www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht153s5

Fachdidaktik

Isabel Kern*

Geschlechtergleichstellung in GW-Schulbüchern: Mädchen in die Technik, aber wohin mit den Jungen?

* isabel.kern@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 05.11.2018, akzeptiert am: 16.01.2019

Dieser Artikel legt anhand einer Schulbuchanalyse offen, wie Männlichkeit und Weiblichkeit in den fünf am häufigsten verwendeten Geographie- und Wirtschaftskundeschulbüchern des Schuljahres 2014/15 der 7. und 8. Schulstufe in Österreich konstruiert werden. Die Ergebnisse der Diskursanalyse zeigen, dass Männer die Norm bilden, welcher sich Frauen anpassen sollen. Zusätzlich wird an Mädchen appelliert, in für ihr Geschlecht ‚untypischen' Branchen zu arbeiten, was den Jungen verwehrt bleibt. Dadurch kommt es zu einer binären Darstellung der Geschlechtsidentitäten, durch welche klischeehafte Rollenbilder tradiert werden.

Keywords: Heteronormativität, Geschlechtsidentität, Diskursanalyse, Geographie und Wirtschaftskunde, Schulbuchanalyse

Gender Equality in School Books for Geography and Economics Education: Girls for Science and Technology, but what about the Boys?

This article unfolds how masculinity and femininity are constructed in geography and economics textbooks. For this purpose, the five most frequently used geography and economics textbooks of the 7th and 8th form in Austria, in the school term of 2014/2015, were analyzed. The results of the discourse analysis reveal that men are held as the standard, to which women should adapt. In addition, an appeal to girls to work in 'unusual' fields can be detected, which is not the case for boys. This leads to a binary representation of gender identities, which, in turn, conveys stereotypical roles for women and men.

Keywords: heteronormativity, gender identity, discourse analysis, geography and economy, textbook analysis

1 Einleitung[1]

In Österreich gibt es nach wie vor große geschlechterspezifische Unterschiede. Diese sind verstärkt in den Bereichen Einkommen, Vermögen oder Arbeitszeit zu finden (vgl. World Economic Forum 2017). Dass diese geschlechterspezifische Diskriminierung in großen Teilen der Bevölkerung als problematisch erachtet wird, drückt sich u. a. in der großen Unterstützung des Frauenvolksbegehrens im Oktober 2018 aus. Das Begehren wurde von fast einer halben Million Österreicher_innen[2] unterschrieben und fordert im Wesentlichen eine gerechte Arbeitswelt durch die Teilung der politischen und wirtschaftlichen Macht zwischen allen Akteurinnen und Akteuren, Lohntransparenz und faire Arbeitsteilung. Weitere große Themenfelder sind die Bekämpfung von Armut von Alleinerziehenden, das Recht auf Vielfalt sowie Wahl- und Chancengleichheit als auch die Förderung von Selbstbestimmungsrechten, Sicherheit und Schutz vor Gewalt (vgl. Frauen*Volksbegehren o. J.). Diese Ungleichstellungen, die aufgrund der komprimierten Darstellung konturlos wirken, machen sich in der Realität in vielfältigen Lebensbereichen deutlich bemerkbar. Daher sollen exemplarisch einige bedeutsame Ungleichheiten angeführt werden:

- 2017 lag der Anteil an Bürgermeisterinnen in Österreich bei nur 7,6 % (vgl. Genderatlas 2017). Dadurch wird deutlich, dass in der Kommunalpolitik klar Männer die Vormachtstellung haben.

[1] Ich möchte mich bei den anonymen Reviewer_innen für die hilfreichen Kommentare und das konstruktive Feedback bedanken.

[2] Dies ist nicht die von der Redaktion vorgegebene Variante gendergerechter Sprache. Aufgrund der Schwerpunksetzung dieses Artikels auf eine Öffnung des binären Verständnisses von Geschlecht wird der Gendergap verwendet, welcher allen Geschlechtsidentitäten Raum bietet.

- 2017 sind 47,7 % der erwerbstätigen Frauen und 11,9 % der erwerbstätigen Männer in einer Teilzeitbeschäftigung (vgl. Statistik Austria 2018a). Dadurch können Frauen weniger Vermögen generieren als Männer und sind eher von Armut bedroht.
- Der unbereinigte Gender Pay Gap[3] lag 2016 in Österreich bei 20,1 %, was bedeutet, dass Frauen 2016 brutto 20,1 % weniger pro Stunde verdienten als Männer (vgl. EUROSTAT 2018). Statistik Austria hat 2014 eine Bereinigung des Wertes nach Merkmalen, wie zum Beispiel Branche, Vollzeit / Teilzeit oder Bildungsniveau vorgenommen, wodurch der Wert von 22,2 % auf 13,6 % bereinigt wurde. Die bleibende Differenz von 13,6 % kann nicht statistisch erklärt werden (vgl. Statistik Austria 2018b), wodurch die Benachteiligung von Frauen in der Arbeitswelt erneut deutlich wird.
- Weibliche Jugendliche wählen eher Lehrberufe im Einzelhandel, im kaufmännischen Bereich oder als Friseurin, welche ein geringeres Lohnniveau aufweisen als die von männlichen Jugendlichen gewählten Berufe (vgl. Wirtschaftskammern Österreich 2018). Konkret verdienen beispielsweise Lehrlinge im Friseur_innenberuf im dritten Lehrjahr brutto 799 € (vgl. Arbeitsmarktservice 2018a) und Lehrlinge in der Metalltechniker_innenlehre ca. 1 072 €, je nach Schwerpunkt (vgl. Arbeitsmarktservice 2018b).

Diese ausgewählten Fakten zeigen repräsentativ auf, dass in der österreichischen Arbeitswelt Frauen und Männer nach wie vor nicht gleichgestellt sind. Diese Ungleichstellung ist historisch unter anderem auf die geschlechterspezifische Arbeitsteilung im kapitalistisch-patriarchalen (Re)Produktionssystem zurückzuführen. In Zeiten des Fordismus konnten Arbeitende durch die hohe Produktivität und einem relativ gesehen hohen Gehalt die gesamte Familie erhalten. Mit diesem (zumeist männlichen) Erwerbseinkommen konnte auch die Reproduktions- und Haushaltsarbeit, welche fast gänzlich von Frauen geleistet wurde, abgedeckt werden. Um die familiäre Existenz abzusichern, wurde der Eintritt von Frauen in die Arbeitswelt dann notwendig, als ab den 1960er Jahren sich verringernde Produktivitätszuwächse zu einer Verringerung des Lohnniveaus führten. Reproduktion und Haushalt bleiben jedoch unbezahlte Arbeit, welche neben der beruflichen Tätigkeit geleistet wird (vgl. Chorus 2007). Diese historisch und gesellschaftlich gewachsene Arbeitsteilung wird auch in der Schule weiterhin reproduziert, da „im Schulsystem nicht das kulturelle Erbe einer Gesellschaft schlechthin vermittelt [wird], sondern primär die Kultur der herrschenden Klasse, die dadurch ihre privilegierte Position behauptet" (Fend 1981: 15).

Andererseits sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Arbeitswelt auch auf die gesellschaftlich verankerte Repräsentation des Frauen- und Männerbildes zurückzuführen. Frauen und Männern werden bestimmte Rollen, Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben, die diese in ihren Entscheidungen, wie etwa bei der Berufswahl, beeinflussen und somit auch einschränken können (vgl. Steffens & Ebert 2016: 13 f.). Diese gesellschaftlich konstruierten und sich immerwährend verändernden Zuweisungen von Eigenschaften an Frauen und Männer sind in einem Diskurs von Geschlechtlichkeit verankert, den es für einen zeitgemäßen Gesellschaftsentwurf aufzubrechen gilt. Eine Möglichkeit, die vorherrschende binäre und heteronormative Geschlechterkonstruktion zu öffnen oder zu verändern, liegt in der Schule als Sozialisations- und Bildungsinstitution. Den Schülerinnen und Schülern sollte vermittelt werden, dass sie, egal welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen, alle Möglichkeiten und Chancen in ihrem Leben haben und dass sie als Männer kompetent angesehene Kindergärtner und als Frauen Chefinnen großer Autowerkstätten sein können.

Die Ergebnisse dieser hier zusammengefassten Schulbuchanalyse sind nur ein kleiner Teil der gesellschaftlichen und sozialen Wirklichkeiten, die aktiv hinterfragt und kritisiert werden müssen, um den Diskurs langfristig so zu verändern, dass Binarität und Heteronormativität aufgebrochen werden können. Die Schulbuchanalyse wurde im Rahmen einer Diplomarbeit im Bereich Fachdidaktik der *Geographie- und Wirtschaftskunde*[4] (GW) am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien verfasst. Der Fokus der Analyse liegt dabei auf der Darstellung der wirtschaftlichen und arbeitsweltlichen Positionierung von Frauen und Männern auf nationaler und internationaler Ebene in GW-Schulbüchern der 7. und 8. Schulstufe. Im vorliegenden Beitrag werden die Hauptergebnisse der Untersuchung präsentiert. Im Zentrum steht dabei die Frage, ob und wie Geschlechtergleichstellung in den analysierten Schulbüchern thematisiert und realisiert wird.

Zu Beginn stellt sich die Frage, was Geschlechtergleichstellung bedeutet und was das mit Schulbüchern

[3] Der Gender Pay Gap gibt die Unterschiede der unbereinigten Bruttostundenverdienste zwischen Männern und Frauen an, die unselbstständig beschäftigt sind (vgl. Geisberger & Glaser 2017).

