Eckert. Working Papers 2014/9

Valerie Jochim

„Weil Mädchen anders lernen“
Die Konstruktion von Geschlecht in Grundschulbüchern und ihre heteronormative Wirkmächtigkeit

Jochim, Valerie. „„Weil Mädchen anders lernen“ - Die Konstruktion von Geschlecht in Grundschulbüchern und ihre heteronormative Wirkmächtigkeit “. *Eckert.Working Papers* 2014/9. http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00270.

edumeres.net

Inhalt

1 EINLEITUNG 1

2 HISTORISCHE UND THEORETISCHE GRUNDLAGEN 4

2.1 „Ordnungshüter und Rebellen“: Michel Foucaults machtvolle Diskurse 4

2.2 Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht 8

2.2.1 Anfänge der Frauen- und Geschlechterforschung 8

2.2.2 Die sex-gender-Debatte 12

2.2.3 Ein Ich ohne Geschlecht? Über Identitäten und performative Akte 16

2.2.4 Die Naturalisierung von Geschlecht und Sexualität 19

2.3 Das Medium Schulbuch in der Gesellschaft 22

2.3.1 Schulbuchanalysen und ihre gesellschaftliche Relevanz 22

2.3.2 Zulassungsverfahren von Schulbüchern in Deutschland 24

3 ZUSAMMENFÜHRUNG VON SCHULBUCH UND GESCHLECHT 28

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen 29

3.2 Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern – zum Forschungsstand 31

3.3 Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse 35

3.3.1 Samplebildung und Kriterien 39

3.3.2 Reflexion der eigenen Grenzen 42

4 DER DISKURS UM GESCHLECHT – ZWEI BLICKWINKEL 44

4.1 Geschlechterverhältnisse aus pädagogisch-psychologischer Sicht 45

4.2 Geschlechterverhältnisse aus bildungspolitischer Sicht 50

4.2.1 Schulbuchanforderungen des bayerischen Kultusministeriums 51

4.2.2 Schulbuchanforderungen der Kultusministerien weiterer Bundesländer 53

5 GESCHLECHTERKONSTRUKTIONEN IN GRUNDSCHULBÜCHERN? EINE ANALYSE 56

5.1 Häufigkeit der Darstellung von Frauen und Männern 56

5.2 Zusammenleben: Geschlechterordnung, Familienbilder und Rollenverteilungen 59

5.3 Sport, Mode, Medien: Alltagstätigkeiten und Interessen 67

5.4 „Oder ich werde Ärztin“ – Berufe und Berufswünsche 72

5.5 Jungen weinen nicht? Über Freundschaft, Gefühle und Eigenschaften 76

5.6 Rosa für Mädchen, Blau für Jungen? Optische Darstellungsweisen 80

5.7 „Schön, eine Freundin oder einen Freund zu haben“ – zum Aspekt der geschlechtersensiblen Sprache 83

5.8 Die AutorInnenschaft 85

5.9 Schreiben lernen mit Prinzessinnen und Rittern – ein Exkurs 87

6 VERKNÜPFUNGEN UND AUSBLICKE 92

7 LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS 118

7.1 Literatur 118

7.2 Quellen 114

7.2.1 Bildungspolitischer Kontext *115*
7.2.2 Pädagogisch-psychologischer Kontext *116*
7.2.3 Sample der Grundschulbücher und privater Lernmaterialien *117*

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Modell der Qualitativen Inhaltsanalyse 40
Abb. 2: Kriterienkatalog zur Analyse der Grundschulbücher 44
Abb. 3: Darstellungshäufigkeit von Frauen und Männern in dem Schulbuchsample 61
Abb. 4: Dreiköpfige Familie aus dem „Auer Sprachbuch“ 64
Abb. 5: Vierköpfige Familie aus „Sally“ 64
Abb. 6: Familie Müller aus „Zahlenzauber“ 64
Abb. 7: Rollenverteilung beim Thanksgiving dinner 70
Abb. 8: Rollenverteilung von Frau und Mann 84
Abb. 9: Klassenzimmerszene aus dem Lesebuch „Kleeblatt“ 86
Abb. 10: Gespräch über Mode aus dem „Auer Sprachbuch“ 86
Abb. 11: Darstellungsweisen von Frauen 87
Abb. 12: Spielsachen für Mädchen 94
Abb. 13: Spielsachen für Jungen 94

1 Einleitung

„Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern!“[1]

Diesen Ratschlag gab der Schriftsteller Erich Kästner bereits in den 1950er-Jahren Kindern der ersten Klasse mit auf den Weg – seine Aktualität hat er bis heute nicht verloren. Schulbücher gelten nach wie vor als *die* Hilfsmittel zur Behandlung verschiedener Sachverhalte, weswegen ihre Inhalte als gesellschaftlich besonders relevant definiert werden, bildet die Institution Schule doch eine Art Schnittstelle zwischen Bildungspolitik und Individuum. Die Bücher haben also insofern „eine besondere Bedeutung, als sie in der Schule als einer wichtigen öffentlichen Einrichtung verwandt werden“.[2] Der entscheidende Aspekt hierbei ist, dass in Schulbüchern häufig mit lebensweltlichen Beispielen gearbeitet wird, die mitunter Kinder, Eltern, Familien und Arbeitswelten in Sprache und Bildern darstellen. So werden, abgesehen von fachlichen Inhalten, stets noch weitere Sinngehalte und Festschreibungen vermittelt. Folglich wird in Schulbüchern eine ganz bestimmte Realität erzeugt, die sich die SchülerInnen implizit aneignen, weswegen bezüglich der Lehrbücher häufig von einem zusätzlichen „heimlichen Lehrplan“[3] gesprochen wird: Neben der Aneignung der Inhalte jeweiliger Sachbereiche finden auf einer unbewussten Ebene weitere Lerneffekte statt. Schulbücher haben einerseits also einen Einfluss auf Fremd- und Selbstbilder der SchülerInnen und sind andererseits eine Abbildung derzeitiger gesellschaftlicher Normen, nachdem sie Auskünfte über bestehende Stereotype geben können,[4] wobei ebenso wichtig ist, zu berücksichtigen, was *nicht* abgebildet wird und somit *keine* Beachtung findet. Eine Brisanz der Schulbuchforschung ist somit nicht von der Hand zu weisen – dies zeigen auch etablierte Institutionen, wie beispielsweise das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, das Mitte der 1970er-Jahre gegründet wurde und sich seitdem mit der Erforschung von Schulbüchern befasst.

[1] Kästner, Erich: Ansprache zum Schulbeginn. In: ders.: Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa. Zürich, 1976. S. 11.
[2] Pöggeler, Franz (Hg.): Politik im Schulbuch. In: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 231, 1985. S. 9.
[3] Dick, Anneliese: Rollenbilder von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Schulbüchern. Anregungen zu ihrer Behandlung im Unterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I. Frankfurt/Main, 1991. S. 6.
[4] Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. In: Weiss, Hilde/Reinprecht, Christoph (Hg.): Sociologica. Band 2, 2007. S. 4.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Schulbücher durch einen „heimlichen Lehrplan“ auch Normen bezüglich einer Geschlechterrealität festsetzen: Durch Aufgabenbeispiele, die bestimmte Familienformen darstellen, Frauen und Männern gewisse Tätigkeiten zuschreiben oder optische Merkmale für Geschlechter festmachen, werden sie normativ wirkmächtig. Diese Diskurse setzen bestimmte Werte und *Ist*-Zustände fest, wodurch sie stets implizieren, wie es *nicht sein sollte*. Dies stellt ein wichtiges Moment dar, nachdem Inhalte von Schulbüchern für Kinder eine durchaus wichtige Quelle von Identifikationsangeboten sind. Dass diese Debatte von aktueller Bedeutung ist, zeigen beispielsweise auch Auseinandersetzungen in den Nachbarländern: So wurde 2011 in Frankreich gefordert, in Biologiebüchern dem heutigen Stand der Geschlechterforschung Rechnung zu tragen und demnach eine soziale Konstruktion von Geschlecht sowie verschiedene sexuelle Identitäten zu thematisieren.[5] Und auch ein niederländischer Schulbuchverlag kündigte 2010 an, neben heterosexuellen Elternpaaren nun auch selbstverständlich homosexuelle Elternpaare in seinen Schulbüchern abzubilden.[6] In diesem Sinne wird es umso wichtiger, solche ungeklärten Prämissen und feststehenden Begrifflichkeiten zu hinterfragen und einzubeziehen, inwiefern beispielsweise individuelle Nachteile entstehen, wenn bestimmte soziale Realitäten nicht abgebildet werden; wie empfinden es Menschen, die beispielsweise ihre persönliche Familiensituation in den Büchern nicht wiederfinden? Inwiefern entstehen Ausgrenzungsmechanismen durch Festlegungen darüber, was „normal“ ist? Die Bestimmung von Normen geht immer einher mit Wertigkeiten und Ausgrenzungen.

> *Das Schulbuch wird wesentlich als normativer Gegenstand konstruiert, dem (erwünschte) Wirkungen wie etwa Aufklärung oder Objektivität der Inhalte zugerechnet werden. Auf diese Weise kann zum business as usual der Verbesserung von Schulbüchern übergegangen werden, solange die normativ überformten und ungeklärten Prämissen an sich nicht in Frage gestellt werden.*[7]

Ausgehend davon soll in dieser Arbeit ein Beitrag zur aktuellen Schulbuchforschung bezüglich der Geschlechterdarstellung geleistet werden. Anhand eines Grundschulbuchsamples soll

[5]Vgl. Ulrich, Stefan: Franzosen streiten um neue Biologiebücher. Wann ist ein Mann ein Mann? In: Süddeutsche.de, 02.09.2011. Online verfügbar: www.sueddeutsche.de/karriere/franzosen-streiten-um-neue-biologiebuecher-wann-ist-ein-mann-ein-mann-1.1137999 [Stand: 03.09.2014].

[6]Vgl. Burmeister, Thomas: Homo-Eltern in den Niederlanden: Papa und Papa sollen ins Schulbuch. In: Spiegel Online, 10.08.2010. Online verfügbar: www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/homo-eltern-in-den-niederlanden-papa-und-papa-sollen-ins-schulbuch-a-711049.html [Stand: 03.09.2014].

[7]Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt/Main, 2003. S. 13.

eine Inhaltsanalyse über einen Geschlechterdiskurs in Schulbüchern erfolgen. Grundschulbüchern fällt in diesem Sinne eine besondere Bedeutung zu, da sie die *ersten Bücher „offiziellen Wissens“* sind, mit denen Kinder in Berührung kommen, und somit entscheidend an der Festlegung geschlechtlicher Normen beteiligt sind. Demgemäß soll in einem ersten Schritt eine historische und theoretische Einführung bezüglich des Diskursbegriffes von Michel Foucault, der Entstehung der Frauen- und Geschlechterforschung sowie der gesellschaftlichen Relevanz von Schulbüchern und ihrer Zulassungsverfahren erfolgen. Der Ausführung einer Debatte um Geschlecht wird in dieser Arbeit ein wesentlicher Stellenwert eingeräumt, um ihre Tragweite verdeutlichen zu können. Trotzdem ist es nicht möglich, jedwede Gesichtspunkte und Ansichten zu diesem Feld zu berücksichtigen, da dies den vorgegebenen Rahmen sprengen würde. In der Form, wie Historie und Theorie hier ausgearbeitet werden, sollen sie wichtige geschichtliche Tendenzen und theoretische Grundlagen aufzeigen, um als Fundament für die empirische Arbeit – die Schulbuchanalyse – dienen zu können. Anschließend erfolgt eine Darstellung des Erkenntnisinteresses, ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Schulbuch und Geschlecht“ und die Erstellung eines Schulbuchsamples sowie der Kriterien für die Schulbuchanalyse. Überdies erfolgt ein Blick auf den pädagogisch-psychologischen und bildungspolitischen Geschlechterdiskurs, um das Thema gesellschaftlich einbetten und verorten zu können. Wie wird in der Psychologie Geschlecht thematisiert? Inwiefern werden dort bereits Normen festgesetzt? Wie bereiten Kultusministerien die erziehungswissenschaftlichen Vorgaben auf? Und was sind politische Maßnahmen bezüglich einer Geschlechterdarstellung in Schulbüchern?

Die anschließende Analyse der Schulbücher soll es möglich machen, darzustellen, wie Geschlecht hier verhandelt wird und welche Inhalte dadurch transportiert werden, wobei eine volkskundliche Herangehensweise durch ihre qualitative Ausrichtung einen besonderen Beitrag leisten kann. In einem Exkurs soll überdies auf zwei Lernbücher aus dem außerschulischen Bereich eingegangen werden, die eine Geschlechterordnung sehr stereotypisierend zementieren und darüber hinaus das Geschlecht mithin als Begründungsbasis der Aufgaben dient, da es sich um Übungen speziell für Mädchen und speziell für Jungen handelt. Grundsätzlich soll die Möglichkeit geschaffen werden, zu analysieren, inwiefern Geschlechternormen in den Büchern festgesetzt werden, welche Veränderungen diesbezüglich bereits vorgenommen wurden und wo gegebenenfalls weiterer Handlungsbedarf vonnöten ist.

2 Historische und theoretische Grundlagen

„Gender wurde eingeführt, um die kulturelle Konstruiertheit von Geschlecht zu thematisieren, um Männlichkeit und Weiblichkeit und um die Beziehung zwischen Männern und Frauen, aber auch unter Männern bzw. Frauen zu erforschen und schließlich, um die gesellschaftliche Bedeutung von Geschlecht als solchem zu hinterfragen.“[8]

2.1 „Ordnungshüter und Rebellen“: Michel Foucaults machtvolle Diskurse

„In einer Gesellschaft wie der unseren kennt man sehr wohl Prozeduren der *Ausschließung*. Die sichtbarste und vertrauteste ist das *Verbot*. Man weiß, daß man nicht das Recht hat, alles zu sagen, […] daß schließlich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann.“[9] In seiner Antrittsvorlesung am 2. Dezember 1970 am Collège de France hielt der französische Philosoph Michel Foucault einen Vortrag über den Begriff des Diskurses beziehungsweise über Ausgrenzungsmechanismen, die den Diskurs kontrollieren. Damit prägte und beeinflusste er den Diskursbegriff nachhaltig und entwickelte auf dessen Basis eine Machttheorie, die auch die Bereiche Sexualität und Körper umfasst.[10] Macht – so Foucault – kann es niemals an sich geben, sondern immer nur verschiedene Machtformen, die sowohl historisch als auch gesellschaftlich bestimmt und begrenzt sind. Gleichzeitig kann keine Gesellschaft gänzlich ohne jegliche Machtstrukturen existieren, und die Machtverhältnisse begründen sich immer in den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen. Dies bedeutet aber nicht ausschließlich ein repressives Moment – Machtverhältnisse wirken sich stets auch produktiv aus.[11] „Macht ist [also] nicht eine Institution, ist nicht eine Struktur, ist nicht eine Mächtigkeit einiger Mächtiger. Die Macht ist der Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt.“[12]

Der Diskurs steht wiederum für den Zusammenhang von Denken und Sprache beziehungsweise für die Bildung von Wahrheiten durch Sprache, wobei sprachliche Ausdrücke die

[8]Wastl-Walter, Doris: Gender Geographien. Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen. Stuttgart, 2010. S. 20.
[9]Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. Frankfurt/Main, 1991. S. 11 (Hervorhebungen im Original).
[10]Vgl. Fink-Eitel, Hinrich: Michel Foucaults Analytik der Macht. In: Kittler, Friedrich A. (Hg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus. Paderborn u. a., 1980. S. 43.
[11]Vgl. Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt/Main, 1995. S. 121 ff.
[12]Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main, 1983. S. 114.

Funktion haben, komplexe gesellschaftliche Wissenssysteme herzustellen. Sprache dient also dazu, den Dingen Bedeutungen zuzuweisen – dies geschieht durch das sozial tätige Subjekt.[13] Es gibt kein anderes Mittel als die Sprache, um Allgemeingültiges zu kommunizieren, und „[d]ie Erkenntnis der Realität erweist sich […] als ein Akt der (sprachlichen) Bemächtigung“.[14] „Diskurs“ meint somit keinen Gegenstand, sondern eine immerwährende Praxis,[15] das Gesprochene mit seiner Form und seinem Inhalt.[16] Er meint „die Formen und Regeln öffentlichen Denkens, Argumentierens und begründungsnotwendigen Handelns als Grundprinzipien von Gesellschaftlichkeit“.[17] In diesem Sinne kann ein Diskurs auch nicht wahr oder falsch sein, „denn er ist die Summe der gesellschaftlichen Denkmöglichkeiten bzw. des gesellschaftlichen Wissens zu einer bestimmten Zeit“.[18] Das Konzept Foucaults behandelt Diskurse folglich als „Erscheinungs- und Zirkulationsformen des Wissens“[19] und die zeitliche Dimension der Wahrheit nimmt eine wichtige Position ein. Diskurse bringen die Gegenstände, mit denen sie sich befassen, selbst also erst hervor, und diskursive Praxen sind dementsprechend auch nicht erkenntnisorientiert, indem sie auf der Suche nach einer letztgültigen Wahrheit sind, sondern sie sind machtgeleitet, um die gebildeten Dinge beherrschen und kontrollieren zu können.[20] „Denn wenn […] Erkenntnis […] ein kultureller Akt ist, ist die Wahrheit immer schon eine Form der Macht, indem sie es nötig macht, ihr Anderes – das Falsche – zu benennen und auszugrenzen.“[21]

Die Wahrheiten und das Wissen, die durch die diskursiven Praktiken produziert werden, „sind also Legitimationsstrategien, die machtbewußtes Handeln begründen und rechtferti-

[13]Vgl. Jäger, Margarete: Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2010. S. 386.
[14]Depner, Arthur: Das Potential des Diskurses. Ein systemtheoretischer und diskursanalytischer Zugang zur Wissenschaftsgeschichte der Volkskunde am Beispiel der Mannhardt-Befragung und deren Neuauswertung durch Ingeborg Weber-Kellermann. Bamberg, 2011. S. 25.
[15]Vgl. Bublitz, Hannelore: Diskursanalyse als Gesellschafts-„Theorie“. „Diagnostik“ historischer Praktiken am Beispiel der „Kulturkrisen“-Semantik und der Geschlechterordnung um die Jahrhundertwende. In: Bublitz, Hannelore u. a.: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt/Main u. a., 1999. S. 23.
[16]Vgl. Jäger, Margarete (2010), S. 386.
[17]Kaschuba, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. München, 2006. S. 235.
[18]Angerer, Marie-Luise/Dorer, Johanna: Auf dem Weg zu einer feministischen Kommunikations- und Medientheorie. In: dies. (Hg.): Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung. Wien, 1994. S. 14.
[19]Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden, 2008. S. 97.
[20]Vgl. Depner, Arthur (2011), S. 24.
[21]Ebd., S. 23.

gen“.[22] So beschreibt auch Hannelore Bublitz, dass Wahrheit sowohl ein Machtkonzept als auch eine Wirkung von Macht ist, nachdem durch die Diskurse Allgemeingültiges beziehungsweise das Richtige und das Falsche produziert und damit soziale Realität werden.[23] Diese Realität wiederum impliziert immer ein ein- und ein ausschließendes Moment:

> *Ich setze voraus, daß in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, 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 Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen.*[24]

Demnach ist der Diskurs nicht durchschaubar, er ist auch nicht wertfrei und niemals klar zu benennen. Er ist ein machtvoller Ort, in dem Sexualität und Politik „einige ihrer bedrohlichsten Kräfte […] entfalten“.[25] Gleichwohl ist der wissenschaftliche Diskurs ein Diskurs von Machtinteressen[26] und niemals neutral, weswegen es umso wichtiger wird, auch aus einem wissenschaftlichen Blickfeld heraus die eigene Position zu hinterfragen, existieren doch in allen Bereichen immer institutionelle Festlegungen, die bestimmte Perspektiven und Anliegen aus dem Diskurs ausschließen.[27] Der Diskurs besitzt ergo eine Vormachtstellung, ein starkes hegemoniales Moment, kontrolliert er doch stets sowohl Gruppen als auch Institutionen, „indem er […] die herrschenden Normen, Werte und Verhaltensstandards einer Gesellschaft konstituiert“.[28] Dies gelingt ihm durch die Verbindung „der Mittel des Zwanges und der Zustimmung“[29] – der Diskurs kann seine Macht also stabil halten, indem er nicht als offensiver Anweiser fungiert, sondern stets Anerkennung erhält. So können Diskurse „als ‚Ordnungshüter‘ und ‚Rebellen‘“[30] verstanden werden, die immer gleichzeitig Strukturen bewahren und umgestalten. Dies gelingt ihnen, laut Bublitz, indem sie einerseits stets Richtiges und Falsches definieren und festlegen, was als normal und was als anormal angesehen

[22]Kaschuba, Wolfgang (2006), S. 239.
[23]Vgl. Bublitz, Hannelore u. a.: Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt/Main u. a., 1999. S. 11.
[24]Foucault, Michel (1991), S. 10 f.
[25]Ebd., S. 11.
[26]Vgl. Hofmann, Roswitha: Homophobie und Identität I: Que(e)r Theory. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 107.
[27]Vgl. Jäger, Margarete (2010), S. 387.
[28]Maihofer, Andrea (1995), S. 81.
[29]Klesse, Christian: Kulturelle Praxis und sexueller Diskurs: Inszenierungen von Geschlecht und Begehren – eine Einführung. In: Hartmann, Jutta u. a. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, 2007. S. 190 f.
[30]Bublitz, Hannelore u. a. (1999), S. 12.

werden kann. So werden Normen geschaffen, die es möglich machen, davon Abweichendes ausgrenzen zu können, und die Normalität benötigt dieses Abweichende, um sich selbst zu legitimieren. Andererseits können sie selbst jederzeit ihre eigene Ordnung durchbrechen, sind sie selbst schließlich die Erzeuger von sozialer Wirklichkeit, indem sie Wissen und Normen hervorbringen – so besteht eine andauernde Gefährdung der gesellschaftlichen Praxis.[31] Gestützt werden Wissen und Wahrheit durch die Institutionen, werden sie doch „zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem […] Geflecht von Praktiken wie [...] der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute“.[32]

Soll eine Analyse des Diskurses vorgenommen werden, wird folglich niemals danach gefragt, ob etwas Gesagtes richtig oder falsch ist. Es geht stets darum, was die Diskurse respektive „die diskursiven Äußerungen *bewirken*“.[33] Die Aufgabe der Diskursanalyse besteht darin, aufzudecken, wie bestimmte Wahrheiten konzipiert wurden, wie sie verändert werden und was sie für gesellschaftliche Folgen mit sich bringen.[34] Sie zielt darauf ab, „den komplexen Prozeß der Präsentation von Argumenten und der Aushandlung von Wertigkeiten in seine Schichten und Einzelbestandteile, in seine Strategien und Motive zu zerlegen“,[35] wobei den Mittelpunkt der Diskursanalyse stets die Haltung des Misstrauens gegenüber Wissen und Sprechen bildet.[36] So geht es grundsätzlich darum, die Frage zu beantworten, „*was zu einem bestimmten Zeitpunkt von wem wie sagbar* war bzw. sagbar ist. Das bedeutet, bei der Analyse wird immer auch die Frage danach gestellt, was *nicht sagbar* war bzw. ist.“[37] Es soll kein Ursprung der Macht gesucht werden, sondern die Methoden untersucht, „die in verschiedenen institutionellen Kontexten benutzt werden, um auf das Verhalten von Individuen […] einzuwirken“.[38] Um dies zu durchleuchten ist es, laut Margarete Jäger, sinnvoll den gesellschaftlichen Gesamtdiskurs in verschiedene Diskursstränge aufzuteilen – der Geschlechterdiskurs kann als ein solcher Diskursstrang betrachtet werden. So wird es für den Forscher möglich, einen Diskurs respektive ein Themenfeld mit seinem gesamten Aussagerepertoire zu untersu-

[31]Vgl. Bublitz, Hannelore u. a. (1999), S. 12 f.
[32]Foucault, Michel (1991), S. 15.
[33]Jäger, Margarete (2010), S. 387 (Hervorhebung im Original).
[34]Vgl. Bublitz, Hannelore u. a. (1999), S. 14.
[35]Kaschuba, Wolfgang (2006), S. 242.
[36]Vgl. Bublitz, Hannelore u. a. (1999), S. 14.
[37]Jäger, Margarete (2010), S. 386 (Hervorhebungen im Original).
[38]Foucault, Michel: „Autobiographie“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung. Heft 4, 1994. S. 702.

chen. Wichtig ist hierbei grundsätzlich, sich nicht auf bestimmte Aussagefelder zu beschränken, da so keine Äußerungen über das jeweilige Diskursfeld gemacht werden können. Es gilt immer alle Elemente zu erfassen, um anschließend ausfindig zu machen, ob beispielsweise in einem Geschlechterdiskurs sexistische Elemente vorherrschen oder nicht, um den Diskurs je nachdem als sexistisch strukturiert betiteln zu können.[39]

Für eine Diskursanalyse gibt es keine grundsätzliche methodische Vorgehensweise, die eingehalten werden muss.[40] Abhängig von Fach und Fragestellung können Methodik und Herangehen variieren, und es geht primär darum, den grundsätzlich kritischen Umgang mit Wahrheit und Wissen sowie die grundlegenden Fragestellungen an den Diskurs zu berücksichtigen. So waren Foucaults eigene Worte, dass seine Schriftwerke „keine Rezepte [sind], weder für mich noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge – und Träume“.[41]

2.2 Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht

2.2.1 Anfänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Die Frauen- und Geschlechterforschung als eigener Wissenschaftsbereich hat sich in den 1970er-Jahren im Kontext der neuen Frauenbewegung etabliert, die sich im Zuge der Studentenbewegungen von 1967/68 formierte. Es war ein grundsätzliches Anliegen, Frauen sichtbar zu machen und die bisher ausgeblendeten weiblichen Lebenswelten hervorzuheben.[42] Gegenstand der Debatte waren die patriarchalen Strukturen und die Kritik an einer kapitalistischen Gesellschaft, die eine auf Geschlechterdifferenz und -hierarchie basierende Arbeitsteilung geschaffen hat.[43] So nahm diese Debatte einen immer höheren Stellenwert ein, und es wurde elementar, „die Lebenswelt der Frau zu betrachten […], da der Alltag und die Lebenszusammenhänge von Frauen [bis dato] in wissenschaftlichen Forschungsfeldern praktisch nicht vorkamen und auch historische Kontexte überwiegend als ‚Schauplatz von Männern‘“[44] dargestellt wurden. In diesem Zusammenhang beschreiben beispielsweise auch Barbara Orland und Elvira Scheich, dass sich regelrechte Muster einer sozialen Ausgrenzung und Diskriminierung

[39]Vgl. Jäger, Margarete (2010), S. 388.
[40]Vgl. Bublitz, Hannelore u. a. (1999), S. 16.
[41]Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt/Main, 1997. S. 25.
[42]Vgl. Lipp, Carola: Geschlechterforschung – Frauenforschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. Berlin, 2001. S. 330.
[43]Vgl. Funder, Maria: Die Konflikttheorie feministischer Theorien. In: Bonacker, Thorsten (Hg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Wiesbaden, 2005. S. 294.
[44]Felden, Heide von: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen, 2003. S. 81.

von Frauen aus dem öffentlichen Leben ausmachen ließen und man von einer strukturellen sozialen Ungleichheit sprechen konnte, die sich nicht als Einzelphänomen darstellte, sondern grundlegend Einzug in die Gesellschaft erhalten hatte.[45] Die Art und Weise, wie so ein mit unterschiedlichen Wertigkeiten besetztes Geschlechterverhältnis reproduziert und gesellschaftlich institutionalisiert wurde, rückte daraufhin immer mehr ins Zentrum der Forschung,[46] und sowohl theoretisch als auch empirisch sollten die Geschlechterverhältnisse – mit dem Ziel der Veränderung der gesellschaftlichen Situierung und der Rolle der Frau – analysiert werden, wobei den Dreh- und Angelpunkt der Debatte stets die Begriffe der Gleichheit und Ungleichheit bildeten.[47]

Inzwischen konnte die Frauen- und Geschlechterforschung deutlich aufzeigen, dass eine „natürliche“ Geschlechterdifferenz, eine binäre Frau-Mann-Trennung mit geschlechtlich zugewiesenen Charaktermerkmalen, keine Festsetzungen a priori sind, sondern ein Konstrukt, „das sich im kulturhistorischen Diskurs im späten 18. Jahrhundert durchzusetzen beginnt“.[48] Heide von Felden führt aus, dass dieses Zeitalter für die gegenwärtigen Bilder über die festgeschriebenen Geschlechterrollen eine große Bedeutung hat, nachdem sich in dieser Phase Denkmuster und wissenschaftliche Ideen über Geschlecht entwickelten, die noch heute ihre Gültigkeit besitzen. Es bildete sich in diesem Zeitraum die dichotome Geschlechterdifferenz heraus, die heute Grundlage unserer Vorstellungen und des modernen Denkens ist. Gleichzeitig können ab Mitte des 18. Jahrhunderts die Anfänge einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise der Geschlechterdifferenzen festgemacht werden, und seitdem wurden Diskurse um das Thema „Geschlecht“ immer öfter mit biologischen Termini besetzt und mit „dem Natürlichen“ begründet.[49] Der Begriff der Natur erhielt somit Einzug in die Argumentations- und Vergleichslogiken, von dem aus Geschlecht als „natürlich“ deklariert wurde und auf Basis dieser Naturalität erneut wissenschaftliche Erkenntnisse über das Geschlecht begründet wur-

[45]Vgl. Orland, Barbara/Scheich, Elvira (Hg.): Das Geschlecht der Natur. Feministische Beiträge zur Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften. Frankfurt/Main, 1995. S. 11.
[46]Vgl. Funder, Maria (2005), S. 294.
[47]Vgl. Rendtorff, Barbara: Geschlecht und différance – Die Sexuierung des Wissens. Eine Einführung. Königstein/Taunus, 1998. S. 15.
[48]Sylvester-Habenicht, Erdmute: Kanon und Geschlecht. Aspekte einer feministisch-/genderorientierten Re-Inspektion aktueller Literaturgeschichten für den Schulgebrauch. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt/Main u. a., 2010. S. 259.
[49]Vgl. Felden, Heide von: Geschlechterkonstruktion und Bildungsvorstellungen aus Männer- und Frauensicht im 18. Jahrhundert. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 1999. S. 31.

den.[50] „Ausgangspunkt, Ziel, Streitpunkt [war also] ‚Natur‘. Natur als Produkt, als Geschichte, als Kultur, als Gemachte, als Ort, zu dem man nicht gehen kann, sosehr man es will, Natur als Konstrukt.“[51]

Das Individuum wurde folglich im 19. Jahrhundert durch Verknüpfungen mit der jeweiligen Physiologie und Anatomie mehr oder weniger unauflösbar an eine typisch weibliche beziehungsweise an eine typisch männliche Sexualität gebunden[52] – es wurde „das Wesen von Mann und Frau“[53] erfasst. Die Historikerin Karin Hausen führt diesen Komplex anschaulich aus, indem sie beschreibt, wie durch biologische und psychologische Begründungen geschlechtliche Zuschreibungen getroffen werden konnten. Besonderen Wert legt sie hierbei darauf, herauszustellen, dass eine Charakterisierung beider Geschlechter zwar immer stattgefunden hat, die Zuschreibungsmodi sich aber insofern geändert haben, als dass sie vormals über einzelne Bezugssysteme vonstatten gingen, „[s]eit dem ausgehenden 18. Jahrhundert […] an die Stelle der Standesdefinitionen [aber] Charakterdefinitionen“[54] traten, wodurch punktuelle Festlegungen zu einem universellen Prinzip wurden. Frauen wurde so allmählich ein grundsätzlich passives, emotionales und fürsorgliches Wesen zugeschrieben, sind sie es doch, die aufgrund physischer Gegebenheiten für die als privat deklarierte Reproduktionsarbeit zuständig sind. Gleichzeitig wurde dem Mann Rationalität und Aktivität zugewiesen, indem er nach außen tritt und sich im öffentlichen Leben betätigt.[55] Diese Diskurse über eine Natur der Geschlechter materialisierten sich und führten mit Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft zu Unterscheidungen auf politischen und rechtlichen Ebenen.[56] Dies bedeutete, dass Männer für einen öffentlichen Bereich aktiv waren, politische und gesellschaftliche Zuständigkeiten erhielten, wohingegen Frauen sich im Privatraum betätigten, Erziehung und Fürsorge übernahmen,[57] wobei „immer nachdrücklicher expliziert [wurde], daß die Ergänzung des vom Manne bestimmten öffentlichen Erwerbs- und Staatslebens durch das von der Frau ge-

[50]Vgl. Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. 1750–1850. Frankfurt/Main u. a., 1991. S. 3.
[51]Haug, Frigga: Einleitung zur deutschen Veröffentlichung. In: Haraway, Donna: Monströse Versprechen. Coyote-Geschichten zu Feminismus und Technowissenschaft. Hamburg u. a., 1995. S. 6.
[52]Vgl. Hey, Barbara/Pallier, Ronald: Que(e)rdenken. Eine Einführung. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 9.
[53]Hausen, Karin: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, 1976. S. 363.
[54]Ebd., S. 370.
[55]Vgl. ebd., S. 364 ff.
[56]Felden, Heide von (1999), S. 43.
[57]Vgl. ebd.

staltete Ehe- und Familienleben unabdingbar ist, um den humanen Bedürfnissen Rechnung zu tragen“.[58] Daraus folgte, dass „sich Frauen und Männer am Fortbestehen des Geschlechterdualismus [beteiligten], weil sie das Aufklärungsdenken, das die Kultivierung der Gesellschaft durch je spezifische Aufgaben von Frauen und Männern vorsah, unterstützten“[59] – das System wurde von allen mitgetragen und patriarchale Strukturen so auch von Frauen aufrecht erhalten.[60] Und gleichzeitig schlossen „[a]n dieses ontologische Grundverständnis […] auch wissenschaftliche Naturalisierungen an: Repräsentationen einer sozialen Praxis als ein Natur-Phänomen“.[61]

Vor diesem Hintergrund bezeichnet Barbara Rendtorff Geschlecht als eine Kategorie, an die Maßstäbe angelegt und durch die Vergleiche bezüglich naturhafter Fähigkeiten und Eigenschaften gezogen werden können, die wiederum Urteile über verschiedene Wertigkeiten zulassen, auf deren Basis gesellschaftliche und politische Macht entsteht.[62] „Die Geschlechterdifferenz ist ein zentrales Element des modernen heterosexuellen Geschlechterdiskurses. Sie ist eine ‚Erfindung‘ der bürgerlichen Moderne, konstitutiv mit dieser verbunden und keineswegs ein Überbleibsel aus vorbürgerlicher Zeit.“[63] So setzte sich beispielsweise auch die Schriftstellerin und Philosophin Simone de Beauvoir mit der Geschlechterungleichheit und der Unterdrückung der Frau intensiv auseinander und veröffentlichte 1949 ihr Werk „Das andere Geschlecht“, mit dem sie großes Aufsehen erregte und einen Welterfolg erzielte. Beauvoirs Anliegen war es, Kritik an der patriarchalen Gesellschaft zu üben und darzustellen, dass der Mann die Frau „zum anderen Geschlecht“ degradiert, sich selbst demnach als Ursprung, als Vollkommenes, als Subjekt betrachtet, während die Frau die Rolle des Objekts einnimmt und stets in Abhängigkeit des Mannes lebt. Aus dieser Arbeit stammt auch ihr wohl bekanntestes Zitat, mit dem sie sich gegen eine Naturhaftigkeit des weiblichen Wesens richtet und die zeitgenössische kritische Denkhaltung bezüglich konstruierter Geschlechterrollen treffend widerspiegelt: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“[64]

[58]Hausen, Karin (1976), S. 378.
[59]Felden, Heide von (1999), S. 43.
[60]Vgl. Lerner, Gerda: Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung. Frankfurt/Main u. a., 1993. S. 331.
[61]Hirschauer, Stefan: Social Studies of Sexual Difference. Geschlechtsdifferenzierung in wissenschaftlichem Wissen. In: Frey Steffen, Therese u. a. (Hg.): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg, 2004. S. 26.
[62]Vgl. Rendtorff, Barbara (1998), S. 15.
[63]Maihofer, Andrea (1995), S. 99.
[64]Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg, 1968. S. 265.

So meint Konstruktivismus grundsätzlich also ein Wissen, das „Erfahrungen [organisiert], die erst die Erkenntnis der Welt außerhalb des erkennenden Subjekts ermöglichen. Erfahrungen werden durch die Begriffe und Zusammenhänge, die das erkennende Subjekt konstruiert, strukturiert und verstanden.“[65] Dieses Wissen wiederum wird innerhalb der sozialen Praxis konstruiert, indem durch die Sprache Erfahrungen ausgetauscht werden.[66] So wird „die Idee [nahegebracht], daß es so etwas wie ‚Wahrheit‘ und ‚bewiesenes‘ und ‚objektives‘ Wissen gibt“,[67] wodurch es möglich wird, auch eine Geschlechterrealität zu schaffen, ein „objektives“ und „bewiesenes“ Wissen über die Geschlechter zu produzieren.

2.2.2 Die sex-gender-Debatte

In den 1990er-Jahren sorgte das Werk der Diskurstheoretikerin Judith Butler, „Das Unbehagen der Geschlechter“,[68] für Aufsehen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Butler befasst sich in ihren Abhandlungen intensiv mit Fragen zu Geschlecht und Identität und stellt feststehende Definitionen und Kategorien in Frage. So geht es ihr grundsätzlich um die in der Wissenschaft geläufigen und voneinander abgegrenzten Bezeichnungen *sex* – das biologische Geschlecht – und *gender* – das kulturell geprägte Geschlecht. Mit dieser Unterscheidung konnten bisher „gewisse Zuschreibungen von Eigenschaften, die auf der Annahme der biologischen Zweigeschlechtlichkeit basierten“,[69] fundamental in Frage gestellt werden. „Butler [hingegen] lehnt die […] gängige Trennung zwischen sex und gender ab, denn der sex […] wird ihr zufolge konstituiert durch gender und durch den Diskurs der (Zwangs-)Heterosexualität.“[70] Sie stellt also die These auf, dass das biologische Geschlecht *(sex)* überhaupt erst durch das kulturell geprägte Geschlecht – durch *gender* – entsteht und die beiden Betrachtungsweisen von Geschlecht somit nicht unabhängig voneinander zu denken sind. Durch diese Annahme der Konstruktion von Geschlecht entstand in der Folge eine Dekonstruktionsdebatte, wobei es „um eine radikale Infragestellung der ‚selbstverständlichen‘ Kategorie Geschlecht, wie insbesondere des Systems der Zweigeschlechtlichkeit“[71] geht.

[65]Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg, 2009. S. 103.
[66]Vgl. ebd.
[67]Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/Main, 1985. S. 21.
[68]Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main, 1991.
[69]Wastl-Walter, Doris (2010), S. 23.
[70]Villa, Paula-Irene: Judith Butler. Frankfurt/Main, 2003. S. 59.
[71]Funder, Maria (2005), S. 295.

