeigt, dass dies einen wichtigen und grundsätzlich zu entscheidenden Aspekt darstellt und über Erfolge bzw. Misserfolge entscheidet.

Aufgrund vorliegender Erfahrungsberichte ergeben sich folgende Vorteile, wenn ausschließlich Personen einer Geschlechterkategorie anwesend sind: Es ist aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen möglich viel offener und ehrlicher über persönliche Probleme zu reden, die mit der eigenen Geschlechtlichkeit zu tun haben (z.B. körperliche Veränderungen, sexuelle Gefühle und

Vorstellungen). Eigene Schwächen und Stärken können offener zugegeben, diskutiert und bearbeitet werden.

So zeigen Erfahrungen mit Bubengruppen, dass es diesen sehr schwer fällt über Gefühle zu reden, denn sie müssen ja „cool“ und lässig sein, um den traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit zu entsprechen. Betreuende Lehrer berichten, dass es daher sehr lange dauert bis Buben Vertrauen entwickeln und Schwächen zugeben können. Sobald Mädchen anwesend sind, zeigen sie jedoch wieder sehr „männliches“ Gehabe.

Da Mädchen und Buben bereits unterschiedliche Erfahrungen in die Schule mitbringen (siehe Kapitel 1), haben sie auch differente Interessen, Prioritäten und Verhaltensmuster entwickelt. Auf diese kann in geschlechtshomogenen Gruppen besser eingegangen werden.

Schließlich werden Differenzen innerhalb einer Geschlechterkategorie viel deutlicher bewusst, d.h. es fällt auf, dass es eben nicht nur soziale, liebe und brave Mädchen gibt, sondern auch aufmüpfige, querdenkende und wenig angepasste. Ebenso können die Buben durch die vorübergehende Homogenisierung in ihrer Heterogenität wahrgenommen werden. Hier schildert ein Lehrer seine Erfahrungen mit einer Bubengruppe: „So gab es den Jungen, der sich um die Gruppe kümmerte und die Gesprächsregeln einforderte neben dem Jungen, dem es vor allem um seine Stellung in der Gruppe und um seine Vorteile ging. Da gab es die Anführer und die Mitläufer, den stillen zurückgezogenen Jungen und den lauten extrovertierten Jungen“ (Dörflinger 2000, 68). Das Bewusstwerden einer solchen Vielfalt hilft *Geschlechterstereotype* zu hinterfragen – damit ist ein erster Schritt zu ihrer *Dekonstruktion* getan.

Die Gruppenzusammensetzung kann innerhalb eines längeren Projekts auch variieren, d.h. es kann Phasen geben, in denen Mädchen und Buben gemeinsam arbeiten, und solche, in denen sie in geschlechtshomogenen Gruppen zusammengefasst werden. Das hängt vom Projektziel, den Inhalten, aber auch den zur Verfügung stehenden Personen ab.

(2) Betreuungspersonen

Der Lehrberuf ist über weite Strecken ein Frauenberuf, d.h. Kinder und Jugendliche werden zuhause primär von ihren Müttern, allenfalls Großmüttern betreut und in der Schule von Lehrerinnen. Wenn zu Geschlechterthemen gearbeitet werden soll, ist das für Mädchen daher meist kein Problem, weil genug Frauen als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen und die Zugehörigkeit zur selben Geschlechterkategorie zumindest ansatzweise Vertrauen schafft.

Viel schwieriger ist die Situation für die Buben: Ihnen fehlen vielfach nicht nur im familiären Bereich männliche Bezugspersonen, sondern auch in der Schule. Wenn von „Bubenarbeit“ gesprochen wird, ist das daher meist mit der Forderung verbunden, dass Männer die Betreuung von Buben(gruppen) übernehmen. So lassen sich Anfangswiderstände leichter überwinden, weil ein ähnlicher Erfahrungshintergrund unterstellt werden kann, auf dessen Basis es leichter erscheint heikle und als „unmännlich“ geltende Themen zu bearbeiten.

Erfahrungen aus Schulprojekten zeigen daher: Wenn man mit Kinder und Jugendlichen zu Geschlechterthemen arbeiten will, empfiehlt es sich sicher zu stellen, dass sowohl Frauen als auch Männer zur Verfügung stehen. Falls männliche Lehrer fehlen, sollten externe Personen (z.B. Väter, Sozialarbeiter, Psychologen, Männer aus Männerberatungsstellen) herangezogen werden.

(3) Fachliche Überlegungen

Für eine Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen bietet sich, v.a. im allgemeinbildenden Schulwesen, jedes Unterrichtsfach an. Auf der anderen Seite ist es oft angebracht und auch spannend ein Thema aus dem Blickwinkel von mehreren Unterrichtsgegenständen zu beleuchten (siehe auch die Erfahrungsberichte der Seminarteilnehmer/innen).

Während Lehrpersonen für ihre eigenen Unterrichtsfächer autonom und selbständig entscheiden und handeln können, müssen für fachübergreifende Projekte Absprachen und Vereinbarungen mit Kolleg/innen betreffend Ziele, Planung und Durchführung getroffen werden. Die Erfahrungen der Seminarteilnehmer/innen zeigen, dass eine solche gemeinsame Arbeit sehr lustvoll sein kann, Abwechslung in den Schulalltag bringt und die Schüler/innen oft mit größerem Engagement und Begeisterung daran teilnehmen.

(4) Organisationseinheit

Hier sind mehrere Varianten denkbar: Arbeiten mit einer Klasse, mit mehreren Klassen einer Schulstufe bzw. schulstufenübergreifend oder mit der gesamten Schule. Die Wahl einer Organisationseinheit hängt nicht nur mit dem gewählten Thema zusammen, sondern auch mit den Möglichkeiten von Teamarbeit an einer Schule. Je größer die Zahl der involvierten Personen, desto wichtiger werden Absprachen und Vereinbarungen über Ziele, Ablauf, Durchführung und Präsentation.

Literatur zum Nachlesen:

Dörflinger, Helmut: Jungenarbeit am Wiener Gymnasium und Realgymnasium 21 „Bertha von Suttner“. In: Bieringer, Ingo; Buchacher, Walter; Forster, Edgar, J: (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, 65-71. - Opladen, Leske + Budrich, 2000.

Majce-Egger, Maria: Wer richtet das Begehren? In: [sic!] Forum für feministische Gangarten 33/2000, 27-29.

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt, 2. Auflage. – Opladen: Leske + Budrich, 1995.

Methodenatelier

Angelika Paseka

Ziel dieses Kapitels ist es, die durch die Teilnehmer/innen in den drei Fortbildungsveranstaltungen erprobten Methoden so darzustellen, dass sie nachvollziehbar sind und auch durch andere Personen zum Einsatz gelangen können. Daher gibt es immer grundsätzliche Hinweise, aber auch sehr konkrete Tipps, teilweise sogar Arbeitsunterlagen.

Folgende **methodischen Bausteine** werden hier vorgestellt:

- Phantasiereise zum eigenen Ich
- Befragung von Kindern zu Selbst- und Fremdbildern
- Rollenspiel
- Analyse von Werbeprospekten
- Schulbuchanalysen

1. Phantasiereise: Eine Reise zum eigenen Ich

Begriffsklärung

„Eine Phantasiereise ist ein imaginatives Entspannungsverfahren für Kinder, Jugendliche und/oder Erwachsene, bei der mit Hilfe einer vorgetragenen Geschichte, die bestimmte Entspannungselemente enthalten muss, die Zuhörer in eine Art meditativen Zustand geführt werden, in dem jeder mit Hilfe seiner Phantasie unterschiedliche Dinge erlebt, sieht, hört und fühlt“ (Wichterich & Druyen 2004).

Hinweise zur Durchführung und zum Aufbau einer Phantasiereise

Eine Phantasiereise kann von ein paar Minuten bis zu einer halben Stunde dauern. Um die Entspannung zu erleichtern empfiehlt sich eine ruhige Hintergrundmusik. Dadurch können längere Sprechpausen ausgefüllt werden und das Schaffen einer wohltuenden Atmosphäre wird erleichtert.

Bei der Durchführung ist darauf zu achten, dass alle Teilnehmer/innen bequem sitzen (auf dem Boden oder einem Sessel). Jene Dinge und Materialien, die für die weitere Vorgangsweise benötigt werden, sind bereits vorher herzurichten. Während der Phantasiereise sind Störungen von außen zu vermeiden (ev. einen Zettel an der Tür anbringen), damit eine bereits erzielte positive Atmosphäre nicht zerstört wird.

Besonders wenn man eine Phantasiereise mit Kindern durchführt, sollte man unbedingt akzeptieren können, dass es ein Kind einmal nicht schafft sich auf so eine Situation einzulassen. Entspannung kann nicht erzwungen werden. Die Möglichkeit sich still zu beschäftigen oder einfach nur zuzuhören muss also eingeräumt werden.

Eine begleitende Geschichte dient als Hilfe sich auf ein bestimmtes Thema einzulassen. Bei deren Auswahl muss nach Wichterich & Druyen (2004) auf folgende Kriterien geachtet werden:

- Die Geschichte muss altersadäquat und inhaltlich dazu geeignet sein auf das Thema einzustimmen.
- Am Beginn müssen die Teilnehmer/innen durch entsprechende Suggestionen in einen Entspannungszustand gebracht werden: Schließen der Augen, Einnehmen einer bequemen Körperhaltung, ruhiges Atmen.
- Die Geschichte muss inhaltlich klar gegliedert sein.

Eine Einstiegsphase muss in die Situation bzw. Handlung der Geschichte einführen und die Zuhörer/innen in eine „andere Welt“ versetzen, in der mit Hilfe der eigenen Phantasie ein bestimmtes Szenario aufgebaut wird.

Im Hauptteil muss die Handlung mit Hilfe von Erlebnisbildern weiter ausgeführt werden. Dabei soll den Zuhörer/innen aber genügend Raum zur Entfaltung eigener Vorstellungen, Bilder und Gefühle bleiben.

Am Schluss soll die Handlung zu einem Ende kommen und die Zuhörer/innen sollen langsam wieder von der Geschichte bzw. der Szene weggeführt werden um ins Hier und Jetzt zu gelangen.

Der Sprecher/die Sprecherin muss folgendes beachten: Die Geschichte muss langsam, ruhig und nicht zu laut vorgetragen werden. Je nach Handlungsverlauf sind Sprechpausen einzuplanen, damit Zeit für die eigene Phantasie bleibt.

Im ersten Seminarblock wurde, um die Teilnehmer/innen auf die **Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtsidentität** einzustimmen, folgendermaßen vorgegangen.

1. Schritt: Aufforderung an alle sich ein Blatt Papier und ein Schreibgerät herzurichten und sich bequem hinzusetzen.

2. Schritt: Die Musik wird eingeschaltet.

3. Schritt: Schließen Sie die Augen. Stellen Sie sich vor, es ist ein lauer Sommerabend. Sie sitzen auf einer Veranda in einem Schaukelstuhl, blättern in alten Photoalben und erinnern sich zurück.

Da sind ihre Eltern. Was sie sich wohl gewünscht haben – ein Mädchen oder einen Buben? Welchen Namen haben Sie erhalten?