[4] Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde existiert im österreichischen Bildungssystem seit den 1970er Jahren und kombiniert geographische und wirtschaftliche Inhalte, wobei der Mensch im Zentrum des Lernens steht.

und dem GW-Unterricht zu tun hat. Gleichberechtigte Darstellung heißt, allen Geschlechtsidentitäten[5] dieselben Chancen und Möglichkeiten in allen Lebensbereichen einzuräumen und sie nicht aufgrund bestimmter Eigenschaftszuschreibungen in ihren Chancen und Möglichkeiten zu beschränken. Eine gleichberechtige Darstellung aller Geschlechter, Geschlechtsidentitäten und auch der unterschiedlichen sexuellen Orientierungen in den Schulbüchern braucht es einerseits, um den Schülerinnen und Schülern eine möglichst breite Basis für die eigene Geschlechts- und Identitätskonstruktion zu bieten (vgl. Butler 2015). Andererseits ist Gleichberechtigung auch in diversen internationalen und nationalen Gesetzestexten fest verankert. Beginnend auf internationaler Ebene wird anhand Artikel 1, 2 und 23 der Menschenrechte der Vereinten Nationen deklariert, dass alle Menschen dieselben Rechte und Freiheiten haben (vgl. Vereinte Nationen 1948). Weiter ist dies im österreichischen Bundesverfassungsgesetz Artikel 7, 13 und 14 (vgl. Bundes-Verfassungsgesetz 2012) verankert. Zusätzlich hat der österreichische Verfassungsgerichtshof am 15. Juni 2018 das dritte Geschlecht offiziell anerkannt (vgl. Verfassungsgerichtshof 2018). Das sollte auch in Schulbüchern repräsentiert werden, um Schülerinnen und Schülern sowohl in der Sprache als auch auf der Bildebene differenzierte Identifikationsmöglichkeiten zu bieten.

Der Ansatz der unterschiedlichen Identifikationsmöglichkeiten sowie der Perspektivenvielfalt für Schüler_innen ist in Österreich unter anderem in so genannten fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien verankert, wobei es im Kontext dieses Artikels vor allem um das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Männern und Frauen" geht. Dieses gilt es bereits seit 1995 seitens des Lehrpersonals im Unterricht umzusetzen (vgl. BMBWF 1995). Die Integration dieses fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips ist für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde u. a. deshalb von besonderer Bedeutung, da in der Sekundarstufe I die berufliche Perspektivenentwicklung und die Auseinandersetzung mit wirtschaftspolitischen Machtverhältnissen zentrale Lehrplanthemen sind (vgl. BMBWF 2000: 4 f.). Es sollte nicht nur die Aufgabe der Schulbuchautorinnen und -autoren, sondern auch jene der Lehrer_innen sein, Schüler_innen bei ihrer Entwicklung zu emanzipierten, kritischen und reflektierten jungen Erwachsenen zu unterstützen. Im GW-Unterricht meint dies eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung beispielsweise mit Vor- und Nachteilen von Produktionsprozessen für die beteiligten Akteur_innen sowie die Reflexion der eigenen Handlungsfähigkeiten und -möglichkeiten in diesen Themenfeldern.

Die theoretische Basis dieser Schulbuchanalyse geht vor allem auf Foucaults Diskurstheorie (2016) zurück, sowie auf die Theorien der *Geschlechterdekonstruktion* und *Subjektwerdung* von Judith Butler (2014; 2015). Die diskursanalytische Methodik wird gewählt, da diese das passende Werkzeug liefert, soziale Wirklichkeiten, die durch Sprache, Bilder, Handlungen und Macht innerhalb eines Diskurses entstehen, zu dekonstruieren. Kurz zusammengefasst ergeben sich aus der aktuellen wirtschaftlichen Positionierung von Frauen und Männern in Zusammenhang mit einer Diskursanalyse angelehnt an Arndt und Hornscheidt (2004) sowie Jäger (2006) die folgenden zwei zentralen Fragestellungen, die in den einzelnen Analyseschritten spezifiziert werden:

- Werden Frauen und Mädchen sowie Männer und Jungen in GW-Schulbüchern in bestimmten Rollenbildern und Stereotypen dargestellt oder werden diese Klischees aufgebrochen? Woran lassen sich Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten festmachen?
- Werden in der Realität vorhandene Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen in Bezug auf deren wirtschaftliche und arbeitsweltliche Positionierung in den Schulbüchern aufgebrochen oder perpetuiert?

2 Rolle des Schulbuches

Da Lehrer_innen Schulbücher meist als Basis ihres Unterrichts verwenden, kommt diesen eine wesentliche Rolle im Alltag von Schülerinnen und Schülern und Lehrer_innen zu. In den Schulbüchern werden nicht nur Inhalte, sondern auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen aufgezeigt und legitimiert, wodurch soziale Wirklichkeiten konstruiert werden (vgl. Hintermann 2018: 110).

Im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde sind in der 7. und 8. Schulstufe die *berufliche Perspektivenentwicklung, Wohlstand und Armut, Wirtschaften im privaten Haushalt, Gemeinsames Europa* sowie *Globalisierung* wesentliche Themenblöcke (vgl. BMBWF 2000). In diesen Kapiteln werden Frauen und Männer in ihrem Lebensumfeld dargestellt, wodurch es zu Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Schulbüchern kommt, die aktuelle Rollenbilder tradieren oder aufbrechen können.

Alle in dieser Analyse verwendeten Schulbücher wurden für den Unterrichtseinsatz in Österreich verfasst und sind dem Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde (vgl. BMBWF 2000: 4 f.) angepasst.

[5] Im Folgenden wird nur auf die binären (männlichen und weiblichen) Geschlechtsidentitäten Bezug genommen, da in den Schulbüchern nur diese vorkommen. Das ist eindeutig diskriminierend, kann jedoch aufgrund der fehlenden Darstellung nicht heteronormativer Geschlechtsidentitäten nicht anders gehandhabt werden.

Österreichische Schulbücher, die auf der Schulbuchliste zu finden sind, wurden einer Approbation unterzogen. Das bedeutet, dass die Schulbücher im Zuge einer Kommissionierung auf fachdidaktische und fachwissenschaftliche Normen, Inhalte und Kriterien geprüft wurden. Dadurch werden etwa vermittelte Inhalte, gesellschaftliche Vorstellungen oder auch die Darstellung von Männern und Frauen institutionell legitimiert (vgl. Paseka 1997). Damit die Autor_innen diese Kriterien einhalten können, gibt es beispielsweise einen Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Der Leitfaden soll eine Hilfestellung sein, die es erleichtert in Unterrichtsmitteln u. a. Gleichstellung und Partnerschaft der Geschlechter förderlich darzustellen und Ungleichheiten, Benachteiligungen und Ursachen sowie positive Identifikationsmöglichkeiten für beide Geschlechter zu bieten. Die Autorinnen und Autoren des Leitfadens betonen, dass es sich dabei um Anregungen und Hilfsmittel handelt und keine verbindliche Grundlage für Schulbuchautor_innen sei (vgl. BMUKK 2012: 4). Zukünftig sollte der Leitfaden aus Sicht der Autorin dahingehend modifiziert werden, dass zum Beispiel auch das dritte Geschlecht berücksichtigt wird, was bisher nicht ausreichend der Fall ist.

Da es sich bei einer Approbation um eine staatliche Genehmigung handelt, übt der Staat durch die Legitimierung von bestimmten Normen, Werten, Inhalten und Geschlechterrepräsentationen Macht aus (vgl. Paseka 1997). Der von der institutionellen Macht ausgehende Diskurs tradiert eine bestimmte binäre Geschlechtlichkeit, die es zu hinterfragen und aufzubrechen gilt (vgl. Butler 2015). Das Schulbuch hat im Schulkontext eine bedeutende Rolle, jedoch unterliegt die soziale Wirklichkeit der Schüler_innen noch vielen anderen Einflussfaktoren, wie beispielsweise Peergroups, Medien oder Familie, welche genauso die Konstruktion ihrer Geschlechtsidentität beeinflussen (können) (vgl. Grundmann 2006: 130). Daher ist anzumerken, dass hier nicht dargestellt wird, wie Schüler_innen beeinflusst werden und wie sich das auf ihr Verhalten auswirkt oder auswirken kann, sondern welches Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Schulbüchern konstruiert wird.

3 Theoretischer Hintergrund

Diskurse (engl. *discourse*, „Rede") können nach Keller et al. (2006) als „öffentliche, geplante und organisierte Diskussionsprozesse" von gesellschaftlichem Interesse verstanden werden, durch welche Deutungsmacht über all jene Personen, Dinge und soziale Identitäten ausgeübt wird, die diese betreffen (vgl. Jäger 2006: 84 f.). Dadurch entstehen soziale Wirklichkeiten, die immer wieder neu konstruiert werden (vgl. Angermüller 2005: 28). Die Diskurstheorie besagt im Wesentlichen, dass Sprache, Handlungen und Wahrnehmungen Wirklichkeiten konstruieren und dass diese Wirklichkeiten ständigen Veränderungen unterliegen. Wie Hall (1997) anmerkt, werden derartige Wirklichkeiten erst durch Benennung und Artikulation denk- und erfahrbar.

Für die Schulbuchanalyse bedeutet dies, dass staatlich approbierte Schulbücher durch die Darstellung von Männern und Frauen den Diskurs der Geschlechterkonstruktion mitsteuern, Inhalte selektieren und somit Macht ausüben, indem Männlichkeit und Weiblichkeit nach bestimmten legitimierten und gesellschaftlich etablierten Normen konstruiert werden. Werden etwa in Schulbüchern keine homosexuellen Paare dargestellt, werden diese nicht benannt und bekommen keinen Raum im Diskurs zu Geschlechtsidentitäten oder sexueller Orientierung. Dadurch kann im Kontext Schule ein Diskurs der eigenen Geschlechts- und Identitätskonstruktion der Schüler_innen organisiert, konstituiert und kanalisiert werden (vgl. Jäckle 2009: 21). Foucault geht davon aus,

> „daß [sic!] in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert [sic!], selektiert, organisiert und kanalisiert wird – und zwar durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, sein unberechenbar [sic!] Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen." (Foucault 1977: 7)

Im Kontext dieses Artikels bedeutet Macht im Sinne Foucaults die Einflussnahme der Bildungsinstitutionen auf die Geschlechterdiskurse und somit auf die individuelle Geschlechterkonstruktion der Schüler_innen durch spezifische Repräsentationen von Männlichkeit und Weiblichkeit im Schulbuch. Diese institutionellen Machtwirkungen könnten einen Beitrag zum Aufbruch des Diskurses der hegemonialen Binarität leisten. Daher ist für eine geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse die Dekonstruktion dieser diskursiven, institutionellen Machtwirkungen, die sich am Beispiel der Geschlechterkonstruktion im Schulbuch widerspiegeln, von zentraler Notwendigkeit.