Vor diesem Hintergrund sollen *sex* und *gender* ergo nicht mehr getrennt voneinander betrachtet werden. Es geht im Gegenteil darum, *sex* selbst insofern als soziales Konstrukt zu begreifen, als dass „neutrale anatomische Merkmale innerhalb der heterosexuellen Geschlechterordnung eine spezifische, nämlich *sexuelle* bzw. *geschlechtliche* Bedeutung erhalten (z.B. die Bedeutung ‚Vagina‘ oder ‚Penis‘)“.[72] In diesem Sinne muss nun unterschieden werden zwischen einem neutralen Körper und einem kulturell besetzten, sozialen Körper, der einen „scheinbar natürlichen Geschlechtskörper [ursprünglich *sex*] wie auch das (vorherige) soziale Geschlecht [ursprünglich *gender*] umfaßt“.[73] Die Grenze hat sich, wie Andrea Maihofer erklärt, somit verschoben und *sex* und *gender* befinden sich nun auf derselben Seite.[74] Dekonstruktion meint also nicht gezwungenermaßen eine Überwindung aller vorhandenen Begrifflichkeiten. Laut Heike Kahlert geht es nicht darum, alles zu ersetzen (oder ersatzlos zu streichen); zuvorderst meint Dekonstruktion eine Offenheit und Kritikwürdigkeit gegenüber dem Bestehenden, sodass es stets möglich bleibt, neue Relationen und Verbindungen zwischen den Begriffen zu schaffen. So können durch ein ständig erneutes Befassen mit jeweiligen Konstruktionen insbesondere polare und hierarchisierte Begriffsoppositionen in Frage gestellt werden, wie beispielsweise das Oppositionspaar Mann/Frau.[75] Dekonstruktive Lesarten haben nicht den Anspruch, eine eigene Theorie zu formen – sie sind einzig „Strategien der Erkenntnisgewinnung, zum Verständnis, zum Aufdecken der jeweils zugrundeliegenden Strukturen.“[76] Dekonstruktion meint ein „In-Bewegung-Sein“,[77] ein fortdauerndes Hinterfragen bestehender Konstruktionen sowie auch der Logik hinter diesen Konstruktionen, um immer wieder aufs Neue überdenken zu können, wie gehaltvoll bestimmte Begriffsoppositionen sind.[78] Seit Ende des 20. Jahrhunderts wird das duale Konzept der Geschlechterdifferenz demzufolge angesichts postmoderner Geschlechtertheorien – wie der von Judith Butler – endgültig angefochten.[79] Entscheidend ist hierbei, dass es Butler nicht darum geht, einen vordis-

[72]Maihofer, Andrea (1995), S. 41 (Hervorhebungen im Original).
[73]Ebd. (Hervorhebungen im Original).
[74]Vgl. ebd.
[75]Vgl. Kahlert, Heike: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle, Doris u. a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, 2000. S. 32 f.
[76]Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Subjekt: Mißverständlichkeiten in der feministischen Debatte. In: Lemmermöhle, Doris u. a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, 2000. S. 47.
[77]Ebd.
[78]Vgl. ebd.
[79]Vgl. Sylvester-Habenicht, Erdmute (2010), S. 261.

kursiven Körper per se zu bestreiten, sondern darzulegen, dass es für uns keinen anderen Zugang zu unseren Körpern gibt als innerhalb von und durch Sprache.[80]

Standen bis dato also vornehmlich Frauen im Mittelpunkt der Frauen- und Geschlechterforschung, so wandelte sich nun auch die wissenschaftliche Betitelung hin zu „gender studies“, um Fragen nach einer diskursiven Produktion von sowohl Weiblichkeit als auch Männlichkeit in den Fokus zu rücken.[81] Auch Michael Meuser spricht davon, dass „sich der Blick in wachsendem Maße auf männliche Lebenslagen und die Konstruktion von Männlichkeit [richtet]“,[82] nachdem davon auszugehen ist, dass eine Geschlechterforschung nur möglich ist, wenn alle Seiten gleichermaßen Beachtung finden. In diesem Zuge beschreiben Nikki Wedgwood und Robert W. Connell die Entstehung unterschiedlicher Reaktionen von Männern auf jene Frauenbewegung der 1990er-Jahre, wobei sich sowohl anti- als auch pro-feministische Gruppierungen ergaben,[83] was wiederum neue Diskurse eröffnete.[84]

Grundsätzlich konnte durch die gender studies nun aber die Prozesshaftigkeit des sogenannten doing gender betont werden, um mehr auf den Vorgang der Erzeugung von Geschlecht eingehen zu können. „Ziel der gender studies ist es, das Regelsystem in diesem Prozeß als soziales Beziehungsmuster aufzudecken bzw. den Herstellungsmodus der Differenz zu rekonstruieren“,[85] wobei sich dieser Modus und die Erzeugung von Geschlechtsidentitäten in ständiger Bewegung befinden und niemals als vollendet und geworden begriffen werden können.[86] Gender meint dementsprechend eine Geschlechtsidentität, die sich nicht in erster Linie auf ein Geschlecht im Sinne eines körperlichen Merkmals bezieht, sondern die primär durch soziokulturelle Faktoren im ständigen Werden ist: „Gender identity includes psychosexual

[80]Vgl. Maihofer, Andrea (1995), S. 51.
[81]Vgl. Angerer, Marie-Luise/Dorer, Johanna (1994), S. 9.
[82]Meuser, Michael: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden, 2010. S. 7.
[83]Vgl. Wedgwood, Nikki/Connell, Robert W.: Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Kortendiek, Beate/Becker, Ruth (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2010. S. 116.
[84]Es sei darauf hingewiesen, dass Männlichkeitsforschung bereits fester Bestandteil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung geworden ist. Vgl. hierzu beispielsweise Connell, Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden, 2006; Meuser, Michael (2010). Auf diese Debatte kann an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden. Einzelne Punkte der Diskussion, die sich für die Forschung als relevant erweisen könnten, werden in späteren Kapiteln aufgriffen.
[85]Angerer, Marie-Luise/Dorer, Johanna (1994), S. 10.
[86]Vgl. Bramberger, Andrea: Identifizierungen. Geschlechtersensible Pädagogik und radikale Performativität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u. a., 2007. S. 104.

development, learning social roles, and shaping sexual preferences.“[87] Der Soziologe Erving Goffman spricht in diesem Zusammenhang von „gender displays“ – einer ständigen Zurschaustellung und Darbietung der Geschlechtszugehörigkeit, indem man sich auf die bekannten Konventionen und Formalia der jeweiligen Geschlechtsidentität bezieht.[88] So sind die Darstellungen der Geschlechter kein Ergebnis eines vermeintlich natürlichen Geschlechtskörpers oder -verhaltens, sondern Ausdruck dessen, *wie* wir diese vermeintlich natürliche Geschlechtsidentität *darstellen möchten*.[89] Eine „‚eigene‘ Bedeutung von Gender [zu bestimmen, funktioniert allerdings] nur in dem Maße, wie soziale Normen existieren, die diese Handlung, ein Gender für sich zu beanspruchen, unterstützen und ermöglichen.“[90]

Bei Annahmen, die von der kulturellen Codierung der Geschlechterverhältnisse ausgehen, muss das Risiko beachtet werden, dass es auch vor diesem Hintergrund passieren kann, die Geschlechterdifferenz auf „die ‚Natur der Zweigeschlechtlichkeit‘“[91] zurückzuführen, wenn man diese Differenz als Ausgangspunkt der Forschung nimmt. Ein dichotomes Verhältnis wird so auf der Grundlage körperlicher Unterschiedlichkeiten als gesetzt gesehen,[92] wodurch es leicht als Teil der Denkmuster zu einer „latenten Struktur“[93] wird. So werden häufig gerade dort Geschlechterdifferenzen (re)produziert, wo sie eigentlich überwunden werden sollten. Gleichzeitig muss aber reflektiert werden, dass die kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterkonstruktionen schwerlich möglich wird, ohne Geschlecht gleichzeitig zu (re)produzieren, da allein die Benennung der Konstruktion eine Wiederholung gleichnamigen Vorgangs bedeutet.

Konstruktivismus bezieht sich also auf die Perspektive des Gewordenseins und betont die Eigenaktivität des Einzelnen im Erkenntnisprozess. Dekonstruktivismus meint hingegen Ansätze, die die Selbstgewissheit der Individuen anzweifeln und versuchen, subtile Wirkungsweisen des Denkens offenzulegen. Es geht um eine Auseinandersetzung damit, dass unsere Sprache die Realität nicht abbildet, sondern schafft. Diese dekonstruktiven Lesarten speziell

[87]Lorber, Judith/Farrell, Susan A.: Principles of Gender Construction. In: dies. (Hg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/California u. a., 1991. S. 7.
[88]Vgl. Goffman, Erving: Gender Display. In: Studies in the Anthropology of Visual Communication. Volume 3, 1976. S. 69.
[89]Vgl. West, Candace/Zimmerman, Don H.: Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/California, 1991. S. 17.
[90]Butler, Judith: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/Main, 1989. S. 18.
[91]Gildemeister, Regine: Die soziale Konstruktion von Geschlecht. In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt/Main u. a., 1992. S. 221.
[92]Vgl. ebd.
[93]Ebd., S. 223.

der Geschlechterdifferenz werden einer postfeministischen und poststrukturalistischen Strömung zugeordnet, die aber keineswegs ein Ende der Frauenbewegung zeichnen will.[94] Es soll vielmehr möglich werden, Machtgebundenheiten erkennen und damit auch eine Veränderbarkeit der bestehenden Geschlechterordnung herbeiführen zu können.[95] Denkt man einen Schritt weiter und stellt fest, dass es unmöglich ist, überhaupt zu wissen ob und wie das soziale Geschlecht im körperlichen Geschlecht begründet ist, wird die *sex-gender*-Trennung an dieser Stelle „nochmals radikalisiert – genau besehen jedoch aufgelöst. Denn das biologische Geschlecht und seine scheinbare Natürlichkeit sind jetzt ausschließlich fiktionaler Effekt des sozialen Geschlechts“,[96] wodurch „[d]as *Geschlecht selbst* (sex/gender)“[97] ganz grundsätzlich zu einer erklärungsbedürftigen Gegebenheit wird.

2.2.3 Ein Ich ohne Geschlecht? Über Identitäten und performative Akte

Heute ist es weitgehend Konsens, dass jede einzelne Person durch ihre Sozialisation ihre jeweilige Identität ausbildet – beeinflusst von Umwelt, Normen und gesellschaftlichen Erwartungen bezüglich Geschlecht, Status und weiteren sozial relevanten Faktoren.[98] Und in einer Gesellschaft, die eine Geschlechtszugehörigkeit voraussetzt, gibt es dementsprechend auch nicht die Möglichkeit, *keine* Geschlechtsidentität zu entwickeln, nachdem sich „*[a]lle* kulturellen Verhaltensstandards/Konstanten […] nur in der Form der jeweiligen Geschlechtskonformität erwerben [lassen]“.[99] Eine Identität außerhalb einer Geschlechtszuweisung gibt es in unserer Gesellschaft schlichtweg nicht, und so können wir nur Mann oder Frau sein, denn „es gibt kein Ich vor der Annahme eines Geschlechts“.[100] In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass „die Geschlechterwirklichkeit […] Effekt einer diskursiven Praxis“[101] ist: Die bestehenden Geschlechtsbilder werden durch den Diskurs immer wieder (re)produziert, und die soziale Realität muss kontinuierlich konstruiert werden.[102] Innerhalb dieser Realität wird wiederum

[94]Vgl. Knapp, Gudrun-Axeli: Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster, 2001. S. 15.
[95]Vgl. Rendtorff, Barbara (2000), S. 47.
[96]Maihofer, Andrea (1995), S. 73.
[97]Ebd., S. 15 (Hervorhebung im Original).
[98]Vgl. Rendtorff, Barbara (2000), S. 45.
[99]Gildemeister, Regine (1992), S. 227 (Hervorhebung im Original).
[100]Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main, 1997. S. 139.
[101]Jäckle, Monika: Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden, 2009. S. 15.
[102]Vgl. Kahlert, Heike (2000), S. 24.

dem Einzelnen ein Geschlecht mit gewissen Eigenschaften zugeschrieben. Der menschliche Körper wird stilisiert, also kontextuell angepasst, und biologisch determiniert, „[d]aher kann das Geschlecht keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit sein“.[103]

Um eine Identität ausbilden zu können, so Roswitha Hofmann, benötigt man das Andere als Gegenüber, an dem man sich orientieren kann und das als Vergleichsfolie dient.[104] Dementsprechend thematisieren „[k]lassische Identitätskonzepte […] die Problematik, eigene Bedürfnisse und gesellschaftliche Ansprüche in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen, Veränderungsmöglichkeiten und notwendige Anpassungsleistungen abzuwägen“.[105] Zumindest bis Mitte der 1980er-Jahre war die Ausbildung einer Identität auch grundlegende Aufgabe und Zielsetzung der Erziehungswissenschaften,[106] und so „wurde Identität zu dem Begriff, anhand dessen sowohl Strukturen von Entwicklung als auch gesellschaftliche Formationen bzw. Institutionen wie die der Schule […] reflektiert wurden.“[107] Aus einer kritischen Perspektive werden die vorgegebenen Kategorien zur eigenen Identitätenbildung teilweise wiederum als Mittel betrachtet, die „Normalisierungs- und Disziplinierungsambitionen“[108] vonseiten institutioneller Einrichtungen, beispielsweise aus den Bereichen Politik und Kirche, verwirklichen zu können. Und seit Ende der 1990er-Jahre wird „Identität […] in vielen Texten als Identitätszwang verstanden, der den Einzelnen zu Unterwerfung und Anpassung zwinge“,[109] wobei sich die Kritik insbesondere auch gegen die Annahme richtet, dass Individuen durchgehend und immer ein Selbst sein können.[110] Die Besonderheit des Identitätsbegriffs liegt im Grunde genommen darin, dass sie einen stetigen Wechsel beinhaltet und gerade keine Form der Unveränderlichkeit annimmt, aber durch die ständigen und lang anhaltenden Diskussionen über den Begriff wird deutlich, dass „Identität zum Problem geworden ist“.[111] So streben speziell postfeministische Identitätstheorien die Durchbrechung der zweigeschlechtlichen Identitätsord-

[103]Butler, Judith (1991), S. 26.
[104]Vgl. Hofmann, Roswitha (1997), S. 105.
[105]Heinrichs, Gesa: Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 1999. S. 220.
[106]Vgl. ebd., S. 221.
[107]Ebd.
[108]Hofmann, Roswitha (1997), S. 107.
[109]Heinrichs, Gesa (1999), S. 222.
[110]Vgl. ebd., S. 223.
[111]Bausinger, Hermann: Identität. In: Bausinger, Hermann u. a.: Grundzüge der Volkskunde. Darmstadt, 1978. S. 204.

nung an, indem sie „versuchen zu zeigen, daß das Phänomen der Geschlechterdifferenz hervorgebracht wird und deshalb auch anders gedacht werden kann.“[112]

Die Werdung des Subjektes muss in diesem Sinne als Resultat eines komplexen Prozesses betrachtet werden, bei dem es immer auch um Macht geht, gewisse Dinge zuzulassen oder zu unterbinden. Aus feministischen Positionen heraus werden – ausgehend von strukturellen gesellschaftlichen Benachteiligungen gegenüber Frauen – häufig patriarchale Strukturen angeprangert, die keine weiblichen Identitäten zulassen, da Frauen sich stets nur an einer männlichen Identität orientieren können. Um diesbezüglich Veränderungen zu erwirken, müssten bestehende Strukturen bewältigt und einem Mangel an weiblichem Selbstbewusstsein entgegengearbeitet werden, um so eine Ich-Identität für Frauen ermöglichen zu können, die größeren Zusammenhalt und Beständigkeit bietet. Gleichzeitig werden durch solche Denkmuster Geschlechterdifferenzen aber immer erneut festgesetzt, und es stellt sich die Frage, wer in diesem Diskurs überhaupt von einer weiblichen Identität sprechen kann beziehungsweise wer diese bestimmen kann.[113] Prinzipiell treten aber „gesellschaftlich produzierte Herrschaftsverhältnisse mit dichotomisierten Zuschreibungen und hierarchisierter Inbezugsetzung“[114] immer mehr ins Blickfeld. In diesem Sinne versteht auch Judith Butler – angelehnt an Foucault – das Subjekt „als [Summe der] Effekte vorangegangener Handlungen“[115] und eine einzelne handlungsfähige Person kann keinesfalls eine Vorbedingung der gesellschaftlichen Strukturen sein – „Handlungsfähigkeit [ist] Macht und Politik nachgängig“.[116] So begreift Butler Identität als „Regulierungen und Disziplinierungsverfahren“,[117] die die diskursiven Geschlechterpraktiken in eine Vordiskursivität zwängen, wodurch sie nicht mehr hinterfragt werden müssen. Gerade deshalb wird es aus Sicht der gender studies umso wichtiger, die Möglichkeit zu schaffen, die „Geschlechterdifferenz anders zu denken als in einer starren Mann-Frau-Binarität“.[118]

Wie Doris Wastl-Walter beschreibt, sind Identität und Körper grundsätzlich niemals unabhängig voneinander zu denken, da der Körper für jeden Menschen eine wichtige Identitätska-

[112]Heinrichs, Gesa (1999), S. 227.
[113]Vgl. ebd., S. 224 ff.
[114]Hartmann, Jutta: Die Triade Geschlecht, Sexualität und Lebensform - Herausforderungen an den Pluralitätsanspruch der Erziehungswissenschaften. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 260.
[115]Heinrichs, Gesa (1999), S. 228.
[116]Heinrichs, Gesa (1999), S. 229.
[117]Butler, Judith (1991), S. 201.
[118]Heinrichs, Gesa (1999), S. 232.

tegorie darstellt und so eine Möglichkeit entsteht, sich selbst zu definieren.[119] So ist ein vordiskursives Konzept von Körper in der Gesellschaft weit verbreitet, da durch diesen sowohl die geschlechtliche Identität als beispielsweise auch Alter, Ethnie und Attraktivität festgemacht werden. Mit ihrem Konzept von Körper führt Butler allerdings weiter aus, dass körperliche Zuschreibungen erst durch den Diskurs beziehungsweise den Akt des Sprechens zustande kommen. Sie geht von dem Konzept der Performanz aus, also von „jene[n] Sprechakte[n], die das, was sie äußern, auch erzeugen, und zwar indem die Äußerung getätigt wird“.[120] So bekommen Körper innerhalb der jeweiligen Diskurse, Machtverhältnisse und Wertvorstellungen durch die performativen Sprechakte ihre Zuschreibungen, durch die der Einzelne wiederum seine Identität ausbilden kann und somit das Bestehende gleichermaßen wieder neu produziert. „Die jeweiligen Geschlechtsrollen und -identitäten sind [dementsprechend] ein historisches, gesellschaftlich-kulturelles Produkt“,[121] ein Resultat „wiederholter Bezeichnungspraxis“,[122] und drücken in keiner Weise eine biologische Geschlechterdifferenz aus.[123] Um eine Geschlechtsidentität auszubilden, bedarf es „kulturell zugängliche[r] Codes“,[124] die wiederum auch die eigene sexuelle Ausrichtung bedingen.

In den 1990er-Jahren entstand der Begriff „queer“ als Ausdruck einer neuen Denkweise. War er ursprünglich eine „englischsprachige Bezeichnung für schräg, eigenartig, merkwürdig, oft auch im Sinne von pervers, absonderlich“[125] und wurde häufig beleidigend für homosexuelle Männer gebraucht, wurde er von der amerikanischen Schwulen- und Lesbenbewegung später bewusst umkonnotiert,[126] um so festgeschriebenen Geschlechtsidentitäten entgegenzuwirken. Wie Roswitha Hofmann erläutert, richtet sich die Queer-Theory dementsprechend gegen die Regulierung von Identitäten und hat sowohl den Anspruch, gegen Homosexuellenfeindlichkeit aktiv zu werden als auch Eingrenzungen persönlicher Sexualitäten zu vermeiden. Auch der Queer-Theory geht es um einen Entwicklungsprozess von Identitäten und nicht darum, feste Zuschreibungen zu machen, die mitunter Ausgrenzungsprozesse mit sich brin-

[119]Vgl. Wastl-Walter, Doris (2010), S. 69.
[120]Villa, Paula-Irene (2003), S. 158.
[121]Maihofer, Andrea (1995), S. 19.
[122]Hofmann, Roswitha (1997), S. 106.
[123]Vgl. Maihofer, Andrea (1995), S. 19.
[124]Benhabib, Seyla: Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Benhabib, Seyla u. a.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main, 1993. S. 15.
[125]Villa, Paula-Irene (2003), S. 159.
[126]Vgl. Villa, Paula-Irene (2003), S. 159.

gen.[127] „Daraus folgt allerdings nicht, dass die Queer-Theory jedwede Geschlechtszuordnung bekämpfen würde […].“[128]

Zuordnungen, wie „lesbisch“ oder „schwul“, werden vorerst weiter vonnöten sein, da „Identitätskonstrukte […] die einzige Möglichkeit [sind], als unterdrückte Gruppe in den politischen und auch wissenschaftlichen Diskurs einzusteigen“.[129] Trotzdem wird deutlich, dass die Dualität der Geschlechteridentitäten dort brüchig ist, wo sie entstanden ist: im Bereich der sozialen Praxis.[130] „Infolgedessen ist das ‚Ich‘, das ich bin, zugleich durch die Normen geschaffen und von den Normen abhängig, es ist aber auch bemüht, so zu leben, dass es ein kritisches und veränderndes Verhältnis zu ihnen unterhalten kann.“[131]

2.2.4 Die Naturalisierung von Geschlecht und Sexualität

Sozial relevant sind also die jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Diesbezüglich erläutert auch Doris Wastl-Walter, dass die vorhandenen gesellschaftlichen Konzepte von „Frau“ und „Mann“ sowie von deren sexueller Orientierung die Kategorie Geschlecht immer wieder neu konstruieren.[132] Durch zwei Aspekte wird es besonders gut möglich, das Geschlecht als Zentrum menschlicher Subjektivität zu begreifen:

> *[Zum einen durch] die Brisanz, die der Tatsache des Geschlechts durch seine Affinität zu Sexualität und Fortpflanzung anhaftet. […] Und im Geborensein […] des Subjekts liegt [zum anderen] zugleich auch der Hinweis beschlossen, daß da zwei waren, die seinen Anfang gebildet haben, wozu eins ohne das andere nicht in der Lage ist, und wodurch […] die Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit und des unterschiedlichen Beitrags zur Fortpflanzung unhintergehbar an zentraler Stelle angezeigt ist.*[133]

Sexualität wird meist selbstverständlich mit Heterosexualität – also mit Fortpflanzung – gleichgesetzt, was wiederum auch die Fragestellungen zu diesem Bereich bereits beeinflusst und Resultate dementsprechend vorweg nimmt.[134] Und gerade durch naturwissenschaftliche Festlegungen erscheint das System der Zweigeschlechtlichkeit so natürlich und alternativ-

[127] Vgl. Hofmann, Roswitha (1997), S. 115.
[128] Butler, Judith (1989), S. 19.
[129] Hofmann, Roswitha (1997), S. 115 f.
[130] Vgl. ebd., S. 117.
[131] Butler, Judith (1989), S. 12.
[132] Vgl. Wastl-Walter, Doris (2010), S. 203.
[133] Rendtorff, Barbara: Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 1999. S. 179.
[134] Vgl. Hey, Barbara/Pallier, Ronald (1997), S. 8.

los,[135] woraus unweigerlich auch eine sexuelle Festlegung folgt, da es durch den gesellschaftlichen Kontext als „natürlich“ angesehen wird, heterosexuell zu sein – auch dies wird auf biologische Grundannahmen betreffend der geschlechtlichen Reproduktion gestützt. Man spricht in diesem Zusammenhang von „Zwangsheterosexualität“ beziehungsweise von „Heteronormativität“: „Die Heteronormativität drängt die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist.“[136] Christa Markom und Heidi Weinhäupl erklären, dass somit aus dieser apriorischen Kategorie der Heteronormativität ein Konzept wird, das festlegt, was der Norm entspricht und gleichzeitig impliziert, was als Abnorm gesehen werden kann – so zum Beispiel gleichgeschlechtliche Beziehungen. Was wiederum als Norm angesehen wird, wird häufig erst durch die Feststellung erkennbar, wie auf Abweichungen von eben dieser Norm reagiert wird, nachdem die „Anderen“ als das „Abnormale“ markiert werden, während das „Normale“ in der Regel einfach *ist*.[137]

Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Matrix der Intelligibilität“,[138] einer Art kulturellem Gerüst, durch welches die geschlechtlich bestimmte Identität intelligibel, also sozial verstehbar und anerkannt wird. Ihre These lautet, dass diese heterosexuelle Matrix die starre zweigeschlechtliche Unterscheidung der Körper organisiere und sich durch deren Naturalisierung selbst legitimiere.[139]

> *Die kulturelle Matrix, durch die die geschlechtlich bestimmte Identität (gender identity) intelligibel wird, schließt die ‚Existenz‘ bestimmter ‚Identitäten‘ aus, nämlich genau jene, in denen sich die Geschlechtsidentität (gender) nicht vom anatomischen Geschlecht (sex) herleitet […].*[140]

Aus dieser Naturalisierung von Heterosexualität entsteht unweigerlich die Ansicht, dass beispielsweise Homosexuelle als *Anders*denkende eingestuft werden, die der Norm nicht entsprechen und keine „natürliche“ sexuelle Orientierung haben. „Das Andere“ ist für die Heteronormativität insofern von grundlegender Bedeutung, „als sie dieses […] braucht, um sich

[135]Vgl. Villa, Paula-Irene (2003), S. 68.
[136]Wagenknecht, Peter: Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta u. a. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, 2007. S. 17.
[137]Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 171 f.
[138]Butler, Judith (1991), S. 39.
[139]Vgl. Schuster, Nina: Andere Räume. Soziale Praktiken der Raumproduktion von Drag Kings und Transgender. Bielefeld, 2010. S. 63.
[140]Butler, Judith (1991), S. 38 f.

selbst zu bestätigen und immer wieder neu zu festigen“.[141] Heterosexualität ist in diesem Sinne eine Ausgrenzungskategorie, ohne als solche explizit erkannt beziehungsweise genannt zu werden.[142] Trotzdem entsteht förmlich eine strukturelle gesellschaftliche Angst vor *ander*sartiger Sexualität, und eine sogenannte Homophobie – „die soziale, kulturelle und politische Ausgrenzung bzw. Diskriminierung von Menschen, deren Lebens-/SexualpartnerInnen dem selben biologischen Geschlecht angehören“[143] – ist weit verbreitet. So wird Homosexualität noch immer als eine Art Zustand angesehen, der begründet werden soll,[144] und zudem wird sie häufig „mit ausufernder Sexualität in Beziehung gesetzt; Inter- und Transsexualität [werden] nahezu ausgeblendet“.[145]

Unterdessen lässt sich Transsexualität als ein gewichtiges Beispiel dafür anführen, dass eine vermeintliche Natur der Geschlechter radikal in Frage gestellt wird, nachdem bei transsexuellen Menschen der Wunsch besteht, den eigenen Geschlechtskörper gemäß dem gewünschten (*anderen*) Geschlecht anzugleichen, sprich: zu konstruieren.[146] „Die vermeintliche Selbstverständlichkeit des biologischen Geschlechts als unabänderliche Kategorie und dessen Grundlage von Geschlechtsidentität und heterosexueller Subjektivität erfährt [hier] eine Erschütterung.“[147] Und so bleibt in dieser Debatte ganz grundsätzlich zu fragen, warum immer wieder versucht wird, mit der „Natur“ gesellschaftliche Phänomene zu begründen oder gesellschaftliche Strukturen mit biologischen Argumenten zu erklären.[148]

[141]Schuster, Nina (2010), S. 79.
[142]Vgl. Lautmann, Rüdiger: Über homosexuelle Identität. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 135.
[143]Hofmann, Roswitha (1997), S. 105.
[144]Vgl. ebd., S. 112.
[145]Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 1.
[146]Vgl. Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy: Gender. An Ethnomethodological Approach. New York, 1978. S. 113.
[147]Büchler, Andrea/Cottier, Michelle: Transgender-Identitäten und die rechtliche Kategorie Geschlecht – Potenzial der Gender Studies in der Rechtswissenschaft. In: Frey Steffen, Therese u. a. (Hg.): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg, 2004. S. 223.
[148]Vgl. Hey, Barbara/Pallier, Ronald (1997), S. 10.

2.3 Das Medium Schulbuch in der Gesellschaft

2.3.1 Schulbuchanalysen und ihre gesellschaftliche Relevanz

Wie die Schule selbst sind auch Schulbücher ein öffentlicher Bereich,[149] in dem „offizielles Wissen“ – im Rahmen bildungspolitischer Kontrollen – vermittelt wird. Obwohl die Lehrinhalte nicht mehr ausschließlich über Schulbücher weitergegeben werden, kommt diesem Medium „als amtlich zugelassener […] ‚Grundausstattung‘ eine besondere bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutung“[150] zu. So treten teilweise zwar schon digitale Medien in den Vordergrund, das Schulbuch hat aber trotzdem noch einen bedeutend hohen Stellenwert in der Wissensvermittlung,[151] weswegen es nach wie vor „als ein komplexes Medium des Wissens“[152] mit gesellschaftlicher Relevanz eingestuft werden kann.

Bezüglich der Frage, welchen inhaltlichen Anspruch ein Schulbuch eigentlich hat oder vielmehr haben sollte, äußert sich beispielsweise Thomas Höhne kritisch darüber, dieses Medium *klar bestimmen* zu können. So mahnt er davor, von Prämissen hinsichtlich einer „Gegenstandsobjektivität“, „Sachadäquatheit“ und „Wirkungsadäquatheit“ auszugehen, da diese implizierten, ein Schulbuch könne zum einen klar abgegrenzt werden, sodass alle Beteiligten am Entwicklungsprozess ihre völlige Zufriedenheit darüber äußern könnten. Zum zweiten würde dies bedeuten, es gäbe klare Kriterien darüber, welches Wissen in den Büchern erscheinen muss, was wiederum implizierte, es gäbe „objektives Wissen“ über die Welt, das klar definiert werden kann. Die Wirkungsadäquatheit würde als drittes bedeuten, dass klare Aussagen darüber getroffen werden könnten, wie die Inhalte von den SchülerInnen rezipiert werden.[153]

Vor diesem Hintergrund spricht beispielsweise auch Gerd Stein von einem „Informatorium“, „Politicum“ und „Paedagogicum“, womit er zeigen möchte, dass es auch bei einer Analyse des Schulbuchs nicht um eine rein inhaltliche Überprüfung der einzelnen Fachbereiche gehen

[149] Vgl. Knopke, Lars: Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED. Wiesbaden, 2011. S 39.
[150] Fichera, Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt/Main, 1996. S. 17.
[151] Vgl. Diegmann, Daniel: Schulbücher. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Band 16, 2013. S. 463.
[152] Höhne, Thomas: Familienform und kulturelle Differenz im Schulbuch. Über die Konstruktion deutscher und ausländischer Familien in hessischen und bayerischen Schulbüchern. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 2006. S. 297.
[153] Vgl. Höhne, Thomas (2003), S. 9.

kann, sondern ferner gesellschaftliche Erziehung, politische Kontrolle und pädagogische Leitlinien bei einer Forschung Beachtung finden müssen.[154]

So sollte zum einen berücksichtigt werden, dass Schulbuchinhalte niemals wertfrei und neutral einzustufen sind, sondern immer einem gewissen Zeitgeist unterliegen. Zum anderen sind die Themen und Aufbereitungen abhängig von Verlagen und Autoren, aber vor allem auch von den bildungspolitischen Vorgaben,[155] weswegen es ein wichtiges Analysekriterium ist, zu untersuchen, welche Werte und Einflüsse in den Büchern vermittelt werden.[156] Gesellschaftspolitische Kontexte können beispielsweise über eine Auswahl bestimmter Texte transportiert werden, oder – speziell im naturwissenschaftlichen Bereich – in die Fragestellungen integriert werden.[157]

Das Schulbuch ist aufgrund politischer Vorgaben und einer thematischen Vorauswahl – die gleichzeitig Festsetzungen und Ausgrenzungen implizieren – grundsätzlich nicht so konzipiert, Themenbereiche und Inhalte differenziert zu behandeln und vertieft zu untersuchen. Im Gegenteil „bewirken [Schulbücher] mit ihren expliziten und impliziten Aussagen stereotypisierende, vereinfachende, trivialisierende, kognitive und emotionale Orientierungen.“[158] Zugleich transportieren die Inhalte der Bücher aber „den Eindruck von Homogenität“[159] und Geschlossenheit, weswegen ein reflektierter Umgang mit dem Medium umso mehr an Bedeutung gewinnt. Wären Schulbücher wissenschaftlicher ausgerichtet, so Josef Thonhauser, würden sie grundsätzlich auf mehr Hinterfragen der beinhalteten Erkenntnisse pochen und auch konträre Positionen aufzeigen, um den SchülerInnen einen kritischen Umgang mit der Welt aufzuzeigen.[160] Sie könnten grundsätzlich mehr Raum dafür geben, eigene Rückschlüsse zuzulassen und nicht jedwedes Wissen vorwegnehmen.[161] Und gerade weil dies nicht der Fall ist, wird *ein kritischer Umgang mit ihnen* umso wichtiger, weswegen sie bedeutsame „Objekte

[154]Vgl. Stein, Gerd: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun, 1977. S. 235.
[155]Vgl. Müller, Walter: Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun, 1977. S. 11 f.
[156]Vgl. Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 9.
[157]Vgl. Dick, Anneliese (1991), S. 6.
[158]Enders-Dragässer, Uta: Das Frauen- und Mädchenbild im Schulbuch. In: Grossmann, Wilma u. a. (Hg.): Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung vom 7. bis 9. November in Schmitten/Taunus. Frankfurt/Main, 1987. S. 2.
[159]Höhne, Thomas (2006), S. 298.
[160]Vgl. Thonhauser, Josef: Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 176.
[161]Vgl. Rohlfes, Joachim: Politische und didaktische Tugendwächter. Warum unsere Schulbuch-Gutachter mehr Zurückhaltung üben sollten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 162.

inhaltsanalytischer Untersuchungen“[162] sind, zumal davon auszugehen ist, dass sie auch zukünftig ein wichtiges Mittel für die schulische Wissensvermittlung darstellen werden.[163]

Prinzipiell gilt es, eine Analyse von Schulbüchern nicht einseitig anzulegen, sondern verschiedene Perspektiven einzunehmen, um so eine Verortung tätigen und außerdem gehaltvolle Aussagen über das Medium vornehmen zu können. Rein pädagogische oder politische Sichtweisen können aufgrund ihrer Eindimensionalität wenig Erkenntnisse über das Schulbuch als gesellschaftlich relevantes Lehrmaterial gewinnen und dementsprechend auch schwerlich Wegweisungen für Veränderungen vorschlagen. Zudem ist es doch „eine nicht unwesentliche Aufgabe von Wissenschaft, im Laufe der Zeit selbstverständlich Gewordenes zu erschüttern, allgemein für wichtig Gehaltenes infrage zu stellen und scheinbar Nebensächliches wieder in den Blick zu rücken“.[164]

2.3.2 Zulassungsverfahren von Schulbüchern in Deutschland

Eine Kontrolle der Schulmittel begann durch die Kirche zwar schon im 16. Jahrhundert, doch setzte erst im 18. Jahrhundert eine allmähliche Standardisierung und Normierung der Schule und ihrer Lehrmaterialien ein.[165] Trotzdem hatten Schulbücher noch nicht dieselbe Funktion wie heute, da mitunter noch keine offiziellen Richtlinien für Unterrichtsmittel festgelegt waren. Sie dienten in erster Linie „als Leitfäden, an denen sich die Inhalte und der Gang des Unterrichts orientierten“.[166] 1763 folgte beispielsweise durch das preußische Generallandschulreglement die Einführung der Schulbuchzulassung, um eine globale Zulassungskontrolle zu schaffen – Preußen war hier Vorreiter und Vorbild für weitere Länder. So diente dieses Modell auch Bayern als Vorlage für ein eigenes Verfahren, Schulbuchzulassungen staatlich zu kontrollieren und zu beeinflussen. 1770 wurde hier in der Folge das Generalmandat erlassen, das mitunter die Einführung eines bestimmten Lehrwerkes beinhaltete. Die Wirksamkeit des staatlichen Einflusses war in beiden Ländern jedoch noch stark begrenzt, nachdem unter anderem auf lokaler Ebene häufig weiterhin Geistliche die Schulaufsicht übernahmen und von staatli-

[162]Thonhauser, Josef (1995), S. 184.
[163]Vgl. Schallenberger, E. Horst (Hg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun, 1976. S. 3.
[164]Stein, Gerd (1977), S. 237.
[165]Vgl. Stöber, Georg: Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. Eckert.Beiträge 2010/3. S. 1. Online verfügbar: www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung_001.pdf [Stand: 03.09.2014].
[166]Sauer, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 144.

cher Seite kaum Struktur auf der Verwaltungsebene bestand, um eine Kontrollfunktion einzunehmen.[167]

Erst seit Ende des 19. Jahrhunderts verbesserten sich die Möglichkeiten staatlicher Kontrollen, während die Kirche ihren Einfluss verlor.[168] So fand ein regelrechter „Zentralisierungsschub in der Schulverwaltung“[169] statt, in dessen Zuge die Ministerien stärker als bisher Schulbuchzulassungen kontrollierten und die Bücher vereinheitlicht wurden. Michael Sauer erläutert, dass dies beispielsweise für den Volksschulbereich mit sich brachte, dass an allen Schulen die gleichen Bücher für den Unterricht benutzt werden mussten, was bedeutete, dass auch die kleineren, bis dato nicht gut ausgestatteten ländlicheren Schulen mit Schulmaterial versorgt wurden. Gleichzeitig wurde das Spektrum der Inhalte und ihrer Aufbereitungen durch die Angleichungsprozesse wesentlich kleiner und eine Vielfältigkeit somit unterbunden. Sieht man von den Ideologien des Dritten Reichs und der DDR ab, die eine absolute Zentralisierung und Gleichschaltung zum Ziel hatten und Schulbücher gemäß den jeweiligen Gesinnungen überprüften, so veränderten sich die grundsätzlichen Bestimmungen der Zulassungsmodi bis heute nicht mehr, die sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt hatten. Was im Anschluss folgte, sind allein Abwandlungen dieser modernen und zentralistischen Entwicklung vor 1900.[170]

In Deutschland werden Schulbücher heute auf Länderebene über staatliche Kontrollen zugelassen – eine von außen kommende Beteiligung ist dabei nicht vorgesehen.[171] In der Regel findet das Zulassungsverfahren auf einer gesetzlichen Grundlage statt, woraufhin die Exekutive entsprechende Verordnungen erlässt. Teils werden mit den Zulassungsverfahren die Ministerien betraut, wie beispielsweise in Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Thüringen, teils ist auch die jeweilige Behörde dafür zuständig, wie zum Beispiel das Landesinstitut für Schulentwicklung in Baden-Württemberg oder das Landesinstitut für Schule in Bremen.[172] Die Länderregierungen entscheiden somit eigens über Beurteilungskriterien und Zulassungsverfahren, ohne auf einer übergeordneten Ebene, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, gemeinsame Absprachen über Gültigkeiten zu

[167]Vgl. ebd., S. 144 ff.
[168]Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 1 f.
[169]Sauer, Michael (1998), S. 151.
[170]Vgl. Sauer, Michael (1998), S. 151 ff.
[171]Vgl. Enders-Dragässer, Uta (1987), S. 9.
[172]Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 3 ff.

treffen.[173] „Die Kriterien, die dabei jeweils angewendet werden, sind daher Festlegung auf der Grundlage der jeweiligen politischen Kräfteverhältnisse.“[174] Während Bremen hier als einziges Bundesland nur oberflächliche Anforderungen bezüglich der Kriterien für Schulmaterialien an den Senator für Bildung und Wissenschaft stellt – der wiederum für den Erlass der Lehrmittel zuständig ist –, werden die Regelungen in den Schulgesetzen der anderen Länder sehr detailliert festgelegt und auch die Zulassungsbedingungen differenziert ausgeführt. So weisen die Voraussetzungen für die Schulbuchgenehmigung in den jeweiligen Bundesländern erhebliche Unterschiede auf: Verzichten Berlin, Hamburg, das Saarland und Schleswig-Holstein seit einigen Jahren komplett auf ein Zulassungsverfahren und geben lediglich vor, was Schulbücher nicht vorweisen respektive beinhalten dürfen, hält sich beispielsweise das Bundesland Rheinland-Pfalz eine Genehmigung offen. Andere Länder machen die Schulbucheinführung wiederum klar von einer Zulassung abhängig.[175] „Sofern Schulbücher […] einem Zulassungsverfahren nicht unterworfen werden, müssen sie [also] doch den gültigen Zulassungskriterien entsprechen.“[176]

Die mitunter strengste oder vielmehr umfangreichste Prüfung für die Genehmigung von Schulbüchern hat das Bundesland Bayern,[177] das zum einen im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in Artikel 51 über Lern- und Lehrmittel festgelegt hat, dass eine „Zulassung [voraussetzt], dass diese Lernmittel die Anforderungen der Lehrpläne, Stundentafeln und sonstigen Richtlinien […] erfüllen und den pädagogischen und fachlichen Erkenntnissen für die betreffende Schulart und Jahrgangsstufe entsprechen“.[178] Zum anderen hat Bayern eine separate Verordnung über die Zulassung von Lehrmaterialien entwickelt, in der die Zulassungsvoraussetzungen noch präzisiert werden.[179] Möchten Verlage ein Schulbuch für bayerische Schulen herausbringen, so muss dieses zudem erst von Gutach-

[173]Vgl. Enders-Dragässer, Uta (1987), S. 9.
[174]Ebd.
[175]Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 3 ff.
[176]Ebd., S. 5.
[177]Vgl. ebd., S. 7.
[178]Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Art. 51. Online verfügbar: www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000V27IVZ&doc.part=X&doc.origin=bs [Stand: 03.09.2014].
[179]Vgl. Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsvoraussetzungen - ZLV) vom 17. November 2008. Online verfügbar: www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-LernMZulVBY2009rahmen&doc.part=X [Stand: 03.09.2014].

terInnen anhand eines Kriterienkatalogs[180] überprüft werden. Als GutachterInnen werden in der Regel zwei Lehrkräfte vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus berufen, die unabhängig voneinander ein Urteil über das zu bewertende Medium vorlegen.[181] Kritiken und Empfehlungen der GutachterInnen werden wiederum vom Ministerium überprüft und bei einer Entscheidung über die Genehmigung berücksichtigt.[182] Der Inhalt des Kriterienkatalogs besteht unter anderem aus allgemeinen Leitlinien, wie beispielsweise formalen Vorgaben über die Aussagekraft von Bildern und das Angebot an Aufgabenstellungen, sowie aus inhaltlichen Zielsetzungen, wie etwa zu den Themen Gleichberechtigung, Integration und Medienpädagogik. Solche Kataloge machen es einerseits zwar möglich, inhaltliche Willkür und subjektive Präferenzen zu vermeiden, andererseits werden so aber auch neue Ansätze und Ideen ausgeschlossen; ein Kriterienkatalog legt von vornherein fest, was berücksichtigt und was unterbunden werden soll.[183] Für andere Bundesländer gilt teilweise ebenfalls ein vom Ministerium verordnetes Gutachterverfahren, diese folgen aber in keinem Fall einer so strikten Anordnung wie in Bayern, da entweder nicht alle Bücher einer solchen Begutachtung unterzogen werden, oder die Gutachten allgemein nicht in einem derartigen Umfang erstellt werden müssen.[184]