Und hier ihr erstes Photo: Sie haben einen niedlichen Strampelanzug an. Welche Farbe hat dieser? Was wohl die Verwandten zu ihnen gesagt haben?

Und da sehen sie ihre ersten Spielsachen: Sie lassen sich nur schwer erkennen. Schauen sie genauer hin. Was war das nur? Wie sahen die Spielsachen aus, welche Farben hatten sie?

Der erste Geburtstag: Sie werden so richtig herausgeputzt. Was haben sie da an? Was waren die Geschenke? Was davon hatten sie am liebsten?

Sie kommen in den Kindergarten. Sie lernen neue Erwachsene und Kinder kennen. Mit wem waren sie befreundet? Erinnern sie sich an die Räume und die Spielsachen im Kindergarten. Wo haben sie sich am liebsten aufgehalten? Womit haben sie am liebsten gespielt?

Und dann ein großes Ereignis: der erste Schultag. Wieder werden sie so richtig schön gemacht. Was hatten sie an? Was hat man zu ihnen gesagt? Vielleicht haben sie sogar eine Schultüte erhalten. Sie lernen ihre Frau Lehrerin oder ihren Herrn Lehrer kennen. Und wieder lernen sie neue Kinder kennen. Wer wird wohl ihr Freund, ihre Freundin werden? Neben wem werden sie sitzen?

Die Jahre vergehen. Freundschaften entstehen und vergehen wieder. Erinnern sie sich an diese Personen. Es gibt Familienfeste, an denen sie teilnehmen dürfen, weil sie ja schon groß geworden sind. Welche Verhaltensregeln bekommen sie? Welche Kleidung wählen sie aus?

Die Schulzeit ist schon fast zu Ende. Sie müssen sich überlegen, welchen Beruf sie einmal ausüben wollen, welche Berufe überhaupt für sie in Frage kommen. Was waren so ihre ersten Wünsche? Was haben ihnen Freund/innen, die Familie und Bekannte empfohlen? Für welchen Beruf, welche Ausbildung haben sie sich dann schließlich entschieden?

Sie verlieben sich – werden als Frau bzw. Mann wahrgenommen. Sie beginnen als Frau bzw. Mann zu empfinden.

Im Alltag müssen sie als Frau bzw. Mann bestehen: Wie werde sie angesprochen, wie behandelt, welche Konflikte treten auf? Welche Hobbies haben sie? Welche Chancen hatten sie im Leben – als Frau, als Mann?

Langsam schließen sie das Photoalbum. Es ist spät geworden. Sie strecken sich, bewegen ihre Beine, kreisen den Kopf und öffnen langsam die Augen.



4. Schritt: Schreiben sie nun in Stichworten ihre Gedanken zu folgender Frage auf:
Wie wurde klar gemacht, dass sie ein Mädchen bzw. ein Bub sind?
Wann haben sie sich als Mädchen bzw. Bub gefühlt?
Was haben sie als Mädchen/Frau bzw. Bub/Mann getan, um als solche erkennbar zu sein?

Auswertung der Phantasiereise:

Zuerst werden die Teilnehmer/innen gebeten, für sich die Fragen schriftlich zu beantworten. Danach werden Kleingruppen (zu vier oder fünf Personen) gebildet. Nach einem Gedankenaustausch anhand der gestellten Fragen sollten die Antworten stichwortartig auf Moderationskarten geschrieben werden.

Im Plenum werden die Antworten reihum vorgestellt und auf einer Moderationstafel festgemacht. In einem nächsten Schritt ergeht der Auftrag an alle, die Antworten zu ordnen. Hier heißt es dann für die Moderatorin/den Moderator flexibel sein, manchmal wird Hilfestellung gewünscht. Meist ergeben sich folgende Ordnungsbegriffe: Namen, Aussehen, Spielsachen, Redewendungen, Hobbies, Berufe. Selten werden physiologische Merkmale genannt (z.B. erste Menstruation, Bartwuchs). Die Ordnungsbegriffe werden von der Moderatorin/ vom Moderator auf bunte Kärtchen geschrieben. Für den letzten Schritt sind zwei Kärtchen vorbereitet, auf denen „Natur“ bzw. „Kultur“ steht. Zur Verblüffung aller steht bei „Natur“ meist nur sehr wenig bis gar nichts.

Erkenntnis: Das, was „Geschlecht“ ausmacht, wird also kaum bis gar nicht an physiologischen Aspekten festgemacht, sondern an kulturell festgelegten Kriterien.

Benötigte **Zeit**: etwa 90 Minuten

Das muss alles **bereit** sein: Kassettenrekorder oder CD-Player mit Musik
Papier, Schreibgeräte
Moderationswand
Moderationskarten und dicke Filzstifte
Klebeband bzw. Stecknadeln

Literatur zum Nachlesen:

Wichterich, Heiner; Druyen, Carmen: Phantasiereise. Abrufbar unter:
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/foyer/fantasie/phantasie_def.html (15.07.2004)

2. Befragung von Kindern zu Selbst- und Fremdbildern

Begriffsklärung

Bei einer Befragung werden Personen durch einen oder mehrere Fragesteller/innen um Auskunft über bestimmte Sachverhalte oder persönliche Informationen gebeten.

Eine Befragung kann mündlich erfolgen (dann nennt man das *Interview*) oder schriftlich.

Eine Befragung kann mehr oder weniger strukturiert durchgeführt werden. Sind die Fragen und die Antwortmöglichkeiten genau vorgegeben, so nennt man dies eine *standardisierte Befragung*.

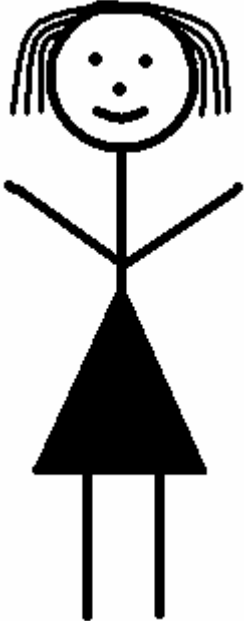
Zum methodischen Einsatz von Befragungen

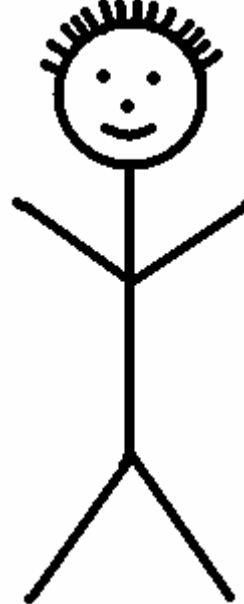
Kinder, Jugendliche, aber auch erwachsene Teilnehmer/innen führen Befragungen sehr gerne selbst durch und werten diese dann gemeinsam aus. Dabei werden keine wissenschaftlichen Ansprüche hinsichtlich Repräsentativität erhoben. Solche, in der Durchführung meist sehr einfachen Befragungen zielen vielmehr darauf ab, Interesse und Bewusstsein für einen bestimmten Sachverhalt zu erzeugen. Durch das gemeinsame Auswerten und Interpretieren kann auch ein erstes Know-how über statistische Auswertungsmöglichkeiten und Darstellungsformen erworben werden.

Die Arbeitsaufträge müssen je nach Altersstufe formuliert und vorbereitet werden. Es empfiehlt sich einen einfachen Fragebogen entweder gemeinsam zu entwickeln oder diesen vorzugeben.

Im Rahmen der vorliegenden Seminarreihe wurde die Teilnehmer/innen gebeten je zwei Mädchen und Buben im Alter von etwa 10 Jahren über ihre Vorstellungen vom eigenen bzw. anderen Geschlecht zu befragen. Wenn man dies in der Schule bzw. in der Lehrer/innenausbildung durchführt, empfiehlt es sich einen einfachen Fragebogen zu entwerfen. Auf der nächsten Seite befindet sich ein Muster.

Wichtig ist, dass sich die beiden Fragebögen für Mädchen und Buben deutlich unterscheiden. Hier kann entweder mit Symbolen gearbeitet werden (siehe Muster) oder mit Farben, d.h. die Fragebögen für die Mädchen werden auf rosa Papier gedruckt, jene für die Buben auf blaues.

<p>Fragebogen für Mädchen</p> 	<p>Ein Mädchen ist _____ , _____ , _____</p> <p>Ein Mädchen spielt gerne mit _____ , _____ , _____</p> <p>Mein Traumberuf ist _____.</p> <p>Ein Bub ist _____ , _____ , _____</p> <p>Ein Bub spielt gerne mit _____ , _____ , _____</p>
--	--

<p>Fragebogen für Buben</p> 	<p>Ein Bub ist _____ , _____ , _____</p> <p>Ein Bub spielt gerne mit _____ , _____ , _____</p> <p>Mein Traumberuf ist _____.</p> <p>Ein Mädchen ist _____ , _____ , _____</p> <p>Ein Mädchen spielt gerne mit _____ , _____ , _____</p>
---	--

Auswertung

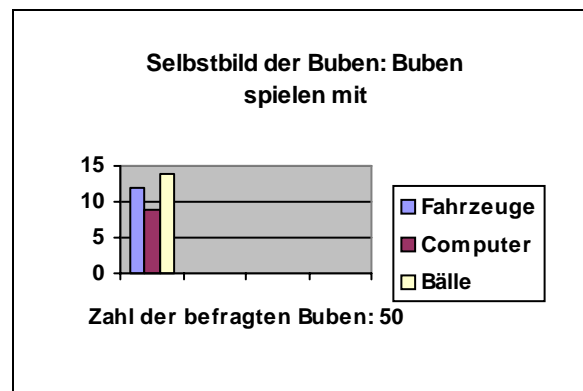
Die Antworten werden auf Poster geschrieben, wobei die Häufigkeit der Antworten mit einem / gekennzeichnet wird. Das könnte dann so aussehen:

Buben sagen: „Buben spielen mit ...“
Fußball ///////////
Auto ///////////
Karten //
Basketball /////
Flugzeug ////
Computer ////
Gameboy ///////////
Eisenbahn ////
.....

In einem nächsten Schritt werden die Teilnehmer/innen gebeten, die Antworten auf diesen Urlisten zusammen zu fassen, d.h. Oberbegriffe für ähnliche Ausdrücke zu kreieren.

Selbstbild Buben: Buben spielen mit
Fahrzeugen: 12
Computer(spielen): 9
Bällen: 14
.....

In einem dritten Schritt sollen die Ergebnisse anschaulicher dargestellt werden. So könnten die Antworten nach der Häufigkeit geordnet, Prozentangaben berechnet oder das Ergebnis graphisch dargestellt werden.



Interpretation

- Jedes Ergebnis sollte in einem Satz zusammengefasst werden, z.B. Die befragten Buben geben an vorwiegend mit Sportgeräten, Fahrzeugen oder Computer zu spielen (Selbstbild). Mädchen meinen, Buben spielen mit (Fremdbild).
- Die Selbstbilder können im Anschluss daran mit den Fremdbildern verglichen werden.
- Schließlich können Vergleiche mit anderen Untersuchungen gezogen und die eigenen Ergebnisse entsprechend bewertet werden (siehe Kapitel 1).