Um auf die Dekonstruktion von Geschlechtsidentitäten eingehen zu können, muss geklärt werden was Geschlechtsidentitäten sind. Geschlechtsidentitäten sind Konstrukte von Normen, Werten und Eigenschaftszuschreibungen, die in gesellschaftliche und institutionalisierte Machtverhältnisse eingebettet sind und aus diesen auch nicht herausgelöst werden können (vgl. Butler 2014: 9 f.). Das heißt, dass sich zum

Beispiel eine Person, die sich als *Frau* kategorisiert, sich in ihren Handlungen und ihrer Präsentation in der Gesellschaft an bestimmte Normen und Werte halten muss, um als Frau in der Frauen-Rolle bestätigt bzw. angesehen und dadurch subjektiviert zu werden. Butler versteht unter dem Terminus der *Subjektwerdung* das Zusammenspiel von Unterwerfung und Macht. Eine Person muss sich bestimmten Machtverhältnissen unterwerfen, um in einem gesellschaftlich anerkannten Rahmen von Normen und Werten existieren zu können, wodurch der Person schließlich auch Macht zugesprochen werden kann. Gleichzeitig braucht es Widerstand gegen diese Normen, bewusstes Spielen mit diesen und non-konformes Verhalten, um diese Machtverhältnisse durchbrechen zu können (vgl. Butler 2001: 7 f.).

Genau dieses notwendige Spiel mit Normen wird durch die Analyse in diesem Artikel herausgearbeitet, um zeigen zu können, ob Normen hinterfragt und aufgebrochen, oder ob stereotype Rollenverständnisse reproduziert werden. Butler geht es darum, vorhandene Klassifikationsmerkmale, wie zum Beispiel *Geschlecht* oder *Frau*, aufzubrechen, wodurch Diskriminierungen oder geschlechtsspezifischen Eigenschaftszuschreibungen entgegengewirkt werden kann (vgl. Strüver 2005: 102). Um solche notwendigen Veränderungen gesellschaftlich zu ermöglichen, braucht es politische Legitimationsprozesse, durch welche allen Menschen, egal welcher Sexualität, Ethnie, Klasse oder welchen Geschlechts, dieselben Rechte zugeschrieben werden. In dieser Analyse geht es um die Herausarbeitung von Unterschieden nach Personen in bestimmten Kategorien (männlich und weiblich) und um die Dekonstruktion von Geschlecht bzw. Geschlechtsidentität innerhalb des Diskurses. Genau diese Einteilung in die Kategorien „männlich" und „weiblich" müsste nach Butler vermieden werden, da die binären Kategorien das stereotype Verständnis von Gender erneut verstärken. Da es darum geht, herauszufinden, wie die bestehenden Machtstrukturen immer noch wirken, einschränken und ausschließen, braucht es eine kritische Auseinandersetzung mit den bestehenden Kategorien. Dafür müssen die einschränkenden und ausschließenden Wirkungen der bestehenden Machtstrukturen in Frage gestellt und damit aufgebrochen und neu gedacht werden (vgl. Butler 2014: 17).

Um die gesellschaftlich konstruierten Verhaltensnormen des Mann- und Frauseins im Kontext Schule aufbrechen zu können, braucht es unter anderem Schulbuchanalysen, die aufzeigen, wie diese in einem institutionellen Rahmen konstruiert werden, um in einer nächsten Schulbuchgeneration die binären, heteronormativen Verständnisse von Geschlechtsidentität neu konstruieren zu können. An diesem Punkt ist ein wesentliches Problem poststrukturalistischer Theorien anzusprechen. Aufgrund der Analysekategorien männlich und weiblich könnte angenommen werden, dass diese Kategorien von der Autorin als gegeben hingenommen und somit tradiert werden. Da innerhalb der herrschenden Machtverhältnisse jedoch keine weiteren Kategorien zur Analyse vorliegen, bleibt keine andere Möglichkeit als diese erneut anzuwenden. Jedoch darf ich als Analystin und Autorin diese nicht in ihren Verkürzungen denken, da ich sonst erneut die alten Kategorien implizieren würde. Die binären Kategorien werden daher stetig hinterfragt und kritisiert, wodurch eine Annäherung an neue Denkmuster und somit an neue Diskurse von Geschlechtsidentitäten initiiert werden soll (vgl. Hall 1996: 1).

4 Methodischer Zugang

Mit Hilfe der kritischen Diskursanalyse nach Jäger (2006) wird durch spezifische Fragestellungen die Wirkungsweise von Diskursen in bestimmten Medien herausgearbeitet. Das Ziel einer Diskursanalyse ist es nicht, die Themen und Inhalte der Texte und Bilder zu analysieren, sondern die ‚Wirklichkeiten' herauszufiltern, die durch verwendete Sprache und Abbildungen – im konkreten Fall in Schulbüchern – konstruiert werden. Diese entstehenden Wirklichkeiten müssen nicht unbedingt mit den Intentionen der Autorinnen und Autoren übereinstimmen, werden aber im Sinne der Dekonstruktion und Diskursanalyse aufgezeigt (vgl. Butler 2015: 276 f.). Jedoch ist an dieser Stelle klar anzumerken, dass eine Diskursanalyse keinem absoluten Wahrheitsanspruch unterliegt. Die Analysierenden gehen aus einer bestimmten Position heraus und mit einer klaren Meinung zum Diskurs an die Analyse heran und interpretieren das Medium (z. B. das Schulbuch) aus einer bestimmten Perspektive (vgl. Jung 2006: 34 ff.).

Nach Foucault sollte im Fokus jeder kritischen Diskusanalyse stehen …

> „… *was (jeweils gültiges) Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustandekommt*, wie es *weitergegeben* wird, welche *Funktion* es für die *Konstituierung von Subjekten* und *die Gestaltung von Gesellschaft* hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die *gesamte gesellschaftliche Entwicklung* hat." (Jäger 2006: 84, Hervorh. i. O.)

Für die geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse heißt das, dass die Darstellung von Personen deutungsmächtiges Wissen über die Geschlechter bzw. die Geschlechtsidentitäten erzeugen kann, was sich wiederum auf das Verhalten der Schüler_innen und somit auf die gesellschaftliche Veränderung des Dis-

kurses auswirken kann. Durch die Ergebnisse der geschlechterrollenkritischen Schulbuchanalyse werden Schulbuchautorinnen und -autoren möglicherweise Darstellungen in den Büchern verändern, wodurch die Schüler_innen mit einem neuen Verständnis von Geschlechtlichkeit konfrontiert wären.

Für das konkrete Anwenden des diskursanalytischen Frameworks für Schulbücher werden die Fragestellungen von Arndt und Hornscheidt (2004) und Jäger (2006) verwendet und in eine geschlechterrollenkritische Perspektive eingebettet. Mit Hilfe dieser Fragestellungen sollen geschlechterspezifische Unterschiede in Bereichen wie Vorurteile, hierarchischen Strukturen, Diskriminierung, Macht, aktives und passives Verhalten oder Emotionen herausgearbeitet werden. Diese, hier inhaltlich kurz umrissenen Fragestellungen, werden jeweils auf alle analysierten Schulbücher angewendet und bilden die Basis oder den ersten Schritt der Analyse, um das produzierte binäre Geschlechterbild zu dekonstruieren.

Inhaltlich werden diese Fragestellungen im zweiten Schritt der Diskursanalyse stärker differenziert und eine andere Gewichtung vorgenommen. In diesem Analyseschritt werden einzelne Kapitel der Schulbücher im Hinblick auf die wirtschaftliche und arbeitsweltliche Positionierung von Frauen und Männern untersucht. Dafür wurden u. a. folgende Fragestellungen ausgewählt:

- Werden Frauen in Führungspositionen repräsentiert?
- Stehen Frauen grundsätzlich in Zusammenhang mit Haushalt und Kindeserziehung?
- Wird die ungleiche Bezahlung bei gleicher Arbeit von Männern und Frauen thematisiert?
- Werden der hohe Anteil von Frauen in Teilzeitbeschäftigung und die damit einhergehenden Auswirkungen angesprochen?

Die Auswahl der Schulbücher wurde nach der Häufigkeit der Verwendung in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2014/15 in Österreich getroffen. Die diesbezügliche Information stammt vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Frauen[6] und beinhaltet folgende Bücher:

- DB: Durchblick 3 (2016) und Durchblick 4 (2010)
- FE: Faszination Erde 3 (2015) und Faszination Erde 4 (2014)
- GA: Geografie für alle 3 (2013) und Geografie für alle 4 (2016)
- GP: GEOprofi 3 (2015) und GEOprofi 4 (2013)
- U: Unterwegs 3 (2016) und Unterwegs 4 (2017)

[6] An dieser Stelle möchte ich mich bei der Abteilung für Bildungsmedien des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Frauen und speziell bei Herrn MinR Mag. Michael Renner für die Übermittlung der Informationen per Mail am 20.07.2016 bedanken.

Die Reihung der Schulbücher ist alphabetisch und sagt nichts über die Häufigkeit der Verwendung oder die Bestellzahlen im Rahmen der Schulbuchaktion im Vergleich zu den anderen Schulbüchern aus. Für die Analyse von *Unterwegs 4* (2017) und *Durchblick 3* (2016) wurde die jeweils aktuellste Auflage herangezogen, welche zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht an den Schulen erhältlich war, da die Schüler_innen in Zukunft mit diesen Schulbüchern arbeiten werden und daher eine Analyse der neuen Auflagen als sinnvoll erachtet wurde.

Die 7. und 8. Schulstufe wurde aus zwei Gründen gewählt. Erstens wird in diesen Schuljahren im GW-Unterricht stärker Bezug auf die Arbeitswelt, Berufsfindung sowie die österreichische und internationale Wirtschaft genommen. Zweitens liegen diese Jahrgänge nahe an der Berufswahl der Schüler_innen nach dem Pflichtschulabschluss oder der Entscheidung für eine weiterführende Schule.