So erlassen die jeweiligen Kultusministerien also Richtlinien und Vorgaben für Inhalte und Formalia der Schulbücher, die erfüllt sein müssen, damit die Bücher in der Schule Verwendung finden können. „Damit wird das Schulbuch – als Interpret von Richtlinien – zu einem entscheidenden Faktor […] der Verwirklichung der kulturpolitischen Intentionen“,[185] und die Verbindlichkeit, die von staatlicher Seite bezüglich der Zielsetzungen zur Schulbucherarbeitung greift, ist denkbar groß,[186] nachdem keine unabhängige Instanz zur Kontrolle der Zulassungsverfahren und -voraussetzungen existiert und die zuständigen Behörden „erste und letzte Instanz zugleich sind“.[187] Ein freier Wettbewerb für neue Ideen, verschiedene methodische Ansätze und alternative Aufarbeitungen der Inhalte wird, laut Joachim Rohlfes, somit einge-

[180]Vgl. Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln (Stand: November 2010). Online verfügbar: www.km.bayern.de/download/1587_kriterienkatalog_lernmittelbeurteilung_allgemein.pdf [Stand: 03.09.2014].
[181]Vgl. Frieß, Peer: Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 182.
[182]Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 8.
[183]Vgl. Rohlfes, Joachim (1998), S. 159.
[184]Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 10.
[185]Lichtenstein-Rother, Ilse: Das Schulbuch - ein Hemmnis der Schulreform? In: Adrian, Werner u. a. (Hg.): Das Buch in der dynamischen Gesellschaft. Festschrift für Wolfgang Strauß zum 60. Geburtstag. Trier, 1970. S. 75.
[186]Vgl. Pöggeler, Franz (1985), S. 17.
[187]Rohlfes, Joachim (1998), S. 157.

dämmt, da AutorInnen und Verlage die teilweise sehr strikten Vorgaben der jeweiligen Zuständigkeiten einhalten müssen, um ein Schulbuch publizieren zu können.[188] Hierbei ist allerdings auch zu beachten, dass der schulische Bereich nicht in rein wissenschaftlicher Form abgehandelt werden kann, indem spezifische Themen immer tiefer verzweigt und neue Gedankengebäude konstruiert werden, sondern dass für eine Umsetzung bestimmter Inhalte auch gewisse Richtlinien und Vereinheitlichungen vonnöten sind – es gäbe anderweitig keine Möglichkeit der Gestaltung und Ordnung mehr.[189] Walter Müller erklärt, dass die Zulassungsverfahren für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schulbüchern aber insofern ein Hindernis darstellen, als dass sie grundsätzlich nicht öffentlich sind, sondern innerhalb innerdienstlicher Verwaltungsverfahren vonstatten gehen,[190] wodurch der Blick von außen erheblich eingeschränkt wird.[191]

3 Zusammenführung von Schulbuch und Geschlecht

„Der Diskurs der Bildung ist ein zentraler:
Er formuliert die Werdung dessen, was der Mensch sein soll.“[192]

Ausgehend davon, dass Diskurse in gesellschaftliche Machtmechanismen verflochten sind, kommt der kritischen Auseinandersetzung mit dem schulischen Bereich unter Berücksichtigung des Geschlechterdiskurses besondere Bedeutung zu,[193] da die Institution Schule die Einrichtung darstellt, die „offizielles Wissen“ vermittelt und mit diesem Wissen gleichzeitig weitere Inhalte und Normen – den „heimlichen Lehrplan“ – mittransportiert. Hierbei wird angenommen, dass Grundschulbüchern insofern eine herausragende Rolle zufällt, als dass sie *die ersten* Bü*cher „offiziellen Wissens“* sind, mit denen Kinder in Berührung kommen, und somit entscheidend an einer Beeinflussung der Inhaltsvermittlung mitwirken und maßgeblich an den Normen, die die SchülerInnen sich aneignen, beteiligt sind. Durch Kultusbehörden der Länder, Schulbuchverlage und AutorInnen werden Inhalte und Aufmachung von Schulbüchern

[188]Vgl. ebd., S. 158.
[189]Vgl. Knepper, Herbert: Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 176.
[190]Vgl. Müller, Walter (1977), S. 199.
[191]Vgl. Rohlfes, Joachim (1998), S. 157.
[192]Heinrichs, Gesa (1999), S. 234.
[193]Vgl. Jäckle, Monika (2009), S. 21.

festgelegt – das Schulbuch ist dementsprechend „[k]onkurrenzlos in ner ‚Wichtigkeit‘ und ‚Richtigkeit‘“[194] und mehr oder weniger alternativlos. In diesem Sinne kommt den Lehrmaterialien bei der Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und -wirklichkeiten eine hohe Bedeutsamkeit zu. Die Geschlechterdifferenzen wiederum sind immer mit Hierarchien und Ungleichheiten verbunden, da in den konstituierten Wirklichkeiten stets nur gewisse Dinge zulässig sind und so fortwährend eine Norm etabliert wird. Demnach ist es wesentlich, ein Verständnis für die Rolle von Schulbüchern hinsichtlich Geschlechterkonstruktionen zu schaffen und „die unsichtbare Verbindung von Schule, Machtverhältnissen und geschlechtlichen Formen sichtbar“[195] zu machen. Damit es möglich wird, aufzuzeigen, wie Geschlechterbilder konstruiert werden, müssen semantische und bildhafte Darstellungen analysiert werden, um so zu verdeutlichen, wie Geschlechterrollen in bestimmten Kontexten verhandelt werden,[196] denn eine „Zuweisung von Macht, Autorität und Verantwortung […] erfolgt nicht erst in der Zone politischen Handelns und deren Institutionen, sondern bereits in der Rollenzuweisung zwischen Jungen und Mädchen“.[197] Schulbuchwissen wird also durch Diskurse transportiert, die durch Sprache, Bilder und Symbole vermittelt werden.[198] Dementsprechend ist davon auszugehen, dass sowohl Ausdruck als auch Abbildung einen entscheidenden Beitrag zu Ausgrenzungsmechanismen, Machtmechanismen und Geschlechterkonstruktionen leisten, was wiederum zwangsläufig einhergeht mit einer Hierarchisierung und einer subtilen oder auch direkten Diskriminierung bestimmter Personengruppen.[199] „Eine herrschende Norm kann ‚das Andere‘ an bestimmte Orte verweisen oder ‚es‘ unsichtbar machen.“[200] Grundschulbücher nehmen an dieser Stelle dahingehend eine gewichtige Position ein, als dass sie SchülerInnen implizites und explizites Wissen darüber vermitteln, was „richtig“ und was „falsch“ ist, was der gesellschaftlichen Norm entspricht und was als „abnormal“ angesehen wird.

Die Inhalte der Lehrpläne sind eine Abbildung des jeweiligen Zeitgeistes und der gesellschaftlichen Vorstellungen über Normen, Rechte und Pflichten. Sie vermitteln grundsätzliches Wissen über Zulässiges und Unzulässiges und sind niemals wertfrei. Infolgedessen werden

[194]Dick, Anneliese (1991), S. 5.
[195]Jäckle, Monika (2009), S. 21.
[196]Vgl. ebd., S. 16.
[197]Pöggeler, Franz (1985), S. 30.
[198]Vgl. Höhne, Thomas (2006), S. 299.
[199]Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 2 f.
[200]Ebd., S. 3.

auch Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen über Bildungsinstitutionen transportiert. So können Festlegungen zementiert werden, die implizite oder explizite Auskunft über eine binäre Geschlechterdifferenz und Heteronormativität geben und somit einen erheblichen Beitrag zu unserer zweigeschlechtlichen Ordnung beitragen.[201] Speziell Schulbücher haben hier die Möglichkeit, den SchülerInnen eine Orientierung in Form von Identifikationsangeboten sowie darauf aufbauenden Abgrenzungs- und Unterscheidungsmustern zu liefern, nachdem konkrete Rollenvorbilder bezüglich einer Geschlechterunterscheidung dargestellt und somit aufgenommen werden können.[202] Demnach ist „Bildung […] immer auch Geschlechterbildung“,[203] und es muss näher betrachtet werden, inwieweit Lehrinhalte eine Konstruktion der Geschlechter manifestieren.

3.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Grundsätzlich soll in dieser Arbeit die Bedeutung von Schulbüchern für die Geschlechterrollen beleuchtet werden, indem aktuelle Grundschulbücher im Hinblick auf die Konstruktion von geschlechtlichen Normen analysiert und diese Ergebnisse anschließend in einen pädagogisch-psychologischen und bildungspolitischen Kontext eingebettet werden. Durch Sprache und Bilder werden implizit Zuschreibungen gemacht, und vor allem Darstellungen, die Personen zum Inhalt haben, transportieren Werte und Rollenzuweisungen, da sie für die Kinder eine konkrete „Identifikationsbasis“[204] darstellen. Dementsprechend sollen anhand konkreter Beispiele derartige Konstruktionsmechanismen aufgedeckt werden, um aufzuzeigen, wie sprachlich und bildlich Geschlechterdifferenzen, Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität (re)produziert werden – „inwieweit [also] dieses Denken in binären Geschlechterkonstruktionen und die damit zusammenhängende ‚Normierung‘ in aktuellen Schulbüchern vorhanden ist“[205] – und wofür daneben kein Platz mehr bleibt.

Gleichzeitig wird gefragt, inwiefern ein Wandel in der Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern stattgefunden hat. Hierzu soll vor der Analyse der Forschungsstand in Form einer Zusammenfassung bisheriger Arbeiten zur Schulbuchforschung dargestellt werden.

[201] Vgl. Rendtorff, Barbara (1999), S. 169.
[202] Vgl. Höhne, Thomas (2006), S. 299.
[203] Heinrichs, Gesa (1999), S. 233 f.
[204] Barz, Monika: Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, 1982. S. 104.
[205] Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 171.

Schulbücher sind seit den 1960er-Jahren genderkritisch in den Fokus geraten[206] und es ist dementsprechend möglich, vorhandene Literatur und Beiträge zu diesem Thema heranzuziehen und in die Ergebnisse dieser Arbeit einfließen zu lassen. Um herauszufinden, wie sich Darstellungsformen und Semantiken geändert haben, erfolgt im Anschluss die Untersuchung gegenwärtiger Schulbücher, um neue Resultate diskursiv einzubetten und mögliche Veränderungen festzustellen – so kann ein aktueller Beitrag zu diesem Themenfeld geliefert werden.

Genauer geht es bei einer Analyse der Schulbücher um Fragestellungen rund um die Themen Frausein und Mannsein, Familienbilder, Sexualität sowie um die Rollenkonzepte der Geschlechter. So soll unter anderem eruiert werden, welche Bilder von Frau- und von Mannsein erzeugt werden, welche Geschlechterkonzeptionen überhaupt gezeigt werden, ob die Überrepräsentation eines Geschlechts besteht, wie Familien dargestellt werden, welche Rollenbilder vermittelt werden und wie Sexualität abgebildet wird. Zusätzlich wird gefragt, was *nicht* dargestellt wird, da eine Nicht-Darstellung in diesem Sinne einhergeht mit Ausgrenzungsmechanismen – gewisse Dinge werden aktiv nicht gezeigt und werden so an den Rand gedrängt oder fallen sogar komplett aus dem Rahmen. So stellt sich zum Beispiel die Frage, inwiefern neben einer Heterosexualität noch weitere Sexualitäten abgebildet werden.

Weiterhin gilt es, zu untersuchen, wie sich die Darstellungsformen im Laufe der Zeit geändert haben sowie einen Überblick über pädagogisch-psychologische Voraussetzungen und bildungspolitische Anforderungen zu geben. So lassen sich Aussagen darüber treffen, wie diskursive Normen und Wirkmächtigkeiten entstehen, und die Ergebnisse können innerhalb eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhanges verortet werden. Die Einbettung in einen Kontext ist insofern wichtig, als dass andernfalls keine Möglichkeit bestünde, Ergebnisse interpretieren und in Relation setzen zu können.[207] Intuitiv scheint es selbstverständlich, dass gewisse Bereiche – wie beispielsweise Sexismen, Rassismen oder Ideologieverherrlichungen – grundsätzlich nicht befürwortet werden und gerade in einem Rahmen öffentlicher Bildung keine Beachtung finden beziehungsweise auch eindeutig zu bewerten ist, welche Normen bezüglich dieser Themen gelten sollten. Aber abgesehen davon, dass auf subtiler Ebene häufig Diskriminierungen vonstatten gehen, stellt sich zudem „die Frage, inwieweit sich ein Schulbuch auf die Darstellung der Realität beschränken darf oder ob es auch versuchen soll, eine

[206] Vgl. Hunze, Annette: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika u. a.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen, 2003. S. 53.
[207] Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 233.

wünschenswerte Zukunftsperspektive zu entwickeln.“[208] In diesem Sinne lassen sich auch Überlegungen dazu anstellen, was ein Schulbuch im Idealfall beinhalten und darstellen sollte.

3.2 Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern – zum Forschungsstand

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich, Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich einer Zusammenstellung bisheriger Schulbuchanalysen zur Geschlechterfrage zu erheben, zumal es sich grundsätzlich als schwierig erweist, eine komplette und aktuelle Übersicht zu erstellen, da eine vollständige Bestandsaufnahme in dieser Form bisher nicht erarbeitet wurde. So herrscht auch keine Klarheit darüber, welche Lehrmaterialien aus welcher Zeit und welchen Fachbereichen bislang überhaupt analysiert wurden und wo gegebenenfalls noch Forschungsbedarf besteht.[209] Vor diesem Hintergrund soll hier nicht auf detaillierte Ergebnisse einzelner Forschungen eingegangen, sondern eine Zusammenfassung ausgewählter Literatur zu diesem Thema gegeben werden, um nachvollziehen zu können, welche grundlegenden Tendenzen und zentralen Erkenntnisse festgestellt werden konnten.

Annette Hunze erläutert diesbezüglich, dass es grundsätzlich bis Mitte der 1960er-Jahre die Regel war, einer geschlechtsspezifischen Erziehung nachzukommen, und dementsprechend auch Schulbücher geschlechterorientiert aufbereitet waren. Erst ab Ende der 60er-Jahre lässt sich – im Kontext der neuen Frauenbewegung – eine genderkritische Schulbuchforschung festmachen, nachdem Unterrichtsmaterialien ab dieser Zeit in den Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerieten. So wurde ersichtlich, dass Schulbücher auf struktureller Ebene geschlechterdiskriminierende Inhalte enthielten, da stereotypisierende Rollenbilder abgebildet wurden und Frauen prinzipiell unterrepräsentiert waren. Verschiedene Untersuchungen legten unterschiedliche Maßstäbe an und hatten diverse Fragestellungen, die sich teils mehr auf eine Gleichstellung der Geschlechter und teils mehr auf die Lebensrealitäten speziell von Frauen bezogen. Mittlerweile geht es in der Hauptsache um die Untersuchung der Darstellung beider Geschlechter, was den aktuellen Entwicklungen in der Frauen- und Geschlechterforschung entspricht.[210]

Mit den Forschungen der 1980er-Jahre lassen sich unterschiedliche Erkenntnisse und Tendenzen bezüglich Geschlechterdarstellungen und Rollenbilder in den Schulbüchern festma-

[208] Thonhauser, Josef (1995), S. 180.
[209] Vgl. Fichera, Ulrike (1996), S. 22 ff.
[210] Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 53 ff.

chen. So wird einerseits durchaus deutlich, dass extrem strikt gezeichnete Stereotype abgebaut wurden und nicht mehr in einer derart plakativen Form erscheinen. Gleichzeitig wird weiterhin eine eindeutige Unterrepräsentation der Frau beanstandet, womit auch weniger Identifikationsmodelle für Mädchen einhergehen.[211] Nachdem ein prinzipieller Abbau offensichtlicher Rollenmuster in Lehrbüchern stattgefunden hat, wird der Forschungsfokus nun immer mehr auf subtile Mechanismen der Diskriminierung gelegt,[212] und die Analyse eines passiven Vermittelns – durch beispielsweise indirekte Formulierungen und bildliche Darstellungen – stereotypisierender Geschlechterbilder tritt in den Vordergrund. So wird zum Beispiel ersichtlich, dass in diesem Zeitraum kaum erwerbstätige Frauen gezeigt werden, die allenfalls auch nur in eher „weiblichen Berufen“ wiederzufinden sind, wie dem der Krankenschwester oder des Hausmädchens.[213]

Bis Mitte der 1990er-Jahre lässt sich feststellen, dass sich die bis dato sehr unausgewogene Häufigkeitsdarstellung von Mädchen und Jungen etwas angeglichen hat, Frauen und Mädchen aber immer noch weniger häufig abgebildet werden als Jungen und Männer[214] und weiterhin zumeist in traditionellen und stereotypen Rollenbildern zu sehen sind, wodurch sie nicht so viele Identifikationsangebote vorfinden.[215] Was die Bereiche Familie, Erziehung und Haushalt anbelangt, lässt sich feststellen, dass im Vergleich zu den 80er-Jahren eine Veränderung stattgefunden hat und das männliche Geschlecht nun häufiger in diesen Feldern dargestellt wird. Nichtsdestotrotz werden immer noch vorwiegend Mädchen und Frauen in häuslichen Kontexten abgebildet und damit suggeriert, es sei einer dem weiblichen Geschlecht zugehöriger Verantwortungs- und Aufgabenbereich.[216] Was eine Vielfalt des Familienbildes an sich betrifft, kritisiert beispielsweise Jutta Hartmann den eklatanten Bruch zwischen Schulbuchwirklichkeit und den real bestehenden verschiedenen Ausprägungen der Familienformen. Hier sieht sie in der Grundschule die größte Diskrepanz zwischen einer ausschließlich traditionell vorzu-

[211]Vgl. Valtin, Renate: Koedukation macht Mädchen brav!? – Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/Main, 1996. S. 25.
[212]Vgl. Bittner, Melanie: Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/Main, 2011. S. 6. Online verfügbar: www.gew.de/Binaries/Binary88533/120423_Schulbuchanalyse_web.pdf [Stand: 03.09.2014].
[213]Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 61 f.; vgl. Barz, Monika (1982), S. 106 f.
[214]Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 70; vgl. Olechowski, Richard (1995), S. 17.
[215]Vgl. Valtin, Renate (1996), S. 25.
[216]Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 71 ff.

findenden Vater-Mutter-Kind-Familie im Schulbuch einerseits und der wirklich existierenden Vielfältigkeit an Lebensgestaltungen andererseits.[217]

In einer Zusammenfassung von Schulbuchanalysen der letzten 30 Jahre resümiert Annette Hunze, dass sich Geschlechterdarstellungen hinsichtlich einer gleichberechtigten Abbildung durchaus positiv verändert und entwickelt haben, aber trotzdem noch nicht hinreichend umgesetzt werden. So hat sich der Anteil der Abbildungshäufigkeit beider Geschlechter zwar grundsätzlich stark angenähert, dennoch werden Männer häufiger im Erwerbsleben und Frauen in die Familie eingebunden gezeigt. Somit entsteht ein deutliches Missverhältnis, was Identifikationsangebote für Mädchen und Jungen betrifft.[218] So konnte eine Arbeit von 1997 zu wirtschaftlichen und technischen Aspekten in Schulbüchern ebenfalls eine deutliche Diskrepanz herausarbeiten, was beispielsweise die Darstellungsverhältnisse im ökonomischen Sektor betrifft: Es wurde deutlich, dass Männer wesentlich häufiger im Erwerbsleben mit höherem ökonomischen Status abgebildet werden, wohingegen Frauen meist einen niedrigeren Status einnehmen und eher als Konsumentinnen dargestellt werden.[219] Richard Bamberger spricht in seiner Überblicksstudie wiederum von dem Forschungsergebnis, dass „die Zahl der Knaben und Mädchen in den Lesebüchern peinlich abgestimmt“[220] und Rollenmuster schlicht vertauscht würden, was im Umkehrschluss lediglich einen Tausch der Extreme zur Folge hätte – ein gesundes Mittelmaß ginge dabei verloren.

Ein weiterer Aspekt, den Annette Hunze thematisiert, ist das Geschlechterverhältnis der AutorInnenschaft und der HerausgeberInnen selbst; wie hoch sind Frauen- und Männeranteile bei der Entwicklung der Schulbücher? Hunze stellt hier für die 1990er-Jahre zusammenfassend dar, dass sich ein großes Ungleichgewicht vor allem im Bereich der AutorInnen aufzeigen lässt. Liegt das Verhältnis in der Herausgabe bei 40 Prozent Frauen und 60 Prozent Männern, so liegt der Frauenanteil in der AutorInnenschaft bei nur 26,9 Prozent. Im Vergleich zu den 1970er- und 1980er-Jahren hat sich der Anteil der Frauen bei der Herausgabe und dem Verfassen von Schulbüchern damit zwar bereits von etwa 16 Prozent auf 33,5 Prozent ver-

[217] Vgl. Hartmann, Jutta (1997), S. 261.
[218] Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 77 ff.
[219] Vgl. Bönkost, Klaus Jürgen/Oberliesen, Rolf: Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, 1997. S. 474. Online verfügbar: elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103104-1.pdf [Stand: 03.09.2014].
[220] Bamberger, Richard: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 63.

doppelt, eine weiterhin bestehende Unausgewogenheit wurde so aber freilich (noch) nicht behoben.[221]

Ein Gutachten zu einer umfassenden Analyse von Fibeln und Sprachbüchern für die Grundschule aus dem Jahr 2009 bezieht sich auf Geschlecht als nur einen von vielen zu untersuchenden Aspekten. Hierbei wird die Darstellung beider Geschlechter allgemein häufig als positiv und ausgewogen bewertet. Gleichzeitig finden sich aber auch in dieser Studie Bücher, die wiederum sehr stereotype Rollenbilder vermitteln. Die Darstellung von Familien wird insgesamt als positiv bewertet, da beispielsweise auch alleinerziehende Elternteile angesprochen werden.[222] Auch Monika Finsterwald kommt mit einer Grundschulbuchanalyse aus dem Jahr 2006 zu dem Ergebnis, dass immer noch viele stereotype Geschlechterbilder vermittelt werden, sowohl bei der Auswahl der Berufe als auch bei konkreten Alltagshandlungen von Frauen und Männern.[223]

Es liegen kaum aktuelle Arbeiten bezüglich Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern vor, und es ist prinzipiell schwierig, einen roten Faden in bisherigen Schulbuchanalysen zu finden, da einerseits keine systematische Aufarbeitung bisheriger Untersuchungen besteht und andererseits ForscherInnen teilweise zu sehr unterschiedlichen, teilweise sogar widersprüchlichen Ergebnissen kommen. Trotzdem lässt sich feststellen, dass es insgesamt bereits einige Verbesserungen bezüglich einer gleichberechtigten Geschlechterdarstellung in Schulbüchern gegeben hat, wobei Konsens darüber besteht, dass weiterer Handlungsbedarf vorhanden ist. So lassen auch neuere Studien vermuten, dass zum Beispiel eine geschlechtersensible Sprache nur sehr willkürlich eingesetzt wird[224] und Themen wie Diskriminierung oder Heteronormativität selbst in Form einer kritischen Auseinandersetzung keine Erwähnung finden.[225] Toleranz würde zwar angesprochen, „doch gleichzeitig eine Begründung mitgeliefert, warum Homosexualität als ‚abartig‘ gilt. Die Norm an sich wird damit nicht hinterfragt“.[226] Ganz grundsätzlich wird das gesellschaftliche Leben in Schulbüchern relativ idealisiert und harmonisch ab-

[221]Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 68 f.
[222]Vgl. Jeuk, Stefan: Wissenschaftliche Analyse von aktuellen Fibeln, Sprachbüchern und Sprachlehrwerken für den Deutschunterricht (Klasse 1&2). Gutachten für die Anton-Bruckner-Grundschule Ludwigsburg. Ludwigsburg, 2009. Online verfügbar: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/Sprachbuchgutachten_V8.pdf [Stand: 03.09.2014].
[223]Vgl. Finsterwald, Monika: Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern. In: Hempel, Marlies (Hg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer fachdidaktische Forschungen und Berichte. Heft 16, 2006. S. 35 f. Online verfügbar: www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Fachdidaktik_und_Geschlecht.pdf [Stand: 03.09.2014].
[224]Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 3.
[225]Vgl. ebd., S. 178.
[226]Ebd.

gebildet und entspricht somit keiner „spannungs- und konfliktreichen pluralistischen Gegenwarts- und Zukunftssituation“,[227] wie wir sie heute vorfinden und zukünftig vorfinden werden.

3.3 Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse

Um das Medium Schulbuch hinreichend bezüglich eines bestimmten Phänomens untersuchen zu können, eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse als Methode, die Kommunikation zum Gegenstand hat, die „mit Texten, Bildern […], mit symbolischem Material [arbeitet]. Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert“[228] vor. Außerdem ist die Qualitative Inhaltsanalyse für die „Aufdeckung ‚latenter Strukturen‘ in Texten“[229] eine aufschlussreiche Vorgehensweise, da das jeweilige Untersuchungsmaterial verwendet wird, um tieferliegende Sachverhalte zu durchleuchten.[230] Entscheidend ist hierbei, eine Analyse nicht willkürlich vorzunehmen, sondern systematisch vorzugehen und gewisse Regeln zu befolgen.[231] So gilt es zunächst, Annahmen und vorläufige Fragestellungen zu konkretisieren, ein Forschungsfeld sinnvoll abzustecken und die wissenschaftliche Vorgehensweise zu bestimmen sowie auch Methodengrenzen zu reflektieren, um das Verfahren in einen angemessenen und aussagekräftigen Rahmen einzubetten.[232] Gleichzeitig ist beispielsweise zu unterbinden, eine Materialauswahl beliebig vorzunehmen, „etwa in dem Sinn, daß nur solche Texte herangezogen werden, die die Hypothesen des Forschers unterstützen“.[233]

Müssen für eine Inhaltsanalyse mitunter auch quantitativ-sozialwissenschaftliche Verfahren in Form von Auszählungen und festgelegten Fragestellungen beachtet werden und Verwendung finden, zeichnet sich eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise an das Diskursfeld und Sample dadurch aus, den Ansatz möglichst offen zu halten. So tritt, laut Wolfgang Kaschuba, ein deutender und interpretierender Zugang zu den Quellen in den Vordergrund, der sich in der methodischen Arbeit der Volkskunde als essenziell erweist.[234] Dies meint, sich zu

[227]Lichtenstein-Rother, Ilse (1970), S. 73.
[228]Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a., 2010. S. 12.
[229]Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg, 2009. S. 578.
[230]Vgl. Rust, Holger: Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. Eine Einführung. In: Faulstich, Werner/Ludwig, Hans-Werner (Hg.): Literaturwissenschaft im Grundstudium. Band 13, 1981. S. 31.
[231]Vgl. Mayring, Philipp (2010), S. 12.
[232]Vgl. Stein, Gerd (1977), S. 14.
[233]Herkner, Werner: Inhaltsanalyse. In: Koolwijk, Jürgen van/Wieken-Mayser, Maria (Hg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 3, 1974. S. 158.
[234]Vgl. Kaschuba, Wolfgang (2006), S. 99.

Beginn der Analyse vom Feld leiten zu lassen und zu eruieren, welche Schwerpunkte bezüglich gewisser Inhalte zum Vorschein treten, und nicht, jedwede Fragestellung vorwegzunehmen. Der Forscher sollte hierbei eigene Vorurteile und sein Vorwissen über den zu untersuchenden Gegenstand akzeptieren, aber nicht als unveränderbar hinnehmen. Vorhandenes Wissen muss, laut Gerhard Kleining, als vorläufiges Wissen betrachtet werden, und es sollte folglich Offenheit bezüglich neuer Informationen gezeigt werden.[235] Die qualitative Inhaltsanalyse will durch ihr Verfahren entdecken, auf „Beziehungen, Verhältnisse, Verbindungen, Bezüge, Relationen“[236] stoßen, und ist einer beschreibenden quantitativen Forschung in diesem Sinne vorgelagert. Diese wäre ohne etwaige Bezüge nicht in der Lage, gehaltvolle Analysen zu produzieren, nachdem sie stets Daten innerhalb gewisser Vorgaben beziehungsweise Kategorien erhebt, niemals aber die Kategorien selbst hervorbringt. Als Ausgangspunkt für eine qualitative Forschung können quantitative Daten aber mitunter dazu dienlich sein, Zusammenhänge aufzudecken, weswegen ein Methodenpluralismus von Vorteil ist.[237]

Nicht zuletzt sollte eine qualitative Analyse das erhobene Material strukturell zusammenführen und auch abweichende Daten berücksichtigen, damit sie nicht in Beliebigkeit verfällt.[238] Diese induktive Vorgehensweise, deren Anliegen es ist, „auf einem möglichst konkreten, materialnahen, deskriptiven Level die Auswertungsaspekte aus dem Text heraus zu entwickeln“,[239] kann durch ihre Systematik und Regelgeleitetheit weiterführend auch Rückschlüsse auf größere Zusammenhänge zulassen.[240] Diese beziehen sich in dieser Arbeit auf die Erschließung der Darstellung von Geschlecht innerhalb eines diskursiven Kontextes – somit soll in der Auswertung auch Rücksicht auf den bisherigen Verlauf des Diskurses genommen werden, um die Ergebnisse in einer Gesamtaussage zusammenführen zu können.[241] Ganz grundsätzlich gilt: „Nachdem der erste Eindruck festgehalten wurde, sind die Fakten (möglichst) sachlich zu beschreiben – dann erst beginnen die Interpretationen.“[242]

---

[235]Vgl. Kleining, Gerhard: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34, 1982. S. 231. Online verfügbar: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/861/ssoar-kzfss-1982-2-kleining-umriss_zu_einer_methodologie_qualitativer.pdf?sequence=1 [Stand: 03.09.2014].
[236]Ebd., S. 229.
[237]Vgl. ebd., S. 226 ff.
[238]Vgl. ebd., S. 238.
[239]Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a., 2005. S. 11.
[240]Vgl. Mayring, Philipp (2010), S. 13.
[241]Vgl. Jäger, Margarete (2010), S. 389.
[242]Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 234.

Angelehnt an die qualitative Technik „Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung“ von Philipp Mayring – Mitbegründer der Qualitativen Inhaltsanalyse – bedeutet dies für eine Analyse von Schulbüchern, in einem ersten Schritt das zu analysierende Material festzulegen, zu beschreiben und auf eine übergeordnete Fragestellung zu beziehen, um das Sample in einen Kontext einbetten zu können.[243] Im Anschluss erfolgt, bezogen auf die Themenstellung, eine erste Einsicht, um eine anfängliche Bildung von Kategorien und Selektionskritieren vornehmen zu können, „[d]as Untersuchungsmaterial wird also in *Analyseeinheiten* zerlegt, um dann *Kategorien* zugeordnet zu werden“.[244] Hierbei ist darauf zu achten, dass die Kategorien präzise und erschöpfend formuliert werden und sich nicht überschneiden, sondern alle Analyseeinheiten – wie beispielsweise Sätze oder Wörter – einer konkreten Kategorie zugeordnet werden können.[245] In einem nächsten Schritt werden die Kategorien abstrahiert, um nach diesem Reduktionsvorgang erneut eine Materialsichtung durchzuführen. So wird es möglich, unwichtige einzelne Paraphrasen auszuschließen und wiederum andere, inhaltsgleiche Paraphrasen zusammenzufassen – es findet eine Bündelung und Generalisierung der ersten Kategorien statt. Es ist demnach ein entscheidender Aspekt der Reduktion, für die Frage irrelevante Inhalte auszuschließen und die entscheidenden Punkte in einer Form zusammenzufassen, die sinnvolle Rückschlüsse erlaubt. Was letztlich als „irrelevant“ beziehungsweise als „sinnvoll“ bezeichnet werden kann, wird nicht endgültig beantwortet werden können und bedarf bei jeder Analyse einer erneuten Beurteilung.[246] Wurde diese Reduktionsphase abgeschlossen, ist es wichtig, zu überprüfen, ob die entstandenen Zusammenfassungen noch repräsentativ für das Analysematerial sind. „Alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchgangs müssen im Kategoriensystem aufgehen.“[247] Je nach Größe und Umfang des Samples können weitere Reduzierungen und Generalisierungen vorgenommen werden, wobei es gerade bei großen Materialmengen schwierig wird, jede Stelle zu paraphrasieren – hier ist es möglich, mehrere Schrittabfolgen der Analyse zusammenzufassen und sofort auf den gewünschten Abstraktionsgrad zu springen.[248] Nach einer letzten Materialeinsicht werden die Ergebnisse anschließend ausgearbeitet, um sie in einem größeren Kontext respektive Dis-

[243]Vgl. Mayring, Philipp (2010), S. 67 ff.
[244]Fühlau, Ingunde: Die Sprachlosigkeit der Inhaltsanalyse. Linguistische Bemerkungen zu einer sozialwissenschaftlichen Analyse. In: Eschbach, Achim u. a. (Hg.) Kodikas/Code Supplement. Band 14, 1982. S. 35 (Hervorhebungen im Original).
[245]Vgl. Diekmann, Andreas (2009), S. 588 f.
[246]Vgl. Fühlau, Ingunde (1982), S. 38.
[247]Mayring, Philipp (2010), S. 69.
[248]Vgl. ebd.

kurs analysieren und interpretieren zu können. Der Analysevorgang lässt sich folgendermaßen skizzieren:[249]

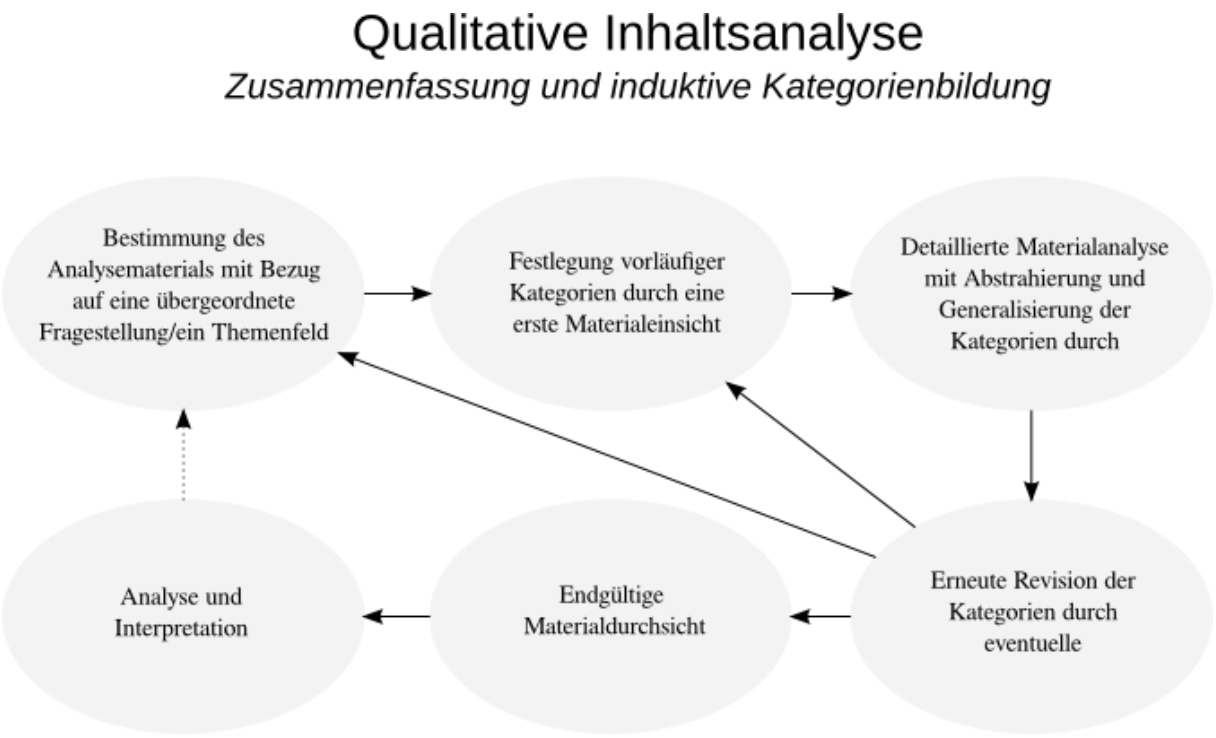

Abb. 1: Modell der Qualitativen Inhaltsanalyse

Grundlegend sind zudem die Gütekriterien, die bei jeder Inhaltsanalyse beachtet werden müssen.[250] So sind Reliabilität – die Zuverlässigkeit – und Validität – die Gültigkeit – von entscheidender Bedeutung für eine Analyse.[251] Durch sie soll es möglich werden, dass verschiedene Forscher „hinsichtlich eines bestimmten Teilbereichs der Welt hinreichend gleiche Erfahrungen machen können und über diese Erfahrungen sinnvoll […] kommunizieren können“.[252]

Bei der Reliabilität geht es um die Wiederholbarkeit einer Forschung beziehungsweise eines Forschungsergebnisses, „[d]ie *Reliabilität* eines Messinstruments ist [dementsprechend]

[249]Eigene Darstellung nach einer Skizze des E-Learning-Systems der Mediendidaktik des imb Augsburg zur Analysetechnik Zusammenfassung. Online verfügbar: qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/765 [Stand: 03.09.2014].
[250] Vgl. Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 40.
[251]Vgl. Mayring, Philipp (2010), S. 116.
[252]Lisch, Ralf/Kriz, Jürgen: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek, 1978. S. 84.

ein Maß für die Reproduzierbarkeit von Messergebnissen.“[253] Um dies zu überprüfen, werden klassischerweise drei Methoden unterschieden: Bei dem sogenannten Re-Test wird die gleiche Forschung identisch wiederholt, der sogenannte Parallel-Test nimmt eine Überprüfung anhand eines anderen Messinstruments vor, analysiert damit aber dieselbe Stichprobe und der „Split-half“ zielt darauf ab, entweder das Sample oder das Messinstrument zu teilen und unabhängig voneinander zu analysieren, um so herausfinden zu können, ob bei beiden Teilen die gleichen Ergebnisse erreicht werden.[254] Noch wichtiger als die Reliabilität ist aber die Validität beziehungsweise die „Konstruktion möglichst valider Messinstrumente“,[255] nachdem es hier um die Brauchbarkeit einer Definition geht, also darum, inwiefern das gewählte Instrument überhaupt das prüft, was es prüfen soll.[256] Mayring führt in diesem Zusammenhang vier Punkte auf, die für eine Validierung hilfreich sind. So ist ein wichtiger Aspekt ein „Außenkriterium“, das ermittelt, inwiefern bereits Untersuchungen zu ähnlichen Fragestellungen existieren, die als Maßstab herangezogen werden können. Zweitens spricht er von der „Vorhersagevalidität“, also davon, aus den erzielten Ergebnissen Vorhersagen über gewisse Ereignisse treffen zu können, deren Eintreffen anschließend überprüft wird. Ein dritter Punkt ist die „Extremgruppe“: Hier geht es darum, einen Teil des Samples herauszugreifen, um zu überprüfen, ob sich erwartete extreme Ergebnisse wirklich einstellen. Und ein letzter Punkt umfasst die sogenannte Konstruktvalidität, bei der Analyseergebnisse mit bereits bewährten Theorien verbunden werden, um so zu prüfen, inwiefern ihre Gültigkeit aufgrund der theoretischen Vorgaben möglich ist.

Häufig wurde, laut Mayring, bereits Kritik an der Umsetzungsmöglichkeit der Gütekriterien geübt, da es sich beispielsweise als schwierig erweist, gerade für die Analyse von Sprache zwei gleiche Instrumente zu verwenden, wie es bei den Verfahren zu Reliabilitätsbestimmungen verlangt wird. Auch Validitätskonzepten wird angekreidet, dass zum Beispiel das von außen herangetragene Material zur Überprüfung der Gültigkeit eines Instruments selbst wohl unvoreingenommen als gültig anerkannt wurde.[257] Deshalb werden seit einiger Zeit Gütekriterien speziell für die qualitative Forschung diskutiert, wie zum Beispiel „Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung [und] Nähe zum Gegenstand“.[258]

[253]Diekmann, Andreas (2009), S. 250 (Hervorhebung im Original).
[254]Vgl. Mayring, Philipp (2010), S. 116.
[255]Diekmann, Andreas (2009), S. 256.
[256]Vgl. Diekmann, Andreas (2009), S. 257.
[257]Vgl. Mayring, Philipp (2010), S. 116 ff.
[258]Ebd., S. 119.