Benötigter **Zeitrahmen**: Dieser variiert je nach Intensität der Auswertung und Fähigkeiten der Teilnehmer/innen. Erfahrungsgemäß dauern solche Prozesse eher länger, also: genügend Zeitbudget dafür einkalkulieren, sonst sind die Beteiligten enttäuscht.

Das muss **vorbereitet** sein: Fragebögen
Poster in ausreichender Anzahl (10 pro Durchgang)
Dicke Filzstifte in mehreren Farben
Taschenrechner

3. Rollenspiel: Auf der Parkbank

Begriffsklärung

Unter „Rollenspiel“ wird in pädagogischen Kontexten eine Methode verstanden, in denen die Spielteilnehmer/innen für einen begrenzten Zeitraum Denk- und Handlungsmuster einnehmen und diese in Szene setzen. In der Regel werden reale Lebenssituationen simuliert. Die Spielenden können sich in der ihnen zugewiesenen Rolle ausprobieren und versuchen sich entsprechend zu verhalten.

Ziele für ein Rollenspiel können nach Schaub & Zenke (2002) sein:

- Kennenlernen der eigenen Grenzen
- Veränderung von Verhaltensmustern
- Entwicklung von Empathie, z.B. durch Rollentausch oder als externe/r Beobachter/in der eigenen Rolle, gespielt durch jemand Anderen.
- Öffnung nach Außen und Überwindung von Ängsten, weil das Rollenspiel einen geschützten Raum bieten kann.

Hinweise zur Durchführung

Wenn man ein Rollenspiel mit einer Gruppe durchführt, so muss eine positive und offene Atmosphäre vorliegen, die Mut macht.

Die Teilnahme an einem Rollenspiel muss unbedingt freiwillig erfolgen.

Nicht nur die Spielenden erhalten Aufgaben, sondern auch die Beobachter/innen.

Die Aufgabenstellung muss altersadäquat sein.

Im Seminar wurde das sog. **Parkbank-Spiel** ausprobiert¹².

Person A sitzt auf einer Parkbank und liest Zeitung. Person B nähert sich und will versuchen mit der dort sitzenden Person A zu sprechen, doch diese will nicht – sie möchte in Ruhe gelassen werden.



Damit wurden folgende **Ziele** verfolgt: Das Verhalten der Personen, die Nutzung des eigenen Körpers und die verwendete Körpersprache sollten genau beobachtet und in ihre Einzelteile „seziert“ werden. Dabei sollten geschlechtstypische Muster herausgearbeitet und bewusst gemacht werden.

Um das zu gewährleisten, wurde eine einfache Aufgabe gestellt (siehe unten), die auf den ersten Blick nichts mit dem Thema Weiblichkeit bzw. Männlichkeit zu tun hatte. Das Ziel war ja scheinbar „neutral“. Dadurch sollte gewährleistet sein, dass sich die Spielenden nicht auf die vordergründige Darstellung als Frau bzw. Mann konzentrieren.

Vor dem Beginn waren folgende Dinge zu **beachten**:

- Es musste ausreichend Raum geschaffen werden, um eine Parkbank zu platzieren.
- Vier Sessel ergaben die Parkbank, eine Zeitung lag bereit.
- Für die Beobachter/innen durfte es keine Sichteinschränkung geben.
- Wenn die technischen Möglichkeiten bestehen, so ist es von Vorteil, wenn die Szenen gefilmt werden. Dann ist ein nochmaliges Ansehen möglich.

¹² Die Idee dazu stammt von Mühlen Achs (1998), die diese Methode in vielen Seminaren mit Erwachsenen bereits erfolgreich eingesetzt und auch systematisch ausgewertet hat.

Vorgangsweise

Jene Zwei Frauen und zwei Männer, die sich bereit erklärt haben eine kurze Szene zu spielen, wurden gebeten den Raum zu verlassen. Sie erhielten mündlich folgende Arbeitsaufträge:

Der Arbeitsauftrag für die sitzende Person A: Verweigern Sie die Kommunikation! Machen Sie klar, dass Sie in Ruhe gelassen werden wollen und an einem Gespräch nicht interessiert sind.

Der Arbeitsauftrag für die hinzukommende Person B: Bringen Sie die sitzende Person dazu, mit Ihnen zu sprechen und in ein Gespräch zu verwickeln.

Die übrigen Seminarteilnehmer/innen wurden in vier Gruppen geteilt und erhielten folgende Beobachtungsaufträge:

Gruppe 1 + 2: Beobachten Sie den Körper und die Körpersprache der Frau (1) bzw. des Mannes (2).

Gruppe 3 + 4: Schreiben Sie möglichst genau mit, was die Frau (3) bzw. der Mann (4) sagen.

Auswertung

Nach dem Rollenspiel wurden alle Personen bzw. Gruppen nach ihren Beobachtungen und Eindrücken gefragt, wobei mit den Spielenden begonnen wurde. Diese sollten die Szene aus ihrer Sicht nochmals darstellen und ihre Gefühle über den Ablauf zum Ausdruck bringen. Danach wurden die einzelnen Gruppen befragt. Die Spielenden bekamen zuletzt nochmals Gelegenheit zu den Beobachtungen Stellung zu nehmen.

- Die Aufgabe des Moderators/der Moderatorin:
- Genau mitschreiben und beobachten – aber nicht nur die gespielte Szene, sondern auch die Diskussion!
- Es ist genau darauf zu achten, dass die Reihenfolge der Befragung eingehalten wird und dass die gestellten Fragen tatsächlich beantwortet werden. Immer wieder nachfragen und Exaktheit bei den Antworten einfordern.
- Es ist darauf zu achten, dass immer getrennt wird zwischen dem, was tatsächlich beobachtet wurde, und den Interpretationsvorschlägen.
- Die Erkenntnisse müssen am Ende zusammengefasst werden.

Literatur zum Nachlesen

Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. – München: Verlag Frauenoffensive, 1998.

Schaub, Horst; Zenke, Karl G.: Wörterbuch der Pädagogik (CD-Rom). – Berlin, 2002.

4. Zur Analyse von Werbeaussagen

Werbeaussagen gehören zu jenen Sujets, die sehr oft und in vielfältiger Form in Schulen bearbeitet werden. Hier zunächst einige grundsätzliche Überlegungen.

Das Feld der Werbung ist sehr umfangreich. Verschiedene Medien gelangen zum Einsatz: Plakate, Postwurfsendungen, Beilagen von Zeitungen, Tageszeitungen, Zeitschriften, Internet, Radio, Fernsehen.

Werbung ist kostenlos erhältlich, auch in größeren Mengen. Radio- und Fernsehwerbung muss mit entsprechenden Bild- und Tonträgern aufgezeichnet werden, damit ein mehrmaliges Ansehen gewährleistet ist.

Die Analyse von Werbeaussagen eignet sich für viele Unterrichtsgegenstände: Sprachfächer, Kunstfächer, aber auch Geschichte und Wirtschaftskunde sowie Mathematik. Mehrere erzieherische Aufträge von Schule, wie Medienerziehung, Konsumentenerziehung, Wirtschaftserziehung, können mit deren Hilfe bearbeitet werden.

Je nach Werbemedium können jeweils verschiedene Aspekte von Werbung analysiert werden. Hier einige Beispiele (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Zur Gestaltung von Plakaten (Farbe, Schrift, Objekte, ...)
- Über den Einsatz der Stimme (Radio- und Fernsehwerbung)
- Symbole und Metaphern in der Werbung

- Sprache der Werbung und Werbesprüche
- Verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen in verschiedenen Produktwerbungen (z.B. für Auto, Parfüm, Waschmittel, Kinderspielsachen)
- Frauen, Männer und Kinder in der Werbung (Wer wirbt wofür?)

Wenn Basisstrategien erkannt und bewusst gemacht wurden, so können bereits komplexere Themen bearbeitet werden. Diese eignen sich sehr gut für fächerübergreifenden Unterricht und/oder Projektunterricht. Einige Beispiele:

- Historische Analysen: von Werbung generell, von bestimmten Aspekten (z.B. Frauenbilder oder Männerbilder im Wandel)
- Analyse von Werbung in verschiedenen Zeitschriften: Für welche Produkte wird in den Zeitschriften A, B, C, ... geworben? Welches Zielpublikum haben diese Zeitschriften? Wie sind diese Werbungen gestaltet? Usw.
- Analyse von TV-Werbespots zu verschiedenen Tageszeiten (nach Dauer, Produkten, Gestaltung)

Für den **pädagogischen Einsatz** gilt es die folgenden drei Regeln mitzubedenken:

- *Nicht zu viel auf einmal wollen!*

Es ist effizienter und spannender sich auf einige wenige Aspekte zu konzentrieren und diese genauer und in ihren vielen Facetten zu bearbeiten (z.B. Farbwirkung von Plakaten, Körpersprache in Textilwerbungen). Lieber nach einiger Zeit ein zweites Projekt planen als in einem zu viel erreichen und vermitteln zu wollen.

- *Genügend Zeit für die Analyse und die Präsentationen einplanen!*

Für die selbständige Analyse empfiehlt sich die Arbeit in Kleingruppen (3 bis 5 Personen). Es macht Kindern, Jugendlichen, aber auch Erwachsenen unheimlich viel Spaß selbst zu Erkenntnissen zu gelangen. Dafür ist aber ein ausreichender Zeitrahmen notwendig, weil sonst Frustrationen vorprogrammiert sind. Aber nicht nur die Arbeit mit den Werbeaussagen benötigt Zeit, sondern auch die Vorbereitung und Durchführung der Präsentation (z.B. auf Plakaten oder Videotapes).

- *Die Auswahl muss altersadäquat sein!*

Die Komplexität des Mediums ist dem Alter der Kinder anzupassen. So sind TV-Spots, will man nicht an der Oberfläche bleiben, sehr schwierig zu analysieren, weil hier Ton, Farben, Stimmen, Bewegung, Symbole, Musik gleichzeitig eingesetzt werden. Das bedarf bereits der Fähigkeit zu sehr genauem Hinsehen und Hinhören.

Im zweiten Seminarblock wurden **Textilwerbeprospekte** einer genaueren Analyse unterzogen (vgl. Goffman 1981, Mühlen Achs 1998).

Ziel war es, die körpersprachlichen Inszenierungen und rituellen Botschaften über Weiblichkeit und Männlichkeit bewusst wahrzunehmen und ihre Bedeutung zu entschlüsseln.

Folgende **Materialien** waren vorbereitet:

- Textilwerbeprospekte einer Handelskette, verteilt auf fünf Kuverts mit je unterschiedlichen Arbeitsaufträgen (siehe Muster).
- Für jede Gruppe standen zur Verfügung: ein Poster, eine Overhead-Folie (siehe Muster), Schere, Klebstoff, dicke Filzstifte und Overhead-Stifte.

Durchführung

Die Teilnehmer/innen wurden gebeten fünf Gruppen zu bilden und je nach Arbeitsauftrag auf dem Kuvert die vorhandenen Textilwerbeprospekte zu analysieren. Die Erkenntnisse sollten auf den Overhead-Folien verschriftet werden, auf das Poster sind entsprechende Beispiele zu kleben.

Die **Präsentation** erfolgte im Plenum. Die Ergebnisse wurden mit Untersuchungen über Geschlechterstereotype verglichen und Erkenntnisse daraus abgeleitet.

