

GESCHLECHTERDARSTELLUNGEN IN GRUNDSCHULBÜCHERN

Ann-Sophie Hackmann

Einleitung

Das Schulbuch ist immer noch eines der einflussreichsten Medien im Rahmen der Schulbildung. Es bildet verschiedene Sachverhalte ab, die als gesellschaftlich relevant und verlässlich definiert sind und einen Kanon des Wissens umfassen. Man darf jedoch nicht außer Acht lassen, dass Schule – als eine für das Heranwachsen von Kindern prägende Institution – eine Verbindung zwischen Bildung und Individuum herstellt und die Bücher in dieser Beziehung vermeintliche Realitäten abbilden. Sie stellen Familien, Arbeitswelten, Freizeitbeschäftigungen und andere Routinen dar und schaffen so zusätzlich zum fachlichen Inhalt weitere Festschreibungen.¹ Diese dargestellten Wirklichkeiten eignen sich die Schüler:innen bewusst, aber auch unbewusst an. So wurde in den 1980er-Jahren in pädagogischen Diskussionen erstmals vom sogenannten ›heimlichen Lehrplan‹ gesprochen, der neben den sachlichen Inhalten (Daten, Fakten, Zahlen etc.) des Unterrichts zugleich Normen und Regeln vermittelt, die die Sozialisation der Schüler:innen beeinflussen. Dieser ›zweite‹ Lehrplan hat neben der familiären Erziehung großen Einfluss auf die Kinder und formt ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung.² Die gesellschaftlichen Normen, die durch die Inhalte der Bücher vermittelt werden, beeinflussen das Denken über Ideen, Vorstellungen und Stereotype sowie über Lebenswelten, die im Rahmen der Bücher wenig oder gar keine Beachtung finden.³ Denn bereits sehr früh wird Kindern bewusst, was es heißt, ein Mädchen oder ein Junge zu sein. Sie begreifen, welche gesellschaftlichen Anforderungen damit an sie gestellt werden und welche Befugnisse, Fähigkeiten oder Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden. Durch die elterliche Erziehung oder das direkte Umfeld erleben Kinder bewusst und vor allem unbewusst eine geschlechterdichotome und heteronormative Sozialisation, welche Kindergärten, Freizeiteinrichtungen, Medien und die Schule zentral mit beeinflussen.⁴ Aus diesem Grund wird es immer wichtiger, solche Festschreibungen und Begrifflichkeiten zu hinterfragen und zu reflektieren, inwiefern Nachteile für Schüler:innen entstehen,

-
- 1 Valerie Jochim: ›Weil Mädchen anders lernen‹. Die Konstruktion von Geschlecht in Grundschulbüchern und ihre heteronormative Wirkmächtigkeit. Braunschweig 2014 (= Eckert. Working Papers, Band 2014/9), S. 1.
 - 2 Vgl. Barbara Rendtorff: Bildung – Geschlecht – Gesellschaft. Eine Einführung. Einheim 2016, S. 88.
 - 3 Vgl. Jochim, wie Anm. 1, S. 1.
 - 4 Vgl. Marcus Felix: Wer hat Angst vorm Regenbogen? Wie schulische Aufklärungsprojekte Vorurteile gegenüber geschlechtlicher und sexueller Vielfalt reduzieren können. Marburg 2015, S. 9.

die ihre spezifische Lebenssituationen in Büchern nicht wiederfinden können. Denn durch die Definition einer vermeintlichen Norm entstehen Ausgrenzungsprozesse.⁵

Die Auswahl der im Rahmen meiner Bachelorarbeit analysierten Bücher umfasst zehn verschiedene Grundschulbücher der Fächer Deutsch und Sachkunde⁶, welche aktuell in Niedersachsen für den Gebrauch im Unterricht zugelassen sind. Es sind überwiegend die aktuellsten Ausgaben, wobei die älteste genutzte Version eines Buches 2014 veröffentlicht wurde. Ausgewählt wurden Bücher von namhaften expliziten Schulbuch-Verlagen wie *Klett* oder *Cornelsen*. Ich habe ausschließlich Schulbücher der vierten Klasse ausgewählt. Das Textvolumen ist umfangreicher und die Inhalte und Abbildungen sind anspruchsvoller gestaltet als die der Jahrgänge eins bis drei. Sachkunde wurde ausgewählt, weil in diesem Fach auch in jedem anderen Bundesland Themen wie Sexualität, Pubertät oder Beziehungen Teil des Lehrplans sind. Bücher aus dem Fach Deutsch hingegen wurden ausgewählt, da Menschen und ihr Umfeld in Geschichten und Bildern gezeigt werden. Diese Illustrationen sollen die Lebensrealitäten der Schüler:innen widerspiegeln und sind daher ein zentrales Element der Analyse.