3.3.1 Samplebildung und Kriterien

Um ein Grundschulbuchsample zu erstellen, das im Rahmen einer Magisterarbeit analysierbar ist und zudem in einen bildungspolitischen Kontext eingebettet werden kann, wurden zehn Grundschulbücher aus dem Bundesland Bayern ausgewählt, die sich in dem aktuellen Katalog zugelassener Lehrmaterialien des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus[259] befinden.[260] Die Alternative zu einem bayerischen Grundschulbuchsample wäre ein Sample verschiedener Bundesländer, um durch einen Schulbuchvergleich verschiedener Länder eine Kontextualisierung vornehmen zu können. Für so eine Untersuchung müsste allerdings ein wesentlich längerer Zeitraum veranschlagt werden als es der Rahmen einer Magisterarbeit zulässt – andernfalls fiele das Sample so klein aus, dass keine gehaltvollen Aussagen getroffen werden könnten. Durch einen Vergleich der bildungspolitischen Vorgaben einiger Bundesländer soll es aber trotzdem möglich werden, die Ergebnisse kontextuell in einen diskursiven Rahmen einzubetten. Grundsätzlich sollten sich Schulbuchanalysen auf eine kleine Auswahl an Schulbüchern beschränken, um die Menge des zu untersuchenden Inhaltes eingrenzen zu können.[261]

Das ausgewählte Sample wurde in dieser Form noch nicht untersucht und setzt sich aus zehn Büchern der Fachbereiche Deutsch, Mathematik, Englisch und Ethik zusammen, wobei für Mathematik, Englisch und Ethik jeweils zwei und für das Fach Deutsch vier Bücher zur Analyse veranschlagt wurden, da Lese- und Schreibbücher von der 1. bis 4. Klasse einen höheren Stellenwert einnehmen. Die Bücher wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt – einzig das Jahr der aktuellen Auflage war für die Auswahl relevant, um dem Forschungsanspruch Rechnung zu tragen, neue Erkenntnisse zu dem Analysefeld beitragen zu können. So wurden von dem ausgewählten Material jeweils die Bücher der aktuellen Auflage gewählt, was in diesem Fall bedeutet, dass die Publikationen aus den Jahren 2003 bis 2011 stammen und dementsprechend maximal zehn Jahre alt sind. Zusätzlich zu den zehn Grundschulbüchern sollen in einem Exkurs zwei weitere Lernmittel für den privaten Gebrauch einer Analyse unterzogen werden.[262] Die aus dem Jahr 2010 stammenden Materialien sind jeweils explizit als für Jungen und Mädchen ausgeschriebene Aufgabenübungen; nachdem sie in einem bekann-

[259]Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Diese Lernmittel sind zugelassen. Grundschule (Stand: 19.02.2013). Online verfügbar: www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html [Stand: 25.07.2013].
[260]Vgl. hierzu Literatur- und Quellenverzeichnis, Kapitel 7.2.3.
[261]Vgl. Knopke, Lars (2011), S 77.
[262]Vgl. hierzu Literatur- und Quellenverzeichnis, Kapitel 7.2.3.

ten Verlag (PONS GmbH) erschienen sind, kann ihnen – auch wenn sie nicht als Unterrichtsbücher in der Schule verwendet werden – eine gewisse Wirkmächtigkeit zugeschrieben werden und sie sollen deswegen als normweisend in die Forschung mit einbezogen werden.

Gemäß der Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse geht es um ein offenes, deskriptiv-hermeneutisches Herangehen an den Gegenstand, um durch eine erste Einsicht der Bücher festzustellen, welche Kategorien sich bezüglich des Themas Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern finden respektive erstellen lassen. Letztlich soll es möglich sein, alle inhaltlich relevanten Bereiche – seien sie textlicher oder bildlicher Art – in einer der Kategorien erfassen zu können. Hierbei kann es gegebenenfalls sinnvoll sein, auf den bisherigen Forschungsstand Bezug zu nehmen, um Anknüpfungspunkte zu finden und nicht in Beliebigkeit zu verfallen. Anhand einer qualitativen Schulbuchanalyse werden die ausgewählten Bücher dementsprechend beschreibend und interpretierend untersucht. So kann einerseits eine „Sensibilisierung der Wahrnehmung von Geschlechterdarstellung im Schulbuch“[263] stattfinden und andererseits gleichzeitig eine „differenziert[e] Beschreibung von Geschlechterdarstellungen“[264] vorgenommen werden. So liegt der Fokus der Untersuchung auf den Darstellungsformen von beispielsweise Partnerschaften, Familien und Berufsfeldern[265] und „[a]uch, Kleidung, insgesamt die Farbgebung u.v.a. sind wichtige zeichenhafte Ausdrucksmittel“.[266] Um den erstellten Kriterien strukturiert nachgehen zu können, werden neben beschreibenden Analyseschritten auch Auszählungen erfolgen und in die Analyse eingebracht. Insgesamt überwiegen qualitative gegenüber quantitativen Elementen aber eindeutig, „[w]enn man bedenkt, daß die Entwicklung einer eigenen Fragestellung, der Dimensionen, Kategorien und Items sowie des Analyseinstrumentariums allesamt qualitative Analyseschritte darstellen“.[267] Insofern stellt das Kategoriensystem „das zentrale Instrument der Analyse dar“[268] und nach der ersten Einsicht ist es möglich, den Kriterienkatalog durch ein bis zwei weitere detailliertere Materialanalysen gegebenenfalls zu ergänzen und Abwandlungen erfolgen zu lassen. So können die Kategorien auf den gewünschten Abstraktionsgrad reduziert werden, um anschlie-

[263]Hunze, Annette (2003), S. 58.
[264]Ebd.
[265]Vgl. Scheer, Monika: Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt. Studie im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg, 1997. S. 11.
[266]Rendtorff, Barbara: Geschlechtstypisierende Aspekte in Kinderbüchern. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, 1999. S. 96.
[267]Weinbrenner, Peter (1995), S. 39.
[268]Mayring, Philipp (2010), S. 49.

ßend die endgültige Materialeinsicht vorzunehmen. Vor diesem Hintergrund konnte für die Analyse der Grundschulbücher ein Kriterienkatalog[269] erstellt werden, der auf der Folgeseite dargestellt wird (Abbildung 2).

Durch eine der Analyse folgende Einbettung in die bestehende Diskussion um das Verhältnis von Geschlecht, Bildung und Macht kann ein aktueller Forschungsbeitrag geleistet werden, indem mögliche Veränderungen von Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern seit den 1950er-Jahren aufgezeigt werden.[270]

Kategorien	**Items**
Häufigkeit der Darstellung von Frauen und Männern	• Wie oft werden Frauen und Männer – in Bild und Text – je weils gezeigt oder erwähnt?
Zusammenleben, Sexualität und Familienbilder	• Inwiefern wird eine heterosexuelle Norm erzeugt? • Werden neben Heterosexualität weitere Sexualitäten abgebildet? • Wie werden Familien dargestellt und werden alternative Lebensformen aufgezeigt? • Welche Rollenbilder werden vermittelt und wie wird die familiäre Arbeitsteilung verhandelt?
Tätigkeiten im Alltag und Interessen	• Welchen Tätigkeiten gehen Mädchen und Frauen im Alltag nach und welche Interessen haben sie? • Welchen Tätigkeiten gehen Jungen und Männer im Alltag nach und welche Interessen haben sie?
Berufe und Berufswünsche	• Welche Berufswünsche haben Mädchen und Jungen? • Welche Berufe üben Frauen und Männer aus?
Gefühle und Eigenschaften	• Welche Emotionen und Eigenschaften werden den Geschlechtern zugeordnet?
Optische Darstellungsweisen	• Welche äußeren Merkmale werden den Geschlechtern zugeordnet? • Werden bestimmte Bilder von Frau- und von Mannsein erzeugt?
Geschlechtersensible Sprache	• Wird geschlechtersensible Sprache verwendet?
AutorInnen	• Wie ist das Geschlechterverhältnis der AutorInnen der Bücher?

Abb. 2: Kriterienkatalog zur Analyse der Grundschulbücher

[269] Vgl. hierzu auch den Kriterienkatalog von Dick, Anneliese (1991), S. 9 ff.

[270] An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Zitate aus den zu untersuchenden Quellen im anschließenden empirischen Teil dieser Arbeit nicht – wie Zitate aus der verwendeten Literatur – kursiv geschrieben und die angewendeten Beispiele zudem vom fortlaufenden Text abgesetzt werden. Diese Unterscheidung soll optisch verdeutlichen, dass es sich hierbei um den zu analysierenden Gegenstand hält.

3.3.2 Reflexion der eigenen Grenzen

Grundsätzlich muss bei jeder Forschung vonseiten der ForscherInnen bedacht werden, dass keine Neutralität gegenüber dem zu untersuchenden Gegenstand möglich ist. Jeder Mensch lebt mit Vorwissen und Vorurteilen, und es ist niemandem möglich, wertfrei zu agieren. Umso wichtiger ist es, bei einer kulturwissenschaftlichen Forschung das eigene Vorwissen zu reflektieren und in die Forschung einfließen zu lassen. Für eine Analyse von Schulbüchern bezüglich der Geschlechterverhältnisse bedeutet das mitunter, zu bedenken, der binären Geschlechterordnung selbst unterworfen zu sein, weswegen keine Objektivität möglich sein kann. Zudem muss stets berücksichtigt werden, dass Forschungsfragen den Fokus immer schon auf ein bestimmtes Feld legen, das in dieser Form sonst nicht herausgegriffen würde: „Wir verleihen dem Gegenstand unserer Fragestellung eine Bedeutung, die außerhalb unserer Forschungswirklichkeit so nicht existiert, die wir aber zur ‚sozialen Tatsache‘ erklären müssen, um überhaupt Ziele, Modelle und Hypothesen formulieren zu können.“[271]

Weiterhin muss verdeutlicht werden, dass es nahezu unmöglich ist, „ein geschlossenes und damit vollständiges wissenschaftliches Bezugssystem der Schulbuchforschung zu bestimmen“,[272] nachdem eine Vielzahl an Fragestellungen existiert und die Erkenntnisinteressen in völlig unterschiedliche Richtungen zielen. So ist es im Rahmen einer Schulbuchforschung auch immer nur möglich, eine „Partialanalyse“ vorzunehmen: Bestimmte Aspekte, Bereiche, Inhalte und Funktionen können untersucht werden, niemals kann aber „das Ganze“ vollständig erfasst werden. So muss aus Sicht der ForscherInnen auch beachtet werden, die eigenen normativen Prämissen und erkenntnisleitenden Interessen komplett offenzulegen, um überhaupt etwaige Suchkategorien als Wissenschaft bereitstellen und legitimieren zu können.[273] Eine selbstkritische Beobachtung bezüglich der eigenen Rolle und Forschung ist stets vonnöten, stehen doch „auch die Schulbuchforschung und die, die sie betreiben, […] im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Wissenschaft“,[274] weswegen die theoretische Basis der Analyse nicht aus den Augen verloren werden sollte.

Dies gilt aber nicht nur für den Bereich der Schulbuchforschung, sondern genauso für den Geschlechterdiskurs sowie für einen Diskurs allgemein: Ausgehend davon, dass Kultur durch Sprache geschaffen wird, ist auch das Sprechen und Schreiben darüber nicht nur ein Abbild

[271]Kaschuba, Wolfgang (2006), S. 200.
[272]Weinbrenner, Peter (1995), S. 28.
[273]Vgl. ebd., S. 39 f.
[274]Thonhauser, Josef (1995), S. 193.

eines bestimmten Phänomens, sondern immer auch das (erneute) Schaffen der Dinge.[275] Es verweisen „die Schranken der Analyse auf die Grenzen einer diskursiv bedingten Erfahrung“[276] und es erfolgt eine durch die Sprache zwanghafte Einschränkung in unser Vorstellungsvermögen und unsere Denkweisen möglicher Geschlechtsidentitäten.[277] So kann auch die Methode der Diskursanalyse nur dann „als ein Element gesellschaftlicher Veränderung betrachtet werden, insofern die die Diskurse Analysierenden ihre diskursanalytische Tätigkeit selbst als Diskursproduktion begreifen“.[278] Stets muss bedacht werden, dass bei einer Analyse der Geschlechterordnung in Schulbüchern – allein aufgrund der Thematisierung derselbigen – die geschlechtliche Dichotomie zwangsläufig erneut festgesetzt wird. Prämissen, die zugrunde gelegt werden und stereotype Unterschiede, die möglicherweise selbst vorausgesetzt werden, untermauern eine Binarität. Nichtsdestotrotz ist es vonnöten, bestehende Geschlechterverhältnisse kritisch zu hinterfragen und aufzubrechen – gerade weil *niemand* die Option hat, sich dieser Ordnung *nicht* zu unterwerfen.

4 Der Diskurs um Geschlecht – zwei Blickwinkel

„Die Variable ‚Geschlecht‘ kann nur zwei Werte annehmen:
‚Junge‘ bzw. ‚Mädchen‘.“[279]

Um das Thema dieser Arbeit verorten und kontextuell einbetten zu können, sind sowohl eine pädagogisch-psychologische als auch eine bildungspolitische Sichtweise unumgänglich, da grundlegende Annahmen bezüglich der Geschlechterverhältnisse in der Regel durch wissenschaftliche Erkenntnisse der Psychologie geschaffen werden, die wiederum von den Kultusministerien aufgegriffen und in Bereichen der Bildung umgesetzt werden. An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen, dass zu diesem Themenkomplex nicht nur wissenschaftliche und politische, sondern mitunter auch ein medialer Diskurs über Unterschiede von Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht geführt wird, der sich wiederum auf wissenschaftliche Ergebnisse aus Pädagogik und Psychologie bezieht. Aufgrund der öffentlichen Position und der Breitenwirksamkeit verschiedener Medien kann auch ihnen eine bedeutende normative

[275]Vgl. Kaschuba, Wolfgang (2006), S. 246 f.
[276]Butler, Judith (1991), S. 27.
[277]Vgl. ebd.
[278]Bublitz, Hannelore u. a. (1999), S. 14.
[279]Rollett, Brigitte: Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wien, 1997. S. 26.

Wirkmächtigkeit zugeschrieben werden. So wird seit einiger Zeit beispielsweise intensiv diskutiert, dass Jungen als „Bildungsverlierer“ aus dem Schulsystem hervorgehen, nachdem Mädchen in der Schule durchschnittlich bessere Ergebnisse erzielen.[280] Zurückgeführt wird dies unter anderem auf unterschiedliche Lernarten beider Geschlechter, die auf verschiedenen Gehirnstrukturen gründeten – so hätten Jungen beispielsweise einen höheren Bewegungsdrang als Mädchen, woraus sich ein gänzlich anderer Handlungsbedarf und andere Lernmuster ergäben.[281] Durch Beiträge in Zeitung, Fernsehen und Online-Medien, deren Themen darauf pochen, Mädchen lernten anders als Jungen und hätten andere Interessen, entstehen stereotype und verallgemeinernde Zuschreibungen, durch die das Geschlecht eines Kindes als *das* Kriterium angesehen wird, darüber zu urteilen, wie ein Mensch *ist*. Dieser Bereich kann hier aber nur beispielhaft angeschnitten werden, nachdem für eine Analyse des Mediendiskurses ein wesentlich größerer Rahmen vonnöten wäre.

So ist bezüglich dieser Arbeit vor allem von Bedeutung, einen Überblick zu geben, wie die pädagogische Psychologie hinsichtlich des Themas Geschlechterverhältnisse argumentiert und von welchen Voraussetzungen sie ausgeht. Aus einer kulturwissenschaftlichen und diskurstheoretischen Perspektive müssen diese Inhalte und Thesen allerdings besonders kritisch hinterfragt werden, nachdem angenommen wird, dass der psychologische Diskurs mit seinen Vorgaben und Forschungsergebnissen einen maßgeblichen Beitrag zu einer bestehenden und fortlaufenden Geschlechterdichotomie leistet. Im Anschluss erfolgt ein Blick auf die Bildungspolitik, die für die Umsetzung pädagogischer Vorgaben zuständig ist, um darzustellen, welche Inhalte bezüglich der Geschlechterverhältnisse von ihrer Seite aufgegriffen werden und in den Schulbüchern Beachtung finden. Da sich das erstellte Sample aus bayerischen Grundschulbüchern zusammensetzt, wird der politische Fokus folglich auf Vorgaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus liegen. Um diesen in einem politischen Diskurs besser verorten zu können, soll beispielhaft auf die Vorgaben weiterer Bundesländer eingegangen werden – bayerische Verordnungen können so in Relation gesetzt und eingeordnet werden. Es kann im Rahmen dieser Arbeit kein Anspruch auf einen vollständigen Über-

[280] Vgl. Baier, Tina/Scherf, Martina: Männermangel an Bayerns Grundschulen. Klassenzimmer, Frauenzimmer. In: Süddeutsche.de, 07.01.2013. Online verfügbar: www.sueddeutsche.de/bayern/maennermangel-an-bayerns-grundschulen-klassenzimmer-frauenzimmer-1.1565841 [Stand: 03.09.2014].

[281] Vgl. Bader, Helmut: Jungen lernen anders als Mädchen. Laut Elvira Wölki werden Unterschiede in der Entwicklung aber viel zu wenig beachtet. In: Augsburger Allgemeine, 17.02.2012. Online verfügbar: www.augsburger-allgemeine.de/mindelheim/Jungen-lernen-anders-als-Maedchen-id18837796.html [Stand: 03.09.2014].

blick über eine pädagogische und bildungspolitische Debatte zum Thema Geschlecht in Schulbüchern erhoben werden. Durch Einblicke in beide Perspektiven soll es aber trotzdem möglich werden, die Schulbuchanalyse im Anschluss diskursiv einbetten zu können.

4.1 Geschlechterverhältnisse aus pädagogisch-psychologischer Sicht

Geht es um das Thema Geschlechterverhältnisse aus einer pädagogisch-psychologischen Sichtweise, wird selten eine Konstruktion von Geschlecht als Argumentations- und Erklärungsgrundlage angenommen. Gleichzeitig ist eine Thematisierung der Frauen- und Geschlechterforschung in einschlägigen Werken der Erziehungswissenschaften bisher in sehr überschaubarem Maße vorhanden.[282] Im Gegenteil findet in diesem Bereich zumeist eine unhinterfragte Voraussetzung der Geschlechterdifferenz statt, was wesentlich dazu beiträgt, die Dichotomie immer wieder aufs Neue zu untermauern und zu (re)produzieren, und „[d]ie Bemühung, Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachzuweisen, begleitet die Psychologie seit ihren Anfängen“:[283]

> „[…] damals zeigten diverse Studien, wie dramatisch die Unterschiede der männlichen bzw. weiblichen Architektur des Gehirns sein können und daß viele dieser Unterschiede sich auch in der Tierwelt manifestieren […].“[284]
>
> „Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass das Geschlecht nicht erst durch einen Akt sozialer Konstruktion erschaffen wird, sondern von Beginn unseres Lebens an schon Weichen stellt, die uns in eine naturgegebene Polarisation gleiten lassen.“[285]

Um hier einen Überblick zu bekommen, sollen exemplarisch Auszüge aus ausgewählter Grundlagenliteratur der Erziehungswissenschaft berücksichtigt werden, die eine Übersicht über pädagogische Themen geben und demnach auch Geschlecht thematisieren. Außerdem werden Schriften betrachtet, die sich explizit mit einer „geschlechtergerechten Erziehung“ und mit dem Thema „Geschlecht und Schule“ befassen, wodurch sie häufig bereits in ihrem Titel eine Festsetzung der geschlechtlichen Ordnung schaffen. So stellt beispielsweise

[282] Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt, 1995. S. 4.
[283] Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Leverkusen, 1984. S. 9.
[284] Birkenbihl, Vera F.: Jungen und Mädchen: wie sie lernen. Welche Unterschiede im Lernstil Sie kennen müssen. Mit Lernmodul Lernen und Schreiben. Regensburg, 2010. S. 8.
[285] Bischof-Köhler, Doris: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart, 2006. S. 105.

auch die Debatte um Koedukation ein pädagogisch-psychologisches Feld dar, in dem eine binäre Geschlechterordnung verhandelt wird und auf einer vordiskursiven Basis das Für und Wider einer Geschlechtertrennung im Klassenzimmer abgewogen werden, ohne dabei diese Basis an sich in Frage zu stellen. In diesen Zusammenhang fällt auch der – wie bereits im medialen Kontext in Kapitel 4 – angesprochene Aspekt der „Jungen als Bildungsverlierer“: Nach Entstehung einer Frauenbewegung argumentiert nun, laut Wedgwood und Connell, mitunter eine anti-feministischen Bewegung, dass Mädchen bezüglich ihrer Schulleistungen bis heute so weit aufgeholt hätten, dass Jungen eine deutlich geringere Chance hätten, gute Schulabschlüsse zu erreichen, nachdem sich gerade die Grundschule auf *weibliches Lernen* eingestellt hätte, woraus eine „Diskussion um die Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem“[286] entstand. Davon sprechen beispielsweise auch Vera F. Birkenbihl und Clemens M. Schlegel:

> „Mädchen haben nicht nur aufgeholt, weil man ihnen mehr Bildungs-Chancen geboten hat, sondern weil die ersten 4 Schuljahre oft wesentlich leichter für Mädchen als für Jungen sein können […]. Hier werden so manche spätere Männerschicksale besiegelt […].“[287]
>
> „Die Jungen sind im weiblich dominierten System Schule zunehmend ins Hintertreffen geraten, und zwar nicht nur im Hinblick auf die Schulleistungen […] sonder [sic!] auch, was ihr Verhalten bzw. Verhaltensauffälligkeiten betrifft.“[288]

Wedgwood und Connell bezeichnen dies – in Anlehnung an Eva Cox[289] – als einen „konkurrierende[n] Opferdiskurs“,[290] nachdem Anti-Feministen Kritik an der Frauenbewegung üben, da die Jungen im Bildungssystem nun „die Folgen“ tragen müssten. Die Geschlechterbinarität wird an dieser Stelle in hohem Maße zur Begründungsbasis von sozialen Ungleichheiten – *Jungen* sind *schlechter* in der Schule, weil sie *anders* lernen als *Mädchen*.

---

[286] Wedgwood, Nikki/Connell, Robert W. (2010), S. 116.
[287] Ebd., S. 11.
[288] Schlegel, Clemens M.: Schlimme Jungen – brave Mädchen? Berücksichtigung unterschiedlicher Lernweisen von Jungen und Mädchen im Musikunterricht. o. O. und o. J. S. 1. Online verfügbar: www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Initiativen/Lesefoerderung/Festschrift_Kraemer_Artikel.pdf [Stand: 03.09.2014].
[289] Vgl. weiterführend Cox, Eva: Boys and Girls and the Cost of Gendered Behaviour. In: Gender Equity. A Framework for Australian Schools. 1996. S. 74–81. Online verfügbar: www.scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Archive%20Publications/Gender%20Equity/Gender%20Equity%20Framework%201997%20Complete.pdf [Stand: 03.09.2014].
[290] Wedgwood, Nikki/Connell, Robert W. (2010), S. 116.

Aus diskurstheoretischer Perspektive erweist es sich als grundsätzlich schwierig, einen pädagogischen Diskurs zu verfolgen, ohne in die konkrete Praxis überzugehen und einen psychologisch-pädagogischen Blickwinkel einzunehmen, da die geschlechtlichen Zuschreibungen unsere Welt faktisch begründen. Eine kulturwissenschaftliche Sicht soll es aber ermöglichen, nachvollziehbar zu machen, *wie* diese geschlechtlichen Zuschreibungen getroffen werden und *wie* über Geschlecht gesprochen wird. So stellt sich die Frage, inwiefern entwicklungspsychologische Ansätze eine Geschlechterdichotomie noch heute unhinterfragt voraussetzen und inwiefern die Geschlechterverhältnisse möglicherweise kritisch Eingang in diesen Bereich gefunden haben.

Mitunter können die Art und Weise der Aufgabenstellungen in wissenschaftlichen Lehrwerken, die unter anderem zur Erklärung bestimmter Methoden dienen sollen, eine binäre Geschlechterdifferenz untermauern, da sie besonders in solchen Kontexten völlig unkritische Erwähnung finden oder die Selbstverständlichkeit geschlechtlicher Zuordnungen sogar betont wird. Zudem manifestiert auch geschlechterbezogene Erziehungsliteratur eine Dichotomie:

> „Bei Wiederholung der Beobachtung soll die Abweichung möglichst klein sein. Bei leicht zu beurteilenden Merkmalen, wie etwa dem Geschlecht, ist dies immer der Fall […].“[291]
>
> „Wer immer dieses Buch aufschlägt, ist eine Frau oder ein Mann. Sonnenklar.“[292]

Auch Erklärungen zu Annahmen grundlegender geschlechtlicher Unterschiede in den Denkmustern, Verhaltensweisen und Interessen (re)produzieren die binäre Geschlechterordnung:

> „Die wesentlichen Ergebnisse […] verdeutlichen, dass Mädchen und Jungen sich in der Lernzeit, die sie investieren, unterscheiden, und in der Art und Weise, wie gelernt wird. Zudem interessieren sich Mädchen und Jungen für andere Wissensgebiete.“[293]
>
> „[…] dass die Multimedialisierung des Lernens zu einer systematischen Benachteiligung von Frauen und Mädchen führt, da Frauen und Mädchen über geringere computerbezogene Fähigkeiten sowie negativere motivationale und emotionale Voraussetzungen beim computergestützten Lernen verfügen.“[294]

[291] Rollett, Brigitte (1997), S. 25.
[292] Walter, Melitta: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München, 2009. S. 11.
[293] Moschner, Barbara: Pädagogische Psychologie. Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In: Steins, Gisela (Hg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden, 2010. S. 179.
[294] Horz, Holger: Medien. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009. S. 117.

> „Jungen wählen häufiger mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, Mädchen häufiger sprachliche Fächer […].“[295]
>
> „[…] wonach die Interessen bei Jungen einen stärkeren Einfluß auf die Leistung haben als bei Mädchen.“[296]
>
> „Analysiert man spezifische Aspekte des Selbstkonzepts, zeigen sich immer wieder Unterschiede im Sinne traditioneller Geschlechtsstereotype […]. Bei vergleichbarer […] Leistung finden sich in aller Regel ein höher ausgeprägtes Selbstkonzept der Jungen im mathematischen und der Mädchen im verbalen Bereich. […] Der Faktor „Geschlecht“ verweist also auch auf die Notwendigkeit einer differentiellen Betrachtung […].“[297]

Zu beachten sind außerdem die Zementierungen der sexuellen Orientierungen. Es wird häufig vom „anderen Geschlecht“ gesprochen und die grundsätzliche Annahme bezieht sich darauf, dass Mädchen sich in ihrer Pubertät Jungs zuwenden und Jungs den Mädchen. Eine nichtheterosexuelle Orientierung wird demnach in keiner Form thematisiert, und so findet – im Gegenteil – eine erneute Festlegung heteronormativer Zuschreibungen statt:

> „Auf der anderen Seite müssen Jugendliche ihre Beziehung zum anderen Geschlecht neu ordnen. Neue Rollen und damit Verhaltensweisen sind zu lernen.“[298]
>
> „Sobald Jugendliche ein Interesse am anderen Geschlecht entwickeln, ändern sich die Rangordnungen in der Schulklasse. Während vorher in unserer Kultur eher die Neigung besteht, daß Mädchen und Jungen getrennte Freundesgruppen bilden, kommt es nun zu gemischtgeschlechtlichen Gruppierungen.“[299]

Teilweise wird die Pädagogik bezüglich ihrer Geschlechterfestschreibungen und Herangehensweisen an diese Thematik sehr offensiv kritisiert, wie zum Beispiel von Barbara Rendtorff und Vera Moser: „Wir halten es nun für ein echtes Versäumnis der Erziehungswissenschaft, sich ihrer Verantwortung für diese Problematik so wenig gestellt zu haben und über

[295] Köller, Olaf u. a.: Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Band 14, 2000. S. 28. Online verfügbar: www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/pruefung/pdf/koeller2000.pdf [Stand: 03.09.2014].
[296] Krapp, Andreas u. a.: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Heft 10, 1993. S. 138. Online verfügbar: opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3356/pdf/schiefele1993_XXV.pdf [Stand: 03.09.2014].
[297] Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R.: Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). In: Diagnostica 48. Heft 3, 2002. S. 131.
[298] Rollett, Brigitte (1997), S. 73.
[299] Ebd., S. 85.

ihren eigenen Beitrag so wenig Rechenschaft abzulegen.“[300] Allmählich wird ein Wandel und Perspektivenwechsel in den Erziehungswissenschaften sichtbar, und Geschlechterverhältnisse werden – angelehnt an die gender studies – immer häufiger kritisch thematisiert und reflektiert. Vor diesem Hintergrund erhält die Frauen- und Geschlechterforschung als Diskussionsgrundlage teilweise bereits Einzug in Lehrwerke zur pädagogischen Einführung, und Inhalte beziehen sich nicht (mehr) zwangsläufig auf vordiskursive Annahmen zur Geschlechterdifferenz:

> „Sexualität wird in dieser sexualpädagogischen Richtung als Resultat von Sozialisationsprozessen begriffen und damit als erlernbar bestimmt.“[301]
>
> „Eine kritische Reflexion tradierter Geschlechterstereotypen und die Befürwortung einer Parität der Geschlechter ist ein sinnvolles Erziehungsziel.“[302]
>
> „Vor diesem Hintergrund lässt sich die ‚geschlechtsspezifische Identität‘ als eindeutig ideologisches Konstrukt entlarven.“[303]
>
> „Nun entstehende Vorstellungen von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ werden auf den männlichen, bzw. weiblichen Körper bezogen, das bedeutet, aus der wahrgenommenen biologischen Verschiedenheit resultiert nun eine soziale Differenzierung.“[304]

Prinzipiell sind die Grenzen zwischen unhinterfragter Voraussetzung und reflektierter Position fließend, und es lässt sich nicht pauschal unterscheiden, ob und inwieweit erziehungswissenschaftliche Literatur Geschlecht *kritisch* thematisiert, nachdem auch hier beachtet werden muss, dass Geschlechterdichotomien durch einen reflexiven Umgang ebenfalls erneut festgeschrieben werden. So lassen sich auch die für diese Arbeit ausgewählten psychologischen Literaturauszüge nicht immer eindeutig einer bestimmten Tendenz zuordnen, da AutorInnen in ihrer theoretischen Kontextualisierung beispielsweise häufig auf die Konstruktion von Geschlecht aus soziologischer Sicht eingehen, um *anhand dessen* im Anschluss zu erläutern, wie

[300] Rendtorff, Barbara/Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: dies. (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, 1999. S. 13.
[301] Raithel, Jürgen u. a.: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden, 2009. S. 287.
[302] Ebd.
[303] Brandes, Susanne/Jantz, Olaf: Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Wie eine Jungen- und Mädchenkompetenz den Schulalltag erleichtern kann. Göttingen, 2006. S. 36. Online verfügbar: www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20Geschlechterbezogene%20P%C3%A4dagogik.pdf [Stand: 03.09.2014].
[304] Ebd., S. 72.

und ob beispielsweise Koedukation als sinnvoll oder falsch erachtet wird. Speziell die sogenannte reflexive Koedukation geht so mitunter besonders darauf ein, es zu ermöglichen, auch eine „gegengeschlechtliche Kompetenz“[305] zu entwickeln – so werden geschlechtliche Stereotype nicht per se aufgelöst, aber die Zuschreibungsmodi ändern sich. Eine Tendenz zu einem Wandel in erziehungswissenschaftlicher Literatur hin zu einer Reflexion der Konstruktion von Geschlecht ist prinzipiell festzustellen, nichtsdestotrotz wird es in vielen einschlägigen Werken (noch) nicht thematisiert, während gleichzeitig immer die Gefahr der erneuten Geschlechtszuschreibungen besteht, was wiederum stets bedacht werden sollte.

4.2 Geschlechterverhältnisse aus bildungspolitischer Sicht

Der Aspekt des geschlechtersensiblen Umgangs und einer Gleichstellung der Geschlechter hat sich politisch bereits verankert. So haben sich beispielsweise alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union im Vertrag von Amsterdam[306] verpflichtet, dem Prinzip des sogenannten Gender Mainstreamings zu folgen und in diesem Sinne auf eine Gleichstellung der Geschlechter zu achten, Chancengleichheit zu sichern und aktiv den Frauenanteil in männerdominierten Berufsfeldern zu fördern sowie auch Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu verbessern.[307] In der Bundesrepublik Deutschland wurde bereits 1986 ein Beschluss der Kultusministerkonferenz erlassen, in dem diesbezüglich Festlegungen getroffen wurden:

> „Die Kultusministerkonferenz weist darauf hin, dass die Darstellung von Männern und Frauen sowie Mädchen und Jungen in Schulbüchern dem Verfassungsgebot der Gleichberechtigung entsprechen muss. Es muss deutlich werden, dass die Aufgaben in Familie, Beruf und Gesellschaft, deren Erfüllung gleichermaßen in der Verantwortung von Männern und Frauen fällt, gleichwertig sind und dass sie zumeist in gleicher Weise von Frauen und Männern wahrgenommen werden können.“[308]

Bei der konkreten Betrachtung des deutschen bildungspolitischen Diskurses zum Thema Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Schulbüchern lässt sich allerdings feststellen, dass

[305] Brandes, Susanne/Jantz, Olaf (2006), S. 172.
[306] Vgl. Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrages über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte. Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997. Online verfügbar: userpage.fu-berlin.de/~europe/europa/Amsterdam_DE.pdf [Stand: 03.09.2014].
[307] Vgl. Gabler, Gabriele: Gleichstellung von Frauen und Männern. Gender Mainstreaming. o. O. und o. J. S. 43. Online verfügbar: www.gew-bayern.de/fileadmin/uploads/dokumente/Ratgeber_Arbeitsplatz_Schule/2011/Ratgeber_Gleichstellung.pdf [Stand: 03.09.2014].
[308] Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986. Zitiert nach: Hunze, Annette (2003), S. 80.

die einzelnen Länder der Bundesrepublik Deutschland teilweise sehr unterschiedliche Anforderungen zu Darstellungsvorgaben in den Schulbüchern haben. Um nachvollziehen zu können, was die Zielsetzungen Bayerns sind und inwiefern diese sich innerhalb Deutschlands im Ländervergleich verorten lassen, wird demgemäß zuerst darauf eingegangen, welche Aspekte das bayerische Kultusministerium hierzu gesetzlich festgeschrieben hat. Im Anschluss soll beispielhaft ein Blick auf die gesetzlichen Verankerungen der Länder Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Berlin, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt erfolgen, um so eine kontextuelle Einbettung zu ermöglichen. So kann einerseits festgestellt werden, inwiefern bildungspolitische Vorgaben in den Schulbüchern Beachtung finden, andererseits kann durch eine diskursive Betrachtung herausgearbeitet werden, ob und wie die politischen Vorgaben – anknüpfend an psychologische Befunde – von offizieller Seite eine Geschlechterordnung festsetzen, Zweigeschlechtlichkeit erneut zementieren und somit immer gleichzeitig auch festlegen, was *nicht* dargestellt werden soll.

4.2.1 Schulbuchanforderungen des bayerischen Kultusministeriums

Gemäß dem Amsterdamer Vertrag hat sich auch Bayern verpflichtet, dem Prinzip des Gender Mainstreamings Rechnung zu tragen und eine Gleichstellung der Geschlechter voranzutreiben – dies gilt somit auch für den Bereich der Darstellungsweisen in Schulbüchern. Auffällig ist allerdings, dass sich im Artikel 51 über Lernmittel und Lehrmittel im BayEUG – im Vergleich zu den Schulgesetzen anderer Länder – keine Anforderungen bezüglich der Darstellung von Geschlecht wiederfinden. Wie bereits in Kapitel 2.3.2 ausgeführt, besitzt das Land Bayern neben dem allgemeinen Schulgesetz noch eine separate Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln, aber auch hier findet sich kein Paragraf über etwaige Inhalte zu geschlechtlichen Darstellungen. Lediglich der Kriterienkatalog zur Begutachtung von Lernmittel beinhaltet einen Punkt zur gleichberechtigten Darstellung. Darin heißt es:

> „Es ist darauf zu achten, dass Männer und Frauen gleichberechtigt dargestellt sind […]. Die Lebenswirklichkeit von Frauen in unserer Gesellschaft sowohl im Hinblick auf Belastungen und Konflikte wie auch hinsichtlich ihrer Teilnahme am Berufsleben und am öffentlich Leben muss ausreichend dargestellt werden. Das Lernmittel darf nicht der Entwicklung einseitiger Vorstellungen über die Position von Männern und Frauen in Gesellschaft und Familie Vorschub leisten.“[309]

[309] Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln, 2.2.4.

Dem Gender Mainstreaming wird also insofern gefolgt, als dass explizit betont wird, Frauen und Männer gleichberechtigt darzustellen. Zudem wird die Lebenswelt der Frauen und ihre Beteiligung am öffentlichen Leben herausgehoben, was dem geschichtlichen Verlauf[310] in einem gewissen Maße Rechnung trägt. Gleichzeitig ist eine „ausreichende Darstellung“ eine sehr vage Formulierung und lässt viel Interpretationsspielraum. Allerdings wird noch genauer formuliert, dass keine einseitigen Vorstellungen über Frauen- und Männerpositionen erfolgen dürfen, was eine konkrete Anforderung an Schulbuchdarstellungen aufweist, nachdem hieraus eindeutig erschlossen werden kann, dass *jedem* in *gleichem Maße* die *gleichen Rollen* aufgezeigt werden müssen. Daneben betreibt beispielsweise das bayerische Kultusministerium auf seiner Internetseite eine eigene Themenseite zur geschlechtersensiblen Erziehung.[311] Dies hängt nicht im engeren Sinne mit Anforderungen an Schulbuchdarstellungen zusammen, weist aber darauf hin, inwiefern Bayern sich mit der Kategorie Geschlecht auseinandersetzt. Hier wird deutlich, dass in hohem Maße entwicklungspsychologische Ansätze aufgegriffen werden, in denen es stets um Lebenswelten von Mann und Frau geht, wodurch eine Geschlechterdichotomie weiter festgesetzt wird. Geschlechtsspezifika finden immer dann Berücksichtigung, wenn es um „typisch weibliche“ oder „typisch männliche“ Aspekte geht beziehungsweise Mädchen oder Jungen in speziellen Hinsichten gefördert werden sollten. So wurden beispielsweise auch „[s]pezielle Maßnahmen für Mädchen und Buben“[312] eingeführt, indem ein „Girls'Day“ ins Leben gerufen wurde, der Mädchen anbietet, Einblicke in Berufe zu bekommen, „die ihnen bisher weniger bekannt sind“ – wie zum Beispiel technische und naturwissenschaftliche Berufe. Gleichzeitig werden auch „[n]eue Wege für Jungs“ angeboten, die den Jungen „bubenuntypische“ Einblicke in Bereiche wie beispielsweise Pflegeberufe geben sollen. Der Internetauftritt dieser Initiative spricht hier von „Männlichkeit im Wandel“.[313]

[310] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.
[311] Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Geschlechtersensible Erziehung. Online verfügbar: www.km.bayern.de/eltern/erziehung-und-bildung/geschlechtersensible-erziehung.html [Stand: 03.09.2014].
[312] Ebd.
[313] Neue Wege für Jungs. Bundesweites Netzwerk und Fachportal zur Berufswahl und Lebensplanung von Jungen. Online verfügbar: www.neue-wege-fuer-jungs.de [Stand: 15.08.2013].

An dieser Stelle kann auf einen aktuellen Diskurs über Männlichkeiten verwiesen werden, der den Tenor einer „Krise des Mannes“[314] angibt. Michael Meuser beschreibt diese in der Form, dass Personen männlichen Geschlechts durch ambivalente Prozesse der Moderne in eine Identitätskrise verfallen, nachdem diese Zeit mit einer Auflösung bisheriger Sicherheiten verbunden ist und dementsprechend auch mit dem Zerfall von Sicherheiten bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität. Diese Auflösung findet wiederum in Gestalt „vielfältige[r] Formen einer enttraditionalisierten Männlichkeit“[315] ihren Ausdruck. Weiterhin folgt aus dieser Auflösung aber nicht unweigerlich eine Zerrüttung der hegemonialen Position des Mannes.[316] Im Gegenteil bleibt auch in diesem Wandel eines männlichen Habitus ein „hegemonial strukturierte[r] Habitus deutlich sichtbar und wirksam“,[317] weswegen das Konzept einer hegemonialen Männlichkeit nicht als gefährdet betrachtet werden kann, auch wenn sich Männlichkeiten verändern.

4.2.2 Schulbuchanforderungen der Kultusministerien weiterer Bundesländer

Wie Bayern in seinem Kriterienkatalog hat beispielsweise auch Baden-Württemberg in seiner Schulbuchzulassungsverordnung einen Absatz eingeführt, laut dem Schulbücher nach einer „dem Prinzip des Gender Mainstreaming Rechnung tragende[n] Aufbereitung der Inhalte sowie Gestaltung der äußeren Form“[318] verlegt werden müssen. Näher wird in keinen weiteren Paragrafen auf diesen Aspekt eingegangen, was trotz der Verankerung des Gender Mainstreamings – das gewisse Vorgaben impliziert – viel Raum für Interpretation und Aufbereitung bietet, gerade auch bei indirekt vermittelten Inhalten, in denen keine konkreten Thematisierungen stattfinden, sondern zum Beispiel Darstellungsweisen bestimmte Normen festlegen. Ähnlich abstrakt wird der Aspekt Geschlecht im Brandenburgischen Schulgesetz angesprochen, indem im Paragrafen zur Zulassung von Lernmitteln darauf hingewiesen wird, kein

[314] Meuser, Michael: Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In: Janshen, Doris/Meuser, Michael (Hg.): Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung. Heft 2, 2001. S. 9. Online verfügbar: www.uni-due.de/imperia/md/content/ekfg/michael_meuser_maennerwelten.pdf [Stand: 03.09.2014].
[315] Meuser, Michael (2001), S. 12.
[316] Vgl. ebd., S.9 ff.
[317] Ebd., S. 13.
[318] Verordnung des Kultusministeriums über die Zulassung von Schulbüchern (Schulbuchzulassungsverordnung). Vom 11. Januar 2007. Paragraf 5, Art. 3. Online verfügbar: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=purl&psml=bsbawueprod.psml&max=true&docId=jlr-SchulBZulVBW2007rahmen&doc.part=X [Stand: 03.09.2014].

„geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendes[319] Verständnis [zu] fördern“.[320] Was im Einzelfall als „geschlechtsdiskriminierend“ eingestuft wird und was nicht, wird so erneut zu einer Entscheidung von AutorInnen und politischen Behörden, nachdem keine weiteren detaillierten Vorgaben zu Darstellungsweisen vorliegen. Ein Fehlen von Inhalten, die ein geschlechterdiskriminierendes Verständnis fördern, verlangen auch die Länder Hessen[321] und Berlin,[322] ohne weitere Anforderungen genauer auszuführen.[323]

Die Verwaltungsvorschrift von Rheinland-Pfalz[324] wird im Gegensatz zu den bisher genannten Ländern in ihren Anforderungen und Vorgaben bezüglich des Geschlechteraspekts wesentlich genauer – laut Georg Stöber zählt dieses Gesetz zu einem der ausführlichsten innerhalb Deutschlands.[325] So werden hier konkrete Punkte geschildert, die in einem Schulbuch Beachtung finden müssen, wie beispielsweise die gleichgestellte Lebensgestaltung von Frauen und Männern und gleichermaßen vielfältig vorhandene Identifikationsangebote für Mädchen und Jungen in jedem Lebensbereich. An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass dieses Gesetz zwar wesentlich genauere Anforderungen zur geschlechtlichen Darstellung in Schulbüchern als andere Bundesländer hat, damit gleichzeitig aber auch zu einer erneuten Festsetzung der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt und durch Vorgaben zur Darstellung partnerschaftlicher Lebensweisen von Frauen und Männern eine heteronormative Norm untermauert. Das Land Nordrhein-Westfalen spricht bezüglich der Vorgaben der Lernmittelzulassung sehr

[319] An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der Ausdruck „Rasse“ hier nur in zitierter Form Verwendung findet und explizit Abstand von dieser Begrifflichkeit genommen wird. Vgl. hierzu Werke der Postcolonial Studies, die sich kritisch mit der Konstruktion des „Anderen“ auseinandersetzen, wie beispielsweise Arndt, Susan: „The Racial Turn“. Kolonialismus, Weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt/Main, 2006. S. 11–25.

[320] Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz- BbgSchulG) in der Fassung vom 02. August 2002. Abschnitt 2, Paragraf 14, Art. 3. Online verfügbar: www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de [Stand: 12.08.2013].

[321] Vgl. Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz - HSchG -) in der Fassung vom 14. Juni 2005. Paragraf 10, Art. 3. Online verfügbar: www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/1yh8/page/bshesprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc =yes&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#focuspoint [Stand: 03.09.2014].

[322] Vgl. Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 28. Juni 2010. Paragraf 16, Art. 1. Online verfügbar: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf [Stand: 03.09.2014].

[323] Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 4.

[324] Verwaltungsvorschrift über die Genehmigung, Einführung und Verwendung von Lehr- und Lernmitteln vom 25. 5. 1993 - 942 Tgb.Nr. 888 (Amtsbl. S. 436). Paragraf 4. Online verfügbar: lmf-online.rlp.de/?id=18427 [Stand: 03.09.2014].

[325] Vgl. Stöber, Georg (2010), S. 6.

allgemein davon, „nicht ein diskriminierendes Verständnis [zu] fördern“.[326] Allerdings wurden hier Zusatzmaterialien zum Gender Mainstreaming herausgegeben, wie beispielsweise eine Leitlinie des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und des Landesinstitutes für Schule Soest „Schule im Gender Mainstream“.[327] Darin wird auf verschiedene Felder der Schulbildung und demgemäß auch auf Punkte wie zum Beispiel reflexive Koedukation oder geschlechtertypisierte Interessenentwicklung eingegangen. Gleichzeitig wird aber auch Bezug auf die Geschlechterforschung genommen und in diesem Sinne ein kritischer Blick auf diesen Themenkomplex geworfen – Zweigeschlechtlichkeit wird hier nicht automatisch als vordiskursive Kategorie behandelt.

Auch Sachsen-Anhalt hat ein Konzept explizit für eine „Gender-sensible Lehrplangestaltung für die Grundschule“[328] entworfen. Im Gegensatz zu Nordrhein-Westfalen werden hier aber keine kritischen Ausführungen bezüglich einer Geschlechterkonstruktion zur Diskussion gestellt, sondern Geschlecht wiederum als vordiskursive Kategorie angenommen. Darauf aufbauend erfolgen Leitlinien zu einer geschlechtergerechten Unterrichtsgestaltung. Ein kritischer Umgang mit dem Themenfeld erfolgt aber insofern, als dass beispielsweise Schulbücher als Einflussfaktoren[329] behandelt werden, die eine Wirkmächtigkeit besitzen und in diesem Sinne darauf zu achten ist, welche Geschlechterrollen in den Materialien dargestellt und vermittelt werden.

Sowohl die pädagogisch-psychologische als auch die bildungspolitische Sichtweise machen deutlich, wie sehr die Zweigeschlechtlichkeit in den Vorstellungen und Lebensbereichen verankert ist, wie sehr von der Grundannahme ausgegangen wird, es existierten zwei Geschlechter, denen unterschiedliche Eigenschaften und Aufgabenbereiche zugeschrieben werden könnten. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass eine kritische Perspektive beider Diskursstränge auf diesen Bereich bereits Einzug in die Literatur erhalten hat, und Einführungswerke der Pädagogischen Psychologie gehen nicht mehr unweigerlich von Geschlecht als

[326] Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005. Paragraf 30, Art. 2. Online verfügbar: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [Stand: 03.09.2014].

[327] Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/Landesinstitut für Schule Soest (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven. Soest, 2005. Online verfügbar: www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/endfassung_komplett.pdf [Stand: 03.09.2014].

[328] Schulz, Ronald: Gender-sensible Lehrplangestaltung für die Grundschule. Beispiele für den Unterricht. Allgemeiner Teil. o. O. und o. J. Online verfügbar: www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Gender-senisble_Lehrplangestaltung_fuer_die_GS.pdf [Stand: 03.09.2014].

[329] Vgl. Schulz, Ronald (o. J.), S. 7.

einer apriorischen Kategorie aus. Dies ist aber kein Konsens: Wird auch in den Erziehungswissenschaften über Geschlechtskonstruktionen diskutiert, so herrscht doch Uneinigkeit, zumal sich auch die Debatten über Geschlecht als Konstruktion in einer Zweigeschlechtlichkeit auflösen, sobald es um praktische Umsetzungen beispielsweise im konkreten Schulalltag geht. Auch Zuschreibungen der Aufgabenbereiche an zwei Geschlechter werden insofern nicht brüchig, als dass mitunter häufig davon gesprochen wird, Frauen den Bereich der Männerberufe zugänglicher zu machen – eine geschlechtliche Festlegung beider Felder wird also weiterhin vorgenommen, und es findet keine Infragestellung und Dekonstruktion der Bezeichnung „Männerberufe“ statt. Zugespitzt wird diese Normsetzung in bildungspolitischen Vorgaben zur Schulbuchgestaltung, nachdem die binäre Geschlechterordnung hier als gesetzt gesehen wird und sich die jeweiligen Anforderungen stets im Rahmen dieser Dichotomie befinden. So werden auch klar heteronormative Zuschreibungen getroffen, nachdem gerade in Schulgesetzen der Länder, die diesem Thema nur kurze Abschnitte widmen, keine Möglichkeit zur Reflexion und kein Raum für Veränderungen bestehen.

5 Geschlechterkonstruktionen in Grundschulbüchern? Eine Analyse

„Sie probiert das pinkfarbene T-Shirt
und stellt sich vor den Spiegel.“[330]

Im Folgenden werden die Auswertungen der Analysekategorien – anhand des Kriterienkatalogs aus Kapitel 3.3.1 – dargestellt, um aufzeigen zu können, wie Geschlecht in den Grundschulbüchern verhandelt wird. Demgemäß werden alle aufgeworfenen Fragestellungen an das Feld berücksichtigt, um zu eruieren, welche Normen durch die Texte und Bilder transportiert werden. Angefangen mit den Darstellungshäufigkeiten beider Geschlechter, werden weiterhin die Bereiche von Zusammenleben, Sexualität und Familienbildern, die Tätigkeiten im Alltag und Interessen, Berufswahl und -wünsche, die Gefühle und Eigenschaften sowie die optischen Merkmale und der Aspekt der geschlechtersensiblen Sprache von Bedeutung sein. Die Optik ist insofern interessant, als dass die körperliche Zu- und Einschreibung von Geschlecht auch stark von äußerlichen Attributen abhängig ist und die geschlechtlichen Zuordnungen „weiblich“ und „männlich“ beispielsweise mit den Farbtönen Rosa beziehungsweise Blau in Zu-

[330]Rhenius, Barbara: Lena traut sich was. In: Menzel, Wolfgang (2009), S. 20.

sammenhang gebracht werden. Zudem soll in einem weiteren Punkt berücksichtigt werden, welchem Geschlecht die jeweiligen AutorInnen der Bücher angehören. Anschließend erfolgt in Kapitel 5.9 ein Exkurs über die Auseinandersetzung mit zwei aktuellen privaten Lernbüchern der PONS GmbH, die die bestehende Geschlechterordnung in stereotyper Weise zementiert.

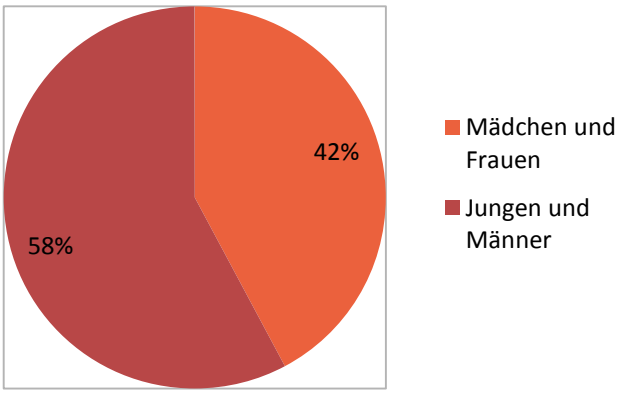

Abb. 3: Darstellungshäufigkeit von Frauen und Männern in dem Schulbuchsample

5.1 Häufigkeit der Darstellung von Frauen und Männern

Um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern eine ausgeglichene Darstellung weiblicher und männlicher Personen in den Grundschulbüchern vorzufinden ist, wurde neben einer qualitativen Analyse eine Auszählung der Darstellungshäufigkeiten in allen zehn Büchern vorgenommen. So lässt sich einerseits feststellen, inwiefern eine Veränderung zu den bisherigen Schulbuchforschungen zu erkennen ist, andererseits kann auch eine quantitative Auszählung aufdecken, inwiefern hier in der Erwähnung beider Geschlechter bereits Ungleichheiten auszumachen sind.

Für die Auszählung wurden alle Seiten berücksichtigt, auf denen weibliche oder männliche Personen in Text und Bild ausgemacht werden konnten. Ausnahmen stellen Bilder dar, auf denen sehr viele Personen abgebildet und diese deswegen nicht gut zu erkennen sind. Häufig werden in den Büchern außerdem auch Tiere abgebildet, die teilweise anthromorphisiert auch einem weiblichen oder männlichen Geschlecht zugeordnet werden können.[331] Nichtsdestotrotz wurden Tierdarstellungen in diese Analyse nicht einbezogen. Trotzdem lässt sich hier

[331] Vgl. Goldbach, Gisela: Angleichung der Eigenschaften – Ungleichheit der Rollen. In: Grossmann, Wilma u. a. (Hg.): Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung vom 7. bis 9. November in Schmitten/Taunus. Frankfurt/Main, 1987. S. 18 f.

anmerken, dass die Einsicht der Bücher ein eindeutiges Überwiegen männlicher Tiere ergab, die in der Regel in Geschichten oder auf Bildern in den Lesebüchern dargestellt werden. So wird beispielsweise in dem Buch „Kleeblatt“ die Erzählform der Fabel – die Tieren explizit menschliche Eigenschaften zuspricht – anhand *des* Fuchses und *des* Ziegenbockes erklärt.[332] In dem Mathematikbuch „Tausendundeins“ führt wiederum der Biber Bibo durch das Buch und gibt regelmäßig Anweisungen und Tipps.[333] Als Gegenbeispiel lässt sich das Englischbuch „Sally“ mit einem gleichnamigen Känguru anführen, das auf vielen Seiten des Buches erscheint und einzelne Themen kommentiert,[334] dennoch kann ein klares Ungleichgewicht zugunsten männlich dargestellter Tiere festgemacht werden.

In die Personenauszählung wurden sowohl Menschen aus Aufgabenbeispielen als auch aus Textausschnitten bekannter oder unbekannter Geschichten gerechnet, da allen gleichermaßen ein Einfluss auf beispielsweise Identifikationsangebote für die Kinder zugeschrieben werden kann. So besitzen auch Texte, die nicht von den SchulbuchautorInnen selbst verfasst werden, eine normative Wirkmächtigkeit, liegt es doch im Ermessen der VerfasserInnen, welche Texte und welche Inhalte abgedruckt werden. Beachtung in der Analyse finden also Personen in Sprache und Bild, die dem weiblichen oder männlichen Geschlecht zugeordnet werden können. So konnte für das Sample aus zehn bayerischen Grundschulbüchern festgestellt werden, dass insgesamt auf 782 von 1257 Seiten die Kategorie Geschlecht in irgendeiner Form relevant wird – sei es durch Sprache oder Bild. Kein einziges der Bücher beinhaltet aber eine ausgewogene Darstellung weiblicher und männlicher Personen, sondern jedes Buch bildet mehr Jungen und Männer als Mädchen und Frauen ab. Dies kann in prozentualen Anteilen anhand folgenden Kreisdiagramms verdeutlicht werden:

Einer ausgeglichenen Darstellung im Sinne eines bildungspolitischen Auftrages des Gender Mainstreamings wird demnach keines der Bücher aus dem erstellten Sample gerecht. Eine erste oberflächliche Betrachtung lässt zwar deutlich werden, dass die Intention der gleichen Darstellungshäufigkeit weiblicher und männlicher Charaktere verfolgt wird, die genauere Analyseauswertung zeigt aber, dass diese Forderung nicht konsequent umgesetzt wird. Ein

[332]Vgl. Menzel, Wolfgang (Hg.): Kleeblatt. Das Lesebuch 4. Bayern. Braunschweig, 2009. S. 147.
[333]Vgl. Senftleben, Hans-Günter (Hg.): Tausendundeins. Mein Mathematikbuch 4. Troisdorf, 2003.
[334]Bredenbröcker, Martina u. a.: Sally. Lehrwerk für den Englischunterricht ab Klasse 3. Schülerbuch 4. München, 2006.

Ungleichgewicht entsteht demnach nicht primär durch die Darstellungsweisen in Texten und Bildern der AutorInnen, sondern beispielsweise durch Erläuterungen zu Erfindungen berühmter Persönlichkeiten oder zu KünstlerInnen. Exemplarisch lässt sich hier das Lesebuch „Jo-Jo“ anführen: Auf zehn Seiten werden Gedichte abgedruckt, an deren Seite ein thematisch passendes Kunstwerk gesetzt wurde, wie beispielsweise das Gedicht „Goldene Welt“ von Georg Britting mit dem Werk „Zwölf Sonnenblumen in einer Vase“ von Vincent van Gogh“.[335] Während für die Auswahl der Gedichte eine relative Ausgewogenheit zwischen DichterInnen besteht – nachdem sechs Texte von männlichen und vier Texte von weiblichen VerfasserInnen stammen – wurde kein einziges Kunstwerk einer Frau ausgewählt. Dies macht deutlich, dass dem Prinzip des Gender Mainstreaming nicht durchweg Folge geleistet wird. Zudem wird, analog zu dem historischen Kontext als eine Geschichte der Männer,[336] eine Kunst der Männer suggeriert, nachdem Frauen hier keine Erwähnung finden.

Vor diesem Hintergrund können bisherige Schulbuchforschungen – die ebenfalls auf ein Ungleichgewicht hingewiesen haben[337] – zusammenfassend bestätigt werden, womit gleichzeitig deutlich wird, dass seit diesen Studien in dieser Hinsicht zwar kleinere Veränderungen oder Annäherungen stattgefunden haben können, in der Anforderung einer gleichermaßen häufigen Darstellung von Frau und Mann aber keine konsequente Durchführung erfolgt.

5.2 Zusammenleben: Geschlechterordnung, Familienbilder und Rollenverteilungen

Bei der Analyse von Zusammenleben, sexueller Orientierungen und Familienformen haben sich klare Tendenzen herauskristallisiert. In Schrift und Bild beinhalten alle zehn Bücher zum einen ausschließlich zweigeschlechtliche Darstellungsweisen; es werden nur Personen weiblichen oder männlichen Geschlechts benannt. So zum Beispiel in folgender Rechenaufgabe:

> „In der Klasse 4c sind doppelt so viele Buben wie Mädchen. Insgesamt sind es 24 Kinder. Wie viele Buben und wie viele Mädchen sind es?“[338]

Sexualitäten, wie beispielsweise Trans- oder Intersexualität finden demnach keinerlei Erwähnung, weswegen eine binäre Geschlechterordnung untermauert wird. Eine auffällige Ausnah-

[335]Vgl. Ertelt, Barbara u. a.: Jo-Jo. Lesebuch 2. Grundschule Bayern. Berlin, 2011. S. 48 f.
[336]Vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.
[337]Vgl. hierzu Kapitel 3.2.
[338]Betz, Bettina u. a.: Zahlenzauber 4. Mathematikbuch für die Grundschule. Bayern. München, 2011. S. 29.

me bezüglich geschlechtlicher Zuschreibungen findet sich in einem Kapitel zum Thema „Den Menschen entdecken“ aus dem Ethikbuch „Gib mir die Hand“.[339] Hier wird ein Baby dargestellt und es werden diverse Aspekte und Fragestellungen aufgeworfen, die Themen rund um das Leben des Menschen und sein Aufwachsen betreffen. Auf der gesamten Seite findet das Geschlecht des Kindes jedoch keine Erwähnung, obwohl die erste Frage bezüglich eines Babys in aller Regel lautet: „Ist es ein Mädchen oder ein Junge?“ Zum anderen finden – neben einer Zweigeschlechtlichkeit – ausschließlich heterosexuelle Paarformen Erwähnung in den Büchern, wie mitunter die folgenden Stellen zeigen:

> „Gott sei Dank, da kommen sie, Mama und Papa. Jetzt bin ich nicht mehr allein.“[340]
> „Herr und Frau Sieber übernachten einige Tage auf der Jägerhütte. Sie bezahlen 252 Euro.“[341]
> „Sie wurde im großen Rathaussaal mit Pracht gefeiert. Braut und Bräutigam […].“[342]
> „‚Ist Papa jetzt aufgewacht, weil ich den [Globus] gedreht habe?‘ Mama schüttelt lachend den [Kopf]. ‚Ich glaube, er hat sich einfach nach uns gesehnt.‘“[343]

Sexuelle Orientierungen, die nicht einer heteronormativen Struktur entsprechen, finden in keiner Form Erwähnung, und so kann eindeutig festgestellt werden, dass die untersuchten Grundschulbücher eine heterosexuelle Norm aufrecht erhalten und beispielsweise Homosexualität keine Beachtung findet. Kritikwürdig hierbei ist nicht die Tatsache der Darstellung von Heterosexualität, sondern die *ausschließliche* Behandlung dieser einen sexuellen Orientierung. Der Wert der Heterosexualität wird damit als das „Normale“, vermittelt und die Nicht-Berücksichtigung sexueller Orientierungen, die nicht einer heterosexuellen Norm entsprechen, kann als Ausgrenzung gewertet werden, nachdem sie in keinem lebensweltlichen Kontext der Bücher Beachtung finden. Dies kann mit Judith Butler – wie in Kapitel 2.2.4 ausgeführt – als jene heterosexuelle Matrix beschrieben werden, die stets impliziert, was als „unnatürlich“ eingestuft werden kann.

Zum Aspekt des Zusammenlebens kann festgestellt werden, dass ausschließlich Konstellationen präsentiert werden, die ein Familienleben darstellen – Wohngemeinschaften, die nicht aus einer Liebesbeziehung oder einem Eltern-Kind-Verhältnis heraus resultieren, finden keine

[339] Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a.: Gib mir die Hand. Ethik 3. Ausgabe Bayern. Troisdorf, 2004. S. 76.
[340] Harranth, Wolf: Ich bin allein, und die Uhr tickt. In: Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 77.
[341] Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 87.
[342] Unbekannter Verfasser: Eppelein will heiraten. In: Menzel, Wolfgang (2009), S. 152.
[343] Färber, Werner/Weinhold, Angelika: Sehnsucht nach Papa. In: Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 81.

Erwähnung, und es werden dementsprechend keine anderen Lebensformen respektive Zusammenlebensformen berücksichtigt. In allen Büchern werden häufig Begriffe wie „Familie“ oder „Eltern“ verwendet, ohne zu konkretisieren, welche Personen sich dahinter verbergen und wer zu der jeweiligen Familie gehört. Sätze wie „[i]ch werde mit meiner Familie an die Nordsee reisen“[344] lassen theoretisch offen, welchem Geschlecht die Einzelnen angehören und um was für eine Familienkonstellation es sich genau handelt. Bei genaueren Ausführungen zu den einzelnen Personen wird aber schnell ersichtlich, dass in der Hauptsache die „klassische“ Familie mit Vater, Mutter und einem oder mehreren Kindern angesprochen wird, in der manchmal auch noch Großeltern oder ein Großelternteil leben. Prägnante Beispiele hierfür liefern folgende drei Darstellungen aus jeweils einem Lese-,[345] Englisch-[346] und Mathematikbuch:[347]

Abb. 4: Dreiköpfige Familie aus dem „Auer Sprachbuch“

Abb. 5: Vierköpfige Familie aus „Sally“

[344]Dolenc-Petz, Ruth u. a.: Das Auer Sprachbuch. Schulbuch für das 4. Schuljahr. Bayern. Stuttgart, 2010. S. 80.
[345]Vgl. Abbildung 4, aus: Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 112.
[346]Vgl. Abbildung 5, aus: Bredenbröcker, Martina u. a. (2006), S. 6.
[347]Vgl. Abbildung 6, aus: Betz, Bettina u. a. (2011), S. 114.

Abb. 6: Familie Müller aus „Zahlenzauber“

In allen drei Fällen werden die Familienbilder als Hilfsmittel angeführt, bestimmte Sachverhalte zu erklären. So grübelt eine Familie –bestehend aus Vater, Mutter, Sohn und Tochter – darüber, dass ihr Auto für einen Umzug in ein anderes Haus zu klein ist. Die zweite Familie wird bildlich zu Hilfe genommen, um in dem Kapitel „Richtig schreiben“ Wortfamilien zu erklären. Hierfür wird erneut eine klare Festlegung darüber getroffen, was Familie bedeuten soll, indem eine Familie gewählt wird, die sich aus Vater, Mutter und Sohn zusammensetzt und nicht etwa eine Familie, bestehend aus zwei gleichgeschlechtlichen Elternteilen mit Kindern, oder eine Patchworkfamilie. Vater, Mutter, zwei Söhne und die Großmutter bilden Familie Müller in dem Schulbuch „Zahlenzauber“, um gemeinsam einige Mathematikaufgaben zu lösen. Erneut lässt sich die Frage stellen, warum ausgerechnet ein Familienbild in Form der „klassischen“ Konstellation gewählt wird, zumal der Name Müller – als der am häufigsten vorkommende Nachname in Deutschland[348] – das Bild des stereotypen Familienlebens noch unterstreicht. In dieser Form lassen sich für alle zehn Bücher noch einige weitere Beispiele anführen, so mitunter an folgenden Textstellen:

> „Wir werden in einem Haus ganz nahe am Strand wohnen. […] Papa wird bestimmt im Meer angeln. Mama wird im Strandkorb sitzen und lesen.“[349]
>
> „Kniastrümpf derf da Franzi oziagn, wenn er jetzt spazieren geht, mit der Muatta und mit'n Vata an de Sonntagnachmittäg.“[350]

[348]Vgl. Klassifizierung der Familiennamen. Online verfügbar: nachname.gofeminin.de/w/nachnamen/haeufigste-nachnamen-in-deutschland.html [Stand: 15.08.2013].
[349]Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 80.
[350]Menzel, Wolfgang (2009), S. 99.

„Auf ihrem Wunschzettel steht, dass sie sich einen Hund wünscht. Gar nichts anderes. Nur einen Hund. Mama und Papa wissen das jetzt und werden ihr einen schenken. Anna ist ganz sicher.“[351]

„Frau Huber hat im Internet ein wunderschönes Ferienhaus am Bodensee gefunden. Ihr Mann und ihre Tochter Julia sind auch sofort begeistert. Gemeinsam lesen sie die Preisliste.“[352]

Neben diesem klassischen Familienbild konnten nur in zwei der zehn untersuchten Grundschulbücher alternative Familienformen ausgemacht werden. Die beiden Lesebücher „Jo-Jo“ und „Kleeblatt“ befassen sich jeweils in einer längeren Geschichte über zwei bis drei Seiten mit der Situation getrennter Eltern. In dem Buch „Jo-Jo“ wird zusätzlich in einem darauffolgenden Kapitel „Meine Familie“ über verschiedene Familienformen gesprochen, wobei neben einer Vater-Mutter-Kind-Gruppierung auch eine Situation getrennter Eltern mit jeweils neuem Partner sowie eine Familienkonstellation aus Mutter, Schwester, Onkel und Großeltern benannt werden.[353]

Ein Aspekt, der diesbezüglich kritisch Einzug in diese Arbeit erhalten muss, ist die Tatsache, dass in beiden Geschichten über den alleinerziehenden Elternteil jeweils die Mutter diejenige ist, bei der das Kind lebt. In dem Buch „Jo-Jo“ stellt sich die Situation in der Geschichte „Zu Besuch bei Papa“[354] so dar, dass Jan bei seiner Mutter wohnt, und seinen Vater besucht, weswegen dieser ihn abholt. In „Kleeblatt“ wird die Situation ähnlich geschildert: Hier lebt Pascal bei seiner Mutter und besucht jedes zweite Wochenende seinen Vater und seinen Stiefbruder Theo. Pascal und Theo sind unglücklich darüber, dass sich ihr Vater wenig Zeit für sie nimmt und sie fast nichts zusammen machen. Pascals Mutter tröstet ihn und gibt ihm den Rat, er solle mit seinem Vater darüber sprechen. So wie hier ein stereotypes Bild der Frau reproduziert wird, deren Zuständigkeitsbereich die Erziehungs- und Fürsorgearbeit ist,[355] so findet auch eine Konstruktion von Männlichkeit statt, die in Kapitel 2.2.2 und in Kapitel 4.2.1 bereits angerissen wurde und an dieser Stelle noch eine weitere Erläuterung erfahren soll:

Raewyn Connell entwickelte in den 1990er-Jahren das Konzept der hegemonialen Männlichkeit, womit es möglich wurde, nicht von *der* Männlichkeit sprechen zu müssen, sondern darzulegen, dass sich Männlichkeiten in völlig verschiedenen Ausprägungen zeigen können. So bilden sich Männlichkeiten immer in einem Gefüge der Geschlechterverhältnisse aus und

[351]Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 90.
[352]Betz, Bettina u. a. (2011), S. 117.
[353]Vgl. Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 66.
[354]Ebd., S. 62 f.
[355]Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.2.1.

sind dabei gleichzeitig nichts unbeweglich Statisches. Entscheidend hierbei ist aber, dass keine dieser Ausprägungen ihren patriarchalen Status verliert. So definiert Connell hegemoniale Männlichkeit „als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis […], welche […] die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“.[356] In diesem Sinne muss kein gänzlich hegemoniales Bild eines Mannes entwickelt werden, um die Hegemonie trotzdem festzumachen und so von einer Unterwerfung der Frau profitieren zu können – dies bezeichnet Connell als „patriarchale Dividende“. Connell unterscheidet in diesem Sinne zwischen verschiedenen Arten von Männlichkeitskonstruktionen, die innerhalb der hegemonialen Männlichkeit zwar ein hierarchisiertes Verhältnis einnehmen, dabei aber niemals ihren hegemonialen Status bezüglich der Frau aufgeben.[357] So lässt sich weiterführend auch eine Väterlichkeit auf das Konzept der hegemonialen Männlichkeit übertragen. Vater zu sein erfährt einen „Aufschwung“ und Männer, die eine Vaterrolle einnehmen, erhalten heute hohe Anerkennung; der Mann kann sich in dieser Position als Familienernährer und Bilderbuchvater präsentieren. Die alltägliche Erziehungs- und Fürsorgearbeit leistet in aller Regel trotzdem die Mutter – diese Form der Väterlichkeit kann dementsprechend unter eine „komplizenhafte Männlichkeit“ gerechnet werden, nachdem diese Männer eine Teilhabe an der patriarchalen Dividende besitzen und „Nutznießer“ der patriarchalen Strukturen sind. Hier spricht Patrick Ehnis wiederum von einer „hegemonialen Mütterlichkeit“, mit der er jene „Formen geschlechtsbezogener Praktiken und Zuschreibungen [meint], welche die Präsenz von Müttern (statt von Vätern) bei der Kinderbetreuung sichern und für die Unterordnung und Hierarchisierung abweichender Erziehungspraktiken auch von anderen Frauen genutzt werden können“.[358] Zuschreibungen dieser Art beziehen sich in aller Regel auf eine „Natur der Frau“, eine „weibliche Seite“, die besondere Fürsorgearbeit zu leisten vermag.[359] Ein Konzept der hegemonialen Männlichkeit wird vor diesem Hintergrund in den Schulbüchern nicht brüchig, nachdem beide Darstellungen auf die Erziehungsarbeit der Frau verweisen.

[356]Connell, Robert W. (2006), S. 98.
[357]Connell unterscheidet zwischen der hegemonialen Männlichkeit und drei Formen nicht-hegemonialer Männlichkeiten (die marginalisierte, komplizenhafte und untergeordnete Männlichkeit). Vgl. hierzu Connell, Robert W. (2006), S. 99 ff.
[358]Ehnis, Patrick: Hegemoniale Mütterlichkeit. Vom selbstverständlichen Einverständnis in die geschlechtstypische Arbeitsteilung nach der Geburt eines Kindes. In: Marburger Gender-Kolleg (Hg.): Geschlecht Macht Arbeit. Interdisziplinäre Perspektiven und politische Intervention. Münster, 2008. S. 64.
[359]Vgl. May, Michael: Hegemoniale Männlichkeit. In: Böllert, Karin/Oelkers, Nina (Hg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden, 2010. S. 139.

Daran schließt ein weiterer interessanter Aspekt an, welche Rollenbilder im Einzelnen durch die Schulbücher vermittelt werden und wie die familiäre Arbeitsteilung verhandelt wird. Grundsätzlich weisen die Bücher eine unterschiedliche Häufigkeit dahingehend auf, wie oft Familienbilder in Texten oder Aufgabenbeispielen erwähnt werden, nachdem einige eher mit lebensweltlichen Bereichen arbeiten als andere. Nichtsdestotrotz werden in allen zehn Medien Eltern-Kind-Familien aufgeführt, und alle Bücher lassen hier eklatante Ungleichgewichte erkennen. Bis auf einige ausgewählte Beispiele, die im Anschluss noch erläutert werden, ist in der Regel stets die Mutter die Person, die für die Fürsorge, die tägliche Erziehungsarbeit und den Hausarbeitsbereich zuständig ist. So lässt sich in dem Ethikbuch „Gib mir die Hand“ eine Tochter beim Mittagessen von ihrer Mutter trösten, weil sie eine schlechte Note hatte.[360] Ein anderes Mädchen wird von seiner Mutter darüber belehrt, welche Fernsehsendungen es sich ansehen darf und welche nicht.[361] Zum Thema „Satzschlusszeichen und Satzarten“ wird im „Auer Sprachbuch“ in einer Schwimmbadszene ein Mädchen von seiner Freundin darüber aufgeklärt, dass seine Mutter beide Kinder um 15 Uhr abholt.[362] Für das Lesetraining im Lesebuch „Jo-Jo“ kümmert sich die Mutter in einer Geschichte darum, dass ihre Tochter Sofie nichts für die Schule vergisst.[363] In dem Mathematikbuch „Tausendundeins“ kauft in einer Rechenaufgabe die Mutter ihren beiden Töchtern Badeanzüge und Badetücher,[364] und auch in dem Englischbuch „Ginger and Friends“ ist eine Mutter mit ihrem Baby beim Einkaufen im Supermarkt zu beobachten. Auch auf der Folgeseite zum Thema „Shopping at the mall“ kauft eine Mutter in einem Kleidungsgeschäft ein Oberteil für ihre Tochter.[365] Väter finden in allen Büchern wesentlich weniger Erwähnung als Mütter, und eine Trennung „weiblicher“ und „männlicher“ Arbeitsbereiche wird vornehmlich untermauert. In diesem Sinne wird beispielsweise in dem Lesebuch „Bausteine“ über zwei Seiten ein Gemüsemarkt abgebildet, der von sechs erwachsenen Personen besucht wird. Die BesucherInnen setzen sich aus fünf Frauen und einem Mann zusammen, wobei eine Frau mit ihrem Sohn gezeigt wird. Diese Situation impliziert eine klare Zuschreibung der Einkaufstätigkeit an die

[360]Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 21.
[361]Vgl. ebd., S. 27.
[362]Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 78.
[363]Vgl. Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 20.
[364]Vgl. Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 14.
[365]Vgl. Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike: Ginger and Friends 2. Pupil's Book. Bayern. Jahrgangsstufe 4. Berlin, 2006. S. 19 f.

Frau, nachdem der Mann in dem Bild als *Ausnahme* erscheint.[366] So beschreibt auch ein Mädchen im „Auer Sprachbuch“ im Kapitel über Zeitangaben in der Zukunft, dass ihm sein Vater ein Baumhaus baut, wenn er Urlaub hat,[367] was – gerade im Hinblick auf die bisher angeführten Beispiele – den Kontrast zur alltäglichen Erziehungsarbeit der Mutter zeigt. Der Vater steht aufgrund seiner Erwerbsarbeit normalerweise nicht zur Verfügung, macht aber etwas „Besonderes“, wenn er sich die Zeit nehmen kann. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Ausschnitt aus einer Geschichte des Lesebuchs „Kleeblatt“, in der Joschka eine schlechte Note erhalten hat, und darüber nachdenkt, wie seine Eltern darauf reagieren:

> „Was würden sie jetzt sagen, Mama und Papa? Sicher würden sie nicht schimpfen. Wahrscheinlich würden sie ihn in den Arm nehmen und trösten. ‚Joschi‘, würde Papa sagen, ‚ich habe doch auch kein Abitur und habe trotzdem einen guten Beruf.‘ Und Mama würde ihn fest an sich drücken und ihm ins Ohr flüstern: ‚Du bist für uns immer ein toller Junge. Noten sind nicht so wichtig.‘“[368]

So ordnet Joschka also seinem Vater eine „harte“, auf den Status ausgerichtete Antwort zu, der zwar die Wichtigkeit der Hochschulreife relativiert, gleichzeitig aber den Stellenwert seines Berufes hervorhebt und somit primär auf eine Außenwirkung zielt. Die Mutter wiederum würde, laut Joschka, „weich“ und emotional reagieren, ohne Wert auf etwaige Zensuren oder zukünftige Berufe zu legen – die Gegensätze rational versus emotional werden hier eklatant sichtbar. Eine „väterliche Erziehung“ im Vergleich zu einer „mütterlichen Erziehung“ tritt auch in dem Kapitel „Erwartungen“ in dem Ethikbuch „Gib mir die Hand“ offen zutage, in dem ein Vater erklärt, welche Erwartungen er an seinen Sohn stellt:

> „Tom soll später meinen Schreinereibetrieb übernehmen.“[369]
> „Samstags ist bei uns Putz- und Aufräumtag. Tom ist alt genug, dabei mitzuhelfen.“[370]
> „Tom sollte pünktlich sein.“[371]
> „Wenn ein anderer Hilfe braucht, soll Tom nicht wegschauen.“[372]
> „Ich möchte, dass er die Hausaufgaben sofort nach der Schule macht, sonst wird das nichts mehr.“[373]

[366]Vgl. Emminger, Felix E. (Hg.): Bausteine. Sprachbuch 4. Ausgabe Bayern. Braunschweig, 2008. S. 76 f.
[367]Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 80.
[368]Simon-Kaufmann, Gabriele: Die Entscheidung. In: Menzel, Wolfgang (2009), S. 62.
[369]Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 23.
[370]Ebd.
[371]Ebd.
[372]Ebd.
[373]Ebd.

In diesem Zusammenhang spricht Karin Hausen davon, dass für eine frühkindliche Erziehung in aller Regel die Mutter – durch ihre „natürliche Mutterliebe“ – zuständig ist und der Vater in diesem Sinne nicht für eine alltägliche Fürsorgearbeit verantwortlich ist. Er tritt erst später in den erzieherischen Bereich ein, wenn es darum geht, Kindern etwas über Beziehungen, Zielstrebigkeit und Durchsetzungsvermögen – anders gesagt: über das öffentliche Leben – zu vermitteln: „An Stelle des mit der Mutter verbundenen Lustprinzips wirkt auf das Kind jetzt das mit dem Vater auftretende Realitätsprinzip ein.“[374]

Eine Szene aus „Tausendundeins“, durch die schriftliches Dividieren geübt werden soll, stellt wiederum ein prägnantes Beispiel für ein hierarchisiertes Mann-Frau-Verhältnis dar, nachdem hier dem Mann die Rolle des „Familienoberhauptes“ zufällt, indem er „für seine Familie“ einen Urlaub bezahlt:

> „Herr und Frau Lautenschlager fahren mit ihren Kindern Sven, Holger und Miriam drei Wochen in die Karibik. Auch sie nutzen das Sonderangebot des Reisebüros. Für seine gesamte Familie bezahlt Herr Lautenschlager 6 835 Euro. Wie viel muss jedes Kind bezahlen? Wie hoch ist die Kinderermäßigung?“[375]

Grundsätzlich finden die Darstellungen Karin Hausens in Kapitel 2.2.1 an dieser Stelle in verschiedenen Ausprägungen erneut Bestätigung sowie auch das Konzept der hegemonialen Mütterlichkeit von Patrick Ehnis, nachdem Erziehungs- und Erwerbsarbeit in aller Regel klar voneinander getrennt immer einem „weiblichen“ und einem „männlichen“ Part zugeordnet werden – die genannten Bereiche werden somit bis dato als Zuständigkeiten der Frau deklariert. Besonders markant tritt diese Trennung einer privaten und öffentlichen Sphäre in den beiden untersuchten Englischbüchern, speziell aber in dem Buch „Sally“ hervor. Beide Bücher thematisieren die Tradition des Thanksgiving dinners, und beide Medien veranschaulichen dieses Essen anhand von Fotos, wobei auf den Bildern jeweils eine Familie am Esstisch zu sehen ist und ein Mann den Truthahn anschneidet – also im Bereich des Kochens gezeigt wird, sobald dieser wiederum in Form von Publikum (Freunde und Verwandte) nach außen verlagert wird.[376] Dies wird in „Sally“ besonders deutlich, nachdem zusätzlich ein Bild der

[374]Hausen, Karin (1976), S. 392.
[375]Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 87.
[376]Vgl. Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike (2006), S. 37.

Zubereitung gezeigt und außerdem explizit erklärt wird, wie die Mutter bereits früh aufgestanden ist, um den Truthahn in der Küche – also im Privaten – vorzubereiten.[377]

Abb. 7: Rollenverteilung beim Thanksgiving dinner

An einigen wenigen Stellen ließen sich allerdings auch Tendenzen ausmachen, die keine Zementierungen bestehender Rollenstereotype bedeuten. So ist es beispielsweise im Lesebuch „Jo-Jo“ in einer Geschichte der Vater, der sich um seinen Sohn sorgt und ihm Ratschläge erteilt, wie er mit seinem neuen Fahrrad umzugehen hat,[378] und an bereits erwähnter Stelle, die verschiedene Familienbilder zum Inhalt hat, wird eine Familie vorgestellt mit den Worten:

> „Meine Mutter ist Lehrerin und mein Vater ist für den Haushalt zuständig.“[379]

So lässt sich auch im Mathematikbuch „Zahlenzauber“ eine Seite mit Rechenaufgaben finden, die sich um das Thema Wasserverbrauch drehen, weswegen verschiedene Personen bei der alltäglichen Wasserbenutzung gezeigt werden. Hier wird eine Familie, bestehend aus Vater, Mutter und Sohn, abgebildet, die gemeinsam Geschirr aus der Spülmaschine räumt und abtrocknet. In „Kleeblatt“ führen immerhin beide Eltern gemeinsam ein Gespräch mit ihren Töchtern über deren Sorgen darüber, dass sie Zwillinge sind,[380] und auch den Ratschlag, dass man sich in der Sonne besser ein T-Shirt anziehen sollte, bekommt ein Kind von beiden Elternteilen.[381]

[377]Vgl. Abbildung 7, aus: Bredenbröcker, Martina u. a. (2006), S. 38.
[378]Vgl. Auer, Oskar/Gramsamer, Günter: Glück gehabt? In: Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 37.
[379]Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 66.
[380]Vgl. Menzel, Wolfgang (2009), S. 56.
[381]Vgl. ebd., S. 79.

Obwohl dies durchaus eine positive Richtung aufzeigt, indem neben den bisher genannten Darstellungsweisen auch Alternativen erscheinen, sind es doch nur *Alternativen daneben*. In der geringen Häufigkeit dieser Darstellung wird eine Norm schwerlich in Frage gestellt oder brüchig, zumal durch vereinzelte Ratschläge vonseiten der Väter an ihre Kinder nicht zwangsläufig geschlussfolgert werden kann, dass sie alltägliche Erziehungsarbeiten übernehmen in einem Rahmen, den man bisweilen einem weiblichen Geschlecht zuordnet.