Zeitbudget: 90 Minuten, inklusive Präsentation

Literatur zum Nachlesen:

Goffman, Erving: Geschlecht und Werbung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1981 (original: Gender Advertisements, 1979).

Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. – München: Verlag Frauenoffensive, 1998.

Wie werden Männlichkeit und Weiblichkeit in den vorliegenden Werbeprospekten hergestellt?

Analysieren Sie die

Körperhaltung (im Stehen und Sitzen)

Männlichkeit	Weiblichkeit

Wie werden Männlichkeit und Weiblichkeit in den vorliegenden Werbeprospekten hergestellt?

Analysieren Sie die

Körperhaltung (im Liegen)

Männlichkeit	Weiblichkeit

Wie werden Männlichkeit und Weiblichkeit in den vorliegenden Werbeprospekten hergestellt?

Analysieren Sie

Kopfhaltung, Gesicht (Augen, Mund,) und Gesichtsausdruck

Männlichkeit	Weiblichkeit

Wie werden Männlichkeit und Weiblichkeit in den vorliegenden Werbeprospekten hergestellt?

Analysieren Sie die

Arme und Hände

Männlichkeit	Weiblichkeit

Wie werden Männlichkeit und Weiblichkeit in den vorliegenden Werbeprospekten hergestellt?

Analysieren Sie, wie

Frauen und Männer in ihrer Beziehung dargestellt werden

Männlichkeit	Weiblichkeit

5. Inhaltsanalyse von Schulbüchern

Begriffsklärung

In einer Inhaltsanalyse werden die Darstellungen von Personen oder Sachverhalten in Texten, Bildern, Filmen, Tondokumenten oder elektronischen Medien untersucht. Je nach der Art der Analyse unterscheidet man:

- Bei der **quantitativen** Inhaltsanalyse werden verschiedene Aspekte mit Hilfe mathematischer Kennzahlen gemessen. Beispiele: *Wie häufig* kommt ein Wort in einer politischen Rede vor? *Wie oft* kommen Frauen/Männer in einem Kinderbuch vor? *Wie viele* Artikel in einer Zeitschrift beschäftigen sich mit dem Thema x?
- Die **qualitative** Inhaltsanalyse untersucht, wie Personen oder Sachverhalte dargestellt werden. Beispiel: *Welche* Eigenschaftswörter werden im Zusammenhang mit Mädchen bzw. Buben, mit Ausländer/innen bzw. Inländer/innen verwendet?

Quantitative und qualitative Analyse werden aber immer miteinander verknüpft:

- Beispiel: → Welche Freizeitaktivitäten üben Mädchen bzw. Buben aus?
→ Wie oft werden Mädchen bzw. Buben in diesen Freizeitaktivitäten dargestellt?

Anwendung

Schulbuchanalysen können mit Schülerinnen und Schülern in allen Schultypen durchgeführt werden, eignen sich aber auch für die Lehrer/innenaus- und -fortbildung. Allerdings müssen Umfang, Art und Ansprüche je nach Altersgruppe variiert werden. Die Dauer solcher Analysen kann dann von einer Unterrichtsstunde bis hin zu mehrwöchigen Projekten reichen.

Für die Grundschule, v.a. die 1. bis 4. Grundstufe, eignet sich sehr gut eine qualitative Inhaltsanalyse. Gerade in Lesebüchern finden sich häufig Geschichten und Erzählungen, in denen weibliche und männliche Personen sehr stereotyp dargestellt werden. Die Kinder können dann untersuchen: Welche Eigenschaften haben diese, was tun sie, welche Positionen nehmen sie ein, welche Gefühle zeigen sie, welche Berufe üben sie aus, wie sind sie auf Bildern oder Illustrationen dargestellt, ...? Verblüffende Ergebnisse können erzielt werden, wenn man eine Geschlechterumkehr vornimmt und die Geschichte umschreiben lässt.

In höheren Schulstufen können durchaus schon einfache quantitative Analysen durchgeführt werden, die sich mit weiteren Aspekten verbinden lassen. Beispiel Kunsterziehung: Wie viele Künstler und Künstlerinnen kommen vor? Welche Bilder bzw. Kunstobjekte wurden ausgewählt und wie viele zeigen Frauen bzw. Männer, wie sind diese dargestellt? Es ist zu vermuten, dass sich kaum Künstlerinnen finden lassen (siehe Teil 3), daher könnten sich die Schülerinnen und Schüler im Anschluss daran auf die Suche nach solchen „vergessenen“ Frauen machen. Ebenso kann in anderen Unterrichtsfächern vorgegangen werden, z.B. Physik, Mathematik, Musik, Naturwissenschaften, Literatur, Psychologie.

Im folgenden wird jene, bereits sehr umfangreiche Vorgangsweise präsentiert, die im Rahmen des Fortbildungsseminars vorgestellt und im Anschluss daran von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst durchgeführt wurde. Dabei wurden ausgewählte Schulbücher einer Vollanalyse unterzogen (d.h. alle Seiten eines Buches wurden einbezogen). Einige Elemente lassen sich für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern entsprechend adaptieren.

Durchführung

1. Schritt: **Auswahl der Schulbücher**

Es empfiehlt sich solche Schulbücher auszuwählen, in denen Personen tatsächlich vorkommen, entweder in den Texten oder in den Illustrationen. Gerade in den berufsbildenden Schulen werden häufig Bücher verwendet, die dieses Kriterium nicht erfüllen.

2. Schritt: Klären, wie man mit der Verwendung von weiblichen und männlichen **Sprachformen** umgeht (siehe Hinweis zum „generischen Maskulinum“ in Teil 3 bzw. im Begriffsglossar).

- Singular **der Radfahrer** = männlich
die Radfahrerin = weiblich
- Plural **die Radfahrer**
→ als männliche Bezeichnung werten
weil es durchaus möglich wäre, beide Geschlechter zu nennen,
weil dadurch positive Beispiele besser sichtbar werden.

3. Schritt: **Quantitative Analyse**

Begonnen wird mit der Analyse der Häufigkeit: WER kommt WIE OFT vor?.

- Autoren und Autorinnen des Schulbuches
In manchen Schulbüchern finden sich auf autorisierte Texte, z.B. Aussagen von Wissenschaftler/innen, oder Texte von Schriftsteller/innen. Solche Texte sind müssen dann zusätzlich erhoben und kategorisiert werden.
Zusätzlich kann auch ein Blick auf folgende Aspekte geworfen werden: Wer rezensierte das Buch? Wer war für die Bilder und Illustrationen zuständig?
- Zahl der in den Texten bzw. auf den Bildern vorkommenden Personen getrennt nach Geschlecht und Alter.
Es empfiehlt sich dabei die Kategorie „nicht identifizierbar“ einzuführen. Damit können Personengruppen, Mehrzahlennungen (z.B. Kinder, Jugendliche), auf Bildern skizzenhafte Darstellungen von Personen erfasst werden.

Für die Durchführung: Tabelle anfertigen und pro Fundstelle ein / eintragen.

Bilder und Illustrationen					
Erwachsene			Kinder und Jugendliche		
Frauen	Männer	Nicht identifizierbar	Mädchen	Buben	Nicht identifizierbar

Texte					
Erwachsene			Kinder und Jugendliche		
Frauen	Männer	Nicht identifizierbar	Mädchen	Buben	Nicht identifizierbar

4. Schritt: **Qualitative und quantitative Analyse**

- Kategorien auswählen
In einem nächsten Schritt werden Kategorien ausgewählt, die sich für die Analyse des Unterrichtsgegenstandes und der im jeweiligen Schulbuch vorkommenden Inhalte gut eignen.
Beispiel: Zu den Kategorien „Finanzen, Geld, Besitz“ finden sich sicher viele Fundstellen in Mathematikbüchern. Für die Analyse von Musikbüchern sind diese sicherlich nicht geeignet.
- Rohtabellen anfertigen (Urliste)
Die entsprechenden Suchwörter (Adjektive, Verben, Berufe, Namen, ...) werden herausgeschrieben und in eine Rohtabelle eingetragen. Für jede Fundstelle wird ein / gemacht.
- Nach Oberbegriffen zusammenfassen

Jetzt ist Kreativität gefragt, v.a. wenn sich sehr viele Wörter in einer Rubrik finden, denn diese sollten nach Oberbegriffen zusammen gefasst werden. Für jeden Oberbegriff können die Häufigkeiten bestimmt werden.

Beispiel: Berufe → lassen sich nach Wirtschaftsbereichen ordnen, nach der dazu notwendigen Ausbildungslänge, nach Einkommen, nach anderen inhaltlichen Kriterien (Kopf- und Handarbeit).

- Interpretation dieser Tabellen im Hinblick auf die traditionellen Geschlechterstereotype bzw. „doing gender“

Hier einige Beispiele:

Welche Eigenschaften (Adjektive) werden Frauen/Mädchen und Männern/Buben zugeordnet?			
Frauen	Mädchen	Männer	Buben

Durchführung:

- Adjektive herausuchen und in die richtige Spalte hineinschreiben.
- Kommt ein Adjektiv öfters vor, dann / machen.
- Adjektive ordnen, z.B. Adjektive, die geistige Fähigkeiten beschreiben (z.B. geschickt, intelligent,), die körperliche Fähigkeiten ausdrücken (z.B. stark, robust, zierlich,), usw.
- Eine neue Tabelle anlegen, wobei diesmal die Adjektive nach den gefundenen Oberbegriffen gruppiert werden.
- Den einzelnen Oberbegriffen dann die Häufigkeiten zuweisen.
- Interpretation des Ergebnisses im Hinblick auf die traditionellen Geschlechterstereotype.

Ebenso:

Welche Bewegungsverben werden Frauen/Mädchen und Männern/Buben zugeordnet?			
Frauen	Mädchen	Männer	Buben

Wie wird das Aussehen von Frauen/Mädchen und Männern/Buben beschrieben?			
Frauen	Mädchen	Männer	Buben

Projekte der Teilnehmer/innen. Versuch einer Zusammenfassung.

Angelika Paseka

Vorbemerkungen

Nach den Inputs der ersten beiden Seminarmodule sollten die Teilnehmer/innen ihre Erkenntnisse an den jeweiligen Schulstandorten ausprobieren. Manchen fiel das leichter, für manche war dies mit großen Schwierigkeiten verbunden. Aufgrund der unterschiedlichen Einsatzbereiche (Klassenlehrer/innen, Fachlehrer/innen, Direktor/innen, Vortragende an Pädagogischen Instituten, Schulpsycholog/innen) waren die Möglichkeiten mehr oder weniger vielfältig. Die Projekte sollten außerdem schriftlich dokumentiert und im kommenden Seminar präsentiert werden. Auch dies fiel manchen leichter, manche taten sich damit sehr schwer.

Für dieses Kapitel wurden solche Projekte ausgewählt und zusammengefasst, in denen zum einen eine Geschlechterperspektive sehr gut zum Ausdruck gebracht werden konnte, und die zum anderen aufgrund der schriftlichen und mündlichen Präsentationen gut nachvollziehbar waren. Die Projektberichte werden nicht wortident wiedergegeben, sondern es werden jene Passagen ausgewählt, die besonders spannend und aussagekräftig erscheinen. Werden dennoch Aussagen wortwörtlich übernommen, wo sind diese *kursiv* gedruckt. Haben mehrere Schulen an demselben Thema gearbeitet, wurde versucht die Aussagen und Erkenntnisse zusammen zu fassen.