Grundschulbücher sind die ersten Bücher, mit denen Schüler:innen eigenständig lernen. Damit nehmen sie eine zentrale Rolle bei der Festschreibung geschlechtlicher und gesellschaftlicher Normen ein. Bei meiner Bachelorarbeit handelt es sich um eine quantitative Analyse, welche vor allem Abbildungen analysiert und Auszählungen vornimmt, und eine qualitative Analyse, welche sich mit den Inhalten der Texte und Aufgabenstellungen in den Büchern beschäftigt. Die hier angewandte Methodik basiert auf der Vorgehensweise des Mitbegründers der qualitativen Inhaltsanalyse, des Soziologen und Psychologen Philipp Mayring, bei der es darum geht, das Material zu beschreiben und dabei mit der Frage nach der Geschlechterdarstellung in Grundschulbüchern in Beziehung zu setzen. Anschließend werden durch die Erkenntnisse Kategorien gebildet, in die sich die Inhalte einordnen lassen. Zusätzlich zu den beschreibenden Inhalten werden die Auszählungen thematisiert, die zu einem Teil ebenfalls in die Analyse einfließen. Durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden soll es möglich gemacht werden, zu erkennen und aufzuzeigen, wie ›Geschlecht‹ in den

5 Vgl. *Jochim*, wie Anm. 1, S. 2.

6 Es handelt sich um folgende zehn Bücher: *Julia Birchinger/Hermann Krekeler/Sarah Limberg* u. a.: Niko 4. Sachbuch. Stuttgart 2018; *Brunold Frido/Susanne Mansour/Sandra Meeh* u. a.: Jo-Jo. Sprachbuch 4. Berlin 2018; *Christiane Bruns/Eva Jochmann/Irmgard Mai* u. a.: TINTO. Basisbuch Sprache – Lesen 4. Berlin 2014; *Anna Christ/Julia Krüger/Günter Nordmann* u. a.: Jo-Jo. Sachunterricht 4. Berlin 2014; *Carmen Elisabeth Daub/Anne Rommel/Britta Seepe-Smit* u. a.: Niko 4. Sprachbuch. Stuttgart 2017; *Beate Drechsler* (Hg.): Bausteine. Arbeitsbuch Sachunterricht 4. Braunschweig 2016; *Regina Eberlein/Susan Krull/Ingrid, Messelken* u. a.: Bausteine. Lesebuch 4. Braunschweig 2016; *Susanne Eckhoff/Andreas Körnich/ Maren Labs* u. a.: Zebra 4 Lesebuch. Stuttgart 2020; *Dieter Kraft* (Hg.): Pustebblume. Das Sachbuch 4. Braunschweig 2018; *Wolfgang Menzel* (Hg.): Pustebblume. Das Lesebuch 4. Braunschweig 2016.

Büchern gezeigt, ausgemacht und verhandelt wird und welche ›Realitäten‹ vermittelt werden.⁷ Über die Analyse der Abbildungen und semantischen Einheiten zeige ich, welches Bild von Mann und Frau hergestellt wird, ob ein Ungleichgewicht der Darstellung der Geschlechter besteht, welche familiären Lebensformen und Rollenzuschreibungen vermittelt werden und wie Sexualität dargestellt wird. Zusätzlich wird gefragt, was nicht dargestellt und nicht sichtbar ist.⁸

Bei den gebildeten Kategorien orientiere ich mich an einer Arbeit der Kulturwissenschaftlerin Valerie Jochim, die bereits 2014 eine ähnliche Analyse durchführte.