5 Wo liegen die Unterschiede in der Geschlechterdarstellung in den GW-Schulbüchern?

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der geschlechterrollenkritischen Schulbuchanalyse komprimiert dargestellt[7]. Um die Ergebnisse logisch zu strukturieren und Redundanzen zu minimieren, werden diese thematisch in den Unterkapiteln „Sprache“, „Macht der Bilder“ und „männliche und weibliche Arbeitswelt“ veranschaulicht. Diese Unterteilung wurde vorgenommen, da in diesen Bereichen signifikante geschlechterspezifische Unterschiede festgemacht werden können. Der Fokus liegt auf der Dekonstruktion von Einflussfaktoren, die auf die Positionierung der dargestellten Personen in der Arbeitswelt in Abhängigkeit von Geschlecht wirken.

5.1 Wie wird durch Sprache Männlichkeit und Weiblichkeit konstruiert?

Anhand von Sprache können Wirklichkeiten immer neu produziert werden. Daher liegt einer der Schwerpunkte der Analyse darauf, inwiefern die Autorinnen und Autoren geschlechtergerecht formulieren.

Die Art und Weise, Häufigkeit und Einheitlichkeit der verwendeten geschlechtersensiblen Sprache ist in den einzelnen Schulbuchreihen sehr unterschiedlich. Personen (z. B. die Römer, Europäer) im Kontext geschichtlicher Inhalte werden in den Schulbüchern der 4. Klasse sehr selten gegendert, die Ausnahmen

[7] Die Ergebnisse können im Detail in der bereits genannten Diplomarbeit (Kern 2017) nachgelesen werden.

bilden in einzelnen Fällen die Bücher *Geographie für alle 4* (2016) und *Unterwegs 4* (2017). Auffallend ist, dass Autorinnen und Autoren im Zusammenhang mit Minderheiten oder migrierenden Personen nur den maskulinen Plural verwenden. Die Autorinnen von *Geografie für alle* (2015 & 2016) verwenden im Unterschied zu den anderen Autorinnen und Autoren viele verschiedene Formen der geschlechtersensiblen Sprache, und aus der Analyse geht keine Regelmäßigkeit der Umsetzung in Bezug auf das Gendern hervor.

Beispiele hierfür sind:

- Einwohner und Einwohnerinnen (GA 4 2015: 6)
- Präsident/Präsidentin (GA 4 2015: 55)
- Einwohner_innen (GA 4 2015: 71)
- Wirtschaftsexperten und Wirtschaftsexperti-innen (GA 4 2015: 78)
- Computerspezialisten und -spezialistinnen (GA 4 2015: 82)

Einheitlichkeit über alle analysierten Schulbücher hinweg besteht lediglich bei der weiblichen und männlichen Ausformulierung von „Schülerinnen und Schülern". Es werden im Singular sowie im Plural durchgängig beide Geschlechter ausgeschrieben. Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass Frauen und Mädchen sprachlich in den Schulbüchern seltener explizit repräsentiert werden als Männer und Jungen. Das bedeutet für Schülerinnen geringere Identifikationsmöglichkeiten als für Schüler und somit auch eine eher homogene Konstruktion ihrer selbst. In keinem der Bücher werden Personen in Texten geschlechtsneutral dargestellt, wodurch nicht männliche oder weibliche Personen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden.

Zwischen den Schulbüchern kann ein weiterer wesentlicher Unterschied in der Darstellung der Geschlechter weiblich und männlich anhand von Passivkonstruktionen festgemacht werden. In sieben von zehn Schulbüchern werden Tätigkeiten von Frauen häufiger im Passiv beschrieben. Das heißt sie werden nicht als aktiv handelnde Subjekte dargestellt. Die Ausnahmen sind die Schulbücher *Durchblick 3* (2016) und *Unterwegs 3* (2016), in welchen keine Unterschiede festgemacht werden konnten. In *Faszination Erde 3* (2015) werden eher Männer passiv dargestellt als Frauen.

Auch hierzu repräsentative Beispiele aus den analysierten Schulbüchern:

- In *Geographie für alle 3* (2015) ist ein Foto abgebildet, auf welchem eine Familie zu sehen ist, welche dem heteronormativen Beziehungsgefüge entspricht. Es handelt sich um einen Mann und eine Frau sowie einen Jungen und ein Mädchen, welche sich am Esstisch befinden und gemeinsam essen. Das Auffällige daran ist, dass die Frau das Essen an den Jungen verteilt und das Mädchen eine Schüssel mit Essen zum Tisch bringt (GA 3 2015: 33). Im Gegensatz dazu sieht der Mann der Frau zu und hält einen vollen Teller in den Händen. Dadurch werden implizit veraltete, stereotype Rollenbilder im Haushalt tradiert, da die weiblichen Personen aktiv im Haushalt tätig sind, während die männlichen Personen warten, bis das Essen serviert wird.
- In *Faszination Erde 4* (2014) wird ein Bild von Frauen gezeigt, welche Reis dreschen. Gleichzeitig steht in der Bildbeschriftung: „Reis wird gedroschen – in Handarbeit" (FE 4 2014: 84). Frauen werden zwar aktiv im Bild dargestellt, in der Sprache jedoch nicht direkt angesprochen, wodurch die Frauen nicht als aktive Subjekte in Erscheinung treten.
- Ein weiteres Beispiel aus *Faszination Erde 3* (2015) ist die Darstellung einer Unternehmerin. Anfangs wird erklärt, dass sie für ihr Modegeschäft diverse Kleidungsstücke einkaufen muss und anschließend den Preis festlegt. Danach werden komplexere Tätigkeiten der Unternehmerin im Passiv wie folgt beschrieben: „Außerdem werden die Preise bei der Konkurrenz beobachtet. Wenn dort die gleichen Waren billiger sind, wird der Anbieter ebenfalls die Preise senken." (FE 3 2015: 79). Die Besitzerin des Geschäfts kauft aktiv Kleidung ein, Preisvergleiche werden jedoch von einem männlichen Anbieter durchgeführt.

Die Analyse der Verben, mit welchen die Tätigkeiten von Personen in Schulbüchern beschrieben werden, zeigt auch deutlich, dass Frauen öfter mit Haushalt, Kindern und Erziehung in Verbindung gebracht werden und Männer häufiger mit Wirtschaft und Arbeitswelt. Beispiele für Verben, die mit weiblichen Personen in Zusammenhang stehen, sind in der Kategorie „Haushalt, Kinder und Erziehung": putzen, kochen, abwaschen, bügeln. Im Unterschied dazu beschreiben Verben, die mit „Wirtschaft und Arbeitswelt" in Zusammenhang stehen, wie beispielsweise verdienen, produzieren, investieren oder Gewinn steigern, meist Männer. Die Autorinnen und Autoren von *Unterwegs 3* (2016) *und 4* (2017) haben in diesem Kontext die Personen ohne geschlechterspezifische Rollenzuschreibungen dargestellt.

5.2 Die Macht der Bilder

Bildern kommt eine besondere Macht zu, da sie, im Gegensatz zu Geschriebenem, durch die Visualisierung eine hohe emotionale Wirkungsmacht haben können (vgl. Frevert & Schmidt 2011: 21). Aufgrund dessen wird analysiert, welche Botschaften durch die auf Bildern dargestellten Personen aus ei-

ner geschlechterrollenkritischen Perspektive implizit transportiert werden. Die wesentlichen Aspekte sind Differenzen der aktiven oder passiven Darstellungen von Frauen und Männern sowie Unterschiede im Hinblick darauf, ob die visualisierten Personen eine inhaltliche Funktion haben oder ob diese rein zur Illustration verwendet wurden. Aufgrund fehlender Bildrechte, können leider keine Bespielbilder angeführt werden.

In neun von zehn Schulbüchern werden mehr Männer als Frauen abgebildet. Der prozentuelle Anteil der Männer auf Abbildungen liegt in den Schulbüchern je zwischen 55 % und 66 %. *Unterwegs 3* (2016) ist das einzige Schulbuch in welchem mehr Frauen (52 %) abgebildet werden. Um auch dieses Analysesegment diskursanalytisch zu betrachten, wird eine Kategorisierung innerhalb der Bildanalyse vorgenommen, um die diversen Fragestellungen herausarbeiten zu können (Kern 2017: 70):

„**A Aktiv:** Personen, die aktiv etwas machen oder Inhalte vermitteln. Dazu zählen unter anderem auch folgende Handlungen: auf etwas zeigen, sprechen, etwas werfen, tragen u.v.m.

BT Berufliche Tätigkeit: Personen, die ihren Beruf auf dem Bild ausüben.

B Bebilderung: Person dient rein zur Bebilderung. Das heißt, er oder sie geht keiner konkreten Handlung nach, nimmt eine passive Rolle ein oder hat keinen Bezug zum Text, wodurch der Person keine Rolle zukommt.

E Erziehung/Haushalt: Personen, die mit Kindern abgebildet werden, für die Familie den Haushalt erledigen und Familien, die als solche erkennbar sind."

Die Ergebnisse der Bildanalyse können zu drei essentiellen Punkten zusammengefasst werden:

In den Schulbüchern werden 101 Personen im Kontext von Erziehung und Haushalt dargestellt, wobei es 70 Frauen und 31 Männer sind. Daraus ergibt sich, dass in neun von zehn Büchern Frauen häufiger im Kontext von Erziehung, Kindern und Haushalt abgebildet werden als Männer (Ausnahme: *Durchblick 3* 2016). Die größten Unterschiede sind in *Durchblick 4* (2015) erkennbar mit einem Verhältnis von 24 Frauen zu neun Männern, die in dieser Kategorie illustriert werden. Bezogen auf das gesamte Buch sind das 27 % der dargestellten Frauen und 8 % der abgebildeten Männer. Eine ähnliche Repräsentation findet sich in *Faszination Erde 4* (2014), in welchem 20 Frauen und sieben Männer im Kontext von „Erziehung und Haushalt" abgebildet werden. Das sind 29 % aller abgebildeten weiblichen Personen und 7 % der männlichen Personen im Schulbuch. In *Faszination Erde 3* (2015) werden nur drei Frauen in diesen Zusammenhang gebracht, jedoch keine Männer.