1. Projekte zur Selbst- und Fremdwahrnehmung von Mädchen und Buben

(Marica Jelin, Nada Cevro, Dervisa Pleho und Mario Knezevic)

An vier Schulen (einem Gymnasium und drei Grundschulen) wurden Projekte zu Geschlechterrollenstereotypen durchgeführt, d.h. Schüler/innen der 7. und/oder 8. Schulstufe wurden über ihre Vorstellungen zu Personen der eigenen und je anderen Geschlechterkategorie befragt.

Ausgangspunkt und Anlass waren mühsame Konflikte zwischen den Mädchen und Buben, die sich aus ihrer Selbstdarstellung als Frau bzw. Mann ergeben hatten, und die für den Unterricht und die gemeinsame Arbeit in der Schule oft sehr hinderlich waren.

Mit diesen Projekten waren folgende **Ziele** verbunden: Die Schüler und Schülerinnen sollten

- sich bewusst mit den ihnen zugeschriebenen Eigenschaften und jenen, die sie der anderen Geschlechtergruppe zuschreiben, auseinandersetzen,
- sich der darin enthaltenen positiven wie negativen Stereotype bewusst werden,
- überlegen, wie das eigene Verhalten geändert werden muss um Konflikte in Zukunft zu vermeiden.

Zur **Durchführung**:

Die Projekte fanden zwischen Dezember 2001 und Februar 2002 statt und dauerten zwischen zwei und drei Wochen. An jeder Schule nahmen etwa 60 bis 70 Jugendliche zwischen 14 und 15 Jahren teil. Die Betreuung erfolgte durch mehrere Lehrpersonen, die für die Projektidee gewonnen werden mussten. Es wurde sowohl in geschlechtshomogenen als auch geschlechtsheterogenen Gruppen gearbeitet.

Die Jugendlichen sollten auf Fragebögen bzw. Plakaten zunächst Eigenschaften der eigenen Geschlechterkategorie aufschreiben, bevor sie auf Verhaltensweisen und Eigenschaften der anderen eingingen und Fragen zum Miteinander beantworteten.

Zu den **Ergebnissen**:

Grundsätzlich beschreiben die Jugendlichen sich selbst und das andere Geschlecht sehr stereotyp, d.h. entsprechend den gesellschaftlich gültigen Vorstellungen von „weiblich“ bzw. „männlich“ (siehe Kapitel 1).

Hier einige Detailergebnisse aus dem Bericht von Marica Jelin: Die Mädchen werden von beiden Geschlechtergruppen als *gefühlvoller, zart besaitet* und als *das schönere Geschlecht* wahrgenommen, wobei sich die Mädchen selbst auch noch als *empfindsam, rededreudig, verantwortlich* und *mutig* sowie als *Symbol der Mutterschaft* bezeichnen. Die Buben diagnostizieren bei den Mädchen einen *schwächeren Körperbau*, dass sie *verlegen, offen*, aber auch manchmal *überheblich* seien.

Buben werden grundsätzlich als *grob* charakterisiert, die Buben selbst sehen sich als *das stärkere Geschlecht*, das oft *intolerant* agiert. In der Selbstbeschreibung kommen auch Eigenschaften wie *verlegen* und *gefühlvoll* vor, was von den Mädchen keineswegs so gesehen wird. Diese versehen die Buben mit Eigenschaften wie *wenig gefühlvoll* und meinen, dass sie *Gefühle eher vermeiden* und statt dessen gerne *dick auftragen*.

Zu den störenden Verhaltensweisen: Mädchen meinen, dass sie zum *Tratschen* neigen und kritisieren an den Buben deren *Schroffheit* und den *Drang, sich in Szene zu setzen*. Ihre männlichen Kollegen kritisieren an den Mädchen deren *Eifersüchteleien*, und an sich selbst ihren Wunsch, sich dauernd *hervorzuheben*.

Bei den wertschätzenden Eigenschaften steht bei beiden Geschlechtergruppen *Ehrlichkeit* an oberster Stelle. Die Mädchen schätzen an sich zusätzlich noch ihre *Sensibilität* und *Zärtlichkeit*, während sie bei den Buben deren *Selbstlosigkeit* und *Humor* angeben. Von den Buben wird die *Kommunikationsfähigkeit* der Mädchen sehr geschätzt, ihre eigenen Stärken orten sie in ihrer Fähigkeit sich für *Freunde* und Ideen *einzusetzen*.

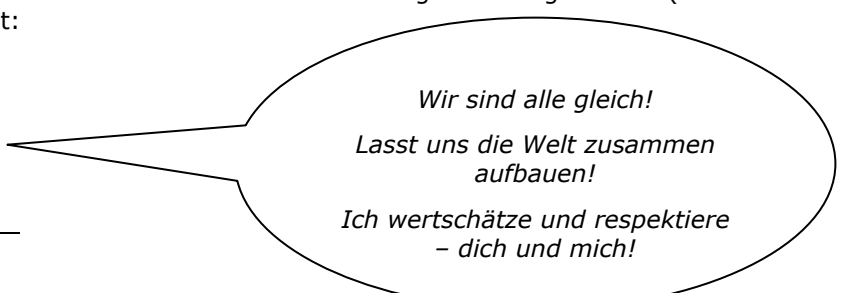
Auch die positiven und negativen Einschätzungen entsprechen – mit Ausnahme des Kriteriums Ehrlichkeit – den klassischen Geschlechtsrollenstereotypen: Mädchen bzw. Frauen gelten als sensibler, zärtlicher, kommunikativer, was sich im negativen Fall als Tratschen und in Form von neidischen Reaktionen äußern kann. Burschen bzw. Männer streben zwar danach im Vordergrund zu stehen und ihre Reviere zu verteidigen, aber die Solidarität mit Freunden bleibt dennoch gewährleistet. Damit sind die klassischen Gegensatzpaare Gefühl versus Kampf, reden versus handeln¹³ den beiden Geschlechterkategorien im Sinne des Systems der Zweigeschlechtlichkeit zugeordnet.

Auffallend ist, dass sich Selbst- und Fremdbilder ziemlich decken, d.h. es liegen stereotype Bilder über die je andere Geschlechterkategorie vor, gleichzeitig werden diese Bilder auch für die eigene Selbstkategorisierung genutzt und dadurch noch mehr verstärkt. Die im Laufe der Sozialisation erworbenen Vorstellungen (siehe Kapitel 1) werden also auch bzw. gerade von Jugendlichen, die sich in der Pubertät befinden, dazu genutzt sich in einer binär strukturierten Gesellschaft zu verorten und eine eigene Identität als Frau oder Mann zu entwickeln.

Der Projektleiterin Marica Jelin war diese Bestandsaufnahme alleine nicht genug. Im Sinne der Entwicklung von mehr Geschlechterdemokratie versuchte sie auch das Veränderungspotential auszuloten. Um das Zusammenleben zu verbessern wünschen sich sowohl Burschen als auch Mädchen, dass die Mädchen weniger tratschen und die Burschen mehr Respekt gegenüber anderen zeigen. Die Mädchen fordern ergänzend ein, dass ihre männlichen Kollegen v.a. ihre negative Haltung gegenüber Frauen ändern müssten, die sie offensichtlich immer wieder als diskriminierend erfahren. Mit anderen Worten: Mehr gegenseitige Achtung, Toleranz und Fairness sind gefragt!

Als Resümee über dieses Projekt waren die Schülerinnen und Schüler aufgerufen, Leitsätze auf ein Plakat zu schreiben. Einige davon waren beeindruckend und lassen hoffen, dass – zumindest auf der Bewusstseinssebene – doch eine Weiterentwicklung Richtung mehr (Geschlechter-)Demokratie stattgefunden hat:

Resümee aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler:



Wir sind alle gleich!
Lasst uns die Welt zusammen aufbauen!
Ich wertschätze und respektiere - dich und mich!

¹³ In Österreich gibt es dazu ein eigenes Sprichwort: „Ein Mann – ein Wort, eine Frau – ein Wörterbuch.“ D.h. Männer reden zwar nicht viel, aber auf das, was sie sagen, hat Gewicht und darauf kann man sich verlassen. Frauen hingegen reden viel, wenn der Tag lange ist, und dieses Viele ist dann weit weniger wichtig.

Erkenntnisse der Projektleiter/innen:

An allen Schulen wurde festgestellt, dass die Jugendlichen nach anfänglichen Widerständen mit großem Interesse und Engagement an den Projekten teilgenommen haben sowie – zumindest in ihren verbalen Äußerungen – mehr Verständnis und Toleranz gegenüber Mitgliedern der anderen Geschlechterkategorie entwickelt haben. Das Klima in den Klassen hat sich ein wenig zum Positiven geändert, kleine Fortschritte konnten erzielt werden.

Nada Cevro und Dervisa Pleho konnten durch ihre Arbeit eine Bewusstseinsveränderung bemerken: Die Schülerinnen und Schülern erkannten, dass es zwar körperliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern, aber auch innerhalb der beiden Geschlechterkategorien gibt, dass sich daraus aber keine Rückschlüsse auf Einstellungen und Verhaltensweisen ableiten lassen. Diese erwiesen sich vielfach als Vorurteile, denn in einigen Aspekten waren sich die befragten Mädchen und Burschen durchaus ähnlich. Und es wurde festgehalten, dass alle unabhängig von körperlichen Unterschieden oder Einstellungen gleiche Rechte, Pflichten und Verantwortung haben.

Auffallend war, dass in allen Projektberichten die sehr distanzierte und reservierte Haltung der anderen Lehrerinnen und Lehrer hervorgehoben wurde. Die Widerstände wurden jedoch nicht immer offen ausgesprochen, sondern waren an deren oberflächlichem Mitmachen bzw. an der Gleichgültigkeit dem Projekt gegenüber erkennbar. Aufgrund dieser Erfahrungen kamen die Projektleiter/innen zu dem Schluss, dass es offensichtlich leichter ist mit Jugendlichen an der kritischen Reflexion und letztendlich Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen zu arbeiten, weil diese eher bereit sind sich aktiv auf Veränderungsprozesse einzulassen, als mit Erwachsenen.

2. Schulräume aus der Sicht von Schülern und Schülerinnen

(Zineta Bogunic)

Anlässlich des 40. Jahrestages der Grundschule „Cengic Vila I“ wurde im Rahmen des Projekts „Meine vierzigjährige Schule“ ein kleineres Projekt mit den Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe zum Thema „Wie fühle ich mich in den Räumen meiner Schule“ durchgeführt.

Das **Ziel** des Projekts war, die Meinung von Mädchen und Buben zur Gestaltung der schulischen Räumlichkeiten zu erheben, damit diese so gestaltet werden könnten, dass sich die Jugendlichen darin wohlfühlen. Damit sollte ein Beitrag zur Verbesserung der Schulqualität geleistet werden.