5.3 Sport, Mode, Medien: Alltagstätigkeiten und Interessen

Sowohl für die Tätigkeiten im Alltag, die sich neben einer täglich anfallenden Hausarbeit ergeben, als auch für weitere Interessen – denen in der Freizeit nachgegangen wird – lässt sich ein relativ ausgewogenes Verhältnis feststellen, was die Vielfältigkeit an Handlungsangeboten für Mädchen und Jungen betrifft. Berücksichtigt wurden bei der Auswertung sowohl Handlungen, die bildlich dargestellt sind, als auch Situationen, die in Aufgabenbeispielen dargelegt werden. Zudem wurden Äußerungen einbezogen, die von einzelnen Personen konkret über ihre Interessen oder ihren Tagesablauf getroffen werden. So soll es möglich sein, Aussagen bezüglich etwaiger stereotyper Darstellungen „weiblicher“ und „männlicher“ Handlungsfelder zu treffen sowie herauszufiltern, welche Identifikationsangebote vonseiten der Schulbücher bereitgestellt werden. Auch die Handlungsfelder der Frauen und Männer wurden in die Analyse einbezogen, wenngleich diese in nicht so hohem Maße thematisiert werden, wie die der Kinder. Ohne eine Überschneidung mit der Kategorie des Zusammenlebens zuzulassen, werden hier vereinzelt erneut Situationen des alltäglichen Familienlebens aufgegriffen, die sich unweigerlich ergeben, wenn es um die Darstellung routinierter und regelmäßiger Lebensgewohnheiten geht. Dies ist insbesondere bezüglich der Fragestellung interessant, welche Gewohnheiten sich für Frau und Mann *neben* der zu leistenden Erziehungsarbeit ergeben und vor diesem Hintergrund weiterführend auch, inwiefern *gleichermaßen* Gewohnheiten und Interessen in den Büchern dargestellt werden.

Bezüglich der Alltagshandlungen von Mädchen und Jungen kann festgestellt werden, dass Vorgaben eines Gender Mainstreamings in den Schulbüchern bereits Einzug erhalten haben, nachdem ein sehr ausgewogenes Verhältnis an Handlungsspielräumen vorzufinden ist und sich keine einseitigen Aspekte zugunsten eines Geschlechts herauskristallisiert haben. Dies lässt sich sowohl für eine Mithilfe zu Hause als auch für zwischenmenschliche Beziehungen feststellen. So erklären beispielsweise zwei Mädchen im „Auer Sprachbuch“:

> „Jeden Mittwoch lerne ich mit Ayşe Deutsch. Wir lesen zusammen und ich erkläre ihr schwere Wörter.“[382]
>
> „Jeden Tag nach der Schule hole ich meine kleine Schwester vom Kindergarten ab.“[383]

Genauso lassen sich in diesem Zuge aber auch Aussagen zweier Jungen finden:

> „Mit meinem Bruder übe ich manchmal Mathe. Die Textaufgaben fallen ihm sehr schwer. Da kann ich ihm gut helfen.“[384]
>
> „Der Stefan, der neben mir wohnt, geht in die erste Klasse. Ich begleite ihn jeden Morgen zur Schule: Er ist sehr witzig und wartet schon immer auf mich.“[385]

Ein Kontrast von emotionaler versus rationaler Seiten wird in diesem Sinne hier nicht zementiert. Dies zeigt sich auch in Handlungsfeldern wie der Mithilfe der Kinder. So findet sich sowohl für Mädchen als auch für Jungen die Anforderung, im Bereich der Hausarbeit tätig zu werden, indem Sätze zum Thema Verantwortung darlegen, dass Sven dafür zuständig ist, den Müll zu entsorgen,[386] und an anderer Stelle ein Mädchen zum Thema Müllentsorgung mit einem großen Müllsack abgebildet ist.[387] Und auch „mutige“ Handlungen, die stereotyp einem „männlichen Wesen“ zugeschrieben werden könnten, da sie mit Stärke und Bewegung verbunden sind, werden von beiden Geschlechtern ausgeführt, wie zum Beispiel das Retten einer Katze von einem Baum.[388] Ein größeres Ungleichgewicht erfahren hier die Alltagshandlungen von Frauen und Männern: In der Regel sind die dargestellten Tätigkeitsbereiche der Frau stets mit dem Thema Erziehung oder dem direkten Kontakt zu ihrem Kind beziehungsweise ihren Kindern verknüpft, während Männer vergleichsweise häufiger in unabhängigen Handlungen gezeigt werden. So kreisen die Themen bei der Frau beispielsweise darum, einen Einkaufszettel zu schreiben,[389] gemeinsam mit den Kindern Zeit am Computer zu verbringen390 und einen Wintermantel für die Tochter zu kaufen.[391] Die wenigen Alltagshandlungen,

[382]Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 4.
[383]Ebd.
[384]Ebd.
[385]Ebd.
[386]Vgl. ebd., S. 88.
[387]Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 107.
[388]Vgl. ebd., S. 61; vgl. Ziegler, Angelika: Ethik 4. Ein Schülerbuch für das 4. Schuljahr. Ausgabe Bayern. Berlin, 2003. S. 89.
[389]Vgl. Menzel, Wolfgang (2009), S. 20.
[390]Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 33.

die in den Büchern unabhängig von erzieherischen Tätigkeiten vonseiten der Frau durchgeführt werden, sind mitunter das sonntägliche Waschen des Hundes (wenngleich auch dies einer Form der Fürsorge zukommt)[392] sowie das Tanken des Autos in einem der Mathematikbücher:

> „Frau Adam tankt 15 l Super. Pro Liter bezahlt sie 1,43 €. Auf der Rückfahrt tankt sie an einer anderen Tankstelle 20 l Super für 1,39 €.“[393]

Auch Männer finden sich in einem alltäglichen erzieherischen Umfeld wieder, wenn beispielsweise der Vater seiner Tochter erklärt, dass sie ihr Versprechen gebrochen hat,[394] allerdings kristallisieren sich hier mehr von der Erziehung unabhängige Bereiche heraus. So wird erklärt, wie Herr Schmid Blumentöpfe auf sein Fahrzeug laden will,[395] gezeigt, wie Herr Maier Blätter recht,[396] und dargelegt, wie viel Herr Wittmann tanken muss.[397] Bezugnehmend auf Kapitel 5.2 lässt sich auch an dieser Stelle hinsichtlich der Darstellung von Frau und Mann ein Ungleichgewicht feststellen, nachdem der Frau in ihren Alltagshandlungen grundsätzlich ein erzieherischer Aspekt zugeschrieben wird.

Die Darstellung der persönlichen Interessen von Frauen und Männern ist vernachlässigbar, nachdem sie so gut wie keine Erwähnung finden und kaum Situationen abgebildet werden, in denen erwachsene Personen etwaigen Freizeitaktivitäten nachgehen. Die wenigen Beispiele lassen keinerlei Aussagen über etwaige „weibliche“ und „männliche“ Handlungsfelder oder Ähnliches zu. Im Gegensatz dazu besteht ein hohes Aufkommen bei Darstellungen der Interessen von Mädchen und Jungen. Die grundsätzlichen Schwerpunkte in dieser Hinsicht sind die Bereiche Sport, Spiele, Tiere, digitale Medien und Mode, wobei vor allem die sportliche Aktivität und Bewegung im Freien einen hohen Stellenwert einnimmt. So lässt sich gerade in diesem Bereich ein ähnlich breites Angebot für Mädchen und Jungen feststellen, wenn auch einige stereotype Muster ausgemacht werden können, nachdem beispielsweise nur Mädchen im rosa Tutu beim Ballett und beim Aerobic gezeigt werden,[398] was in aller Regel als „Frau-

[391]Vgl. Ziegler, Angelika (2003), S. 22.
[392]Vgl. Mai, Manfred: Nach dem Bad. In: Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 128 f.
[393]Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 64.
[394]Vgl. Ziegler, Angelika (2003), S. 89.
[395]Vgl. Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 53.
[396]Vgl. Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 53.
[397]Vgl. Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 64.
[398]Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 31.

ensport“ deklarierte Bewegungsformen sind. Gleichzeitig wird an anderer Stelle ein Mädchen beim Hanteln stemmen – was für gewöhnlich nicht als „weiblich“ bezeichnet wird – dargestellt.[399] Allerdings muss hier angemerkt werden, dass dieser Sport von dem Mädchen in rosa Sportkleidung ausgeübt wird, was trotz eines vermeintlich erweiterten Handlungsspektrums gewisse Klischees reproduziert. Diese Beispiele sind aber Einzelfälle und es lässt sich ausmachen, dass die meisten dargestellten Sportarten von beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeübt werden, so zum Beispiel Judo,[400] Fußball,[401] Seilspringen[402] und Reiten.[403] Allerdings werden einige stereotype Bilder, so wie bei dem „Mädchensport“, auch bei den Jungen reproduziert, nachdem hier Sportarten gezeigt werden, die wiederum nur von Jungen ausgeübt werden. So erklärt ein Junge, der auf der Suche nach einem Brieffreund ist – „I'm looking for a boy“[404] –, dass eines seiner Hobbies Skateboarden ist, und an anderer Stelle werden Jungen beim Tennis und beim Breakdance gezeigt.[405] Weiterhin erklärt auch ein Junge im „Auer Sprachbuch“, dass er sich neben Fußball sehr für Leichtathletik interessiert,[406] und so lässt sich insgesamt feststellen, dass die sportliche Bandbreite für Jungen im Verhältnis etwas vielfältiger dargestellt wird. Wo Spiele gespielt werden oder auf dem Spielplatz getobt wird, finden sich in der Regel sowohl Mädchen als auch Jungen wieder, und es lassen sich hier keine geschlechtlich begründeten Unterschiede ausmachen. Dies kann zum Beispiel am folgenden Dialog aus „Tausendundeins“ veranschaulicht werden:

> „Weißt du was, Fabian, jetzt nehmen wir mal unseren Spielplatz unter die Lupe.“ „Gut, Marietta, zunächst machen wir eine Skizze.“[407]

Der Bereich Tiere ist insofern interessant, als dass dieser Zusammenhang eine emotionale Komponente beinhaltet, nachdem es in der Regel darum geht, Hunde auszuführen und sich um Nagetiere zu kümmern, was – von stereotypen Zuschreibungen ausgehend – einen „weiblichen“ Handlungsspielraum implizieren könnte. Mädchen und Jungen interessieren sich in

[399] Vgl. ebd., S. 103.
[400] Vgl. Zeevaert, Sigrid: Brieffreundinnen. In: Menzel, Wolfgang (2009), S. 25; vgl. Emminger, Felix E. (2008), S. 23.
[401] Vgl. Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 138; vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 25.
[402] Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 31; vgl. Bredenbröcker, Martina u. a. (2006), S. 11.
[403] Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 31; vgl. Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike (2006), S. 18.
[404] Bredenbröcker, Martina u. a. (2006), S. 36.
[405] Vgl. Emminger, Felix E. (2008), S. 23.
[406] Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 39.
[407] Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 115.

den Schulbüchern aber gleichermaßen für Tiere und haben ähnliches Interesse daran, beispielsweise ein Meerschweinchen oder ein Kaninchen zu halten, um es pflegen zu können. So beschreiben zwei Mädchen im „Auer Sprachbuch“:

> „Ich versorge mein Meerschweinchen ganz allein. Ich füttere es und erneuere die Einstreu.“[408]
> „Meine Nachbarn haben einen Hund. Den führe ich jeden Nachmittag spazieren.“[409]

Und in „Jo-Jo“ erklärt ein Junge seinem Kaninchen, wie gern er es hat.[410] Weiterhin zeigt beispielsweise der Bucheinband des Lesebuches „Kleeblatt“ ein Mädchen und einen Jungen, die sich gemeinsam um einen Hasen kümmern.[411] Emotionale und fürsorgliche Charakterzüge werden in diesem Sinne beiden Geschlechtern gleichermaßen zugeschrieben und es können keine Ungleichgewichte ausgemacht werden. Ebenso im Bereich der digitalen Medien: Sind technische Felder tendenziell „männlich“ konnotiert, werden sowohl Mädchen als auch Jungen beispielsweise im Bereich der Tätigkeit am Computer und anderen Medien dargestellt:

> „Lisa bewegt in einem Computerspiel eine Schatzkiste zur Tür. Sie darf nicht auf ein Feld mit einem Goldfresser kommen. […] Beschreibe andere Wege, wie du die Kiste zur Tür verschieben kannst.“412
> „Sabine ist nach der Schule allein zu Hause. Sie überlegt, was sie an diesem Nachmittag tun wird. Am meisten freut sie sich darauf, die neuen Inline-Skater auszuprobieren. Außerdem möchte sie bei dem neuen Computerspiel ihren Bruder endlich schlagen.“[413]
> „Felix erzählt: ‚Mein größter Wunsch zu meinem Geburtstag war ein Gameboy Color mit dem neuesten Spiel.‘“[414]

Der Bereich Mode ist ein weiterer interessanter Aspekt, den es bezüglich der Interessenfelder von Mädchen und Jungen anzusprechen gilt, nachdem auch hier prinzipiell „weibliche“ Zuschreibungen getroffen werden, und es dementsprechend von Bedeutung ist, darauf zu achten, wie dieses Feld in den Schulbüchern verhandelt wird. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass beispielsweise das „Auer Sprachbuch“ eine dahingehend gleichmäßige Interessenverteilung abbildet, nachdem sich sowohl Mädchen als auch Jungen darüber unterhalten, was sie

[408]Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 4.
[409]Ebd.
[410]Vgl. Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 78.
[411]Vgl. Menzel, Wolfgang (2009), Bucheinband.
[412]Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 93.
[413]Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 28.
[414]Ziegler, Angelika (2003), S. 15.

anziehen sollen und ob sie neue Kleidung benötigen.[415] Andere Stellen verweisen diesbezüglich indirekt aber nur auf weibliche Stimmen. So ist in demselben Buch eine Modenschau abgebildet, auf der zwei Mädchen gezeigt werden,[416] und in „Kleeblatt“ überlegt Lena lange vor dem Spiegel, was sie zur Geburtstagsfeier ihrer Freundin tragen soll.[417] Das Englischbuch „Ginger and Friends“ bildet ein Einkaufszentrum ab, in dem ausschließlich weibliche Personen mit Einkaufstüten zu sehen sind, und die in einem anderen Zusammenhang in Kapitel 5.2 schon einmal erwähnte Situation zeigt eine Mutter mit ihrer Tochter, die gemeinsam ein Oberteil aussuchen. So lässt sich zusammenfassend doch eine eindeutige Tendenz feststellen, den Bereich Mode in den Schulbüchern als „weiblich“ konnotiert zu betrachten. Geschlechteridentitäten werden in diesem Sinne nicht brüchig, nachdem stereotype Darstellungen erneut reproduziert werden. Ausgehend davon, dass somit stets normative Werte festgesetzt werden, ist davon auszugehen, dass die transportierten Normen Einfluss auf die RezipientInnen haben – gemäß dem Diskurs, der von einer „symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit“[418] ausgeht, die impliziert, gewisse geschlechtliche Codes zu erlernen, die wiederum zur Bildung einer Identität vonnöten sind. So gehört das stereotype Bild des Mädchens, das einkauft, zu einem gesellschaftlich verbreiteten Bild des „weiblichen Charakters“.

5.4 „Oder ich werde Ärztin“ – Berufe und Berufswünsche

Im Bereich der Berufsfelder und der Berufswünsche ist es von besonderer Bedeutung, zu analysieren, welche Berufe von Frauen und Männern in den Schulbüchern jeweils ausgeführt werden, um herausfiltern zu können, inwiefern ein Facettenreichtum und eine Vielfalt an Identifikationsangeboten für beide Geschlechter gegeben ist, oder ob möglicherweise spezielle Berufsgruppen eindeutig einem Geschlecht zugeschrieben werden. Daran anschließend sollten außerdem Schlussfolgerungen darüber getroffen werden können, wie Erziehungs-, Haus- und Erwerbsarbeit in den Büchern verhandelt werden, um so festzustellen, ob sich Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern ergeben.

So lässt sich bezüglich der expliziten Berufswünsche von Kindern feststellen, dass hierzu verhältnismäßig wenige Beispiele in den Büchern aufgeführt werden, sich aus den Abbildun-

[415] Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 30.
[416] Vgl. ebd., S. 53.
[417] Vgl. Rhenius, Barbara (2009), S. 20.
[418] Hagemann-White, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld, 1988. S. 233.

gen aber auch keinerlei Einseitigkeit ergibt. So schreibt beispielsweise ein Mädchen seiner Brieffreundin:

> „Ich finde Briefeschreiben schön. Vielleicht werde ich später mal Briefeschreiberin oder Schriftstellerin. Oder ich werde Ärztin und arbeite in einem Krankenhaus in Afrika.“[419]

Darüber hinaus wird an anderer Stelle eine Kinderzeichnung abgebildet, die drei verschiedene Zukunftsvorstellungen eines Mädchens darstellt; so ist sie einmal als Geigerin, einmal als Ärztin und einmal als Mutter mit Kinderwagen und einer Tochter dargestellt.[420] Hier kann allerdings festgehalten werden, dass fragwürdig bleibt, weshalb nicht auch ein Junge mit einer Zukunftsvision bezüglich eines Kinderwunsches abgebildet wird – dahingehende Inhalte finden keinerlei Beachtung. Allerdings finden sich auch Jungen bezüglich ihrer Berufsvorstellungen in Erziehungsberufen wieder. So träumt im „Auer Sprachbuch“ ein Junge davon, Lehrer zu sein, um den SchülerInnen etwas vorlesen und Schulaufgaben verständlich erklären zu können, und ein anderer möchte Tierpfleger werden.[421] Bezüglich der Darstellung von Berufen erwachsener Personen ergeben sich hier weit größere Diskrepanzen, nachdem gerade dieses Feld zu den Diskursen gehört, die in lebensweltlichen Aufgabenbeispielen der Bücher besonders häufig Anwendung finden. So existiert durchaus eine Vielfältigkeit für beide Geschlechter, was die Auswahl der Berufe betrifft, und Frauen werden neben „klassisch weiblichen Berufsfeldern“ – wie beispielsweise Lehrerin[422] oder Krankenschwester[423] – auch als Feuerwehrfrau,[424] Astronautin,[425] Polizistin[426] und Pilotin[427] gezeigt.

Erwähnenswert ist an dieser Stelle insbesondere der Beruf der LehrerInnen, nachdem dieser erwartungsgemäß einer der am häufigst genannten Berufe in den Schulbüchern darstellt – sei es in Lesetexten, Aufgabenbeispielen oder Abbildungen:

> „‚Ihr seid ganz doof! Das sage ich …‘ Bevor Rainer seinen Satz zu Ende bringt, kommt Herr Seibold ins Zimmer. Die Kinder setzen sich an ihre Plätze. Herr Seibold beginnt mit dem Unterricht.“[428]

[419] Zeevaert, Sigrid: Brieffreundinnen. In: Menzel, Wolfgang (2009), S. 25.
[420] Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 8.
[421] Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 44.
[422] Vgl. Menzel, Wolfgang (2009), S. 19.
[423] Vgl. Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike (2006), S. 32.
[424] Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 10.
[425] Vgl. Emminger, Felix E. (2008), S. 32.
[426] Vgl. Bredenbröcker, Martina u. a. (2006), S. 32.
[427] Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 45.
[428] Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 29.

„Herr Billau geht mit seiner Klasse in die Schulküche. ‚Warum gehen wir in die Küche?‘, möchte Lars wissen. ‚Abwarten‘, antwortet Herr Billau. Als sie in der Küche stehen, fragt er: ‚Was ist Wasser?‘“[429]

„‚Wie heißt du?‘, fragte die Lehrerin. Der Junge saß in der hintersten Bank und blickte über die Köpfe der Schüler hinweg zur Lehrerin, die vorne am Pult stand.“[430]

„Frau Fink und ihre Klasse feuerten ihren Schlussläufer lautstark an. ‚Mar-co, Mar-co!‘, schallte es über den Sportplatz.“[431]

„Die Lehrerin hat nach den Ferien Blumenstöcke ans Fenster gestellt. Sie brauchen täglich Wasser.“[432]

Die Relation von Lehrerinnen und Lehrern liegt prozentual insgesamt bei 59 (Lehrerinnen) zu 41 Prozent (Lehrer). Aktuelle Statistiken für Bayern und Deutschland bezüglich einer wirklichen Relation von Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen liegen nicht vor, und ein Vergleich ist insofern nicht in hohem Maße aussagekräftig, als dass in Schulbüchern stets nur Einzelsituationen geschildert werden. Diese Arbeit ist zudem auf die Analyse der normativen Diskurse ausgerichtet. Um einen Eindruck davon zu bekommen, inwiefern sich dieser Schulbuchdiskurs in einer sozialen Realität wiederfindet, kann nichtsdestotrotz an dieser Stelle beispielhaft eine Statistik des Gender Datenreports herangezogen werden, in der für das Schuljahr 2003/2004 für Deutschland die Lehrerinnen-Lehrer-Relation bemessen wurde. Hier lässt sich feststellen, dass dieses Verhältnis bei 67,1 (Lehrerinnen) zu 32,9 Prozent (Lehrer) lag, woraus ersichtlich wird, dass die Schulbücher in diesem Sinne einer sozialen Realität in Ansätzen gerecht werden. Dies gilt allerdings nur, wenn davon auszugehen ist, dass die in den Schulbüchern dargestellten LehrerInnen sich über alle Schularten verteilen. In Anbetracht der Tatsache, dass in dieser Arbeit ein Grundschulbuchsample untersucht wird, ist darüber hinaus interessant, wie sich ein Geschlechterverhältnis unter GrundschullehrerInnen darstellt – hier kann schwerlich davon gesprochen werden, dass die Bücher eine soziale Realität widerspiegeln: Der Report stellt neben dem Gesamtverhältnis auch die Anteile für die einzelnen Schularten auf. Für Grundschulen konnte festgestellt werden, dass der Lehrerinnenanteil 2003/2004 bei 85,8 Prozent, während der Männeranteil bei nur 14,2 Prozent lag. Dieses Ungleichgewicht nimmt – laut Gender Datenreport – erst mit steigendem Alter der SchülerInnen ab.[433]

[429]Ebd., S. 142.
[430]Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 38.
[431]Ebd., S. 25.
[432]Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 5.
[433]Gender Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Relation der Lehrerinnen und Lehrer nach Schularten in Deutschland im Schuljahr 2003/2004 (in %). Online verfügbar: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/1-Bildung-ausbildung-und-weiterbildung/1-4-Schulische-bildung/1-4-4-lehrkraefte.html [Stand: 03.09.2014].

Betrachtet man das Angebot an Berufen, die in den Schulbüchern von Männern ausgeübt werden, ist die Bandbreite für Frauen *im Vergleich* zu einer „männlichen“ Auswahl schwindend gering. Um diesem Missverhältnis Ausdruck zu verleihen, werden im Folgenden die Berufsfelder, in denen Frauen in den zehn Grundschulbüchern abgebildet oder erwähnt werden, aufgelistet, um im Anschluss aufzuführen, wie es sich mit der Berufsauswahl für Männer verhält. So soll die deutlich erkennbare Diskrepanz, die Schulbücher in dieser Hinsicht aufweisen, veranschaulicht werden. Folgende Berufe konnten für Frauen ausgemacht werden:

> Weitspringerin, Hochspringerin, Rektorin, Lehrerin, Pilotin, Ärztin, Kassiererin, Feuerwehrfrau, Tierpflegerin, Erzieherin, Schriftstellerin, Verkäuferin, Krankenschwester, Küchenhilfe, Polizistin, Astronautin, Kamerafrau, Feldarbeiterin, Geigerin

Männer werden wiederum in folgenden beruflichen Feldern abgebildet:

> Weitspringer, Hochspringer, Schwimmer, Footballspieler, Baseballspieler, Basketballspieler, Radrennfahrer, Rektor, Landwirt, Lehrer, Pilot, Veranstalter, Produktionsleiter, Arzt, LKW-Fahrer, Kapitän, Hirte, Kassierer, Feuerwehrmann, Maler, Geiger, Hausmeister, Tierpfleger, Müllmann, Erfinder, Baumeister, Schriftsteller, Busfahrer, Eisverkäufer, Schlachter, Koch, Tierhändler, Elektrotechniker, Verkäufer, Krankenpfleger, Bürgermeister, Finanzminister, Direktor, Intendant, Zeitungsverkäufer, Chauffeur, Förster, Fischer, Ingenieur, Richter, Judolehrer, Automechaniker, Schreiner, Frisör, Polizist, Astronaut, Reporter, Feldarbeiter, Fahrradmechaniker

Für Männer werden folglich fast dreimal so viele Berufsfelder angeboten. Je nach Schulbuch schwanken diese Tendenzen freilich erheblich, nachdem einige Bücher des Samples kaum berufliche Felder ansprechen, wodurch in der Folge keine derartigen Unverhältnismäßigkeiten entstehen können.[434] Nichtsdestotrotz zeigt keines der Bücher eine ausgeglichene Verteilung an Berufsfeldern für Frauen und Männer, und das gesamte Sample hat vor diesem Hintergrund durchaus eine Aussagekraft darüber, inwiefern Identifikationsangebote für Mädchen und für Jungen vorgewiesen werden können. So lässt sich – im Anschluss an bisherige Schulbuchforschungen – feststellen, dass auch weiterhin eine erhebliche Unausgeglichenheit zwischen Angeboten für Mädchen und Angeboten für Jungen herrscht. Werden Frauen zwar nicht nur in „typisch weiblichen“ Berufsfeldern dargestellt, die wiederum einen Hinweis auf eine sanfte und fürsorgliche Seite des „weiblichen Charakters“ verweisen – so zum Beispiel der

[434] Vgl. Betz, Bettina u. a. (2011).

Beruf der Erzieherin –, ist insgesamt doch offenkundig, dass weniger Berufe für Frauen dargestellt werden als für Männer. In diesem Sinne kann auf Kapitel 5.2 verwiesen werden, in dem bereits ausführlich dargelegt wurde, dass zumeist Frauen diejenigen sind, die in Feldern der Erziehungs- und Hausarbeit gezeigt werden. Aufgrund ihrer Verfügung im privaten Bereich ist dementsprechend weniger Raum für Darstellungsweisen, die Frauen in einer beruflichen Vielfalt abbilden. In diesem Zusammenhang spielt der Diskurs eine wesentliche Rolle, der sich mit der Tatsache auseinandersetzt, dass zumeist ausschließlich der – im Regelfall bezahlte – Produktionsbereich als „Arbeit“ deklariert wird, während der Bereich der Reproduktion nicht unter diesem Begriff verhandelt wird. Ausgangspunkt hierbei ist, dass auch der – im Regelfall unbezahlte – Reproduktionsbereich unumgänglich für die Erhaltung eines Wirtschaftssystems ist, nachdem dort die menschliche Arbeitskraft überhaupt erst hervorgebracht wird. Dies geht weiterführend stets einher mit unterschiedlichen Wertigkeiten (der Bereiche von Frau und Mann).[435]

5.5 Jungen weinen nicht? Über Freundschaft, Gefühle und Eigenschaften

In Anbetracht der Tatsache, dass Weiblichkeiten und Männlichkeiten vornehmlich auch mithilfe von Gefühlszuschreibungen und Eigenschaften definiert werden, ist es von besonderem Interesse, inwiefern in dem Grundschulbuchsample Frauen und Männern respektive Mädchen und Jungen etwaige Attribute in Form von bestimmten Emotionen oder auch Charakterzuschreibungen anhaften. Hierbei kann es freilich nicht darum gehen, nach Sätzen Ausschau zu halten, die explizit vermitteln, Mädchen seien beispielsweise häufig traurig. Vielmehr soll untersucht werden, inwiefern Mädchen und Frauen in bestimmten Gefühlslagen häufiger abgebildet werden als Jungen und Männer, und inwiefern dadurch mögliche stereotype Bilder zementiert werden.

So ergibt die Analyse bezüglich der Untersuchung von Gefühlen und Eigenschaften, dass sowohl Frauen als auch Männer in sehr unterschiedlichen Emotionslagen gezeigt werden, so zum Beispiel:

[435] Vgl. hierzu weiterführend: Notz, Gisela: Arbeit: Hausarbeit, Ehrenamt, Erwerbsarbeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2010. S. 480–488.

> fröhlich, wütend, einsam, traurig, glücklich, beschützend, umsorgend, sehnsüchtig, kreativ, hilfsbereit, lästernd, klug, mobbend, weinend, schüchtern, unsicher, eifersüchtig, zornig, mutig, streng, ungeduldig, enttäuscht, nachdenklich, ängstlich, verantwortungsbewusst, reuig, ermahnend, hinterhältig, verträumt

Eine Betrachtung des gesamten Samples ergibt in diesem Sinne keine grundsätzlichen Unausgewogenheiten. Das Buch „Ethik“ ist ein gutes Beispiel für die Darstellung expliziter Gefühle, nachdem hier Bereiche, wie beispielsweise der Umgang mit Trauer, konkret angesprochen werden. In verschiedenen Situationen des Verlustes trauern sowohl Mädchen als auch Jungen mitunter um ihre verstorbenen Haustiere.[436] Auch das „Auer Sprachbuch“ widmet ein Kapitel dem Thema „Gefühle in Worte ausdrücken“ und zeigt in diesem Zusammenhang verschiedene Abbildungen unterschiedlicher Umgangsformen mit Trauer. Hier lässt sich ein Junge beispielsweise von zwei Mädchen trösten während ein anderer zum Telefonhörer greift und der nächste wiederum alleine in der Wiese sitzt.[437] Auch beim Thema Freundschaften treten Gefühle und Eigenschaften einzelner Personen zutage, nachdem es sich in diesem Zusammenhang stets um Bereiche von Vertrauen und Hilfe dreht. So werden in unterschiedlichen Kontexten verschiedene Freundschaftsbeziehungen dargestellt, die wiederum keine stereotypen Zuschreibungen untermauern, nachdem vielfältige Konstellationen angesprochen werden sowie verschiedene Rollenverteilungen innerhalb dieser Beziehungen. Einerseits beschreibt hier ein Mädchen ihre Freundschaft zu einem anderen Mädchen und ein Junge stellt seine Freundschaft zu einem anderen Jungen dar:

> „Ich bin froh, dass ich Leila habe. Mit ihr kann ich über alles reden und weiß, dass sie es bestimmt nicht weiter erzählt.“[438]
>
> „Gestern war ich mit Ismael schwimmen. Es ist lustig, wenn wir zusammen ins Wasser springen oder uns gegenseitig nass spritzen. Schön ist es auch einfach nur in der Sonne zu liegen.“[439]

Andererseits werden daneben beispielsweise auch eine Mädchen-Jungen-Freundschaft dargestellt, in der nicht unweigerlich dem Jungen der Part eines „Beschützers“ zufällt. So erzählt der Junge:

[436]Vgl. Ziegler, Angelika (2003), S. 42 f.
[437]Vgl. Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 24.
[438]Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 31.
[439]Ebd.

> „Neulich wollte mich der große Dennis nicht aus der Klasse lassen. Er hat mir den Weg durch die Tür versperrt. Da kam meine Freundin Sonja. Sie hat ihm gesagt, dass er verschwinden soll. Und das hat er dann auch gemacht.“[440]

Auch Eifersucht wird in einer Jungen-Freundschaft thematisiert – eine Eigenschaft, die vornehmlich Mädchen zugeschrieben wird, nachdem mit Frauen in aller Regel eine sehr gefühlsbetonte Seite in Verbindung gebracht wird:

> „Das Gesicht von Jens verfinsterte sich. ‚Wieso siehst du den später?‘ ‚Wir wollen nachher auf die Skaterbahn. Mensch, der kann affenmäßig gut mit den Inline-Skates fahren. Über drei Kisten springt er locker.‘ Wütend sprang Jens auf: ‚Ich dachte, ich bin dein bester Freund! Kaum bin ich mal ein paar Tage weg, werde ich schon ausgebootet.‘ Paul schaute Jens verdattert an.“[441]

Gleichzeitig werden in den Schulbüchern durch einige stereotype Darstellungsweisen beziehungsweise Rollenverteilungen bezüglich der Gefühle und Eigenschaften von Frauen und Männern bestimmte Klischeebilder festgeschrieben. So wird beispielsweise in der Geschichte über Lena, die überlegt, was sie zur Geburtstagsfeier ihrer Freundin anziehen soll,[442] ihre Idee, etwas Ausgefallenes zu probieren, als „mutig“ deklariert.[443] Dies ist insofern kritisch anzumerken, als dass Ausdrücke wie „sich etwas trauen“ oder „mutig sein“ in der Regel in Kontexten verwendet werden, die von der jeweiligen Person eine Form von Einsatz leisten. Die Tatsache, dass hier ein Mädchen in der stereotypen Situation einer Frau vor dem Spiegel gezeigt wird – sich also mit einem zuvorderst oberflächlichen Sachverhalt auseinandersetzt –, dies aber gleichzeitig als „mutig“ beschrieben wird, suggeriert eine enorme Leistung der Frau und reduziert diese gleichzeitig auf eine Oberflächlichkeit.[444] So wird auch in einer Geschichte über den neuen Pullover von Sofie, den sie voller Stolz das erste mal in der Schule trägt, um dann festzustellen, dass sie niemand darauf anspricht, weswegen sie ihn zukünftig nicht mehr anziehen möchte, eine (negative) Emotion mit Kleidung in Verbindung gebracht:

[440] Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 31.
[441] Ebd., S. 47.
[442] Dieses Beispiel wurde in einem anderen Zusammenhang bereits in Kapitel 5.3 angesprochen.
[443] Vgl. Rhenius, Barbara (2009), S. 20.
[444] Hierbei soll nicht verkannt werden, dass in einer Gesellschaft stets auch Normen über beispielsweise einen Kleidungsstil respektive das Äußere herrschen, weswegen selbstredend Mut vonnöten ist, sich dieser Norm zu widersetzen.

„Aber keiner sagt etwas, nicht mal Frau Heinrich. Am nächsten Tag will sie den Pullover nicht mehr anziehen. ‚Du spinnst wohl!‘, sagt die Mutter. ‚Nein, ich spinne nicht‘, sagt Sofie. ‚Keiner mag den Pullover.‘ ‚Wieso?‘, fragt die Mutter. ‚Keiner hat was gesagt.‘“[445]

In diesem Sinne werden auch Jungen teilweise als stereotyp sehr ruppig und ungestüm dargestellt, wenn es beispielsweise darum geht, dass sie im Klassenzimmer mit einem Ball spielen und dabei nicht aufpassen – ein Mädchen übernimmt hierbei den Versuch einer Mahnung, auf die die beiden „natürlich“ nicht hören:

„‚Hört auf!‘, ruft Judith. ‚Sonst passiert noch was!‘ Die beiden hören natürlich nicht auf Judith und spielen weiter. Als Daniel seinen Freund gegen das Fenster rempelt, um den Ball zu bekommen, fällt ein Blumenstock vom Fensterbrett.“[446]

Auch das Thema „Mutprobe“ wird in einer Geschichte mit einer Gruppe Jungen angesprochen, was das Bild von Jungen als „Rabauken“ und als diejenigen, die sich gegenseitig stets etwas beweisen müssen, hervorhebt:

„Zu viert stehen sie nebeneinander auf der Mauer des Stadtparks. Über ihnen sind die Äste der Kastanie, unter ihnen ist die Straße. ‚Wer traut sich?‘, fragt Paul. Paul traut sich immer alles. Er springt. Von unten ruft er: ‚Feigling! Wer sich nicht traut, ist ein Feigling!‘“[447]

Auffallend sind zudem Streitsituationen zwischen Kindern in dem Ethikbuch „Gib mir die Hand“. Hier zeigen vier Fotografien Anzeichen für einen Streit. Die erste Darstellung bildet zwei Mädchen ab, die hinter dem Rücken eines Jungen flüstern – ein Stereotyp der „tuschelnden Mädchen“ wird hier verstärkt. Dies wird noch offenkundiger, zieht man die nächsten beiden Bilder als Vergleichsfolie heran: Auf beiden Fotos sind jeweils zwei Jungen abgebildet, die sich prügeln. Hier werden Gegensätze stark fortgeschrieben, sind die Jungen hier doch in der Form abgebildet, als dass sie Streitsituationen stets handgreiflich austragen, nicht darüber sprechen und zudem stark sein müssen. Die letzte Abbildung zeigt zwar ein Mädchen mit einem Jungen in einem Streit, hier sieht das Mädchen den Jungen aber nur böse an und wird in keiner Form körperlich.[448] Eine sehr stereotype Vermittlung einer Rollenverteilung von Frau

[445]Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 42.
[446]Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 28.
[447]Ebd., S. 112.
[448]Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 48.

und Mann tritt außerdem in „Ginger and Friends“ zutage. Hier wird die Reise eines jungen Mannes in Bildern dargestellt, der sich nach London begeben möchte, um dort Geld zu verdienen. In einem Teil der Geschichte wird die Situation gezeigt, in der der Wanderer traurig auf einer Bank sitzt, weil er müde und hungrig ist. Er wird von einer Frau angesprochen, die ihm anbietet, mit zu ihr zu kommen.[449]

Abb. 8: Rollenverteilung von Frau und Mann

Neben der Tatsache, dass die Frau hier die Eigenschaften der Fürsorge und des Kümmerns übernimmt, wird außerdem die Trennung von öffentlich und privat deutlich; der Mann möchte in der Stadt Geld verdienen, die Frau sorgt sich um ihn in ihrem Privatraum.

So werden – trotz allgemein vielfältiger Darstellungsweisen von Emotionen sowohl von Mädchen als auch von Jungen – durch Einzelbeispiele gewisse Klischees untermauert und Geschlechteridentitäten in diesem Sinne erneut festgeschrieben, nachdem hier Normen darüber festgelegt werden, wie Frauen und Männer in bestimmten Situationen reagieren oder vielmehr sich zu verhalten haben.

5.6 Rosa für Mädchen, Blau für Jungen? Optische Darstellungsweisen

Bezüglich der Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern stellt sich auch die Frage, wie Frauen und Männer *optisch* abgebildet werden. Wie sieht eine Frau aus? Und wie sieht ein Mann aus? Inwiefern werden über Erscheinungsbilder hier Normen festgesetzt? Gerade in

[449]Vgl. Abbildung 8, aus: Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike (2006), S. 8.

Anbetracht der Tatsache, dass in unserer Gesellschaft bestimmte Farben mit geschlechtlichen Zuschreibungen einhergehen, ist davon auszugehen, dass solche optischen Festsetzungen einen Einfluss auf Kinder haben. Dies impliziert auch, wie Frauen und Männer *nicht* aussehen sollten, was wiederum mit Ausgrenzungsmechanismen stets einhergeht.

Für eine Analyse des Grundschulbuchsamples ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass in Teilen der Bücher keinerlei farbliche Trennungen festzumachen sind. Im Gegenteil wird oft der Eindruck erweckt, dass bewusst auf eine Farbmischung geachtet und eine Buntheit angestrebt wird, die nicht darauf ausgerichtet ist, einem Geschlecht ein bestimmtes Farbspektrum zuzuweisen.[450] Nichtsdestotrotz fällt in allen Büchern auf: Wenn Personen beispielsweise komplett blau gekleidet sind, sind es in der Regel Jungen, und wenn Personen ganz in Rot- oder Rosatönen abgebildet werden, sind es in der Regel Mädchen. Bis dato kann nicht davon gesprochen werden, diese stereotypen Zuschreibungen würden nicht mehr existieren oder hätten an Bedeutung verloren. Klar erkennbar wird diese farbliche Trennlinie beispielsweise in der Darstellung eines Klassenzimmers in dem Lesebuch „Kleeblatt“, in der die beiden Mädchen in Rottönen und die vier Jungen in Blau- und Grüntönen gekleidet sind.[451] Auch eine Szene im „Auer Sprachbuch“, deren Dialoge bereits in Kapitel 5.3 Erwähnung fanden, setzt hier farbliche Grenzen, die durch die Artikulation der Wichtigkeit über Äußerlichkeiten und Mode noch eine Verstärkung erfährt.[452]

Abb. 9: Klassenzimmerszene aus dem Lesebuch „Kleeblatt“

[450]Vgl. beispielsweise Emminger, Felix E. (2008), S. 10 f.
[451]Vgl. Abbildung 9, aus: Menzel, Wolfgang (2009), S. 13.
[452]Vgl. Abbildung 10, aus: Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 30.

Abb. 10: Gespräch über Mode aus dem „Auer Sprachbuch“

Abbildung 8, die beispielhaft in Kapitel 5.5 herangezogen wurde, soll in diesem Kontext ebenfalls erneut erwähnt werden, nachdem die bereits dargestellte Rollenverteilung in dieser Szene durch eine farbliche Trennung noch betont wird. Weiterhin finden sich mitunter auf dem Buchrücken von „Gib mir die Hand“ ein rosa gekleidetes Mädchen neben einem blau gekleideten Jungen[453] und auch bei dem Mutter-Tochter-Einkauf, der bereits in Kapitel 5.2 und 5.3 angesprochen wurde, sucht sich die Tochter ein rosafarbenes T-Shirt mit Pferdedruck aus.[454] Besonders kritisch muss hier eine Karte von Europa im Mathematikbuch „Zahlenzauber“ Erwähnung finden, die in dieser Arbeit ausschnitthaft dargestellt wird.[455] Hier sind in den verschiedenen Ländern Personen abgebildet, denen wiederum ein – bezogen auf die jeweilige Nation – stereotypes Äußeres oder eine klischeehafte Handlung zugeschrieben werden; so zum Beispiel ein Eisverkäufer in Italien oder ein Mann mit Baskenmütze und Baguette in Frankreich.[456] Auf dieser Karte finden sich mitunter auch wenige Frauen wieder, die in Spanien offenkundig auf ihre Optik reduziert werden, nachdem zum einen eine Flamencotänzerin in langem roten Kleid und zum anderen eine Dame in Bikini neben der Insel Mallorca gezeigt werden. Selbstredend sind diese Figuren sehr klein gezeichnet – nichtsdestotrotz setzen auch derartige Abbildungen durchaus Normen fest, zumal auf dieser Karte, bis auf eine Ausnahme, ausschließlich Männern konkrete Handlungen zugeschrieben werden.