In sieben von zehn Büchern (DB 3 2016, DB 4 2015, U 3 2016, U 4 2017, FE 3 2015, GP 3 2015, GP 4 2015) werden Frauen eher zur Bebilderung verwendet. Die Ausnahme bildet die Schulbuchreihe *Geografie für alle 3* (2015) *und 4* (2016) sowie *Faszination Erde 4* (2014), in welchen Männer häufiger zur Illustration verwendet werden als Frauen. Beispiel hierfür ist ein Bild aus *Faszination Erde 4* (2014), auf welchem sieben Männer zu sehen sind, die Billard spielen. Das Bild wurde im Kontext der Situation der Bevölkerungsgruppe der Roma und deren schlechtem sozioökonomischen und gesellschaftlichen Status in der Slowakei verwendet (vgl. FE 4 2014: 25). In *Geographie für alle 3* (2015) gibt es die zwei Personen „Wira" und „Georg", die die Schüler_innen durch das Buch begleiten. Diese werden immer wieder kontextfrei abgebildet, da sie auf den Bildern keiner Tätigkeit nachgehen (vgl. GA 3 2015). In absoluten Zahlen sind Männer (257 Abbildungen) in acht von zehn Schulbüchern häufiger in einer beruflichen Tätigkeit dargestellt als Frauen (162 Abbildungen). Eine Ausnahme bildet hier die Schulbuchreihe *Geographie für alle* (2015 & 2016). In dieser werden Männer und Frauen gleich häufig in beruflichen Tätigkeiten abgebildet.

5.3 Männliche und weibliche Arbeitswelt: Gibt es „Männer- und Frauenberufe" in den Schulbüchern?

Ein wesentlicher Teil der durchgeführten Diskursanalyse bezieht sich auf die geschlechtsspezifische Darstellung von Personen in der Arbeitswelt. Hierzu wurden einzelne Kapitel der Schulbücher analysiert, die mit dem Thema in Verbindung stehen. Zusätzlich wurden auch die Themen *Haushalt* und *Kindererziehung*, wenn sie mit der Berufstätigkeit in Verbindung gebracht werden, in die Analyse miteinbezogen, da aus sozioökonomischer sowie feministischer Perspektive Erziehung und Haushalt als Arbeitsleistung zu sehen sind.

„Mädchen in die Technik" ist einer der Aspekte in den Kapiteln, die sich auf Berufsorientierung beziehen, der in allen Schulbuchreihen angesprochen wird. Was damit gemeint ist, wird anhand einiger Zitate aus den Schulbüchern aufgezeigt:

> *„In jeder Gesellschaft gibt es traditionelle Berufe, die eher dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeordnet werden. Die Berufswahl sollte aber nicht davon abhängen, ob man eine Frau oder ein Mann ist. Traditionell männliche Lehrberufe wie zum Beispiel Kraftfahrzeugtechniker ziehen heute zunehmend Mädchen an. Mit genügend Interesse und Zielstrebigkeit kann man jeden Beruf ergreifen den man will." (DB 3 2016: 117)*

Mit diesem Zitat wird anfänglich versucht das klischeehafte Rollenbild von Männern und Frauen aufzubrechen. Jedoch impliziert schon der nächste Satz Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, da sich Mädchen auch für technische Berufe interessieren sollen, Jungen jedoch nicht dazu aufgefordert werden, sich für stereotyp weibliche Branchen zu interessieren. Zusätzlich könnte der letzte Satz im Schulbuchzitat vermitteln, dass vor allem Mädchen – im Gegensatz zu Jungen – genügend, also mehr, Interesse und Zielstrebigkeit brauchen, um auch in der Technikbranche erfolgreich zu sein.

„Fast 70 Prozent der Mädchen wählen aus nur zehn nicht-technischen Lehrberufen aus. Diese Berufe werden meist schlecht bezahlt. In technischen Berufen herrscht hingegen ein Mangel an Facharbeiterinnen und Facharbeitern. Technisch interessierte oder handwerklich begabte Mädchen sollten überlegen, ob nicht auch ein technischer Beruf in Frage kommt. Dort sind die Chancen auf eine Lehrstelle viel größer als im Verkauf oder im Friseurberuf." (U 3 2016: 54)

In *Unterwegs 3* (2016) wird ebenfalls versucht, Mädchen für technische Berufe zu begeistern. Geschlechterspezifische Unterschiede werden jedoch nicht aufgebrochen, sondern implizit tradiert. Alle Jungen können in die Technik gehen, was jedoch nur handwerklich begabten oder technisch interessierten Mädchen zugetraut wird. Es schwingt auch mit, dass nur Berufe mit hohem Einkommen angestrebt werden sollten. Im Kapitel „Karriere mit Lehre – Lehrberufe" gibt es das Unterkapitel „Bürolehrling – typisch Mädchen? Sicher nicht", worin am Bürokaufmannslehrling Vito beispielhaft versucht wird, stereotype Klischees aufzubrechen (vgl. U 3 2016: 54).

„Gerade für Mädchen hat die Arbeitswelt von heute viel zu bieten. Vorbei sind die Zeiten, in denen technische und handwerkliche Berufe eine außergewöhnliche körperliche Belastung darstellten. Maschinen und technische Geräte werden heute beinahe ausschließlich computergesteuert bedient. Technische Berufe sind außerdem oft besser bezahlt und bieten viele Aufstiegschancen. Daher sollten Mädchen sich bewusst sein, dass Frauen in der Technik heute wie auch in Zukunft wichtige und gefragte Arbeitskräfte sind." (GA 3 2015: 66)

Dieses Zitat weist ähnliche Implikationen auf wie die ersten beiden. Auch hier wird den Mädchen ein neuer Bereich der Arbeitswelt eröffnet. Gleichzeitig wird nicht hinterfragt, ob Jungen in die Technik gehen wollen. Sie werden nicht ermutigt sich über alle Berufsfelder zu informieren. Die von den Autorinnen und Autoren klar bevorzugte Technikbranche scheint aufgrund der guten Bezahlung und Aufstiegschancen klar legitimiert zu sein.

„Viele Frauen wählen Berufe im sozialen Bereich. Diese und andere Berufe, die sich ein Großteil der Mädchen aussuchen (Friseurin, Verkäuferin…), gehören zu den schlechtbezahltesten Berufen. Es gibt mittlerweile viele Initiativen, damit Frauen auch technische Berufe ergreifen. Durch eine flächendeckendere Kinderbetreuung soll es Frauen leichter gemacht werden, wieder in das Berufsleben einsteigen zu können." (GP 3 2015: 108)

Dieses Zitat aus *GEOprofi 3* (2015) enthält mehrere Stereotypen tradierende Implikationen. Einerseits scheint die Berufswahl nur von der Höhe des Einkommens abzuhängen, nicht jedoch vom Interesse – das scheinen die Jungen schon verstanden zu haben, da sie sich diese Berufe ‚aussuchen'. Weiters werden Frauen als „Opfer" dargestellt, da sie es alleine nicht schaffen würden, technische Berufe zu ergreifen und Unterstützung benötigen. Dadurch wird Frauen ihre aktive Handlungsfähigkeit implizit entzogen. Außerdem tradieren die Autorinnen und Autoren das Bild der Frau, die hauptsächlich Mutter ist, da es aufgrund der Kinderbetreuung vereinfacht werden soll, in die technische Branche einzusteigen – dies scheint für Männer kein Hindernis zu sein. Alles in allem wird die aktuell für Frauen diskriminierende Situation in der Arbeitswelt dadurch legitimiert, perpetuiert und ungenügend hinterfragt.

„Noch immer ist es so, dass Mädchen eher Berufe im Dienstleistungs-, Gesundheits- oder Bildungsbereich ergreifen, während Burschen manuelle und technische Tätigkeiten vorziehen. Viele Initiativen und Projekte versuchen Mädchen viel stärker für Technik und Technologie zu begeistern und ihnen damit größere Chancen im Berufsleben zu eröffnen." (GP 4 2015: 112)

In dieser Textpassage werden sowohl Frauen und Mädchen als auch Männer und Jungen diskriminiert. Einerseits brauchen Mädchen eigene Projekte, um sich für etwas zu begeistern, was Jungen von sich aus wissen. Andererseits werden Jungen keine Möglichkeiten außerhalb ihres Erfahrungshorizonts aufgezeigt, wodurch sie in ihrer Berufswahl eingeschränkt werden (können).

In *Durchblick 3* (2016: 119) ist das Foto einer Frau zu sehen, von welcher zwei Sprechblasen ausgehen:

„Als Mädchen hast du doch in technischen Berufen keine Chance." (ebd.) und

„Suche dir einen Beruf, der deinen Talenten entspricht." (ebd.)

Neben dieser Frau sind noch zwei Männer zu sehen, welche über berufliche Perspektiven sprechen: „Finanzielle Sicherheit im Beruf ist das Wichtigste" (ebd.), „Die Ausbildung ist zu teuer, geh lieber arbeiten. Wir können dich nicht ewig halten!" (ebd.) sowie „Ich will nur qualifizierte Arbeitskräfte." (ebd.) und

„Nur wer fleißig ist und bereit ist, auch Überstunden zu machen, behält den Job." (ebd.). Diese drei Personen zeigen in einer Aufgabenstellung beispielhafte Perspektiven auf welche Personen aus dem Umfeld der Schüler_innen einnehmen könnten. In der Aufgabenstellung wird jedoch keineswegs direkt auf die Personen Bezug genommen und die Schüler_innen sollen sich auch nicht mit genau diesen Perspektiven auseinandersetzen. Daher kann an diesem Punkt erneut von Diskriminierung gesprochen werden, da Frauen und Mädchen laut der Aussage der oben genannten Dame nicht die Kompetenzen hätten, in der Technikbranche zu arbeiten. Da die Diskriminierungen jedoch nicht implizit mitschwingen, sondern auffällig explizit sind, geht von diesen verwendeten Vorurteilen weniger diskursive Macht aus, da dies von den Schülerinnen und Schülern möglicherweise selbstständig hinterfragt wird (vgl. Arndt & Hornscheidt 2004: 229).