Durchführung

Das Projekt dauerte eine Woche und fand im Herbst 2001 statt. Die Jugendlichen arbeiteten in geschlechtshomogenen Gruppen und fachübergreifend, d.h. zwei Unterrichtsgegenstände wurden inhaltlich einbezogen:

- Mit Hilfe des Lehrers der Kunstwerkstätte sollten die Schülerinnen und Schüler all jene Räume der Schule fotografieren, in denen sie sich wohl fühlen bzw. nicht wohl fühlen. Auf Overheadfolien wurden dann Plus- bzw. Minuslisten erstellt. Neben die Fotografien fügten sie Kommentare dazu und formulierten Überlegungen zur Verbesserung der räumlichen Situation.
- Unter Anleitung der Lehrerin, die die Literatur-AG leitete, sollten die Räume in Form von Aufsätzen beschrieben werden. Diese wurde im Anschluss daran vorgelesen und diskutiert.

Ergebnisse

Es gab deutliche Unterschiede zwischen den Meinungen der Mädchen und Buben. Mädchen fühlten sich in jenen Räumen wohl, in denen es viel Licht, Pflanzen und ein Piano gab. Die Jungen entschieden sich einerseits für den Biologieraum, der mit Aquarium, Vögeln und einem männlichen Torso (mit sichtbaren menschlichen Organen) ausgestattet war, andererseits gefiel ihnen ein Raum, in dem ein Plakat mit Verkehrszeichen zu sehen war.

Während die Mädchen die Toilettenräume eher als mangelhaft ausgestattet und daher als weniger angenehm betrachteten, erwähnten die Burschen diese Räumlichkeiten gar nicht, auch wenn sich deren Toilette – aus der Sicht der Projektleiterin – in einem wenig wünschenswerten Zustand befand.

Die Vorschläge für eine Neugestaltung variierten ebenfalls: Die Mädchen wünschten sich, dass die Räume schöner ausgemalt und mit angenehmen Düften versehen werden. Zusätzlich sollten dekorative Pflanzen aufgestellt werden. Die Jungen wünschten sich Luftballons und wegweisende Pfeile an den Wänden.

Die Kriterien und Vorschläge der Jugendlichen zeigen sehr deutlich eine geschlechterdifferente Wahrnehmung der Räume sowie andere Kriterien für das Wohlfühlen, wobei sich dies mit den traditionellen Geschlechterstereotypen deckt: Den Mädchen sind Licht, Farben, Gerüche, Pflanzen sowie Hygiene wichtig. Das Piano deutet darauf hin, dass sie gerne musizieren. Hinter diesen Aussagen verbergen sich der Wunsch nach Ästhetik, Gesundheit und Musik – allesamt als typisch weiblich geltende Werte. Die Aussagen der Burschen deuten auf ihr Interesse an den Naturwissenschaften, der Technik und Zeichen für Männlichkeit (männlicher Torso) hin. Das Schulhaus wünschen sie sich übersichtlicher (Wegweiser zur Orientierung), aber auch lustiger gestaltet (Luftballons an den Wänden). Hinter diesen Aussagen verbergen sich deutlich andere Werte: Rationalität und Wissenschaft gepaart mit Humor. Diese gelten als männlich (siehe Kapitel 1).

Erkenntnisse

Für die Projektleiterin sind die Ergebnisse Anzeichen dafür, dass bei der Gestaltung der Schulräume verschiedene Zugänge angebracht sind, angepasst an die unterschiedlichen Sichtweisen von Mädchen und Jungen. Den beteiligten Jugendlichen ist bewusst geworden, dass es unterschiedliche Möglichkeiten und Präferenzen bei der Raumgestaltung gibt, die auch zu respektieren sind.

3. Körperschönheit im Wandel der Zeit

(Marica Jelin, Jusuf Talovic, Vahid Mulic)

An drei Schulen (einem Gymnasium und zwei Grundschulen) fanden im Herbst 2002 bzw. im Frühjahr 2003 Projekte zum Thema „Der Schönheitsbegriff im Wandel der Zeit“ statt.

Ziel war es die Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren, dass der Schönheitsbegriff und der Blick auf den Frauen- bzw. Männerkörper immer ein Produkt der historischen Epoche und der gesellschaftlichen Rahmbedingungen ist.

Durchführung

Die Rahmenbedingungen an den Schulstandorten waren unterschiedlich: Im Gymnasium war dies ein Projekt der Gruppe „Bildende Kunst“, die ausschließlich aus Mädchen bestand (20 Schülerinnen), an den beiden Grundschulen waren mehrere Fachlehrer/innen einer Schulklasse, aber aus verschiedenen Unterrichtsgegenständen (Bosnische Sprache, Geographie, Bildende Kunst) beteiligt.

Je nach Fachgegenstand wurden verschiedene Aspekte des Themas bearbeitet:

- Die Darstellung von Frauen- und Männerkörpern in der Bildenden Kunst
- Körperschönheit in der Literatur
- Körperschönheit in verschiedenen geographischen Gebieten

Als Quellen für die Recherchen der Schülerinnen und Schüler standen Enzyklopädien, Schulbücher, Zeitschriften, Fotos, Videos, Hörkassetten und das Internet zur Verfügung. Für die Präsentation wurden Plakate hergestellt, die von den Jugendlichen präsentiert wurden. Am Gymnasium hat es zusätzlich eine Ausstellung mit den Projektergebnissen gegeben.

Ergebnisse

Durch die Beschäftigung mit dem Begriff „Schönheit“ wurde den Jugendlichen klar, dass dies ein relativer Begriff ist, der in Abhängigkeit von den „Schönheitsidealen“ einer Epoche und damit indirekt von den materiellen Ressourcen, den Wertvorstellungen und ökonomischen Bedürfnissen variierte. Sowohl Frauen- als auch Männerkörper sind historischen Veränderungen unterworfen, aber auch deren Darstellungsweise in der Kunst änderte sich.

Jeder Zeitabschnitt bringt seine eigene Auffassung von Schönheit hervor. Hier drei Extrembeispiele aus der Darstellung des weiblichen Körpers¹⁴:

Altsteinzeit
Venus von Willendorf



Barock
Peter Paul Rubens
Bild von den drei Grazien



Aus den **60er Jahren des 20. Jahrhunderts**:
das Top-Model Twiggy



Erkenntnisse der beteiligten Lehrpersonen: Die Schülerinnen und Schüler waren von der Projektidee sehr angetan und mit großer Begeisterung dabei. Die offene Arbeitsweise kam den individuellen Interessen und dem individuellen Arbeitstempo sehr entgegen.

Den Jugendlichen ist bewusst geworden, dass es keinen absoluten Schönheitsbegriff gibt, dass damit aber auch das, was in unserer Gesellschaft als „weiblich“ bzw. „männlich“ gilt, nicht etwas Unveränderbares darstellt. „Weiblichkeit“ bzw. „Männlichkeit“ wurden damit als veränderbare Kategorien erkannt.

4. Bekleidungsregeln im Wandel der Zeit und Bekleidungsregeln für die Schule

(Sevala Vrpčić, Ruža Pejić, Dervisa Pleho, Nada Čevro, Vesna Batinica)

Ausgangspunkt für die Projekte zu diesem Thema waren Konflikte um die Bekleidung der Schülerinnen und Schüler. Diese Konflikte ergaben sich aus den unterschiedlichen Meinungen der Jugendlichen über ihr Verständnis von akzeptabler Kleidung.

Basierend auf diesem Konfliktpotential wurden folgende **Ziele** für die Projekte formuliert. Die Schülerinnen und Schüler sollten

- sich der verschiedenen Funktionen von Kleidung bewusst werden,
- erkennen, dass es keine allgemeingültigen Bekleidungsregeln gibt, sondern dass diese nach sozialer Schicht, Region und Geschlecht differieren,
- sich bewusst werden, dass es in den einzelnen historischen Epochen unterschiedliche Bekleidungsregeln gegeben hat,
- ihre Konflikte betreffend schulischer Bekleidung sachlich austragen lernen und
- Regeln für Bekleidungsregeln gemeinsam überlegen.

Durchführung

Alle Projekte haben im Schuljahr 2002/03 an fünf verschiedenen Schulstandorten (einem Gymnasium und vier Grundschulen) stattgefunden, differierten aber in ihrer Dauer und nach der Zahl der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Diese waren zwischen 13 und 15 Jahren alt. Eines der Projekte wurde klassenübergreifend durchgeführt, an den übrigen war jeweils eine Schulklasse beteiligt.

Gearbeitet wurde in geschlechtsheterogenen Gruppen, d.h. Schülerinnen und Schüler bearbeiteten gemeinsam je ein gewähltes Thema. Als Quellen für die Recherchen standen

¹⁴ Die Photos wurden dem Internet unter dem jeweiligen Namen entnommen.

Enzyklopädien, Schulbücher, Zeitschriften, Fotos, Videos und das Internet zur Verfügung. Für die Präsentation sollten Plakate hergestellt werden, die auf den Schulgängen aufgehängt werden konnten. Zur Auswahl standen folgende Bereiche:

1. Ankleiden im Mittelalter
2. Ankleiden in der Renaissance und im Barock
3. Ankleiden im 18. und 19. Jahrhundert
4. Ankleiden der Großeltern und Eltern (20. Jahrhundert)
5. Ankleiden in der Gegenwart

Ergebnisse

Da aktuelle Konflikte der Ausgangspunkt für diese Projekte waren, war Betroffenheit gegeben und damit die Bereitschaft sich auf dieses Thema einzulassen. Die Jugendlichen arbeiteten interessiert und zielgerichtet an den ausgewählten Aspekten. Es wurde ihnen bewusst, dass Kleidung immer Symbolwert hat, dass es aber nie allgemeingültige Bekleidungs Vorschriften gegeben hat. So differierten innerhalb einer historischen Epoche die Vorstellungen an eine adäquate Kleidung nicht nur nach Geschlecht, sondern auch nach anderen Kategorien wie sozialer Schicht und ethnischer Zugehörigkeit.

Interessant sind die Meinungen der Jugendlichen zu unerwünschtem bzw. erwünschtem Ankleiden in der Schule.

Über die Mädchen

- Bei ihnen wurden kritisiert, dass sie ihren Körper zu sehr *aufdecken*, d.h. Miniröcke tragen, zu enge und kurze T-Shirts, die einen Teil ihres Bauches zeigen, zu knappe Hosen, unter denen die Unterwäsche zu erkennen ist. Das Schminken, Färben der Haare, Tragen von (viel) Schmuck und Schuhen mit hohen Absätzen wurden ebenso kritisiert wie Piercings auf sichtbaren Körperteilen.
- Gewünscht wurde weite Kleidung, die aber die Weiblichkeit nicht verringert, oder bequeme Sportbekleidung und Sportschuhe. An zwei Grundschulen wurde von den Jungen dezidiert gefordert, dass sich die Mädchen *anständiger* anziehen, d.h. Röcke statt Hosen tragen sollen.

Über die Burschen

- Bei den Burschen werden einerseits zu weite und breite Hosen, andererseits zu enge T-Shirts und Hosen als störend empfunden, ebenso, dass sie zu *viele Schmuckstücke* tragen (Ohringe und Goldketten), ihre Haare färben und z.T. *unordentlich* gekleidet sind.
- Gewünscht wird *saubere und angenehme Kleidung*, die weit ist und *ästhetisch kombiniert* wird. Sportbekleidung und Sportschuhe werden als angemessen betrachtet. Die Mädchen an den zwei Grundschulen (siehe oben) erhoben – im Gegensatz zu ihren Kollegen – keine speziellen Forderungen an die Kleidung der Jungen.