Häufigkeit der Darstellung der dichotomen Geschlechter

Um einen Eindruck davon zu erlangen, inwieweit Mädchen/Frauen und Jungen/Männer gleichberechtigt abgebildet werden und eine Rolle einnehmen, habe ich neben einer qualitativen eine quantitative Analyse durchgeführt. Hier wurden die gleichen Auszählungen innerhalb aller Bücher vorgenommen, um so am Ende eine Gesamtsumme zu erhalten. So kann untersucht werden, ob eine gleichberechtigte Darstellung nachzuweisen ist und/oder ob Ungleichheiten bestehen. Im Rahmen der Auszählungen wurden alle Seiten der Bücher berücksichtigt, die weibliche und männliche Personen in Bild und Text zeigen, sowie zudem die Mitwirkenden beziehungsweise Autor:innen der Schulbücher. So kann untersucht werden, ob eine gleichberechtigte Repräsentation nachzuweisen ist und/oder ob Ungleichheiten bestehen sowie ob sich dies im Zahlenverhältnis der Autor:innen widerspiegelt. Auf den ersten Blick entsteht der Anschein einer ausgewogenen Visualisierung der Geschlechter. Eine genaue Analyse macht jedoch deutlich, dass ein Ungleichgewicht besteht und eine Gleichberechtigung in den Büchern nicht konsequent durchgehalten wird.⁹ Noch deutlicher wird das Ungleichgewicht auf der sprachlichen Ebene, da auffällig mehr Jungen und Männer tragende Rollen in den Geschichten der Lesebücher einnehmen. So sind Figuren in Abenteuergeschichten wie zum Beispiel über Ritterturniere¹⁰ immer männlich charakterisiert. Außerdem fällt auf, dass Mädchen und Frauen in den Geschichten nicht explizit durch Namen definiert werden und das Geschlecht so neutral, aber nicht explizit weiblich, bleibt.¹¹ Dabei wird dann

7 Vgl. Jochim, wie Anm. 1, S. 2 f.

8 Vgl. ebd., S. 30.

9 Vgl. ebd., S. 60 f.

10 Vgl. Eckhoff/Körnich/Labs u. a., wie Anm. 6, S. 132 f.

11 Vgl. Melanie Bittner: Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. In: Friederike Schmidt/Anne-Christin Schondelmayer/Ute B. Schröder (Hg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden 2015, S. 247–260, hier S. 253.

zum Beispiel aus der Ich-Perspektive erzählt und das Geschlecht bleibt für die Leser:innen unklar.¹²

Ein noch deutlicheres Ungleichgewicht zeigt die Auseinandersetzung mit historischen und kulturellen Kontexten. Vor allem historische Inhalte werden hier durch die ausschließliche Erwähnung von Männern stark einseitig dargestellt. Doppelt so viele Künstler:innen, Autor:innen, Erfinder:innen oder historische Persönlichkeiten sind als männlich charakterisiert. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Geschichte und damit zusammenhängenden historischen Persönlichkeiten ist in allen untersuchten Büchern nur ein weibliches Beispiel zu finden, welches den Lebenslauf von Malala Yousafzai zeigt.¹³ Die einzige Rolle, bei denen Frauen also innerhalb dieses Kontexts Raum einnehmen, ist die als Autorinnen von Texten in den Lesebüchern. Es werden zwar Texte von Autorinnen wie Cornelia Funke oder Astrid Lindgren genutzt, jedoch überwiegen auch bei dieser Kategorie die Beiträge von männlichen Autoren. Zudem werden immer wieder Werke der gleichen männlichen Autoren verwendet, zum Beispiel in einem Sprachbuch allein drei Gedichte von Heinz Erhardt, statt die Auswahl ausgeglichen aufzuteilen.¹⁴