Die Intentionen hinter diesen Schulbuchzitaten scheinen zwar gut gemeint, vermitteln implizit jedoch klare Geschlechterunterschiede und sind auf mehreren Ebenen diskriminierend:

- Jungen sind die Norm, an welche sich Mädchen anpassen müssen, um auch erfolgreich zu sein. Die Berufswahl sollte weniger aufgrund von persönlichen Interessen erfolgen und vermehrt nach Lohnniveau und Aufstiegsmöglichkeiten.
- Begabte Mädchen können auch in die Technik gehen. Alle Jungen scheinen jedoch technisch interessiert und begabt zu sein. Jungen werden nicht ermutigt ‚untypische', ihren Interessen entsprechende Berufe zu wählen.
- Ein weiterer Kritikpunkt ist das binäre Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit aller Autorinnen und Autoren, da diese davon ausgehen, dass sich alle Jugendlichen entweder als männlich oder weiblich definieren und somit keinen Raum für andere Geschlechter und Geschlechtsidentitäten lassen.

An dieser Stelle muss hinterfragt werden, warum Jungen nicht aus stereotyp weiblichen Berufen wählen dürfen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass Männer die diskursive Norm sind, an welche sich Frauen anpassen müssen, um im Berufsleben erfolgreich zu sein. Es wird versucht den Mädchen alle Möglichkeiten der Arbeitswelt zu eröffnen, es werden jedoch alle männlichen Jugendlichen, die nicht an Technik interessiert sind, aus dem Diskurs ausgeschlossen. Jungen die kein technisches Interesse haben werden nicht als Subjekte in die Konstruktion der männlichen Geschlechtsidentität aufgenommen. Es bleibt daher bei klischeehaften geschlechterspezifischen Eigenschaftszuschreibungen (vgl. Butler 2001: 15 f.). Weiters wird ein extrem eingeschränktes Bild der Arbeitswelt vermittelt, welches technische Berufe als einzige finanziell zukunftsträchtige Branche mit Aufstiegsmöglichkeiten darstellt. Nur in *Geographie für alle 3* (2015) wird einmal erwähnt, dass auch Jungen Courage zeigen sollen und alle Berufe erlernen können (vgl. GA 3 2015: 66) und in *Unterwegs 3* (2016) wird versucht anhand eines Beispiels (s. o. ‚Vito') die Arbeitswelt gleichermaßen für beide in den Schulbüchern vorkommenden Geschlechter zu öffnen.

Mädchen werden explizit aufgefordert ‚typisch männlich' technische Berufe für ihre Berufswahl in Betracht zu ziehen. Welche Berufe stereotyp welchem Geschlecht zugeordnet werden, wurde an den zehn häufigsten Lehrberufen festgemacht, da diese die Berufswahl der Schüler_innen nach dem Pflichtschulabschluss widerspiegeln.

Tab. 1: Die zehn häufigsten Lehrberufe 2015 (Wirtschaftskammern Österreichs 2015, eigene Darstellung)

Jungen:	**Mädchen:**
1 Metalltechnik	1 Einzelhandel
2 Elektrotechnik	2 Bürokauffrau
3 Kraftfahrzeugtechnik	3 Friseurin
4 Einzelhandel	4 Restaurantfachfrau
5 Installations- und Gebäudetechnik	5 Köchin
6 Maurer	6 Pharmazeutisch-kaufmännische Assistenz
7 Tischler	7 Verwaltungsassistentin
8 Koch	8 Hotel- und Gastgewerbeassistentin
9 Mechatronik	9 Metalltechnik
10 Informationstechnologie	10 Gastronomiefachfrau

Diese in Tab. 1 aufgelisteten Berufsbranchen werden in der Analyse bei weiblichen Personen noch um die Berufsfelder *Bildung* und *Pflege und Gesundheit* erweitert und bei den männlichen Personen um *Landwirtschaft* und *Pflege und Gesundheit*, da diese Berufsfelder in den Schulbüchern besonders häufig vorkommen und auch in der realen Arbeitswelt in diesen Bereichen wesentliche geschlechtsspezifische Unterschiede zu finden sind.

In einem nächsten Schritt wird analysiert, ob der Ansatz „Mädchen in die Technik" auch implizit, nicht wie zuvor in expliziten Appellen an die Schülerinnen, in den Schulbüchern konstituiert wird. Dafür wird untersucht, in welchen Berufen die Personen in den Schulbüchern dargestellt werden:

Anhand von Abb. 1 und Abb. 2 ist klar ersichtlich, dass Frauen in den Schulbüchern der 8. Schulstufe häufiger in stereotyp männlichen Berufen dargestellt werden als Männer in stereotyp weiblichen Berufen. Eine Auswahl an Berufen ist in folgender Auflistung zu finden:

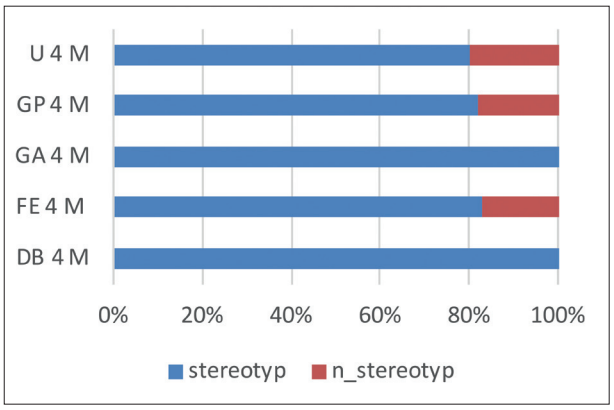

Abb. 1: ***8. Schulstufe – Männer*** *nach stereotyp ‚männlichen' und ‚nicht männlichen' Berufen (Kern 2017: 78, eigene Darstellung)*

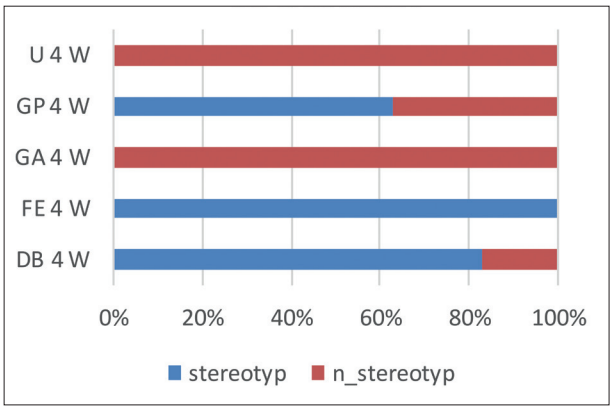

Abb. 2: ***8. Schulstufe – Frauen*** *nach stereotyp ‚weiblichen' und ‚nicht weiblichen' Berufen (Kern 2017: 78, eigene Darstellung)*

Tab. 2: Berufe der in den Schulbüchern dargestellten Personen (eigene Darstellung)

Stereotype Beispiele der Berufe von Männern:	Stereotype Beispiele der Berufe von Frauen:
• Bauarbeiter, Techniker, Finanzmanager (vgl. U 4 2017) • Polizist, Softwareingenieur, Topmanager (vgl. GP 4 2015) • Unternehmer, Arzt, Millionär (vgl. GA 4 2016) • Elektroingenieur, Arzt, Handwerker (vgl. FE 4 2014) • LKW-Fahrer, Bauer, Elektroniker (vgl. DB 4 2015)	• Krankenschwester, Dolmetscherin, Lehrerin (vgl. FE 4 2014) • Friseurin, Zahnarztassistentin, Fachassistentin (vgl. GP 4 2016) • Hausfrau, Kindergärtnerin, Pflegerin (vgl. DB 4 2015)
Nicht-stereotype Beispiele der Berufe von Männern:	**Nicht-stereotype Beispiele der Berufe von Frauen:**
• Sekretär (vgl. U 4 2017) • Lehrer (vgl. FE 4 2014)	• Dachdeckerin, Richterin, EDV-Servicetechnikerin (vgl. GP 4 2015) • IT-Spezialistin (vgl. GA 4 2016) • Lagerarbeiterin, Chemikerin, Bäuerin (vgl. U 4 2017) • Ärztin (vgl. DB 4 2015)

Die Ergebnisse in Tab. 2 bestätigen abermals, dass der Mann als die Norm dargestellt und tradiert wird, an der sich Frauen bzw. Mädchen orientieren sollen. Das zeigt sich in *Unterwegs 4* (2017) und *Geographie für alle 4* (2016), da in diesen Schulbüchern Frauen nur in untypischen Berufen dargestellt werden, wobei in beiden Büchern eher wenige Personen in eindeutig zuordenbaren Berufen zu finden sind. Im Gegensatz dazu werden Frauen in den übrigen analysierten Schulbüchern meist stereotyp weibliche Berufe zugeschrieben. Die Darstellung der Personen in bestimmten Berufen sieht in der 7. Schulstufe sehr ähnlich aus.