[453]Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), Buchrücken.
[454]Vgl. Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike (2006), S. 20.
[455]Vgl. Abbildung 11, aus: Betz, Bettina u. a. (2011), S. 4 f.
[456]Vgl. hierzu Kapitel 6, in dem als weiterführender Aspekt zur Schulbuchforschung auf die Konstruktion „des Anderen“ eingegangen wird.

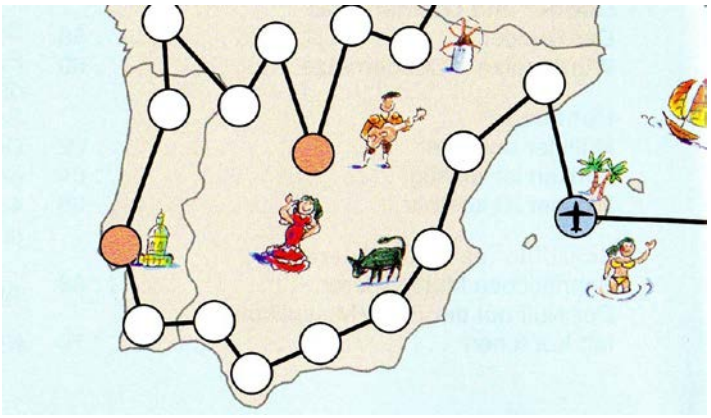

Abb. 11: Darstellungsweisen von Frauen

Auch andere äußere Merkmale deuten auf klare Trennungen hin, so zum Beispiel Frisuren: Mehrheitlich werden Mädchen und Frauen mit langen Haaren sowie Jungen und Männer mit kurzen Haaren abgebildet. Ein Mann mit Pferdeschwanz, wie beispielsweise Colin in „Ginger and Friends“, stellt hier offensichtlich eine Ausnahme dar.[457] Ein Kennzeichen von „Weiblichkeit“ sind Rosa- und Rottöne sowie häufig auch etwaige Haarspangen oder anderes modisches Accessoires. Mann-Sein wird hingegen zumeist durch Blau- und auch Grüntöne dargestellt und es lassen sich in aller Regel keine weiteren modischen „Zusätze“ erkennen. Dies ist in keinem Fall in allen Büchern in dieser plakativen Form nachgezeichnet, nichtsdestotrotz bestehen in den meisten Darstellungen derartige Tendenzen.

Ausgehend davon werden Geschlechteridentitäten so in keiner Weise brüchig, sondern – im Gegenteil – aufs Neue festgeschrieben. Bilder, die darüber herrschen, wie Frauen und Männer aussehen sollten, existieren in den Köpfen und durch die erneute Zementierung werden sie wiederum zu einer Norm. Auch einer Strategie des Gender Mainstreamings wird in diesem Sinne nur partiell Rechnung getragen. So kann ein Diskurs über die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit durch Äußerlichkeiten sehr wohl sichtbar gemacht werden.

5.7 „Schön, eine Freundin oder einen Freund zu haben“ – zum Aspekt der geschlechtersensiblen Sprache

Die Kategorie der geschlechtersensiblen Sprache ist in dieser Arbeit insofern von Bedeutung, als dass in einer genderkritischen Auseinandersetzung seit den 1970er-Jahren auch das generische Maskulinum in Verruf geraten ist; mehrere Personen wurden in der Regel stets stellver-

[457] Vgl. Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike (2006), S. 24.

tretend unter dem männlichen Nomen zusammengefasst, auch wenn sich eine Gruppe aus Frauen und Männern zusammensetzte. Von der entstandenen Frauenbewegung wurde dies als sexistischer Sprachgebrauch deklariert, nachdem Bürgerinnen und Bürger aus einer Stadt beispielsweise unter „den Bürgern“ subsumiert wurden.[458] Aus Sicht von GendertheoretikerInnen werden Frauen hier erneut unberücksichtigt gelassen und bleiben unsichtbar – analog zu einem Ausschließen aus dem öffentlichen Raum –, nachdem sie stets nur „auch gemeint“ sind. Dies führte zu hitzigen Diskussionen in den Medien, brachte letztlich aber mit sich, dass durch die politische Einführung eines Gender Mainstreamings auch der Aspekt der geschlechtersensiblen Sprache Einzug in die Gesellschaft und die politischen Vorgaben erhalten hat. Nichtsdestotrotz fällt immer wieder auf, dass eine Umsetzung noch nicht überall gleichermaßen funktioniert, und so stellt sich im Zusammenhang mit dieser Arbeit die Frage, inwiefern geschlechtersensible Sprache in den Schulbüchern Berücksichtigung findet. Besonders interessant ist dieser Aspekt auch dahingehend, als dass durch das Konzept des Gender Mainstreamings, das in den Schulbüchern politisch umgesetzt werden sollte,[459] ein geschlechtersensibler Sprachgebrauch bereits vorgenommen sein müsste. Bezüglich dieser Fragestellung konnten die beiden Englischbücher „Sally“ und „Ginger and Friends“ nicht berücksichtigt werden, nachdem die englische Sprache nur einen Artikel kennt und dementsprechend auch in der Nennung einer Personengruppe sprachlich nicht zwischen Frauen und Männern unterschieden wird.

Für die acht weiteren Bücher ergab die Analyse, dass in keinem einzigen der Lehrmaterialien eine geschlechtersensible Sprache konsequent Verwendung findet, was sich mit den Untersuchungen bisheriger Schulbuchforschungen deckt, die ebenfalls davon sprechen, dass eine geschlechtersensible Sprache in den Schulbüchern bisher nur sehr willkürlich eingesetzt wird.[460] Für die beiden Mathematikbücher lässt sich in diesem Zusammenhang sogar feststellen, dass ein geschlechtersensibler Sprachgebrauch überhaupt keine Berücksichtigung findet und sämtliche Aufgabenbeispiele und Arbeitsaufträge mithilfe des generischen Maskulinums formuliert sind, so zum Beispiel in folgenden Textstellen:

[458]Vgl. Levecke, Bettina: Deutsche Sprache = Männersprache? Vom Versuch einer „Geschlechtsumwandlung“. Online verfügbar: www.goethe.de/lhr/prj/mac/spw/de1728783.htm [Stand: 03.09.2014].
[459]Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986. Zitiert nach: Hunze, Annette (2003), S. 80.
[460]Vgl. Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007), S. 3.

„In der Fürstenschule soll der Pausenhof neu gestaltet werden. Lehrer und Schüler wollen eine Sitzgruppe für 1 700 € kaufen. […] Reicht das Geld?“[461]

„Wie viel Wasser verbraucht jeder Bürger durchschnittlich pro Tag?“[462]

„Der Rest der Besucher waren Münchner, die mit der U-Bahn oder zu Fuß in die Allianz-Arena kamen.“[463]

„Insektenforscher auf der ganzen Welt versuchen die Vielzahl der vorkommenden Arten zu bestimmen. […] Gib für jede Art einen sinnvoll gerundeten Wert an."[464]

In den sechs weiteren Grundschulbüchern findet geschlechtersensible Sprache zwar Anwendung, aber nie durchgängig. So sollen beispielsweise in „Ethik“ an einer Stelle zwei Beispiele zum Thema Sprache mit dem „Partner“ ausgewählt und anschließend vorgespielt werden,[465] an anderer Stelle soll gemeinsam „mit einem Freund oder einer Freundin“ darüber gesprochen werden, welche Un-Wörter man vermeiden sollte.[466] In „Gib mir die Hand“ wird gefragt, inwiefern selbst bereits Erfahrungen „mit Freunden“ und deren Erwartungshaltungen gemacht wurden, die nicht erfüllt werden konnten oder wollten,[467] zum Thema Freundschaft wird wiederum gefragt, wann es wichtig ist, dass „Freundin [oder] Freund“ anwesend sind.[468] Im Buch „Bausteine“ ist von den „Helfern“ auf dem Feld die Rede, obwohl auf dem dazugehörigen Bild Frauen und Männer abgebildet sind,[469] und in „Kleeblatt“ wird in einem Kapitel über „Heldengeschichten“ sogar explizit angesprochen, dass es auch Geschichten von Heldinnen gibt und dementsprechend auch Frauen besondere Taten vollbracht haben; trotzdem benennt sowohl der Titel nur die maskuline Form, wie auch die anschließende Fragestellung ausschließlich davon handelt, ob die Kinder Geschichten „von Helden und Heldentaten“ kennen.[470] In einigen Fällen findet sogar *innerhalb einer Fragestellung* ein Wechsel zwischen geschlechtersensibler Sprache und nicht-geschlechtersensibler Sprache statt:

„Warum ist es schön, eine Freundin oder einen Freund zu haben? Wann brauchst du Freunde?“[471]

[461]Betz, Bettina u. a. (2011), S. 27.
[462]Ebd., S. 66.
[463]Senftleben, Hans-Günter (2003), S. 34.
[464]Ebd., S. 39.
[465]Vgl. Ziegler, Angelika (2003), S. 50.
[466]Vgl. ebd., S. 55.
[467]Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 24.
[468]Vgl. ebd., S. 31.
[469]Vgl. Emminger, Felix E. (2008), S. 81.
[470]Vgl. Menzel, Wolfgang (2009), S. 117.
[471]Butscher-Wich, Margit u. a. (2004), S. 30.

„Welche Stärken schätzen Freunde und Bekannte an dir? Welche die Eltern oder deine Lehrerinnen und Lehrer?“[472]

Vor diesem Hintergrund kann einerseits festgehalten werden, dass einem Prinzip des Gender Mainstreamings so gut wie keine Rechnung getragen wird. Wird geschlechtersensible Sprache gebraucht, so passiert dies nur hin und wieder und es entsteht nicht der Eindruck, dass dieser Aspekt bei einer Schulbuchgestaltung systematisch Berücksichtigung findet und selbstverständlichen Einzug in die Entwicklung von Schulbüchern erhalten hat. Dies ist weiterführend aus einer gender- und diskurstheoretischen Sichtweise als äußerst kritisch einzustufen, ist doch davon auszugehen, dass diese Diskurse gewisse Normen festlegen – Frauen bleiben demnach auf sehr subtile Weise wesentlich häufiger unerwähnt und werden damit in den Hintergrund gedrängt.

5.8 Die AutorInnenschaft

In aller Kürze soll an dieser Stelle Beachtung finden, wie es um das Geschlechterverhältnis von den AutorInnen der Schulbücher steht, nachdem hierzu bereits in Kapitel 3.2 bezüglich des Forschungsstandes gezeigt wurde, dass ein erhebliches Ungleichgewicht im Hinblick auf einen Frauen- und einen Männeranteil innerhalb der AutorInnenschaft besteht. Bemerkenswerterweise ergibt eine Analyse bezüglich der Personen, die für die Erarbeitung der ausgewählten Grundschulbücher verantwortlich waren,[473] dass insgesamt 41 Frauen und lediglich 4 Männer beteiligt waren, was einem bisherigen Schulbuchforschungsstand nicht entspricht. Allerdings muss hier erneut betont werden, dass in dieser Arbeit ausschließlich Grundschulbücher untersucht werden, während das Kapitel 3.2 zum Forschungsstand sich auf verschiedene Schulbuchforschungen der letzten Jahrzehnte bezieht. Nachdem häufig auch LehrerInnen an der Entwicklung von Schulbüchern beteiligt sind, kann dieses Ergebnis schwerlich etwas über allgemeine Veränderungen im Geschlechterverhältnis der AutorInnenschaft aussagen und trägt möglicherweise vielmehr der Tatsache Rechnung, dass in Grundschulen der

[472] Dolenc-Petz, Ruth u. a. (2010), S. 38.
[473] In die Analyse einbezogen wurden ausschließlich Personen, die in der Rubrik „erarbeitet von“ genannt werden. Keine Beachtung fanden dementsprechend mitunter die Sparten der „Mitwirkung“ oder „Beratung“ sowie der „Gestaltung“.

Anteil der Lehrerinnen gegenüber dem der Lehrer überwiegt,[474] weswegen auch die Grundschulbucherarbeitungen vornehmlich von Frauen ausgeführt werden.

Aufgrund des Sachverhaltes, dass die untersuchten Grundschulbücher in der Hauptsache von weiblichen Personen erarbeitet wurden, wäre es ein interessanter weiterführender Aspekt, sich mit der AutorInnenschaft selbst zu befassen, um jeweilige Intentionen und Interessen ergründen zu können. Eine derartige Untersuchung kann im Rahmen dieser Arbeit zwar nicht geleistet werden, trotzdem nimmt dieser Aspekt insofern eine gewichtige Position ein, als dass (geschlechtliche) Erfahrungshintergründe stets Einfluss auf die jeweiligen Personen ausüben und dementsprechend auch die AutorInnen in der Erarbeitung eines Schulbuchs niemals unvoreingenommen sein können.

[474]Vgl. Kapitel 5.4.

5.9 Schreiben lernen mit Prinzessinnen und Rittern – ein Exkurs

Die PONS GmbH hat sowohl für Mädchen als auch für Jungen Aufsatzübungen für den privaten Lerngebrauch herausgebracht. Je nachdem heißt es hier entweder: „100 Texte, die Mädchen wirklich begeistern“[475] oder „100 Texte, die Jungs wirklich begeistern“.[476] Es wurde eigens für Mädchen ein Übungsbuch mit mädchenrelevanten Themen konzipiert, da sie – laut AutorInnenschaft – „anders lernen“[477]. Genauso wie ein Buch mit interessanten Inhalten für Jungen entwickelt wurde, die ebenfalls „anders lernen“.[478] In Rosa oder Blau sind hier die Seiten gestaltet, und die Inhalte behandeln für Mädchen vornehmlich Prinzessinnen und Freundschaften, die für Jungen Ritter und Abenteuer. Das Interesse von Mädchen und Jungen wird durch diese Themen geweckt, wie man über den Buchrücken erfährt. Und durch weitere Konkretisierungen werden hier stereotype und klischeehafte Sichtweisen auf ein weibliches und ein männliches Geschlecht oder vielmehr weibliche und männliche Charakterzüge endgültig offenkundig: Da heißt es für Jungen, ihr „Bewegungsdrang und Basteleifer […] wird aktiv angesprochen mit Aufgaben wie ‚ABC-Springen‘ und ‚Nasenstift‘“,[479] für Mädchen wiederum, ihre „Phantasie und Kreativität [würde] mit Aufgaben wie ‚Promi-Steckbrief‘ und ‚Tischklavier‘“[480] angeregt. Ein psychologischer Diskurs um Geschlechterverhältnisse, der Geschlecht als apriorische Kategorie behandelt, wird hier deutlich sichtbar:[481] Mädchen und Jungen werden aufgrund ihres Geschlechts ganz bestimmte Interessen und Eigenschaften zugeschrieben – ja noch vielmehr wird die Konzeption der Bücher durch diese vermeintlichen Tatsachen legitimiert. Entsprechend dieser Geschlechterdichotomie ist auf dem Mädchen-Buchcover ein Mädchen mit einem Igel in den Händen abgebildet – was die „weibliche Fürsorge“ unterstreicht –, das Buchcover für Jungen betont wiederum den „männlichen Bewegungsdrang“, indem ein Junge abgebildet wird, der einen Drachen steigen lässt.

Bei der Einsicht beider Bücher wird schnell ersichtlich, dass die Seiten nach ähnlichem Prinzip gestaltet und aufgebaut sind, mit dem gleichen Layout und den gleichen Aufgaben.

[475] Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (Red.): Aufsatzübungen für Mädchen. 2.–4. Klasse. Stuttgart, 2010b. Bucheinband.
[476] Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (Red.): Aufsatzübungen für Jungs. 2.–4. Klasse. Stuttgart, 2010a. Bucheinband.
[477] Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), Bucheinband.
[478] Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), Bucheinband.
[479] Ebd.
[480] Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), Bucheinband.
[481] Vgl. hierzu Kapitel 4.1.

Unterschiede treten lediglich im Inhalt zutage, nachdem diese – gemäß dem Anspruch des Buches – auf weibliche beziehungsweise männliche Interessen ausgerichtet sind. So bekommen Jungen bezüglich der Aufgabe, Verben in ihrer Grundform aufzuschreiben, den mutigen Ritter Rumpel an die Hand, der verschiedene Tätigkeiten ausübt[482] – bei den Mädchen ist es die kluge Hexe Hilda.[483] Zu Wortarten bekommen Jungen den Auftrag, eine Schatztruhe zu packen mit Begriffen, wie „Pirat“, „Kapitän“, „gefährlich“ und „mutig“.[484] Mädchen sollen wiederum einen Koffer packen mit Worten, wie „Sonnenschirm“, „Sand“, „freuen“ und „lustig“.[485] In einer Übung, in der überflüssige Wörter aus Sätzen gestrichen werden sollen, handeln die Sätze für Mädchen um Prinzessin Dunja, die sich in Prinz Toni Gemüse verliebt hat,[486] für Jungen dreht sich diese Aufgabe um Zauberer Karambuli, dessen Zauberstab verschwunden ist.[487] Wo bei Jungen Raketen erscheinen,[488] sind es bei Mädchen Wolken,[489] wenn Mareike zum Kindertraumtheater geht,[490] geht Lukas zum Bundesligaspiel,[491] landen bei den Jungen Außerirdische auf der Erde,[492] lebt bei den Mädchen eine Meerjungfrau im warmen Südmeer.[493] Einstiegssätze für Aufgaben klingen folgendermaßen: „Sicher kennst du schon jede Menge Wörter zum Thema ‚Ritter‘. Wie viele fallen dir ein? Schreibe sie in die Burg.“[494] „Sicher kennst du schon viele Wörter zum Thema ‚Prinzessinnen‘. Wie viele fallen dir ein? Schreibe sie in das Prinzessinnenschloss.“[495] Und Zum Thema Reizwortgeschichte werden in beiden Büchern jeweils ein Regal mit verschiedenen Objekten abgebildet; für Mädchen finden sich hier mitunter Puppen, ein Schloss und Pinsel wieder[496] – für Jungen unter anderem ein Bagger, Roboter und eine Burg.[497]

[482]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 13.
[483]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 13.
[484]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 15.
[485]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 15.
[486]Vgl. ebd., S. 17.
[487]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 17.
[488]Vgl. ebd., S. 23.
[489]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 23.
[490]Vgl. ebd., S. 26.
[491]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 26.
[492]Vgl. ebd., S. 20.
[493]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 20.
[494]Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 42.
[495]Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 42.
[496]Vgl. Abbildung 12, aus: ebd., S. 61.
[497]Vgl. Abbildung 13, aus: Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 61.

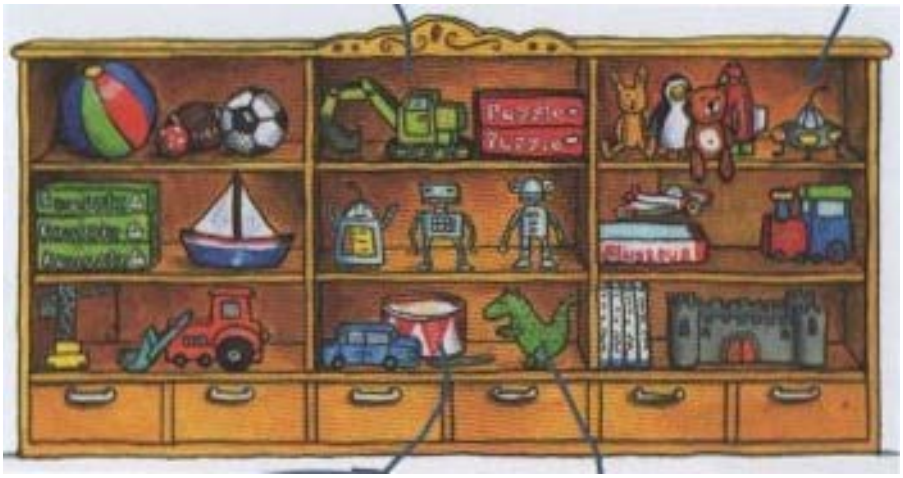

Abb. 13: Spielsachen für Jungen

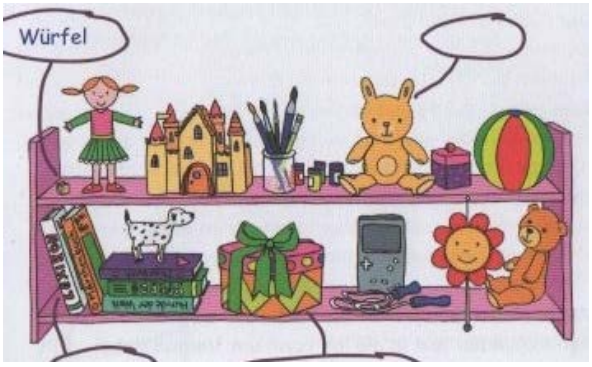

Abb. 12: Spielsachen für Mädchen

In beiden Büchern findet sich auch ein Rezept zum Abschreiben und Kochen wieder. Mädchen wird die Anleitung für selbst gemachte Limonade gezeigt und in Bildern dargestellt, in welchen Schritten sie gemacht wird.[498] Jungen wird der Bereich Küche in dieser binären Geschlechterordnung grundsätzlich nicht zugeschrieben; hier wird demnach das Rezept „Armer

[498]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 76.

Ritter“ präsentiert, was mittels der Ritter wieder den Bezug zu „Jungenthemen“ findet. Zudem wird in diesem Fall keine Schritt-für-Schritt-Anleitung gezeigt, sondern der Tipp gegeben, dieses Rezept abzuschreiben und an eine andere Person in der Familie weiterzugeben, damit diese es nachkochen kann.[499]

Weiterhin werden in dem Mädchenbuch kaum Jungen erwähnt; Freundschaften finden in der Regel zwischen Freundinnen statt und die Geschichten handeln vornehmlich von weiblichen Personen. Findet ein Junge Erwähnung, dann beispielsweise in dem Zusammenhang, dass Anni und Fanny nach Hause kommen und aufgeregt von einem neuen Mitschüler berichten, der neu zu ihnen in die Klasse gekommen ist, um anschließend genau zu beschreiben, wie er aussieht[500] – eine „weibliche oberflächliche Seite“ wird hier genauso festgeschrieben wie ein „Anhimmeln“ des Jungen vonseiten der Mädchen. Letzteres geschieht in bereits erwähntem Kapitel über Prinzessin Dunja ebenfalls nachdem diese aufgrund ihrer Liebe zu Prinz Toni Gemüse nichts mehr essen kann und sich gänzlich auf seine Person ausrichtet.[501] An anderer Stelle wird ein Vater in der Rolle erwähnt, seiner Tochter einen Kaninchenstall zu bauen[502] – Geschlechterbilder werden hier für beide Seiten stereotyp dargestellt. In dem Buch für Jungen tritt wiederum mitunter in einer Telefonszene ein Mädchen in Erscheinung; Sven und Bodo sprechen darüber, dass sie Anja Bescheid geben müssen, nachmittags an den Badesee zu kommen – neben dem Text abgebildet sind aber nicht etwa zwei Jungen, die telefonieren, sondern ein Bikini.[503] Wenn es darum geht, eine Einladung zu schreiben, bekommen Jungen ein Beispiel für die Einladung zu einer Halloweenparty vorgelegt; abgebildet sind Laterne, Kürbis und eine Spinne und angekündigt wird, auf dem Dachboden zu feiern, um anschließend in der Nachbarschaft Süßigkeiten zu sammeln.[504] Mädchen schreiben hingegen eine Einladung für eine Übernachtungsparty – auf dem Brief ist ein Bett zu sehen und nach dem Essen wird es Musik und Spiele geben.[505] Auch hier kann die Trennung von öffentlich und privat, von aktiv und passiv entdeckt werden, sind Jungen doch stets als die Abenteurer dargestellt, die nach draußen wollen und etwas erleben, wohingegen sich die Mädchen im privaten Bereich aufhalten. Geht es um die Merkmalsbeschreibung von Personen, werden den

[499]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 76.
[500]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 71.
[501]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 17.
[502]Vgl. ebd., S. 70.
[503]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 63.
[504]Vgl. ebd., S. 79.
[505]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010b), S. 79.

Mädchen Frieda, Emily, Käthe und Lotta präsentiert; anhand der Beschreibung einer Casting-Agentur, wie ein Mädchen aussehen muss, das in der neuen Kinderserie „Die verrückten Hühner“ mitspielen kann, soll anschließend festgestellt werden, welches der vier Mädchen für die Rolle geeignet ist.[506] Ein Stereotyp, das „Weiblichkeit“ ausschließlich auf Äußerlichkeiten beschränkt, wird hier klar untermauert. Jungen sollen hingegen Männer anhand einer Verbrecherkartei identifizieren, um herauszufinden, wer für eine Einbruchserie in der Hauptstraße verantwortlich ist.[507] Hierbei ist die Optik der Männer aber – im Gegensatz zu der Casting-Agentur – lediglich *Hilfsmittel*. Bezeichnend ist zudem, dass in den Mädchenbüchern nur Mädchen und in den Jungenbüchern nur Jungen beschrieben werden sollen.

In diesem Sinne handeln beide Bücher im gesamten Aufgabenbereich – in Rosa und Blau – über Prinzessinnen und Ritter, Schönes und Mutiges. Eine binäre Geschlechterordnung wird in höchstem Maße untermauert und es werden geschlechtliche Zuschreibungen getroffen, die genaue Sinngehalte darüber festlegen, wie Mädchen und Jungen *sind*. In Anbetracht der Tatsache, dass beide Bücher mit dem Erscheinungsjahr 2010 relativ neuen Datums sind und zudem aus einem be- und anerkannten Verlag stammen, ist es umso erstaunlicher, in Zeiten eines Gender Mainstreamings derart starre Geschlechterstereotype in dieser Form erneut zu zementieren, anstatt eine Vielfalt an Identifikationsmöglichkeiten anzubieten.

[506]Vgl. ebd., S. 84 f.
[507]Vgl. Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (2010a), S. 84 f.

6 Verknüpfungen und Ausblicke

„Schulbücher sind Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie atmen den Geist ihrer Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfassung und Bewußtseinslage. Schulbuchforschung ist insofern immer auch Zeitgeistforschung […].“[508]

Eine Analyse des Grundschulbuchsamples zeigt insgesamt klare Tendenzen einer ungleichen Darstellung von Frauen und Männern auf, was wiederum Aussagen zu einem gesellschaftlichen Diskurs über Geschlecht zulässt. Hierbei geht es grundsätzlich stets um die Normenwirksamkeit dieser Diskurse, nachdem auf diese Weise Werte festgelegt werden, die gesellschaftlich Ausgrenzungsmechanismen implizieren, indem gezeigt wird, was „normal“ und was „anormal“ ist. Nach Foucault werden so Wahrheiten über ein Richtig und ein Falsch geschaffen, die eine normative Wirkmächtigkeit haben.[509]

Dies beginnt bereits bei dem Aspekt der gleichmäßigen Erwähnung von Frauen und Männern; dies ist in den Schulbüchern offenkundig nicht der Fall, nachdem Männer in jedem der Bücher häufiger thematisiert werden als Frauen und in diesem Sinne eine gewichtigere Position einnehmen, da Frauen auf diese Weise in den Hintergrund gerückt werden. Eine Geschlechterhierarchie wird dahingehend aufrecht erhalten, so wie auch eine binäre Geschlechterordnung postuliert wird. Alle untersuchten Schulbücher beinhalten ausschließlich weibliche und männliche Personen und Inter- oder Transsexualität finden beispielsweise keinerlei Berücksichtigung. Es wird nicht thematisiert, dass Menschen sich Geschlechterrollen erst aneignen (müssen) und Geschlecht in diesem Sinne eine soziale Konstruktion und kulturell geprägt ist.[510] Und es wird nicht zur Diskussion gestellt, dass Menschen nicht Frau und Mann sein müssten, wie es der gesellschaftliche Diskurs vorgibt, sondern Geschlechterverhältnisse theoretisch auch anders verhandelt werden könnten. Ausgehend von einer sex-gender-Debatte, die annimmt, dass Geschlecht durch die performativen Sprechakte und diskursiven Äußerungen erst hervorgebracht wird, kann festgestellt werden, dass auch die Schulbücher zu einer Zementierung der Geschlechterdichotomie beitragen, indem klar festgelegt wird: Es gibt Frauen und es gibt Männer. Dies entspricht auch den pädagogisch-psychologischen Diskursen über

[508] Weinbrenner, Peter (1995), S. 40.
[509] Vgl. hierzu Kapitel 2.1.
[510] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.

Geschlecht. Diese setzen sich neuerdings zwar immer häufiger aus einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Sicht auch kritisch mit diesem Themenfeld auseinander, stellen die Kategorie Geschlecht letztlich aber nicht infrage.

Innerhalb dieser bestehenden Geschlechterdichotomie muss allerdings bedacht werden, *wie* Geschlechterrollen verhandelt werden, zeigt die seit den 1970er-Jahren bestehende Frauen- und Geschlechterforschung doch die hierarchischen und patriarchalen gesellschaftlichen Strukturen auf, in denen Frauen in aller Regel einem privaten und Männer einem öffentlichen Bereich zugeordnet wurden. Aufgrund ihrer „Weiblichkeit“ und „Mütterlichkeit“ wurde Frauen ein Fürsorge- und Erziehungsbereich zugeschrieben, während Männern Produktionstätigkeiten zugewiesen wurden.[511] Diese Tatsache hat in einen gesellschaftlichen Diskurs kritisch Einzug erhalten, sodass auch im politischen Rahmen bereits seit Mitte der 1990er-Jahre Anforderungen bezüglich einer Gleichstellung der Geschlechter gestellt wurden.[512] Dieser Anspruch wird mittels des Konzepts eines Gender Mainstreamings auch in der Bildungspolitik und demgemäß auch an die Inhalte der Schulbücher erhoben, sind sie doch ein wesentlicher Teil der schulischen Ausbildung, in der SchülerInnen sich Wissen über die Welt aneignen, und zwar nicht nur in fachlicher Hinsicht – über einen „heimlichen Lehrplan“ bekommen sie ebenso gesellschaftliche Werte und Normen vermittelt. In diesem Sinne ist es von hoher Relevanz, zu eruieren, inwiefern Gleichstellungsanforderungen an Schulbücher faktisch umgesetzt oder noch immer stereotype Zuschreibungen getroffen werden.

Bezüglich des Aspektes der Familienbilder, die in den Schulbüchern dargestellt werden, muss vor diesem Hintergrund festgestellt werden, dass dem Gender Mainstreaming in keiner Weise nachgekommen wird, nachdem – bis auf wenige Ausnahmen – ausschließlich die „klassische“ Familie thematisiert wird. Dies ist insofern kritisch zu beurteilen, nachdem dies einer sozialen Realität nicht entspricht, dadurch aber festgelegt wird, wie es im „Idealfall“ *sein sollte*. Nicht berücksichtigt werden demnach beispielsweise Familien mit zwei gleichgeschlechtlichen Elternteilen oder auch Patchworkfamilien, die aber ebenso zu der gesellschaftlichen Lebenswelt gehören wie ein „klassisches“ Modell. Dies hat zur Konsequenz, dass viele Kinder ihre persönliche Situation in den Büchern nicht wiederfinden, wodurch zum einen Anknüpfungspunkte und Identifikationsangebote fehlen, während gleichzeitig Ausgren-

[511] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.
[512] Vgl. hierzu Kapitel 4.2.

zungsmechanismen vonstatten gehen. Einzig das Modell alleinerziehender Elternteile wird in zwei der zehn Büchern thematisiert, was in diesem Zusammenhang aber kritisch bezüglich einer stereotypen Rollenverteilung beurteilt werden muss, nachdem in beiden Situationen die Mutter der Elternteil ist, bei dem das Kind wohnt – der Vater wird lediglich am Wochenende besucht.

Dies führt zu dem Punkt der Rollenbilder; in aller Regel sind es die Mütter, die in den Büchern im Fürsorge-, Erziehungs- und Hausarbeitsbereich abgebildet werden, womit stereotype Zuschreibungen an die Frau – nach Karin Hausen[513] – zementiert werden. Dies scheint umso fragwürdiger, nachdem bildungspolitische Vorgaben einer Gleichstellung beider Geschlechter eigentlich nachkommen sollten und beiden Geschlechtern gleichermaßen verschiedene Identifikations- und Rollenangebote machen müssten. In diesem Sinne werden auch stereotype Bilder von einer Männerrolle vermittelt, nachdem diese kaum in erzieherischen Tätigkeiten gezeigt werden. Wenn ein Mann in der Vaterrolle thematisiert wird, entspricht die Darstellung zumeist einem Konzept der hegemonialen Männlichkeit nach Connell.[514] So findet Väterlichkeit nie in einer alltäglichen Fürsorgearbeit statt, sondern innerhalb bestimmter Erziehungsarbeiten oder vielmehr in „besonderen“ Eltern-Kind-Momenten. Männer partizipieren demnach zwar durchaus teilweise an diesen Bereichen, dabei wird aber nie eine hegemoniale Position des Mannes aufgegeben. Diese Darstellungsweisen unterstützen eine patriarchale Gesellschaftsstruktur und tragen nicht zu Gleichstellungstendenzen von Frau und Mann bei. Hierfür wäre es mitunter sinnvoll, nicht nur Frauen als alleinerziehenden Elternteil darzustellen, sondern auch Männer in dem Bereich der alltäglichen Hausarbeit abzubilden und zu thematisieren, um so stereotype Zuschreibungen zu brechen und beispielsweise auch einem Konzept hegemonialer Männlichkeit entgegenzuwirken.

Diese Tendenzen lassen sich weiterführend auch in den Alltagshandlungen von Frauen und Männern wiederfinden. Gemäß der dargestellten Zuschreibungen werden Frauen im Alltag häufiger im Zusammenhang mit Hausarbeit und/oder Kindern thematisiert, während Männer mehr unabhängigen Tätigkeiten nachkommen. Bei Mädchen und Jungen wird dieser Kontrast allerdings nicht ersichtlich, und es lässt sich – im Gegenteil – ausmachen, dass hier offensichtlich auf eine Gleichverteilung der Handlungen an beide Geschlechter geachtet wurde. So

[513]Vgl. Hausen, Karin (1976).
[514]Vgl. hierzu Kapitel 5.2.

werden sowohl Mädchen als auch Jungen in Fürsorgebereichen wie auch Hausarbeit dargestellt. Genauso ist im Bereich der Interessen von Mädchen und Jungen oberflächlich betrachtet eine Ausgewogenheit festzustellen, nachdem beide Geschlechter ähnlichen Hobbies nachgehen und sich für gleiche Dinge interessieren. Nichtsdestotrotz werden hier indirekt stereotype Zuschreibungen (re)produziert; so werden hantelstemmende Mädchen in rosa Kleidung gezeigt und „sehr weiblich“ konnotierte Hobbies, wie beispielsweise Ballett, bleiben von den Jungen unberührt. Auf der anderen Seite werden Mädchen zum Beispiel nicht als Skateboarderinnen dargestellt, was wiederum Geschlechterbilder prägt. Noch augenfälliger wird dies bei dem Berufsangebot für beide Geschlechter und den Berufswünschen von Kindern. So haben zwar sowohl Mädchen als auch Jungen Interesse für verschiedene Berufe aus Fürsorgebereichen, aber es ist ein Mädchen, dass sich seine Zukunft mitunter als Mutter vorstellen kann, während ein Junge in einer zukünftigen Vaterrolle nicht thematisiert wird. Erwachsene Personen üben insgesamt eine Vielzahl an Berufen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern aus und sowohl Frauen als auch Männer werden hier in völlig unterschiedlichen Bereichen gezeigt. Nichtsdestotrotz ist eine drastische Kluft zwischen Identifikationsangeboten für Frauen und Identifikationsangeboten für Männer zu verzeichnen, nachdem dreimal mehr „männliche“ als „weibliche“ Berufe dargestellt werden – was mitunter erneut mit der Tatsache zusammenfällt, dass Frauen häufig in erzieherischen Tätigkeiten abgebildet werden und dementsprechend in einem erwerbstätigen Bereich weniger häufig präsent sind. Demnach werden hier sehr extreme Stereotype zementiert, was eine berufliche Tätigkeit an sich betrifft, nachdem Frauen verstärkt in einem privaten Raum gezeigt werden. Hier wird der bereits in Kapitel 5.4 angesprochene Diskurs über die Deklaration von „Arbeit“ wirksam, da dieser nicht zuletzt mit unterschiedlichen Wertigkeiten und hierarchischen Verhältnissen einhergeht. Nachdem die Bereiche der Produktion und Reproduktion in der Regel als konträr betrachtet werden, wobei Produktion mit „Arbeit“ verknüpft wird und Reproduktion nicht, werden diesen Tätigkeiten unterschiedliche Stellenwerte beigemessen, was auch mit dem Aspekt der Entlohnung zusammenspielt.

Ähnlich ambivalent verhält es sich auch mit Gefühlen und Eigenschaften von Frauen und Männern. So lassen sich einerseits Tendenzen aufzeigen, die eindeutig eine Ausgewogenheit und Gleichstellung der Geschlechter anstreben, indem sowohl Frauen als auch Männer, sowohl Mädchen als auch Jungen in völlig unterschiedlichen emotionalen Situationen gezeigt

werden und ihnen auch völlig unterschiedliche Eigenschaften zugeschrieben werden. Neben einer „klassisch männlichen“ Rolle des Beschützers werden hier auch Freundschaften thematisiert, in denen ein Mädchen seinem Freund geholfen hat oder ein Mädchen – entgegen einem „männlichen Bewegungsdrang“ – einen Baum hinaufgeklettert ist, um eine Katze zu retten. So können stereotype Zuschreibungen an Wichtigkeit verlieren, nachdem sie – neben vielen anderen Zuordnungen – in den Hintergrund rücken oder vielmehr *gleichwertig nebeneinander* existieren. Andererseits werden auch hier wieder stereotype Denkmuster und Festlegungen sichtbar. So wird Jungen doch tendenziell eine „laute“, „ungestüme“ Art zugeschrieben, während Mädchen sich eher „bedacht“ und „zurückhaltend“ verhalten. Dies wird besonders evident in den dargestellten Streitsituationen in Kapitel 5.5, in denen ausschließlich Jungen handgreiflich werden und sich prügeln, während Mädchen tuscheln und böse schauen – gewisse Einzelsituationen stellen in diesem Zusammenhang Zuschreibungen an einen „weiblichen“ und einen „männlichen“ Charakter erneut stark heraus, was wiederum nicht dazu beiträgt, festgeschriebene Geschlechterbilder aufzuweichen.

Auch die optischen Darstellungsweisen legen teilweise in sehr klischeehafter Form fest, *wie* Frauen und *wie* Männer aussehen, wodurch weiterführend Aussagen darüber getroffen werden können, welche Optik als „weiblich“ gilt und welche als „männlich“ eingestuft wird. Zwar wird auch hier an einigen Stellen darauf geachtet, eine Vielfältigkeit und Ausgeglichenheit darzustellen, nichtsdestotrotz gibt es einige stereotype Merkmale, die in aller Regel nur bei Mädchen oder nur bei Jungen vorzufinden sind. Hierzu gehören einerseits Kleider und Röcke, die sich nur bei Mädchen und Frauen wiederfinden, wie auch beispielsweise Haarschmuck und lange Haare.[515] Offenkundiger werden optische Zuschreibungen allerdings in der Farbauswahl, nachdem eine Analyse der Schulbücher ergab, dass stereotype Zuordnungen der Farbe Rosa an die Frau und der Farbe Blau an den Mann noch immer vorherrschen. Werden Mädchen und Jungen zwar nicht nur in diesen Farbtönen abgebildet, so sind es vornehmlich Mädchen, wenn Personen in Rot und Rosa gezeigt werden, sowie es hauptsächlich Männer sind, wenn ausschließlich Blautöne für eine Person benutzt werden. So werden die Verbindungen Rosa und „weiblich“ sowie Blau und „männlich“ zementiert und bekommen damit den Anschein einer selbstverständlichen Verbindung. Zumal hier stets weiterführende Verknüpfungen von beispielsweise einer rosafarbenen Prinzessinnenwelt für Mädchen entste-

[515]Eine Ausnahme bezüglich der langen Haare wird in Kapitel 5.6 angesprochen.

hen.[516] Ausgehend von diesen strikten Zuschreibungsmustern werden Geschlechteridentitäten hier nicht brüchig, nachdem auch über Äußeres eine binäre Geschlechterordnung festgeschrieben wird.