Gendergerechte Sprache

Eine wichtige Frage, die mit gendergerechter Sprache einhergeht, ist, wer im Sprechen ausgeschlossen wird.¹⁵ Die Debatte um das ›Gendern‹ hält immer mehr Einzug in die Politik. Es wird gefordert eine geschlechtergerechte Sprache in den alltäglichen Sprachgebrauch zu integrieren. Klar wird jedoch, dass eine konsequente Realisierung noch in wenigen Bereichen funktioniert.¹⁶ Wie wird diese außerordentlich wichtige Maßnahme für Gleichstellung daher in Büchern umgesetzt, die den Sprachgebrauch und Wortschatz von Kindern so deutlich formen und leiten können? In keinem der zehn analysierten Bücher wird gendergerechte Sprache konsequent durchgesetzt. Es lässt sich keine klare Struktur der Nutzung erkennen, da sehr unregelmäßig und zudem selten beide¹⁷ Geschlechter angesprochen werden. So entsteht der Eindruck, dass die gendergerechte Sprache nicht bewusst eingesetzt wird oder noch gar nicht fester Bestandteil der Schulbücher ist. Diese Tatsache ist äußerst kritisch einzuordnen, da die Schulbücher ein kol-

12 Vgl. *Eckhoff/Körnich/Labs* u. a., wie Anm. 6, S. 23.

13 Vgl. *Menzel*, wie Anm. 6, S. 76.

14 Vgl. *Daub/Rommel/Seepe-Smit* u. a., wie Anm. 6, S. 142.

15 Vgl. *Claudia Schneider*: Gender Mainstreaming – Anregungen zur Gestaltung einer SchülerInnen- und LehrerInnen »gerechten« Schule. In: Malwine Seeman/Michaela Kuhnhenne (Hg.): Gender Mainstreaming und Schule. Anstöße für Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse. Oldenburg 2009, S. 87–104, hier S. 94 f.

16 Vgl. *Jochim*, wie Anm. 1, S. 89.

17 ›Beide‹ bezieht sich in diesem Fall auf binäre Geschlechterkonstruktionen in den Schulbüchern.

lektives Wissen formen, auf welches die Schüler:innen erst ihr eigenes aufbauen. Auf diese Weise wird unbewusst die Norm festgelegt, dass Frauen häufiger unerwähnt bleiben und so in den Hintergrund gedrängt werden.¹⁸

Visuelle Darstellung der binären Geschlechter

Bezüglich der Geschlechterdarstellung in Grundschulbüchern ist die Betrachtung der Illustrationen relevant. Wie sehen ›stereotype‹ Männer und Frauen aus und wie werden über das Äußere Normen festgesetzt? Jochim argumentiert, dass gerade geschlechtliche Festschreibungen, die sich auf Kleidung und deren Farbspektrum oder Frisuren beziehen, in der Gesellschaft klar definiert sind und den Kindern somit eine vermeintliche Leitlinie dafür, wie Männer und Frauen (nicht) auszusehen haben, vermittelt wird.¹⁹

Aus meiner Analyse wird deutlich, dass überwiegend zwar keine klare farbliche Trennung im Sinne von traditionellem (Hell-)Blau und Rosanuancen nachzuweisen ist. Es fällt jedoch auf, dass sich die Geschlechter trotzdem anhand von Kleidungsfarben zuordnen lassen. Mädchen tragen oft Orange oder Rot und wenn eine Person komplett in Rosa oder roten Tönen gekleidet ist, ist statistisch davon auszugehen, dass es sich um ein Mädchen handelt. Die Jungen dagegen sind Jochim zufolge häufig in blauen oder grünen Tönen gekleidet.²⁰ Auch äußere Merkmale wie zum Beispiel Frisuren oder spezifische Kleidungsstücke sollen das Geschlecht deutlich erkennen lassen. Mädchen haben daher meist lange Haare und tragen oft modische Accessoires wie Haarspangen, während Jungen stets an kurzen Haaren zu erkennen sind.²¹ Außerdem tragen alle Kinder genderkonforme Kleidung. Mädchen sind zwar oft in Hosen abgebildet, jedoch werden ›typisch weibliche‹ Kleidungsstücke wie Röcke oder Kleider nie von Jungen getragen. Diese Beispiele für stereotype Kleidung lassen sich nicht in allen Büchern in diesem Ausmaß nachweisen. Jedoch kam es nie zu einer Uneindeutigkeit bezüglich des Geschlechtes, da das Aussehen der Personen eindeutigen Codes folgt und sich nicht ein einziges Beispiel finden lässt, bei dem eine Abweichung von der Norm zu erkennen ist.²² So werden Geschlechterzuschreibungen nicht in Frage gestellt oder reflektiert, sondern weiterhin festgeschrieben. Es werden genaue Vorstellungen über das Äußere von Männern und Frauen vermittelt, das damit zur Norm gemacht wird und so andere Erscheinungsformen ausblendet und ausgrenzt.²³