Dervisa Pleho und Nada Cevro befragten an zwei Grundschulen auch Eltern zu Bekleidungs Vorschriften. Hier zeigte sich, dass männliche Kleidung (z.B. Jacke, Hose) für Mädchen größtenteils akzeptiert wird, während der Gedanke, dass Burschen weibliche Kleidung anziehen, auf große Ablehnung und Entrüstung gestoßen ist.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus diesen Ergebnissen ableiten? Sowohl Mädchen als auch Buben nutzen ihren Körper, Kleidung, Kosmetik und Schmuck dazu, sich als „weiblich“ bzw. „männlich“ zu präsentieren. Sie wollen als Frauen bzw. Männer erkannt werden und greifen dabei auf die in unserer Gesellschaft (zumindest für Erwachsene mehr oder weniger) gebilligten, aber stark sexualisierten Symbole zurück. Der Körper und seine an ihn gebundenen Utensilien dienen damit als „Gendersignalsystem“ (Mühlen Achs 1998, 32), das für die Entwicklung der eigenen geschlechtlichen Identität eingesetzt wird. Damit gilt: „Geschlecht ist nicht etwas, das wir haben, schon gar nicht etwas, das wir sind. Geschlecht ist etwas, das wir tun“ (Mühlen Achs 1998, 21). „Doing gender“ zeigt sich hier in eindrucksvoller Weise (vgl. Kapitel 2).

Interessant ist, dass eine solche z.T. stark sexualisierte Herstellung des jeweiligen Geschlechts im schulischen Rahmen für beide Geschlechterkategorien als störend empfunden wird, und zwar sowohl von den Mädchen als auch von den Buben! Sie plädieren für eine „neutralere“ Kleidung in Form von Sportgewand bzw. Sportschuhen, an einer Grundschule sind sogar Schuluniformen vorstellbar. Offensichtlich wünschen sich die befragten Jugendlichen, dass sexualisierte Darstellungsformen von Geschlecht minimiert werden, was aber nicht heißt, dass dabei nicht auf traditionelle Symbole (wie der Rock für die Mädchen) zurück gegriffen werden soll. Damit ist aber

dezidiert nicht der Minirock gemeint! Rock ja, aber ein solcher darf nicht zu viel Körper zeigen, sondern soll eher dazu dienen, allzu weibliche Körperformen zu verdecken.

Die Umkehrbarkeit von Bekleidungsregeln ist – zumindest aus der Sicht der Eltern – nicht gegeben. Frauen bzw. Mädchen wird es durchaus zugebilligt, männliches Terrain zu erobern, d.h. Hosen und (Männer-)Jacken sind auch für sie weitgehend akzeptabel. Umgekehrt ist es nach wie vor undenkbar, dass sich Jungen „weiblich“ anziehen. Es gibt also offensichtlich sehr rigide Vorstellungen über erlaubte Darstellungsformen von „Männlichkeit“. Die Angst von Eltern, dass ihre Söhne, wenn sie sich nicht an den gesellschaftlich akzeptierten Bekleidungscode halten, als „nicht normal“, vielleicht sogar homosexuell, etikettiert werden, wird hier deutlich spürbar.

Die **Erkenntnisse** der Projektleiter/innen sind je nach Ablauf der Projekte ein wenig unterschiedlich. Dennoch konnten alle feststellen, dass es durch die Beschäftigung mit diesem Thema im Rahmen des Unterrichts gelungen ist, Kleidung anders zu betrachten. Die gegenseitige Akzeptanz ist gewachsen und Vorurteile abgebaut werden konnten. An einer Grundschule wurden in der beteiligten Schulklasse sogar Bekleidungsregeln beschlossen und dadurch Konfliktsituationen auf ein Minimum reduziert.

5. Verhalten auf der Maturareise

(Radmila Bijelic)

Immer wieder kommt es auf Maturareisen zu Konflikten und Problemen wegen unangemessenen Verhaltens der Jugendlichen, wobei es nach Meinung der Lehrpersonen auch Konflikte zwischen Mädchen und Buben gibt, die auf deren unterschiedliche Meinungen hinsichtlich eines angemessenen Verhaltens zurückzuführen sind.

Ziel des hier vorgelegten Projekts war es daher herauszufinden, ob es tatsächlich Differenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern gibt, worin diese bestehen und zu überlegen, wie Konflikte dieser Art in Zukunft vermieden werden können.

Durchführung

Um das herauszufinden, wurden in einer Wirtschafts- und Gastgewerbeschule eine dritte und vierte Klasse zu diesem Thema befragt (42 Mädchen und 14 Jungen). Von der Projektleiterin wurde ein Fragebogen mit vorgegebenen Antwortkategorien erstellt, wobei die Jugendlichen auch selbst noch Bemerkungen hinzufügen konnten. Das Projekt wurde im Herbst 2002 durchgeführt.

Ergebnis

Weder bezüglich des Verhaltens während der Fahrt, noch hinsichtlich der Wahl von Partner/innen für die Fahrt bzw. die Unterkunft und auch nicht betreffend Freizeitmöglichkeiten gibt es nennenswerte Unterschiede zwischen den befragten Burschen und Mädchen. Insgesamt zeigen die Antworten der Jugendlichen ihr großes Interesse an einem reibungslosen Ablauf und damit an einer für alle Beteiligten harmonischen Maturareise. Sie wollen fröhlich sein, aber in Grenzen, sich an Spielregeln halten und nicht durch unüberlegtes Handeln (z.B. Müll aus dem Fenster werfen, den Busfahrer belästigen) auffallen.

Hinsichtlich der Freizeitgestaltung erklären sie, dass sie v.a. zusammen ausgehen, am Strand liegen oder einkaufen gehen wollen. Weniger beliebt sind – wenig überraschend für diese Altersgruppe – Stadtbesichtigungen und Museumsbesuche. Am Abend wollen sie gerne ausgehen und nicht in der Unterkunft bleiben. Lustig zusammen sein – ja, aber auswärts.

Bei Regelverstößen wird ein Eingreifen der begleitenden Lehrpersonen erwartet. Wie streng diese reagieren soll, darüber sind sich die Jugendlichen nicht einig – doch die Unterschiede lassen sich nicht am Geschlecht festmachen.

Erkenntnis

Geschlecht ist zwar eine zentrale Ordnungskategorie im Leben, doch es gibt durchaus Bereiche, wo die Gemeinsamkeiten größer sind als das Trennende. Die Unterschiede innerhalb einer Geschlechterkategorie sind im vorliegenden Fall größer als jene zwischen den Mädchen und Buben.

Zusammenfassendes Resümee

Die vorliegenden Projekte zeigen, dass es möglich ist in vielfältiger Weise die Gender-Dimension in die Unterrichtsarbeit zu integrieren. Die Seminarteilnehmer/innen haben versucht die in den Seminaren gemachten inhaltlichen und methodischen Erfahrungen aufzugreifen und an ihren Schulstandorten weiterzuentwickeln. Dazu wurden Themen ausgewählt, die für die Schule, die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler interessant erschienen.

Der Projektcharakter hat dazu geführt, dass einige Aktionen fächerübergreifend stattgefunden haben, sodass mehrere Lehrpersonen darin involviert waren. An manchen Schulen gab es von diesen kaum Ablehnung, an anderen Standorten bemerkten die Projektleiter/innen z.T. passiven Widerstand. Die Projektarbeit und die Präsentationen (z.B. in Form von Ausstellungen, einer Schüler/innen-Zeitung oder Plakate in den Schulgängen) haben dazu beigetragen, dass die Anregungen der Fortbildungsseminare an weitere Personengruppen weitergeleitet werden konnten.

In den Projektberichten wurden auch kritische Erkenntnisse betreffend Projektplanung und Projektablauf formuliert. In den Seminaren wurde einige weitere Aspekte besprochen, die hier zusammengefasst werden:



Für ein Projekt bedarf es einer guten und von mehreren Personen akzeptierten **Idee**.

Wichtig ist es ein **Team** zu finden, das hinter dem Projekt steht und bereit ist sich dafür zu engagieren. Die Unterstützung durch die Schulleitung erwies sich als sehr hilfreich. Für manche Projekte empfiehlt es sich auch Eltern mit einzubeziehen.

Für die **Akzeptanz** ist es förderlich, wenn die Projekte in die Gesamtplanung einer Schule oder Schulklasse passen oder sich als Subprojekt gut integrieren lassen (siehe Beispiel 2).

Für die **Planung** sollte man sich ausreichend Zeit nehmen. Es empfiehlt sich alle beteiligten Gruppen (d.h. auch die Schülerinnen und Schüler) bei der Planung miteinzubeziehen. Damit lassen sich Abwehrhaltungen schon im Vorhinein minimieren.

Die Planung sollte **detailliert** sein. Es erwies sich als vorteilhaft, wenn für die einzelnen Aktivitäten (z.B. Literatur- oder Bildrecherchen, Schreiben von Plakaten) genügend Zeit zur Verfügung stand.

Das **Arbeiten in Teams** macht Kindern und Jugendlichen Spaß, v.a. wenn sie selbst recherchieren dürfen. Allerdings müssen die Arbeitsaufträge altersadäquat und klar sein.

Für die **Präsentationen** muss ein geeigneter Rahmen gefunden werden. Folgende Punkte sind dabei zu beachten:

- Projektpräsentationen müssen übersichtlich sein. Dabei helfen Tabellen, Graphiken, Zeichnungen, wörtliche Zitate, die als solche gekennzeichnet sind.
- Die Nachvollziehbarkeit muss immer gewährleistet sein, d.h. wenn Tabellen unvollständig sind oder der Fragebogen, der bearbeitet werden sollte, fehlt, dann tauchen Zweifel an der Rechtmäßigkeit der Ergebnisse auf.
- Wenn Tabellen angefertigt werden, müssen die mathematischen Berechnungen korrekt und nachvollziehbar sein.
- In einem Gender-Projekt sollte immer klar sein, wer die Antworten gegeben hat – Buben oder Mädchen, Frauen oder Männer.
- Auch wenn keine oder geringe Unterschiede auffallen, müssen die Ergebnisse – als Beweis – getrennt nach Geschlecht angeführt werden. Damit werden die Schlussfolgerungen nachvollziehbar.

Verwendete Literatur:

Mühlen Achs, Gitta: Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen. – München: Verlag Frauenoffensive, 1998.

Begriffsglossar

Autostereotyp (→ *Stereotyp*)

(griech.) Selbstbild, eine meist relativ starre Vorstellung, die eine Person über sich selbst hat.

Binäre Klassifikation oder auch ***binäre Kodierung der Welt***

Tatsache, dass wir Menschen in zwei Gruppen (Frauen und Männer) teilen. Siehe auch: *System der Zweigeschlechtlichkeit*

Dekonstruktion

Versuch, scheinbare Eindeutigkeiten, Denkmuster und Denklogiken (z.B. die Annahme, dass es nur zwei Geschlechterkategorien gibt) kritisch zu hinterfragen und zu analysieren, wie sie zustande kommen.