Abb. 3 und Abb. 4 zeigen, dass auch in der 7. Schulstufe Geschlechter grundsätzlich häufiger in den jeweilig stereotypen Berufen dargestellt werden und kaum in nicht stereotypen Berufsfeldern. Die traditionellen Rollen- und Eigenschaftszuschreibungen werden dadurch implizit reproduziert und die Autorinnen und Autoren sind weit von einer chancengerechten Darstellung der Geschlechter entfernt, da sich die Identifikationsmöglichkeiten für Schüler_innen geschlechterspezifisch unterscheiden. Durch diese Reproduktion der Geschlechterrollen bleibt die normative Macht bei den Männern und wird aufgrund des Anpassungsanspruches an die Frauen und Mädchen weiter manifestiert. Auch auf dieser

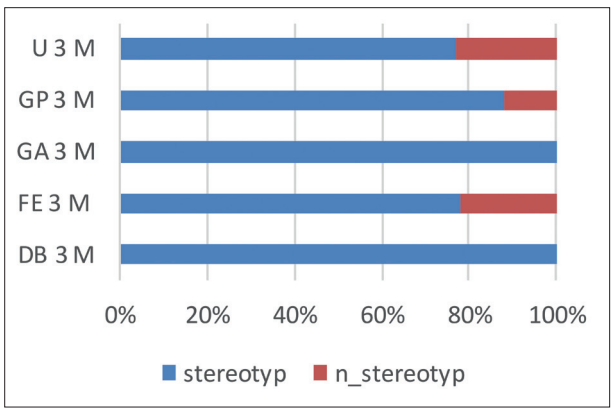

Abb. 3: ***7. Schulstufe – Männer*** *nach stereotyp ‚männlichen' und ‚nicht männlichen' Berufen (Kern 2017: 79, eigene Darstellung)*

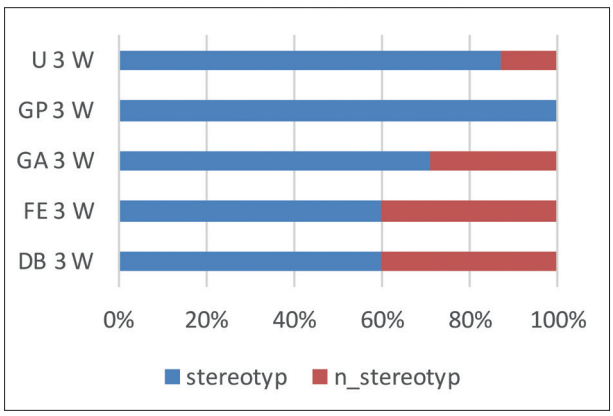

Abb. 4: ***7. Schulstufe – Frauen*** *nach stereotyp ‚weiblichen' und ‚nicht weiblichen' Berufen (Kern 2017: 79, eigene Darstellung)*

Analyseebene werden die Kategorien „Mann“ und „Frau“ nicht hinterfragt, sondern als ‚wirklich‘ diskursiv dargestellt, wodurch es zu keiner Öffnung der binären Kategorien hinsichtlich nicht weiblicher bzw. männlicher Identitätskonstruktionen kommt.

Männer werden in acht von zehn Schulbüchern im Vergleich zu Frauen häufiger in Führungspositionen dargestellt und Frauen in sieben von zehn Schulbüchern häufiger in assistierenden Berufen. Die Ausnahmen bilden im ersten genannten Fall die Schulbücher *Unterwegs 3* (2016) und *Faszination Erde 3* (2015). Der höhere Anteil von Männern in Führungspositionen spiegelt die aktuelle arbeitsweltliche Situation in Österreich wider und konnotiert erneut Männlichkeit mit Macht und Führungsqualität und Frauen mit Hilfstätigkeiten. Zusätzlich sind Frauen die sich in den Schulbüchern in Führungspositionen befinden oft in der Modebranche oder in der Gastronomie tätig. Diese Branchen finden sich bei Männern in Führungspositionen nicht. Die Darstellung von Frauen in Assistenzberufen könnte auf die Konstruktion der Frau als Mutter, Hausfrau und teilzeit-arbeitend zurückgeführt werden. In den Schulbüchern wird auch immer wieder der Unterschied zwischen Männern und Frauen im Beschäftigungsausmaß angesprochen. Dabei wird in vier von fünf Schulbüchern der 7. Schulstufe der hohe Anteil von Frauen in einer Teilzeitbeschäftigung aufgezeigt und meist mit Erziehungs- und Haushaltspflichten begründet. Die Darstellung der Frau als Hausfrau und Mutter, die nur einer Teilzeitbeschäftigung nachgehen kann, wird klar tradiert und nicht hinterfragt oder gar aufgebrochen.

Ein Beispiel hierfür ist die in *Geographie für alle 3* (2015) im Kapitel „Job, Karriere, Haushalt – Multitasking ist gefragt“ dargestellte Fr. Köstner, welche auf einem Bild mit dem Untertitel „Frau Köstner bei der Arbeit mit ihren beiden Kindern“ zu sehen ist (vgl. GA 3 2015: 73). Damit wird klar vermittelt, dass die Aufgabe der Frau darin besteht, sich um die Kinder zu kümmern, wodurch das stereotyp heteronormative Rollenbild von Männlich- und Weiblichkeit erneut tradiert wird. Zusätzlich wird Haushalt und Erziehung als Reproduktionsarbeit nicht wertgeschätzt, sondern dahingehend beschrieben, dass „die Rolle der Frau darauf reduziert [war], den Haushalt zu führen, die Kinder zu versorgen […]“ (ebd.).

Positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle das Schulbuch *Unterwegs 3* (2016), in welchem Statistiken zu Männern und Frauen nach diversen Branchen in der Teilzeitbeschäftigung und nach Führungspositionen aufzeigt werden. Da Frauen nicht in allen Branchen benachteiligt sind, kann es durch den sachlichen Zugang zu einem Aufbruch von Stereotypen kommen. Dadurch werden Frauen weder als Opfer der Arbeitswelt noch als Hausfrauen, die auch arbeiten, dargestellt. So können sich die Schüler_innen ein differenziertes Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit in der Arbeitswelt machen.

Die zuvor aufgezeigten Klischees finden sich nicht nur in der Wahl der Berufe, sondern auch im Kontext von Familie und Haushalt.

Tab. 3: Dargestellte Personen im Kontext Kinder, Erziehung und Haushalt (eigene Darstellung)

Schulbuch	Männliche Personen	Weibliche Personen
Faszination Erde 3 und 4	1	17
Geographie für alle 3 und 4	1	9
GEOprofi 3 und 4	1	7
Unterwegs 3 und 4	4	16
Durchblick 3 und 4	4	16

Anhand von Tab. 3 ist klar ersichtlich, dass Frauen und Mädchen weiterhin die Rolle der Hausfrau und Mutter zugeschrieben wird. Zu diesen Konnotationen kommt es durch Darstellungen auf Bildern sowie durch die Einbettung von Frauen in Situationen, in welchen sie sich um den Haushalt und / oder Kinder kümmern. Beispiele hierfür sind:

- Doppelbelastung von Frauen aufgrund von Erwerbstätigkeit und Kinderziehung bzw. Haushalt (vgl. FE 3 2015: 67)
- Töchter helfen bei der Hausarbeit (vgl. DB 4 2015: 23)
- Bilder von Frauen mit ihren Kindern (vgl. GA 4 2016: 93)
- Julia hilft ihrer Mutter bei der Zubereitung von Mahlzeiten und im Haushalt (vgl. GP 3 2015: 102)
- Ein Mädchen backt etwas mit ihrer Mutter (vgl. GP 4 2016: 97)
- Mit dem Vater am Auto herumschrauben (vgl. GP 3 2015: 102)

Diese Beispiele zeigen, dass Frauen und Mädchen sowie Männer und Jungen in sehr stereotypen Situationen dargestellt werden. Nur in *unterwegs 3* (2016) werden auch Statistiken zu Vätern und Kindererziehung eingebracht, wodurch die klischeehafte Männer- und Frauenrolle aufgebrochen werden kann. Im Großen und Ganzen wird jedoch ein Bild von Weiblichkeit tradiert, welches den Diskurs von Geschlechtlichkeit eng in Zusammenhang mit klischeehaften Eigenschaftszuschreibungen weiterspinnt und die Geschlechterkonstruktion der Schüler_innen maßgeblich einschränkt und / oder für nicht weibliche, männliche und / oder heterosexuelle Jugendliche verunmöglicht.

6 Conclusio: Was können die Ergebnisse für die Schüler_innen bedeuten?

Zusammenfassend können die eingangs formulierten Fragestellungen im Großen und Ganzen bestätigt werden, da in den aktuellen GW-Schulbüchern fast durchgängig geschlechterspezifisch, stereotype Klischees und Rollenbilder perpetuiert werden (vgl. Kern 2017). Durch die Unterrepräsentation von Frauen in der Sprache, die Konnotation von Frauen mit Haushalt und Kindererziehung auf Bildern sowie durch die häufig fehlende Darstellung der weiblichen Personen in Texten, wird ein Bild von Weiblichkeit und Männlichkeit konstruiert, welches nicht dem Gedanken der Gleichbehandlung und Gleichstellung aller Menschen, unabhängig von derer Geschlechtsidentität, entspricht (vgl. Butler 2015: 67 ff.). Damit wird von Schulbuchautorinnen und -autoren eine Chance vergeben einen wichtigen Schritt in Richtung Gleichberechtigung und Chancengleichheit zu setzen.

Aufgrund der Analyse von Männlichkeit und Weiblichkeit durch die Autorin könnten diese Kategorien erneut als gegeben verstanden werden und dadurch affirmiert und reproduziert werden. Es braucht jedoch die Kategorien, da sonst aufgrund von fehlenden Analysekategorien Unterschiede nicht aufgezeigt werden könnten (vgl. Bittner 2011). Gender bzw. Geschlecht sind keine festgelegten binären Kategorien, stattdessen werden alle existierenden *Gender* als immerwährend individuell veränderbare Konstruktionen von (Geschlechts-)Identität(en) verstanden (vgl. Haug 2018). Es soll mit den verwendeten Kategorien nicht aufgezeigt werden wie Personen ‚neu' als männlich oder weiblich konstruiert werden sollen, sondern, dass es in der Schule und in den Schulbüchern eine kritische Auseinandersetzung mit diesen Kategorien braucht, die zu einer Öffnung ebendieser führen. Männliche und weibliche Geschlechtlichkeit wird in den Schulbüchern unhinterfragt reproduziert, andere Geschlechter, Geschlechtsidentitäten oder Personen die sich nicht als der binär heteronormativen Geschlechtlichkeit zugehörig definieren, werden aus dem Diskurs der Geschlechts- und Identitätskonstruktion aus allen Schulbüchern durchgängig ausgeschlossen.