18 Vgl. Jochim, wie Anm. 1, S. 91.

19 Vgl. ebd., S. 85 f.

20 Vgl. ebd., S. 86 f.

21 Vgl. ebd., S. 87.

22 Vgl. Melanie Bittner: *Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern*. Frankfurt 2013, S. 11.

23 Vgl. Jochim, wie Anm. 1, S. 87.

Freizeitbeschäftigungen und Interessen

Auffällig auf den Seiten der Schulbücher, welche Freizeitbeschäftigungen der Kinder thematisieren, ist, dass oft auf Auflistungen wie Tabellen oder Tortendiagramme zurückgegriffen wird, um hier einen direkten Vergleich der Beschäftigungen von Mädchen und Jungen abzubilden. Die dabei verwendeten Bilder sind aufgrund ihrer Bemühungen, jeweils ein Mädchen und einen Jungen bei den verschiedenen Beschäftigungen wie dem Malen, Fußball oder beim Spielekonsolenspielen, zu zeigen, natürlich positiv zu bewerten im Sinne der Gendergerechtigkeit. Jedoch zielen die anschließenden Aufgabenstellungen stets auf eine Diskussion über vermeintlich natürliche geschlechtliche Unterschiede ab.

In dem Buch *Jo-Jo* für den Sachunterricht widmet sich ein Kapitel den Beschäftigungen der Kinder unter dem Titel ›Das bin ich‹. Auch hier unterscheidet die Statistik zwischen Mädchen und Jungen – die Schüler:innen bekommen die Aufgabe gestellt, zu überlegen, welches Musikinstrument spielen eher Jungen, welchem Sport gehen eher Mädchen nach? In der Aufgabenstellung wird zwar dazu aufgefordert, sich zu dieser Darstellung zu äußern, jedoch wird die Unterscheidung nicht von vorneherein kritisch hinterfragt. Auf der folgenden Seite werden ›Schattenmännchen‹ abgebildet, die bestimmten Tätigkeiten nachgehen, etwa malen oder Fußball spielen. Die Aufgabe der Schüler:innen ist es, anhand der dargestellten Beschäftigung zu entscheiden, ob diese typischerweise von einem Jungen oder einem Mädchen ausgeführt werden und ob Unterschiede zwischen den Interessen bestehen.²⁴ Dadurch wird bei den Schüler:innen suggeriert, dass es typisch weibliche und typisch männliche Beschäftigungen gibt. Abgesehen von den bewussten Unterscheidungen mithilfe von statistischen Angaben werden die Freizeitbeschäftigungen jedoch relativ ausgewogen dargestellt. Die Schwerpunkte liegen hier vor allem auf Beschäftigungen wie Sport, Spiele, digitalen Medien und Mode.

Ein klares Ungleichgewicht zeigt sich jedoch in der Abbildung der (Freizeit-)Beschäftigungen von erwachsenen Frauen und Männern. Während Frauen überwiegend im Haushalt oder in Kontakt mit ihren Kindern gezeigt werden, haben Männer öfter eine Beschäftigung, die unabhängig von häuslich-familiären Kontexten ist.²⁵ Hier wäre es von Vorteil, wenn Männer und Frauen in Schulbüchern bei eher untypischen Beschäftigungen abgebildet würden, um Stereotype zu durchbrechen und die Schüler:innen so zu einer Dekonstruktion der Geschlechtergrenzen anzuregen.²⁶

24 Vgl. *Christ/Krüger/Nordmann* u. a., wie Anm. 6, S. 66–67.

25 Vgl. *Jochim*, wie Anm. 1, S. 73.

26 Vgl. *Dominique Kahl*: ›Mädchen lesen und zweifeln gerne‹. Zum Umgang mit den Geschlechtern im Unterricht. Marburg 2012 (= Schriftenreihe des Zentrums für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung, Bd. 16), S. 77.