Wie in Kapitel 5.7 ausgeführt wurde, wird eine geschlechtersensible Sprache in keinem der Bücher konsequent umgesetzt – insofern sie überhaupt Berücksichtigung findet. In aller Regel findet das generische Maskulinum Verwendung, was aus gendertheoretischer Sicht kritisch in den Fokus geraten ist, nachdem es die weibliche Form und damit die Frau ausblendet und unsichtbar werden lässt. Dass dieser Aspekt in den Schulbüchern so gut wie keine Beachtung findet, ist insofern erstaunlich, als dass auch politische Maßnahmen oder vielmehr das Konzept des Gender Mainstreamings diesen Gesichtspunkt durchaus thematisiert und in dieser Hinsicht dementsprechend auch einen Anspruch an die Umsetzung in Lehrbüchern haben sollte – es bleibt fraglich, warum AutorInnen diesen Punkt nur derartig willkürlich umsetzen und in Schulbüchern dahingehend bis dato keine stringenten Durchführungen vonstattengehen. Die AutorInnen selbst sind – wie in Kapitel 5.8 kurz angesprochen – vornehmlich weiblichen Geschlechts, was vermutlich der Tatsache Rechnung trägt, dass Schulbücher häufig von LehrerInnen konzipiert werden und in der Grundschule nach wie vor zumeist Frauen unterrichten.

Vor diesem Hintergrund kann klar festgemacht werden, dass keines der Schulbücher auch nur eine der untersuchten Kategorien hinsichtlich einer gleichberechtigten Darstellung von Frau und Mann gänzlich nachkommt. Eine Geschlechterdichotomie wird per se vorausgesetzt, aber selbst von diesem Standpunkt aus finden keine ausgewogenen Darstellungsweisen statt. Somit können die bisherigen Schulbuchforschungen bezüglich der Geschlechternormen bestätigt werden, die ebenfalls teilweise positive Tendenzen ausmachen, letztlich aber doch keine vollständigen Veränderungen feststellen konnten. Gerade bezüglich eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1986[517] mutet dies ungewöhnlich an, wurden dort doch verhältnismäßig differenzierte Aussagen über die Darstellungsweisen getroffen. Nach-

[516] Hier lassen sich weitere Debatten mitunter über den Bereich des Konsums eröffnen; gerade Spielwaren werden in extremem Maße „vermännlicht“ und „verweiblicht“, indem Mädchen rosa Produkte, rund um Barbiepuppen und Prinzessinnen, und Jungen viel blaues Spielzeug bezüglich der Themenfelder Ritter und Piraten angeboten werden. Dies ist dahingehend besonders bemerkenswert, als dass noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts Rosa (das „kleine Rot“) die Farbe für Jungen war, nachdem diese für Kampf und Blut stand, während Blau die Mädchenfarbe war, da dies die Farbe der Jungfrau Maria war. Vgl. Schwaner, Birgit: Feen, Vamps und Babypuppen. In: Wiener Zeitung Online, 23.12.2005. Online verfügbar: www.wienerzeitung.at/nachrichten/archiv/124202_Feen-Vamps-und-Babypuppen.html [Stand: 03.09.2014].

[517] Vgl. hierzu Kapitel 4.2.

dem diese von einzelnen Bundesländern – so auch von Bayern – aber nur sehr vage und allgemein in jeweilige Gesetze aufgenommen wurde, bleibt insgesamt viel Spielraum für die Umsetzungen.[518]

Letztlich findet sich ein aktueller Stand der Geschlechterforschung in den Schulbüchern nicht wieder, obwohl diese seit mehr als 30 Jahren Einzug in die Wissenschaft gehalten hat und bildungspolitische Anforderungen prinzipiell in die Richtung zielen, sich dahingehend auszurichten. Eine Gleichstellung kann aber nur erfolgen, wenn gegenwärtige Inhalte und Aspekte aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Sicht in den Maßnahmen Berücksichtigung finden. Der Geschlechterdiskurs in den Lehrmedien hat eine enorme Wirkmächtigkeit, nachdem die Inhalte sowohl Normen über sexuelle Orientierungen als auch Geschlechterrollen und -verhältnisse festsetzen, weshalb es umso erstaunlicher anmutet, dass selbst aktuelle Schulbücher dahingehend noch keine Veränderung erfahren haben. Bedacht werden muss hierbei auch, dass diese Identifikationsangebote oder vielmehr Identitäten – laut Butler – als Normalisierungs- und Disziplinierungsverfahren verstanden werden;[519] ein hoher Einfluss der Bücher auf das Selbstbild der SchülerInnen ist demnach nicht von der Hand zu weisen. In diesem Zusammenhang kann bezüglich eines machtvollen politischen Diskurses die Frage aufgeworfen werden, inwiefern vonseiten einer bildungspolitischen Herangehensweise wirkliche Veränderungen der Bücher überhaupt erwünscht sind und inwiefern eventuell darauf abgezielt wird, lediglich oberflächliche Anpassungen vorzunehmen. Gerade Institutionen des Bildungswesens sollten an dieser Stelle dahingehend eingreifend wirken, Geschlecht als eine zu reflektierende Kategorie ins Feld zu führen und zu hinterfragen. Dies formuliert auch Barbara Rendtorff:

> *Wie jede hierarchische, auf Spaltungen basierende Ordnung soll [die Geschlechterordnung] beruhigen - damit wird ein Teil der Dynamik der menschlichen Subjekte und ihrer Beziehungen gebannt und unproduktiv gemacht. […] Bildung mit ihrer Affinität zu Freiheit müßte es zu ihrem Anliegen machen, gerade dies zu verhindern […].*[520]

Kritisch gesehen werden muss dabei immer die eigene Rolle: Inwiefern ist es möglich, über Geschlecht zu sprechen, ohne dabei eine binäre Geschlechterordnung gleichzeitig zu (re)produzieren? Es ist nicht denkbar, *ungeschlechtlich* zu sprechen – hinterfragt werden kön-

[518] Vgl. Hunze, Annette (2003), S. 80.
[519] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3.
[520] Rendtorff, Barbara (1999), S. 182.

nen demnach stets nur die festgeschriebenen Konventionen über Geschlecht,[521] nachdem diese bis dato mit Diskriminierung und Ausgrenzung einhergehen, werden bestimmte Sexualitäten oder Rollenbilder doch als „anormal“ gekennzeichnet. Nichtsdestotrotz besteht bei „der Beschreibung der Wirkung von Geschlecht als Struktur-Kategorie […] immer die Gefahr, erneut das zu produzieren, wogegen das Postulat der Chancengleichheit angetreten ist: die Festschreibung von Unterschieden auf einer nicht gleichberechtigten Grundlage“.[522] Aus volkskundlicher Perspektive wird nicht nachvollziehbar, wieso dem wissenschaftlichen Tenor keine Rechnung getragen wird – dahingehend muss vonseiten der Bildungspolitik und den MacherInnen der Schulbücher ein eindeutiges Versäumnis festgestellt werden.

Abgesehen von einer Analyse bezüglich der Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern haben sich im Laufe der Untersuchung für weiterführende Forschungen noch Aspekte ergeben, die hier ausblickhaft aufgeführt werden sollen. So lässt sich feststellen, dass – neben der Kategorie Geschlecht – als weitere relevante Gesichtspunkte mitunter die Bereiche Ethnizität, Religion, Alter und Behinderung zu nennen sind. Diese Diversity-Dimensionen haben bereits Einzug in den Bereich der Kultur- und Geisteswissenschaften erhalten, nachdem es stets um das Aufzeigen und Thematisieren einer Vielfalt von Individuen und Personengruppen geht – einer Diversität.

> *Bei den zentralen Diversity-Dimensionen wie Ethnizität, Geschlecht und Behinderung handelt es sich jedoch nicht lediglich um vielfältig differenzierte Erfahrungshorizonte, sondern um Differenzen, die in einem Bezug zu Strukturen sozialer Ungleichheit stehen und damit um soziale Klassifikationen, die nicht beliebige Bezugspunkte für Diskriminierung darstellen.*[523]

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern noch weitere Dimensionen in Schulbüchern Berücksichtigung finden und wie sie verhandelt werden. Beispielhaft soll an dieser Stelle der Aspekt der Ethnizität angesprochen werden, nachdem dieser Diversity-Ansatz gewissermaßen in einem „Dilemma“[524] mündet, wie ihn mitunter Frank-Olaf Radtke auch be-

[521] Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.
[522] Sommerkorn, Ingrid N.: Thematische Einführung. Von der schichtspezifischen Sozialisation zur gesellschaftspolitischen Herausforderung. In: Hoeltje, Bettina u. a. (Hg.): Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation. Bielefeld, 1995. S. 11.
[523] Hormel, Ulrike: Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Bilstein, Johannes u. a. (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden, 2011. S. 96.
[524] Ebd.

züglich eines Multikulturalismus beschreibt: „Ethnizität soll als Anderssein verstanden und dennoch nicht im sozialen Prozeß als Ressource der Unterscheidung (d.h. der Diskriminierung) verwendet werden.“[525] So stellt sich die Frage, inwiefern beispielsweise „Weiß-Sein“ und „Schwarz-Sein“ dargestellt oder vielmehr, wie „das Andere“ in Schulbüchern verhandelt und konstruiert wird. Analog zu einem Konzept des doing gender[526] wird in diesem Zusammenhang vom Ansatz des „doing ethnicity“[527] gesprochen. Auch Kaschuba spricht von einer ethnischen Identität, die auf einer „scheinbar objektiven Grundlage“[528] entsteht, indem Zugehörigkeiten zu bestimmten Kulturkreisen durch biologische oder vielmehr genetische Argumentationsweisen gestützt werden und somit das „Eigene“ und das „Fremde“ als streng getrennt und unterschiedlich betrachtet werden.[529]

Diesbezüglich findet sich beispielsweise in dem Lesebuch „Bausteine“ eine Situation, in der eine Klasse beschrieben wird, die Sprichwörter sammelt. So werden einige SchülerInnen namentlich genannt, die ein Sprichwort kennen – nur ein Mädchen wird bezüglich ihrer Herkunft angesprochen:

> „Da setzt Pia noch eins drauf: ‚Auch ein blindes Huhn findet manchmal ein Korn.‘ Mark kennt sogar ein englisches: ‚The early bird catches the worm.‘ Und Liang weiß eines aus ihrer Heimat China, wo es ihr nicht so gut gegangen ist: ‚Lieber kleine Fische als eine leere Schüssel.‘ ‚Das kenne ja ich nicht einmal‘, sagt der Lehrer bewundernd […].“[530]

In „Jo-Jo“ wird erklärt, wie Kinder in anderen Ländern leben; so wird Ellen aus Australien auf einer Schaf-Farm gezeigt, Manuel aus Rio wird als Straßenjunge vorgestellt, der keine eigene Wohnung hat, und Sophia aus Ruanda holt jeden Morgen Wasser von der Pumpe und lebt gemeinsam mit ihren Schwestern ohne Eltern.[531] Und in Ethik wird eine sehr drastische Darstellung „des Anderen“ in Form eines Liedtextes abgedruckt:

---

[525]Radtke, Frank-Olaf: Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, 1991. Online verfügbar: user.uni-frankfurt.de/~haberme/multikulti.html [Stand: 03.09.2014].
[526]Vgl. hierzu Kapitel 2.2.2.
[527]Hormel, Ulrike (2011), S. 100.
[528]Kaschuba, Wolfgang (2006), S. 141.
[529]Vgl. ebd.
[530]Emminger, Felix E. (2008), S. 61.
[531]Vgl. Ertelt, Barbara u. a. (2011), S. 44.

„Der Manuel in Mexiko, der leidet große Not. Er hat kein Bett und kein Zuhaus, noch nicht mal ein Stück Brot. Dem Manuel in Mexiko, dem ist vor Hunger schlecht. Und mir geht's gut, so gut, so gut… Nun sag: ist das gerecht?“[532]

Weiterhin werden auch Kinder vorgestellt, die auf den Philippinen nach verwertbarem Müll suchen,[533] und ein Beitrag über eine Hilfsaktion erklärt, wie ein Verein schwerkranken Kindern in Afrika hilft.[534] Hier sollte festgehalten werden, dass es selbstredend vonnöten ist, über Notstände in der Welt aufzuklären sowie auch über die Tatsache, dass in dieser Welt verschiedene Kulturen beheimatet sind. Nichtsdestotrotz muss aus einer volkskundlichen Perspektive kritisch darauf Bezug genommen werden, *wie* Kulturen gezeigt werden und inwiefern beispielsweise Kulturalismus betrieben wird. Dies meint auch Thomas Höhne in Bezug auf kulturelle Darstellungsformen in Schulbüchern:

> *Es wird […] in keiner Weise über ‚Kultur‘ im allgemeinen gesprochen, wodurch die Schülerinnen die sozialen Kategorisierungen der ‚kulturell Anderen‘ selbst vornehmen müßten, sondern ‚die Fremden‘ sind in dieser Lerneinheit bereits konstruiert und bilden die Grundlage für ‚Verstehen‘ als entsprechendes Lernziel.“*[535]

So lässt sich ausblickend anführen, dass es für eine Schulbuchforschung von grundlegender Bedeutung ist, neben Geschlechterdarstellungen weitere Dimensionen einzubeziehen – auch im Sinne intersektionaler Ansätze[536] – und die Darstellungsformen zu untersuchen, die möglicherweise zu einem Othering[537] – also einem Andersmachen – beitragen und so wiederum ein bestimmtes Selbstbild erzeugen. Zudem muss eruiert werden, inwiefern Forschungsergebnisse und wissenschaftliche Erkenntnisse in einer politischen Praxis faktisch eine Umsetzung erfahren, nachdem durch neuere Analysen erneute Versäumnisse bildungspolitischer Institutionen fortlaufend Bestätigung fanden: „Letztendlich bleibt die Frage offen nach *Wirkung* und *Erfolg* der ‚unendlichen Kritikgeschichte‘ bei denjenigen, die in diesem Fall über Entscheidungs- und Definitionsmacht verfügen - den Kultusministerien.“[538] Gerade weil es hier aber

[532]Krenzer, Rolf: Wenn einer erst mal anfängt. In: Ziegler, Angelika (2003), S. 10.
[533]Vgl. Ziegler, Angelika (2003), S. 6 ff.
[534]Vgl. Butscher-Wich, Margit u. a. (2010), S. 34 f.
[535]Höhne, Thomas (2003), S. 92.
[536]Vgl. hierzu weiterführend: Winker, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld, 2009.
[537]Vgl. Hirschauer, Stefan: Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnografischer Einstellung. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Kutursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden, 2010. S. 214.
[538]Fichera, Ulrike (1996), S. 27 (Hervorhebungen im Original).

um eine Macht geht, die durch eine bestimmte Normengebung immerfort beherrschenden Einfluss ausübt, kann ihrer Rezeption und Wirkung gar nicht genug Wert beigemessen werden.

> *„Die Erziehung mag de jure ein Instrument sein, das in einer Gesellschaft wie der unsrigen jedem Individuum den Zugang zu jeder Art von Diskurs ermöglicht – man weiß jedoch, daß sie in ihrer Verteilung, in dem, was sie erlaubt, und in dem, was sie verhindert, den Linien folgt, die von den gesellschaftlichen Unterschieden, Gegensätzen und Kämpfen gezogen sind. Jedes Erziehungssystem ist eine politische Methode, die Aneignung der Diskurse mitsamt ihrem Wissen und ihrer Macht aufrechtzuerhalten oder zu verändern.“*[539]

[539] Foucault, Michel (1991), S. 29 f.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

7.1 Literatur

Angerer, Marie-Luise/Dorer, Johanna: Auf dem Weg zu einer feministischen Kommunikations- und Medientheorie. In: dies. (Hg.): Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation. Ein Textbuch zur Einführung. Wien, 1994. S. 8–23.

Arndt, Susan: „The Racial Turn“. Kolonialismus, Weiße Mythen und Critical Whiteness Studies. In: Bechhaus-Gerst, Marianne/Gieseke, Sunna (Hg.): Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur. Frankfurt/Main, 2006. S. 11–25.

Bamberger, Richard: Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 46–94.

Barz, Monika: Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, 1982. S. 103–114.

Bausinger, Hermann: Identität. In: Bausinger, Hermann u. a.: Grundzüge der Volkskunde. Darmstadt, 1978. S. 204–263.

Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg, 1968.

Benhabib, Seyla: Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Benhabib, Seyla u. a.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main, 1993. S. 9–30.

Bittner, Melanie: Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/Main, 2011. Online verfügbar: www.gew.de/Binaries/Binary88533/120423_Schulbuchanalyse_web.pdf [Stand: 03.09.2014].

Bönkost, Klaus Jürgen/Oberliesen, Rolf: Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn, 1997. Online verfügbar: elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00103104-1.pdf [Stand: 03.09.2014].

Bramberger, Andrea: Identifizierungen. Geschlechtersensible Pädagogik und radikale Performativität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u. a., 2007. S. 101–109.

Bublitz, Hannelore: Diskursanalyse als Gesellschafts-„Theorie“. „Diagnostik“ historischer Praktiken am Beispiel der „Kulturkrisen“-Semantik und der Geschlechterordnung um die Jahrhundertwende. In: Bublitz, Hannelore u. a.: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt/Main u. a., 1999. S. 22–48.

Bublitz, Hannelore u. a.: Diskursanalyse – (k)eine Methode? Eine Einleitung. In: dies. (Hg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt/Main u. a., 1999. S. 10–21.

Büchler, Andrea/Cottier, Michelle: Transgender-Identitäten und die rechtliche Kategorie Geschlecht – Potenzial der Gender Studies in der Rechtswissenschaft. In: Frey Steffen, Therese u. a. (Hg.): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg, 2004. S. 223–231.

Butler, Judith: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/Main, 1989.

Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main, 1991.

Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main, 1997.

Connell, Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden, 2006.

Cox, Eva: Boys and Girls and the Cost of Gendered Behaviour. In: Gender Equity. A Framework for Australian Schools. 1996. S. 74–81. Online verfügbar: www.scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/Reports%20and%20publications/Archive%20Publications/Gender%20Equity/Gender%20Equity%20Framework%201997%20Complete.pdf [Stand: 03.09.2014].

Depner, Arthur: Das Potential des Diskurses. Ein systemtheoretischer und diskursanalytischer Zugang zur Wissenschaftsgeschichte der Volkskunde am Beispiel der Mannhardt-Befragung und deren Neuauswertung durch Ingeborg Weber-Kellermann. Bamberg, 2011.

Dick, Anneliese: Rollenbilder von Männern und Frauen, Jungen und Mädchen in Schulbüchern. Anregungen zu ihrer Behandlung im Unterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I. Frankfurt/Main, 1991.

Diegmann, Daniel: Schulbücher. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Band 16, 2013. S. 463–472.

Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg, 2009.

Ehnis, Patrick: Hegemoniale Mütterlichkeit. Vom selbstverständlichen Einverständnis in die geschlechtstypische Arbeitsteilung nach der Geburt eines Kindes. In: Marburger Gender-Kolleg (Hg.): Geschlecht Macht Arbeit. Interdisziplinäre Perspektiven und politische Intervention. Münster, 2008. S. 56–69.

Enders-Dragässer, Uta: Das Frauen- und Mädchenbild im Schulbuch. In: Grossmann, Wilma u. a. (Hg.): Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung vom 7. bis 9. November in Schmitten/Taunus. Frankfurt/Main, 1987. S. 1–12.

Faulstich-Wieland, Hannelore: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt, 1995.

Felden, Heide von: Geschlechterkonstruktion und Bildungsvorstellungen aus Männer- und Frauensicht im 18. Jahrhundert. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 1999. S. 31–46.

Felden, Heide von: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen, 2003.

Fichera, Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. Frankfurt/Main, 1996.

Fink-Eitel, Hinrich: Michel Foucaults Analytik der Macht. In: Kittler, Friedrich A. (Hg.): Austreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften. Programme des Poststrukturalismus. Paderborn u. a., 1980. S. 38–78.

Finsterwald, Monika: Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern. In: Hempel, Marlies (Hg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechtaer fachdidaktische Forschungen und Berichte. Heft 16, 2006. S. 27–37. Online verfügbar: www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Fachdidaktik_und_Geschlecht.pdf [Stand: 03.09.2014].

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg, 2009.

Foucault, Michel: Sexualität und Wahrheit. Erster Band. Der Wille zum Wissen. Frankfurt/Main, 1983.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. Frankfurt/Main, 1991.

Foucault, Michel: „Autobiographie“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung. Heft 4, 1994. S. 699–702.

Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt/Main, 1997.

Frieß, Peer: Das bayerische Zulassungsverfahren für Schulbücher im Fach Geschichte. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 180–186.

Fühlau, Ingunde: Die Sprachlosigkeit der Inhaltsanalyse. Linguistische Bemerkungen zu einer sozialwissenschaftlichen Analyse. In: Eschbach, Achim u. a. (Hg.) Kodikas/Code Supplement. Band 14, 1982.

Funder, Maria: Die Konflikttheorie feministischer Theorien. In: Bonacker, Thorsten (Hg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. Wiesbaden, 2005. S. 293–318.

Gildemeister, Regine: Die soziale Konstruktion von Geschlecht. In: Ostner, Ilona/Lichtblau, Klaus (Hg.): Feministische Vernunftkritik. Ansätze und Traditionen. Frankfurt/Main u. a., 1992. S. 220–239.

Goffman, Erving: Gender Display. In: Studies in the Anthropology of Visual Communication. Volume 3, 1976. S. 69–77.

Goldbach, Gisela: Angleichung der Eigenschaften – Ungleichheit der Rollen. In: Grossmann, Wilma u. a. (Hg.): Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung vom 7. bis 9. November in Schmitten/Taunus. Frankfurt/Main, 1987. S. 13–26.

Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich – männlich? Leverkusen, 1984.

Hagemann-White, Carol: Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren... In: Hagemann-White, Carol/Rerrich, Maria S. (Hg.): FrauenMännerBilder. Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld, 1988. S. 225–235.

Hartmann, Jutta: Die Triade Geschlecht, Sexualität und Lebensform - Herausforderungen an den Pluralitätsanspruch der Erziehungswissenschaften. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 255–273.

Haug, Frigga: Einleitung zur deutschen Veröffentlichung. In: Haraway, Donna: Monströse Versprechen. Coyote-Geschichten zu Feminismus und Technowissenschaft. Hamburg u. a., 1995.

Hausen, Karin: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, 1976. S. 363–393.

Heinrichs, Gesa: Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 1999. S. 219–237.

Herkner, Werner: Inhaltsanalyse. In: Koolwijk, Jürgen van/Wieken-Mayser, Maria (Hg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Band 3, 1974. S. 158–191.

Hey, Barbara/Pallier, Ronald: Que(e)rdenken. Eine Einführung. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 7–14.

Hirschauer, Stefan: Social Studies of Sexual Difference. Geschlechtsdifferenzierung in wissenschaftlichem Wissen. In: Frey Steffen, Therese u. a. (Hg.): Gender Studies. Wissenschaftstheorien und Gesellschaftskritik. Würzburg, 2004. S. 19–41.

Hirschauer, Stefan: Die Exotisierung des Eigenen. Kultursoziologie in ethnografischer Einstellung. In: Wohlrab-Sahr, Monika (Hg.): Kutursoziologie. Paradigmen – Methoden – Fragestellungen. Wiesbaden, 2010. S. 207–225.

Höhne, Thomas: Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt/Main, 2003.

Höhne, Thomas: Familienform und kulturelle Differenz im Schulbuch. Über die Konstruktion deutscher und ausländischer Familien in hessischen und bayerischen Schulbüchern. In: Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hg.): Die Familie im Schulbuch. Bad Heilbrunn, 2006. S. 295–317.

Hofmann, Roswitha: Homophobie und Identität I: Que(e)r Theory. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 105–118.

Honegger, Claudia: Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. 1750–1850. Frankfurt/Main u. a., 1991.

Hormel, Ulrike: Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Bilstein, Johannes u. a. (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Wiesbaden, 2011. S. 91–111.

Hunze, Annette: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika u. a. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen, 2003. S. 53–81.

Jäckle, Monika: Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden, 2009.

Jäger, Margarete: Diskursanalyse: Ein Verfahren zur kritischen Rekonstruktion von Machtbeziehungen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2010. S. 386–391.

Jeuk, Stefan: Wissenschaftliche Analyse von aktuellen Fibeln, Sprachbüchern und Sprachlehrwerken für den Deutschunterricht (Klasse 1&2). Gutachten für die Anton-Bruckner-Grundschule Ludwigsburg. Ludwigsburg, 2009. Online verfügbar: www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-spze-t-01/user_files/Service/Sprachbuchgutachten_V8.pdf [Stand: 03.09.2014].

Kästner, Erich: Ansprache zum Schulbeginn. In: ders.: Die kleine Freiheit. Chansons und Prosa. Zürich, 1976. S. 9–12.

Kahlert, Heike: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Lemmermöhle, Doris u. a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, 2000. S. 20–44.

Kaschuba, Wolfgang: Einführung in die Europäische Ethnologie. München, 2006.

Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden, 2008.

Kessler, Suzanne J./McKenna, Wendy: Gender. An Ethnomethodological Approach. New York, 1978.

Kleining, Gerhard: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34, 1982. S. 224–253. Online verfügbar: www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/861/ssoar-kzfss-1982-2-kleining-umriss_zu_einer_methodologie_qualitativer.pdf?sequence=1 [Stand: 03.09.2014].

Klesse, Christian: Kulturelle Praxis und sexueller Diskurs: Inszenierungen von Geschlecht und Begehren – eine Einführung. In: Hartmann, Jutta u. a. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, 2007. S. 189–195.

Knapp, Gudrun-Axeli: Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster, 2001. S. 15–62.

Knepper, Herbert: Scheingegensätze im Dienste interessengeleiteter Rhetorik. Zwei Richtigstellungen zu Joachim Rohlfes. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 175–179.

Knopke, Lars: Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED. Wiesbaden, 2011.

Lautmann, Rüdiger: Über homosexuelle Identität. In: Hey, Barbara u. a. (Hg.): Que(e)rdenken. Weibliche / männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck u. a., 1997. S. 131–141.

Lerner, Gerda: Die Entstehung des feministischen Bewußtseins. Vom Mittelalter bis zur Ersten Frauenbewegung. Frankfurt/Main u. a., 1993.

Lichtenstein-Rother, Ilse: Das Schulbuch - ein Hemmnis der Schulreform? In: Adrian, Werner u. a. (Hg.): Das Buch in der dynamischen Gesellschaft. Festschrift für Wolfgang Strauß zum 60. Geburtstag. Trier, 1970. S. 73–81.

Lipp, Carola: Geschlechterforschung – Frauenforschung. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. Berlin, 2001. S. 329–361.

Lisch, Ralf/Kriz, Jürgen: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. Bestandsaufnahme und Kritik. Reinbek, 1978.

Lorber, Judith/Farrell, Susan A.: Principles of Gender Construction. In: dies. (Hg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/California u. a., 1991. S. 7–11.

Maihofer, Andrea: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt/Main, 1995.

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi: Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. In: Weiss, Hilde/Reinprecht, Christoph (Hg.): Sociologica. Band 2, 2007.

May, Michael: Hegemoniale Männlichkeit. In: Böllert, Karin/Oelkers, Nina (Hg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. Wiesbaden, 2010. S. 129–156.

Mayring, Philipp: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim u. a., 2005. S. 7–19.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a., 2010.

Meuser, Michael: Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In: Janshen, Doris/Meuser, Michael (Hg.): Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung. Heft 2, 2001. S. 4–32. Online verfügbar: www.uni-due.de/imperia/md/content/ekfg/michael_meuser_maennerwelten.pdf [Stand: 03.09.2014].

Meuser, Michael: Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden, 2010.

Müller, Walter: Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun, 1977.

Notz, Gisela: Arbeit: Hausarbeit, Ehrenamt, Erwerbsarbeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2010. S. 480–488.

Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main u. a., 1995.

Orland, Barbara/Scheich, Elvira (Hg.): Das Geschlecht der Natur. Feministische Beiträge zur Geschichte und Theorie der Naturwissenschaften. Frankfurt/Main, 1995.

Pöggeler, Franz (Hg.): Politik im Schulbuch. In: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Band 231, 1985.

Radtke, Frank-Olaf: Zur Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: Bielefeld, Ulrich (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg, 1991. Online verfügbar: user.uni-frankfurt.de/~haberme/multikulti.html [Stand: 03.09.2014].

Rendtorff, Barbara: Geschlecht und différance – Die Sexuierung des Wissens. Eine Einführung. Königstein/Taunus, 1998.

Rendtorff, Barbara: Geschlechtstypisierende Aspekte in Kinderbüchern. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, 1999. S. 85–102.

Rendtorff, Barbara: Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen. In: Behm, Britta L. u. a. (Hg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen, 1999. S. 169–183.

Rendtorff, Barbara: Geschlecht und Subjekt: Mißverständlichkeiten in der feministischen Debatte. In: Lemmermöhle, Doris u. a. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen, 2000. S. 45–60.

Rendtorff, Barbara/Moser, Vera: Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: dies. (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, 1999. S. 11–68.

Rohlfes, Joachim: Politische und didaktische Tugendwächter. Warum unsere Schulbuch-Gutachter mehr Zurückhaltung üben sollten. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 157–164.

Rust, Holger: Methoden und Probleme der Inhaltsanalyse. Eine Einführung. In: Faulstich, Werner/Ludwig, Hans-Werner (Hg.): Literaturwissenschaft im Grundstudium. Band 13, 1981.

Sauer, Michael: Zwischen Negativkontrolle und staatlichem Monopol. Zur Geschichte von Schulbuchzulassung und -einführung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49. Heft 3, 1998. S. 144–156.

Schallenberger, E. Horst (Hg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun, 1976.

Scheer, Monika: Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt. Studie im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg, 1997.

Schuster, Nina: Andere Räume. Soziale Praktiken der Raumproduktion von Drag Kings und Transgender. Bielefeld, 2010.

Schwaner, Birgit: Feen, Vamps und Babypuppen. In: Wiener Zeitung Online, 23.12.2005. Online verfügbar: www.wienerzeitung.at/nachrichten/archiv/124202_Feen-Vamps-und-Babypuppen.html [Stand: 03.09.2014].

Sommerkorn, Ingrid N.: Thematische Einführung. Von der schichtspezifischen Sozialisation zur gesellschaftspolitischen Herausforderung. In: Hoeltje, Bettina u. a. (Hg.): Wider den heimlichen Lehrplan. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation. Bielefeld, 1995. S. 7–18.

Spender, Dale: Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/Main, 1985.

Stein, Gerd: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun, 1977.

Stöber, Georg: Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. In: Eckert.Beiträge 2010/3. S. 1–24. Online verfügbar: www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoeber_Schulbuchzulassung_001.pdf [Stand: 03.09.2014].

Sylvester-Habenicht, Erdmute: Kanon und Geschlecht. Aspekte einer feministisch-/genderorientierten Re-Inspektion aktueller Literaturgeschichten für den Schulgebrauch. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch. Vorträge des Giessener Symposiums zur Leseforschung. Frankfurt/Main u. a., 2010. S. 257–273.

Thonhauser, Josef: Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 175–194.

Wagenknecht, Peter: Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In: Hartmann, Jutta u. a. (Hg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden, 2007. S. 17–34.

Wastl-Walter, Doris: Gender Geographien. Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen. Stuttgart, 2010.

Wedgwood, Nikki/Connell, Robert W.: Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Kortendiek, Beate/Becker, Ruth (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, 2010. S. 116–125.

Weinbrenner, Peter: Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/Main, 1995. S. 21–45.

West, Candace/Zimmerman, Don H.: Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/California u. a., 1991. S. 13–37.

Winker, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit. Bielefeld, 2009.

Valtin, Renate: Koedukation macht Mädchen brav!? – Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation. In: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/Main, 1996. S. 8–37.

Villa, Paula-Irene: Judith Butler. Frankfurt/Main, 2003.

7.2 Quellen

Bader, Helmut: Jungen lernen anders als Mädchen. Laut Elvira Wölki werden Unterschiede in der Entwicklung aber viel zu wenig beachtet. In: Augsburger Allgemeine, 17.02.2012. Online verfügbar: www.augsburger-allgemeine.de/mindelheim/Jungen-lernen-anders-als-Maedchen-id18837796.html [Stand: 03.09.2014].

Baier, Tina/Scherf, Martina: Männermangel an Bayerns Grundschulen. Klassenzimmer, Frauenzimmer. In: Süddeutsche.de, 07.01.2013. Online verfügbar: www.sueddeutsche.de/bayern/maennermangel-an-bayerns-grundschulen-klassenzimmer-frauenzimmer-1.1565841 [Stand: 03.09.2014].

Burmeister, Thomas: Homo-Eltern in den Niederlanden: Papa und Papa sollen ins Schulbuch. In: Spiegel Online, 10.08.2010. Online verfügbar: www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/homo-eltern-in-den-niederlanden-papa-und-papa-sollen-ins-schulbuch-a-711049.html [Stand: 03.09.2014].

E-Learning-System der Mediendidaktik des imb Augsburg zur Analysetechnik Zusammenfassung. Online verfügbar: qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/765 [Stand: 03.09.2014].

Gender Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Relation der Lehrerinnen und Lehrer nach Schularten in Deutschland im Schuljahr 2003/2004 (in %). Online verfügbar: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/genderreport/1-Bildung-ausbildung-und-weiterbildung/1-4-Schulische-bildung/1-4-4-lehrkraefte.html [Stand: 03.09.2014].

Klassifizierung der Familiennamen. Online verfügbar: nachname.gofeminin.de/w/nachnamen/haeufigste-nachnamen-in-deutschland.html [Stand: 15.08.2013].

Levecke, Bettina: Deutsche Sprache = Männersprache? Vom Versuch einer „Geschlechtsumwandlung“. Online verfügbar: www.goethe.de/lhr/prj/mac/spw/de1728783.htm [Stand: 03.09.2014].

Ulrich, Stefan: Franzosen streiten um neue Biologiebücher. Wann ist ein Mann ein Mann? In: Süddeutsche.de, 02.09.2011. Online verfügbar: www.sueddeutsche.de/karriere/franzosen-streiten-um-neue-biologiebuecher-wann-ist-ein-mann-ein-mann-1.1137999 [Stand: 03.09.2014].

7.2.1 Bildungspolitischer Kontext

Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. Online verfügbar: www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-EUGBY2000V27IVZ&doc.part=X&doc.origin=bs [Stand: 03.09.2014].

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Diese Lernmittel sind zugelassen. Grundschule (Stand: 19.02.2013). Online verfügbar: www.km.bayern.de/lehrer/unterricht-und-schulleben/lernmittel.html [Stand: 25.07.2013].

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Geschlechtersensible Erziehung. Online verfügbar: www.km.bayern.de/eltern/erziehung-und-bildung/geschlechtersensible-erziehung.html [Stand: 03.09.2014].

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986. Zitiert nach: Hunze, Annette: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika u. a. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen, 2003. S. 80.

Gabler, Gabriele: Gleichstellung von Frauen und Männern. Gender Mainstreaming. o. O. und o. J. S. 43–45. Online verfügbar: www.gew-bayern.de/fileadmin/uploads/dokumente/Ratgeber_Arbeitsplatz_Schule/2011/Ratgeber_Gleichstellung.pdf [Stand: 03.09.2014].

Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz- BbgSchulG) in der Fassung vom 02. August 2002. Online verfügbar: www.bravors.brandenburg.de/sixcms/detail.php?gsid=land_bb_bravors_01.c.47195.de [Stand: 12.08.2013].

Hessisches Schulgesetz (Schulgesetz - HSchG -) in der Fassung vom 14. Juni 2005. Online verfügbar: www.rv.hessenrecht.hessen.de/jportal/portal/t/1yh8/page/bshesprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc =yes&doc.id=jlr-SchulGHE2005rahmen&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#focuspoint [Stand: 03.09.2014].

Kriterien zur Begutachtung von Lernmitteln (Stand: November 2010). Online verfügbar: www.km.bayern.de/download/1587_kriterienkatalog_lernmittelbeurteilung_allgemein.pdf [Stand: 03.09.2014].

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen/Landesinstitut für Schule Soest (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven. Soest, 2005. Online verfügbar: www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/endfassung_komplett.pdf [Stand: 03.09.2014].

Neue Wege für Jungs. Bundesweites Netzwerk und Fachportal zur Berufswahl und Lebensplanung von Jungen. Online verfügbar: www.neue-wege-fuer-jungs.de [Stand: 15.08.2013].

Schulgesetz für Berlin in der Fassung vom 28. Juni 2010. Online verfügbar: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf?start&ts=1303211502&file=schulgesetz.pdf [Stand: 03.09.2014].

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005. Online verfügbar: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [Stand: 03.09.2014].

Schulz, Ronald: Gender-sensible Lehrplangestaltung für die Grundschule. Beispiele für den Unterricht. Allgemeiner Teil. o. O. und o. J. Online verfügbar: www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Gender-senisble_Lehrplangestaltung_fuer_die_GS.pdf [Stand: 03.09.2014].

Verordnung des Kultusministeriums über die Zulassung von Schulbüchern (Schulbuchzulassungsverordnung). Vom 11. Januar 2007. Online verfügbar: www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=purl&psml=bsbawueprod.psml&max=true&docId=jlr-SchulBZulVBW2007rahmen&doc.part=X [Stand: 03.09.2014].

Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsvoraussetzungen - ZLV) vom 17. November 2008. Online verfügbar: www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-LernMZulVBY2009rahmen&doc.part=X [Stand: 03.09.2014].

Vertrag von Amsterdam zur Änderung des Vertrages über die Europäische Union, der Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften sowie einiger damit zusammenhängender Rechtsakte. Amtsblatt Nr. C 340 vom 10. November 1997. Online verfügbar: userpage.fu-berlin.de/~europe/europa/Amsterdam_DE.pdf [Stand: 03.09.2014].

Verwaltungsvorschrift über die Genehmigung, Einführung und Verwendung von Lehr- und Lernmitteln vom 25. 5. 1993 - 942 Tgb.Nr. 888 (Amtsbl. S. 436). Online verfügbar: lmf-online.rlp.de/?id=18427 [Stand: 03.09.2014].

7.2.2 Pädagogisch-psychologischer Kontext

Birkenbihl, Vera F.: Jungen und Mädchen: wie sie lernen. Welche Unterschiede im Lernstil Sie kennen müssen. Mit Lernmodul Lernen und Schreiben. Regensburg, 2010.

Bischof-Köhler, Doris: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. Stuttgart, 2006.

Brandes, Susanne/Jantz, Olaf: Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Wie eine Jungen- und Mädchenkompetenz den Schulalltag erleichtern kann. Göttingen, 2006. Online verfügbar: www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20Geschlechterbezogene%20P%C3%A4dagogik.pdf [Stand: 03.09.2014].

Horz, Holger: Medien. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Heidelberg, 2009. S. 103–133.

Köller, Olaf u. a.: Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Band 14, 2000. S. 26–37. Online verfügbar: www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/pruefung/pdf/koeller2000.pdf [Stand: 03.09.2014].

Krapp, Andreas u. a.: Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Heft 10, 1993. S. 120–148. Online verfügbar: opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3356/pdf/schiefele1993_XXV.pdf [Stand: 03.09.2014].

Moschner, Barbara: Pädagogische Psychologie. Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In: Steins, Gisela (Hg.): Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden, 2010. S. 175–187.

Raithel, Jürgen u. a.: Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden, 2009.

Rollett, Brigitte: Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen. Wien, 1997.

Rost, Detlef H./Sparfeldt, Jörn R.: Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). In: Diagnostica 48. Heft 3, 2002. S. 130–140.

Schlegel, Clemens M.: Schlimme Jungen – brave Mädchen? Berücksichtigung unterschiedlicher Lernweisen von Jungen und Mädchen im Musikunterricht. o. O. und o. J. S. 1–24. Online verfügbar: www.bllv.de/
fileadmin/Dateien/Land-PDF/Initiativen/Lesefoerderung/Festschrift_Kraemer_Artikel.pdf [Stand: 03.09.2014].

Walter, Melitta: Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München, 2009.

7.2.3 Sample der Grundschulbücher und privater Lernmaterialien

Betz, Bettina u. a.: Zahlenzauber 4. Mathematikbuch für die Grundschule. Bayern. München, 2011.

Bredenbröcker, Martina u. a.: Sally. Lehrwerk für den Englischunterricht ab Klasse 3. Schülerbuch 4. München, 2006.

Butscher-Wich, Margit u. a.: Gib mir die Hand. Ethik 3. Ausgabe Bayern. Troisdorf, 2004.

Dolenc-Petz, Ruth u. a.: Das Auer Sprachbuch. Schulbuch für das 4. Schuljahr. Bayern. Stuttgart, 2010.

Emminger, Felix E. (Hg.): Bausteine. Sprachbuch 4. Ausgabe Bayern. Braunschweig, 2008.

Ertelt, Barbara u. a.: Jo-Jo. Lesebuch 2. Grundschule Bayern. Berlin, 2011.

Hollbrügge, Birgit/Kraaz, Ulrike: Ginger and Friends 2. Pupil's Book. Bayern. Jahrgangsstufe 4. Berlin, 2006.

Menzel, Wolfgang (Hg.): Kleeblatt. Das Lesebuch 4. Bayern. Braunschweig, 2009.

Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (Red.): Aufsatzübungen für Jungs. 2.–4. Klasse. Stuttgart, 2010a.

Nathrath, Doris/Özdamar, Canan (Red.): Aufsatzübungen für Mädchen. 2.–4. Klasse. Stuttgart, 2010b.

Senftleben, Hans-Günter (Hg.): Tausendundeins. Mein Mathematikbuch 4. Troisdorf, 2003.

Ziegler, Angelika: Ethik 4. Ein Schülerbuch für das 4. Schuljahr. Ausgabe Bayern. Berlin, 2003.