Ein Hauptkritikpunkt an den Schulbüchern besteht darin, dass Männer in vielen Aspekten nach wie vor als die Norm dargestellt werden, die es für Frauen zu erreichen gilt. Männer sind „das Maß aller Dinge", „die Einen" und Frauen sind „die Anderen", die erst alles erreichen müssten, was Männer bereits erreicht haben (vgl. Markom & Weinhäupl 2007: 172 f.). Das zeigt sich verstärkt im Zusammenhang mit der Thematik „Mädchen / Frauen in die Technik". Wie die in Kap. 5 aufgezeigten Schulbuchzitate offenlegen, gilt es, sich als Mädchen oder Frau der Norm anzupassen und so zu sein wie Jungen. Implizit vermitteln die Autorinnen und Autoren, dass für beruflichen Erfolg ein hohes Einkommen sowie Aufstiegschancen die Voraussetzungen seien. Im Gegensatz dazu werden kaum männliche Jugendliche aufgefordert, sich für stereotyp weibliche Berufe zu interessieren, wobei es diese stereotype Einteilung grundlegend aufzubrechen gelte. Es wird dadurch implizit vermittelt, dass manche begabten Mädchen sich durch „typisch männliche" Verhaltensweisen emanzipieren könnten, um sich so der starren männlichen Norm anzunähern, wodurch Erfolg im Beruf möglich werde. Dies ist einerseits eine Tradierung der männlichen Vorherrschaft als Machthabende und andererseits werden Schülern keine „untypischen" Berufsfelder eröffnet. Die Ausnahmen sind die Schulbücher *Faszination Erde 3* (2015) und *Unterwegs 3* (2016), welche auch an Jungen appellieren ‚untypische' Berufe zu ergreifen.

Um die klar diskriminierende Ungleichstellung von Frauen und Männern sowie die Kategorisierung der Geschlechter in männlich und weiblich umgehend zu verändern und den Schülerinnen und Schülern dadurch vielfältigere Möglichkeiten der Identitäts- und Geschlechtskonstruktion zu ermöglichen, braucht es einen Aufbruch und ein ständiges Hinterfragen der binären Identitätskonstruktionen, wodurch ein neues Verständnis von Geschlechtsidentitäten und *Gender* entstehen kann (vgl. Butler 2015: 75). Es ist nicht nur die Aufgabe der Autorinnen und Autoren und Lehrer_innen, sondern auch jene der Verlage, des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung und der Approbationskommissionen auf eine Konstruktion von Geschlechtsidentitäten in Schulbüchern zu achten, die frei von stereotypen, geschlechterspezifischen Zuschreibungen ist. Dadurch würden diese Akteurinnen und Akteure auf der Ebene der Bildungsinstitutionen ihre diskursive Macht nutzen und die Voraussetzungen für eine gleichgestellte und gleichberechtigte Gesellschaft für alle geschlechterspezifischen Identitätsentwürfe schaffen. Ein weiterer Schritt für eine Entwicklung in diese Richtung wurde mit dem neuen Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung" durch staatliche Regulierung getan, der alle Lehrer_innen an österreichischen Schulen dazu verpflichtet die Gleichstellung aller Geschlechter zu fördern und stereotyp patriarchale Rollenbilder und -zuweisungen aufzubrechen und abzubauen (vgl. BMBWF 2018).

7 Literatur

Arbeitsmarktservice (2018a): Berufslexikon FriseurIn und PerückenmacherIn (Stylistin). https://www.berufslexikon.at/berufe/69-FriseurIn-PerueckenmacherIn-StylistIn/#berufekvs (30.10.2018)

Arbeitsmarktservice (2018b): Berufslexikon MetalltechnikerIn. https://www.berufslexikon.at/berufe/69-FriseurIn-PerueckenmacherIn-StylistIn/#berufekvs (30.10.2018)

Angermüller, J. (2005): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, R. et. al (Hrsg): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung (=Erfahrung-Wissen-Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie 10). S. 23–48.

Arndt, S. & A. Hornscheidt (2004): Afrika und die Deutsche Sprache. UNRAST, Münster.

Bittner, M. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse. https://www.gew.de/ausschuesse-arbeitsgruppen/weitere-gruppen/ag-schwule-lesben-trans-inter/ratgeber-praxishilfe-und-studie/gleichstellungsorientierte-schulbuchanalyse/ (17.12.2018)

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

Butler, J. (2014): Das Unbehagen der Geschlechter. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Butler, J. (2015): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (1995): Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/erziehung_gleichstellung.html (25.10.2018)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2000): Geographie und Wirtschaftskunde. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf (16.10.2018)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Grundsatzerlass ‚Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung'. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21.html (18.12.2018)

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmaterialien. 2. aktual. Aufl. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfadengeschlechter_10336.pdf?61echzl (11.10.2018)

Bundes-Verfassungsgesetz (2012): Erstes Hauptstück. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Erv/ERV_1930_1/ERV_1930_1.pdf (25.01.2017)

Chorus, S. (2007): Who Cares? Kapitalismus, Geschlechterverhältnisse und Frauenarbeiten. Regulationstheoretische Sehkorrekturen. In: Feministische Studien 25/2. S. 202–2016.

EUROSTAT (2018): Gender pay gap statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_pay_gap_statistics (10.10.2018)

Fend, H. (1981): Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg, München.

Foucault, M. (1977): Die Ordnung des Diskurses. Ullstein, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (2016): Überwachung und Strafe. In: Foucault, M.: Michel Foucault. Die Hauptwerke. S. 701–1020.

Frauen*Volksbegehren – Verein zur Neuauflage eines Frauenvolksbegehrens in Österreich (o. J.): Forderungen. https://frauenvolksbegehren.at/forderungen-frauenvolksbegehren/ (10.10.2018)

Fridrich, C. & G. Kulhanek-Wehlend (2016): unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde. öbv, Wien.

Fridrich, C. & G. Kulhanek-Wehlend (2017): unterwegs 4. Geographie und Wirtschaftskunde. öbv, Wien.

Frevert, U. & A. Schmidt (2001): Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder. In: Geschichte und Gesellschaft 37. S. 5–25.

Geisberger, T & T. Glaser (2017): Gender Pay Gap. Analysen zum Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf den geschlechterspezifischen Lohnunterschied. https://www.femtech.at/sites/default/files/gender_pay_gap_analysen_zum_einfluss_unterschiedlicher_faktoren_auf_den_ge.pdf (23.10.2018)

Genderatlas (2017): Frauen als Ortschefinnen immer noch unterrepräsentiert. http://genderatlas.at/articles/buergermeisterinnen.html (10.10.2018)

Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. UVK, Konstanz.

Hall, S. (1996): Introduction: Who needs 'Identity'? In: Mill S. & P. Du Gay (Hrsg.): Questions of cultural Identity. S. 1–17.

Hall, S. (1997): Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage Publications, London/Thousand Oaks/New Delhi.

Haug, F. (2018): Queerfeministische Solidarität zwischen Kollektivität und Identität. In: Zeitschrift für Kultur- und Kollektivwissenschaft 4/1. S. 235–261.

Herndl, K. & E. Schreiner (2015): Geografie für alle. 3. Klasse. Olympe, Wien.

Herndl, K. & E. Schreiner (2016): Geografie für alle. 4. Klasse. Olympe, Wien.

Hintermann, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)Präsentation & blinde Flecken. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. S. 109–122.

Jäckle, M. (2009): Schule M(m)acht Geschlechter: Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht

unter diskurstheoretischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage, Wiesbaden.

Jäger, S. (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und Methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 1. Theorien und Methoden., 2. aktual. und erw. Aufl. S. 83–114.

Jung, M. (2006): Diskurstheoretische Analyse – Eine Linguistische Perspektive. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 1. Theorien und Methoden., 2. aktual. und erw. Aufl. S. 31–54.

Keller, R. et al. (2006): Zur Aktualität Sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse – Eine Einführung. In: Keller, R. et al. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 1. Theorien und Methoden., 2. aktual. und erw. Aufl. S. 7–20.

Kern, I. (2017): Eine geschlechterrollenkritische Schulbuchanalyse der 7. und 8. Schulstufe. Universität Wien, Diplomarbeit.

Markom, C. & H. Weinhäupl (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. In: Weiss, H. & C. Reinprecht (Hrsg.): Sociologica Bd. 11. o.S.

Mayerhofer, G., R. Posch & I. Reiter (2015): GEOprofi 3. Veritas, Wien.

Mayerhofer, G., R. Posch & I. Reiter (2015): GEOprofi 4. Veritas, Wien.

Paseka, A. (1997): „Alle Arbeiten" – Oder nicht? Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In: Lassnigg, L. & A. Paseka (Hrsg.): Schule weiblich – Schule männlich. S. 130–131.

Statistik Austria (2018a): Teilzeit, Teilzeitquote. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit_teilzeitquote/index.html (10.10.2018)

Statistik Austria (2018b): Einkommen. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/gender-statistik/einkommen/index.html (23.10.2018)

Steffens, M. C. & I. D. Ebert (2016): Frauen – Männer – Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten. Springer, Wiesbaden.

Strüver, A. (2005): Macht Körper Wissen Raum? Ansätze für eine Geographie der Differenzen. In: Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie 9. o. S.

Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. 217 A(III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Link: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=ger (25.01.2019)

Verfassungsgerichtshof (2018): Verfassungskonforme Interpretation: Intersexuelle Menschen haben Recht auf adäquate Bezeichnung im Personenstandsregister. https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf (10.10.2018)

Wohlschlägl, H. et al. (2016): Durchblick 3 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. westermann, Wien.

Wohlschlägl, H. et al. (2010): Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. westermann, Wien.

Wirtschaftskammern Österreichs (2015): Die zehn häufigsten Lehrberufe: 2002–2017, Mädchen/Burschen. https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html (10.10.2018)

Wirtschaftskammern Österreichs (2018): Lehrlingsstatistik 2015. https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Daten_zum_Thema_Lehrlinge.html (11.01.2017)

World Economic Forum (2017): The Global Gender Gap Report 2017). http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf (23.10.2018)

Zeugner, K. & M. Zeugner (2015): Faszination Erde 3. 2. erg. Aufl. Ed. Hölzl, Wien.

Zeugner, K. & M. Zeugner (2014): Faszination Erde 4. Ed. Hölzl, Wien.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY ND (http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)