Berufe und Berufswünsche

Ebenso wie bei den Freizeitbeschäftigungen und Interessen wird vor allem bei den Berufswünschen der Kinder, die in den Büchern Erwähnung finden, eine messbare Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen gemacht, welche eindeutig tradierte Stereotypen reproduziert. So wollen vor allem Mädchen in den Schulbüchern laut einer Auflistung Tierärztin, Krankenschwester oder Model werden, während in den Büchern aufgeführte Jungen als Berufswünsche Fußballspieler, Polizist oder Pilot aufzählen.²⁷ Bei den meisten Beispielen für Berufswünsche von Schüler:innen lässt sich erkennen, dass sich Mädchen meistens in Berufen sehen, in denen sie anderen helfen können oder welche sie auf Äußerlichkeiten reduzieren. Während Jungen eher Berufe aufzählen, für die sie praktisch veranlagt sein müssen und die mit Heldenhaftigkeit konnotiert sind.²⁸

Neben den Berufswünschen der Kinder werden auch Berufe erwachsener Personen dargestellt. Auch wenn dabei Frauen in vermeintlich männertypischen Berufen wie Polizistin oder Feuerwehrfrau gezeigt werden oder sie Spitzenpositionen besetzen, ist dies eine Seltenheit. Betrachtet man zudem insgesamt das abgebildete Angebot an Berufen, ist die Bandbreite der Optionen dabei für Männer außerdem deutlich höher.²⁹

Gefühle und Charakteristika

Im gesellschaftlichen Geschlechterdiskurs wurden und werden ›Weiblichkeit‹ und ›Männlichkeit‹ oft klare Attribute bezüglich Eigenschaften und Gefühlen zugeschrieben. Dabei stellt sich die Frage, welche Gefühle und Charaktereigenschaften für Jungen und Mädchen oder Frauen und Männer in den Grundschulbüchern abgebildet werden. In Anlehnung an Jochim habe ich untersucht, in welchen Situationen und Gefühlslagen welches Geschlecht häufiger abgebildet wird und welche Zuschreibungen dadurch reproduziert werden.³⁰ Die Analyse zeigt vor allem, im Gegensatz zu Mädchen und Jungen, einen Unterschied zwischen der Darstellung von Frauen und Männern. In der Regel wird in allen untersuchten Büchern suggeriert, dass die Mutter verantwortlich für die Erziehung und emotionale Fürsorge der Kinder sei. Väter werden in den Büchern deutlich weniger erwähnt und werden vom häuslichen Kontext meist getrennt und vermehrt auf Seiten, die die Arbeitswelt thematisieren, dargestellt.³¹ So berichtet ein Mädchen in einer Geschichte von ihrer ersten Übernachtung bei einer Freundin, die sie nicht genießen kann, weil sie ihre Mutter vermisst, die sie abends immer ins Bett

27 Vgl. *Eberlein/Krull/Messelken* u. a., wie Anm. 6, S. 117.

28 Vgl. *Brunold/Mansour/Meeh* u. a., wie Anm. 6, S. 32.

29 Vgl. *Jochim*, wie Anm. 1, S. 80.

30 Vgl. ebd., S. 81.

31 Vgl. ebd., S. 68.

bringt.³² In einem anderen Buch erzählt ein Junge von seinem chaotischen Morgen. Hier ist allerdings nur die Mutter Teil der morgendlichen Routine.³³ Ein paar Seiten weiter geht es um einen Jungen, der aus Prüfungsangst starke Bauchschmerzen hat, weswegen seine Mutter ihm eine Entschuldigung schreibt und sich den Tag lang um ihn kümmert, bis er sich besser fühlt.³⁴ Es gibt zwar Ausnahmen, wie in einem Lesebuch, in dem eine Familie beschrieben wird, in der der Vater zu Hause bleibt, damit die Mutter arbeiten kann,³⁵ jedoch ist dies selten der Fall. Frauen werden hier also deutlich emotionale und fürsorgliche Charakterzüge zugeschrieben, die den Schüler:innen suggerieren ›Du liebst deine Mutter und deine Mutter liebt dich‹.³⁶ Männer werden dagegen als pragmatisch und weniger im Kontext von Haushalt und Kindern dargestellt.