Doing gender (oder: *gendering*)

Im alltäglichen Handeln wird die Zugehörigkeit zu einer der beiden Geschlechterkategorien aktiv hergestellt, d.h. durch unseren Körper, die Kleidung, die Haartracht, die Art, wie wir uns bewegen, wie und was wir reden, welche Berufe wir ergreifen.

Gender

„Soziales Geschlecht“, im Unterschied zum biologischen Geschlecht (→ sex). Der Begriff gender bezieht sich auf die sozialen Unterschiede zwischen Frauen und Männern, also auf die Normen, Werte, Erwartungen, die eine Gesellschaft an Frauen und Männer hat, die sich in Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen manifestieren. Diese sind erlernt, werden von den Individuen angeeignet, können sich im Laufe der Zeit ändern, variieren aber sowohl innerhalb einer Kultur als auch zwischen verschiedenen Kulturen.

Gendered institution

Das System der Zweigeschlechtlichkeit durchdringt alle gesellschaftlichen Institutionen und zeigt sich z.B. in der Aufgabenverteilung oder der hierarchischen Struktur.

Gendering (→ *doing gender*)

Gender Mainstreaming

Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein Grundprinzip, das in der täglichen Arbeit zu beachten und bei allen Maßnahmen mitzubedenken ist.

Gender-Regime

Das System der Zweigeschlechtlichkeit wirkt ununterbrochen und in allen Lebensbereichen.

Geschlechterstereotyp (→ *Stereotyp*)

Grob vereinfachende, aber tief verwurzelte Annahmen und Vorstellungen über die personalen Eigenschaften von Frauen und Männern.

Geschlechterrollen

Summe aller Erwartungen (Attribute, Verhaltensweisen, Privilegien, Verpflichtungen), die eine Gesellschaft jedem Geschlecht zuschreibt.

Geschlechtsspezifische Sozialisation (→ *Sozialisation*)

Prozess, in dem wir unsere geschlechtliche Identität erwerben.

Geschlechtsheterogene Gruppen

Buben und Mädchen werden in einer Gruppe zusammengefasst.

Geschlechtshomogene Gruppen

Nur Personen einer Geschlechterkategorie werden in einer Gruppe zusammengefasst.

Heterostereotyp (→ Stereotyp)

(griech.) Fremdstereotyp, Fremdbild. Bezeichnung für verfestigte Vorstellungsbilder einer Person oder einer Personengruppe über andere Personen, Gruppen, größere soziale Gebilde oder Gesellschaften, denen bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen unterstellt werden.

Hidden curriculum

Der geheime Lehrplan, der neben den offiziellen und verschrifteten Vorgaben wirkt.

Internalisieren

„Verinnerlichen“, *Sich-zu-eigen-Machen von Normen und Werten* → Internalisierung

Internalisierung

„Verinnerlichung“, Bezeichnung für einen Vorgang, in dem äußere, institutionalisierte Verhaltenserwartungen (Normen), Lebens- und Moralauffassungen (Werte) und Rollenbilder in die eigene Bedürfnisdisposition und Motivation, aufgenommen werden, d.h. gesellschaftliche Werte und Normen werden zu eigenen und als solche nicht mehr hinterfragt.

Koedukation

Der gemeinsame Unterricht von Mädchen und Buben.

Peer-group

Gleichaltrigengruppe

Sex

Biologisches Geschlecht im Unterschied zum sozialen Geschlecht (→ *gender*), basierend auf der Annahme, dass es weltweit gleiche biologische Unterschiede zwischen Frauen und Männern gibt, die durch Anatomie, Morphologie, Physiologie und Hormone determiniert sind.

Soziale Kategorie

Bezeichnung für eine Vielzahl von Personen, die durch ein oder mehrere gemeinsame Merkmale gekennzeichnet sind.

Sozialisation

Gesamtheit aller Vorgänge, in deren Verlauf der Mensch zum Mitglied einer Gesellschaft und Kultur wird. In der modernen Sozialisationsforschung wird dies nicht als passiver Aneignungsprozess von gesellschaftlichen Werten und Normen verstanden, sondern als aktiver Prozess, in dem das Subjekt die gesellschaftlichen Bedingungen kritisch reflektieren und Entscheidungen treffen kann.

Stereotype

Schematisierte, auf relativ wenig Orientierungspunkte reduzierte, längerfristig unveränderte und trotz neuer oder sogar gegenteiliger Erfahrungen starre, verfestigte Vorstellungen über Wesens- und Verhaltensmerkmale anderer Menschen oder Menschengruppen. Stereotype dienen dazu, die Komplexität der Welt auf überschaubare, berechenbare und erfassbare Einheiten zu reduzieren. Sie dienen damit der Entlastung des Individuums, indem sie mehr Klarheit über die eigene Position im Vergleich zu derjenigen von anderen schaffen (Auto- und Heterostereotyp). Solche Kategorisierungen führen allerdings dazu, dass die Unterschiede innerhalb einer Kategorie unter- und die zwischen Kategorien überschätzt werden.

System der Zweigeschlechtlichkeit

Ausdruck für die Tatsache, dass es in unserer Gesellschaft nur zwei Geschlechterkategorien gibt: weiblich und männlich.

Kurzbiografien

Mag^a. Drⁱⁿ. Angelika Paseka, geb. 1957, Hauptschullehrerin (Mathematik, Geographie und Wirtschaftskunde), Studium der Soziologie und Pädagogik, wissenschaftliches Stipendium am Institut für Höhere Studien/Abteilung Soziologie in Wien. Seit 1992 Professorin für Soziologie und Schulpraxisberaterin an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, seit 1998 Lektorin an der Universität Linz am Institut für Pädagogik und Psychologie.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsmotivation und berufliche Identität von Lehrer/innen, Segregation im Lehrberuf, geschlechtergerechte Pädagogik, Gender Mainstreaming.

Publikationen: u.a. *Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen* (zusammen mit Lorenz Lassnigg, 1997). *Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand* (zusammen mit Grete Anzengruber, 2001).

Durđa Knežević, Gründerin und Direktorin der Fraueninfothek in Zagreb. Historikerin und Archäologin. Herausgeberin der feministischen Zeitschrift „Kruh i ruže“ / „Brot und Rosen“. Organisierte Buchpublikationen aus der feministischen Theorie. Leiterin des internationalen Seminars „Žene i Politika“ / „Frauen und Politik“, das sie schon seit sechs Jahren in Zusammenarbeit mit der Heinrich-Böll-Stiftung, Regionalbüro in Sarajevo, organisiert. Autorin und Koordinatorin des regionalen Netzwerks von Informations- und Dokumentationszentren REWIND NET in 15 Ländern Zentral- und Südosteuropas. Publikation von Texten, Essays, Forschungen zu Frauenthemen, insbesondere über das Verhältnis Frauen – Nationalismus und Geschichte.

Svenka Savić, Doktorin der Psychologie (Universität in Belgrad). Professorin am Lehrstuhl für serbische Sprache und Linguistik an der Philosophischen Fakultät in Novi Sad. Gründerin und Koordinatorin des Zentrums für Frauenstudien und -forschung „Mileva Marić Ajnštajn« in Novi Sad. Forschungsschwerpunkte: kognitive Linguistik, Feminismus, Psycholinguistik, Gender und Sprache, feministische Theologie.

Jana Baćević, geboren am 13.02.1981 in Belgrad. Dort absolvierte sie die Grundschule, das philologische Gymnasium und das Studium der Ethnologie und Anthropologie an der Philosophischen Fakultät. In den Jahren 2002 und 2003 besuchte sie das Zentrum für Frauenstudien. Seit 2004 arbeitet sie an der Abteilung für Ethnologie und Anthropologie. Dieses Jahr begann sie mit ihren postgradualen Studien.

Heinrich Böll Stiftung

Die Heinrich Böll Stiftung zählt zu den deutschen politischen Stiftungen und steht in ihrer Orientierung der Partei Bündnis 90 / Die Grünen nahe. Ihre Aktivitäten beruhen auf politischen Werten wie Demokratie, Solidarität, Gewaltfreiheit, Umweltschutz und nachhaltiger Entwicklung. Ihr Hauptziel ist die Verbesserung und die Unterstützung von demokratischen Prozessen und des gesellschaftspolitischen Engagements der BürgerInnen. Sie steht auch für die Verständigung unter Völkern und Nationen.

Die Stiftung trägt den Namen eines der bedeutendsten deutschen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts. Das Werk Heinrich Bölls, für das ihm 1972 auch der Nobelpreis für Literatur verliehen wurde, vereint hohe literarische Werte und ein großes gesellschaftspolitisches Engagement.

Die Arbeitsschwerpunkte der Stiftung sind: Entwicklung der Demokratie, insbesondere die Entwicklung der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, Aufbau der Zivilgesellschaft, Verbesserung der interkulturellen Verständigung und Toleranz, Einführung neuer Formen des politischen und kulturellen Dialogs, Ökologie und nachhaltige Entwicklung sowie Unterstützung der Studierenden (junge intellektuelle Elite) in Bosnien-Herzegowina durch Stipendienprogramme, die ein interdisziplinäres Ausbildungsprogramm erschließen.

Die Heinrich-Böll-Stiftung hat neben ihrem Regionalbüro in Sarajevo auch Büros in Zagreb und Belgrad.

KulturKontakt Austria

Mit umfassenden Programmen fördert KulturKontakt die Bildungszusammenarbeit mit und in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur managen österreichische Beauftragte für Bildungskooperation in einem Netzwerk an k-education Projektbüros und die Projektteams in KulturKontakt große Programme. Mit jährlich mehr als 200 Bildungsprojekten in Ost- und Südosteuropa werden die Bildungsreformen in diesen Ländern nachhaltig unterstützt.

Das breite Spektrum von Tätigkeitsfeldern umfasst nachhaltige Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Lehrplanentwicklung, Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, Aktivitäten zur Organisationsentwicklung im Schulbereich und der Reform von Schulverwaltungen sowie auch Unterstützung beim Aufbau schulischer Infrastruktur.

Seit 1997 werden Projekte im Bereich der Bildungskooperation zwischen Bosnien-Herzegowina und Österreich durch das k-education Projektbüro Sarajevo umgesetzt. Dabei werden jährlich zahlreiche Aktivitäten in enger Zusammenarbeit mit den Bildungsbehörden und Schulen in beiden Entitäten durchgeführt. Die Maßnahmen in BiH konzentrieren sich vorrangig auf Schulqualitätsentwicklung, Schulmanagement, Organisationsentwicklung, neue Lehr- und Lernformen, interkulturelles Lernen, Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Vernetzung.

www.kulturkontakt.or.at

www.k-education.at

Herausgeber

Heinrich Böll Stiftung, Regionalbüro Sarajevo
KulturKontakt Austria

Für den Herausgeber

Azra Džajić
Monika Mott

Redaktion

Angelika Paseka
Jürgen Schick
Lejsa Hećimović

Übersetzungen

Elmedina Čorbić

Lektorat der bosnischen Originalfassung

Zineta Bogunić

Umschlagdesign der bosnischen Originalfassung

ninAdesign, Aleksandra Nina Knežević

Layout der bosnischen Originalfassung

Triptih

Druck der bosnischen Originalfassung

Blicdruk

Auflage der bosnischen Originalfassung

2000