Bezüglich der Charakteristika von Mädchen und Jungen ist festzustellen, dass eine ausgewogenere Abbildung der Geschlechter besteht. Die Kinder werden in allen Büchern in vielseitigen Handlungen abgebildet und auch nicht auf typische Reaktionen für Mädchen beziehungsweise Jungen reduziert.³⁷ Beide Geschlechter werden bei der Mithilfe im Haushalt sowie bei sportlichen und mutigen Handlungen dargestellt.

Zusammenleben und familiäre Lebensweisen

Die Darstellung des familiären Zusammenlebens in den untersuchten Schulbüchern weist eine große Diskrepanz gegenüber geschlechtlicher Vielfalt auf. Alle dargestellten Lebensweisen der Kinder zeigen heterosexuelle Eltern und alle Abbildungen von Paaren oder Flirts werden als heterosexuell assoziiert. Die Schulbücher stellen Heterosexualität somit als Norm dar und können als heteronormativ definiert werden. Homosexualität findet in den Büchern keinerlei Erwähnung und wird nicht als gleichwertige Form der sexuellen Orientierung abgebildet.³⁸ Des Weiteren wird bezüglich der Wohnsituation ausschließlich das ›typische‹ Familienleben dargestellt. Auf Bildern sowie in den Texten wird immer von Mutter und Vater als Eltern und von einem Zuhause gesprochen, welches das Familienheim meint. Familien, die in Wohngemeinschaften wohnen, oder Kinder, die von anderen Angehörigen als den Eltern großgezogen werden, werden an keiner Stelle berücksichtigt. Die einzige Ausnahme dieses heteronormativen Standards

32 Vgl. *Eckhoff/Körnich/Labs* u. a., wie Anm. 6, S. 20 f.

33 Vgl. ebd., S. 44.

34 Vgl. ebd., S. 23.

35 Vgl. ebd., S. 76–77.

36 *Menzel*, wie Anm. 13, S. 26.

37 Vgl. *Jochim*, wie Anm. 1, S. 72.

38 Vgl. *Melanie Bittner/Alexander Lotz*: Vielfalt an Schulen! Vielfalt in Schulen? Zur Sichtbarkeit von lesbischen, schwulen und bisexuellen Lebensweisen in Schule und Unterricht. In: *Verona Eisenbraun/Siegfried Uhl* (Hg.): *Geschlecht und Vielfalt in Schulen und Lehrerbildung*. Münster 2014, S. 93–110, hier S. 100.

bietet ein Lesebuch, in dem auf einer Doppelseite das Zusammenleben einer Patchworkfamilie dargestellt wird,³⁹ wobei hier alle Kinder ihre jeweilige:n Mutter und Vater in naher emotionaler oder geografischer Distanz haben.

Sexualität

Das Thema Sexualität wird überwiegend explizit als Themenschwerpunkt in den untersuchten Schulbüchern behandelt. Einzig in dem untersuchten Sachkundebuch *Pustebume – Das Sachbuch 4* ist Sexualerziehung kein Thema. Ähnlich wie bei der vorherigen Kategorie der Familie ist der Bereich der Sexualität stark von einem heteronormativen Diskurs geprägt. Grundsätzlich ist zu kritisieren, dass geschlechtliche Vielfalten absolut unsichtbar gemacht werden und Heteronormativität reproduziert wird.⁴⁰ In allen untersuchten Büchern gibt es beispielsweise keinerlei schwule, lesbische oder bisexuelle Menschen, was deutlich macht, dass verschiedene sexuelle Identitäten nicht gleichberechtigt behandelt werden und Heterosexualität das Wissen über Sexualität formt und definiert. Gerade bei Themenschwerpunkten wie Pubertät oder Fortpflanzung wird deutlich, dass der Diskurs ausschließlich heterosexuell bestimmt ist. Dabei ist nicht die Darstellung der Heterosexualität zu kritisieren, sondern die Tatsache, dass diese sexuelle Orientierung als einzige behandelt wird. Die Heterosexualität wird somit als ›das Normale‹ präsentiert, womit alle anderen sexuellen Orientierungen, die nicht berücksichtigt werden, ausgegrenzt werden. So wird, wie in den theoretischen Grundlagen ausgeführt, ein Verständnis für ›normal‹ und ›anormal‹ entwickelt, wodurch der Diskurs über Sexualität festgeschrieben wird.⁴¹ Die geschlechtliche Identität wird nie infrage gestellt und in allen Büchern werden binäre Strukturen reproduziert. Es werden auf den Seiten zwei Körper dargestellt und erklärt, dass die normierte Zuschreibung und Einordnung in ein binäres Geschlechtssystem anhand körperlicher Merkmale möglich seien. Zweifel an dieser normativen Einordnung, wie es beispielsweise bei inter*, trans und nichtbinären Personen der Fall ist, werden ausgeblendet.⁴² Menschen, die das Gefühl haben, dass sie im ›falschen‹ Körper geboren worden sind und ihr biologisches Geschlecht nicht zu ihrer Selbstwahrnehmung passt, finden keine Beachtung. Genau wie Menschen, die sich keiner der binären Kategorien zugehörig fühlen.⁴³ In denen von mir untersuchten Büchern wird also auch keinerlei Sichtbarkeit für trans oder inter* Personen geschaffen⁴⁴ – und gar nicht über die von ihnen erlebte Diskriminierung.

39 Vgl. *Eckhoff/Körnich/Labs* u. a., wie Anm. 6, S. 74 f.

40 Vgl. *Bittner/Lotz*, wie Anm. 38, S. 100.

41 Vgl. *Jochim*, wie Anm. 1, S. 63.

42 Vgl. *Bittner*, wie Anm. 22, S. 13.

43 Vgl. ebd., S. 13.

44 Vgl. *Bittner*, wie Anm. 11, S. 256.

Möglichkeiten von geschlechtlicher Vielfalt

Es lässt sich im Ergebnis meiner Analyse sagen, dass das Medium Schulbuch noch weit von einer modernen ›Normalisierung‹ im Sinne von Alltäglichkeit, Gleichberechtigung und Wertschätzung geschlechtlicher Vielfalt entfernt ist.⁴⁵

Pubertät oder Sexualität sollten nicht die einzigen Kontexte im Rahmen von Schulbuchinhalten sein, in denen über geschlechtliche Vielfalt gesprochen wird. Es gibt viele Herangehensweisen, die einen gleichberechtigten Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt zulassen. Es wäre möglich, sich im Unterricht mit Regenbogenfamilien, der Gesetzgebung oder queeren, historischen oder fiktiven Persönlichkeiten wie Oscar Wilde oder Orlando von Virginia Woolf zu beschäftigen. Genau diese Herangehensweise fehlt in Schulbüchern.⁴⁶ Sexuelle Orientierung, geschlechtliche Identität, Familienformen oder andere Arten der alltäglichen wie geschlechtlichen Lebensgestaltung sollten von Anfang an so thematisiert werden, dass sie als Normalität wahrgenommen werden. An jeder Schule gibt es Patchwork- wie Regenbogenfamilien und insbesondere mit großer Wahrscheinlichkeit Schüler:innen, die sich aufgrund der binären und heteronormativen Strukturen nicht repräsentiert fühlen in ihrer Geschlechtlichkeit und Repräsentation. Aus diesem Grund dürfen die Schulbuchinhalte keine Ausgrenzungsprozesse hervorrufen, sondern müssen eine Vielfalt schaffen, die jedem Kind das Gefühl gibt, sichtbar zu sein.⁴⁷



Ann-Sophie Hackmann, B. A.
Institut für Empirische Kulturwissenschaft
Edmund-Siemers-Allee 1 ESA W (Westflügel)
20146 Hamburg
ann-sophie.hackmann@uni-hamburg.de

45 Vgl. *Bittner/Lotz*, wie Anm. 38, S. 93.

46 Vgl. *Bittner*, wie Anm. 11, S. 250.

47 Vgl. *Conny-Hendrik Kempe-Schälicke*: Erste-Hilfe-Maßnahmen am Unfallort Schule. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Lebensweisen sichtbar machen. In: Schmidt/Schondelmayer/Schröder, wie Anm. 9, S. 241–246, hier S. 245.