



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Geschlechtsidentität in der Volksschule

Eine geschlechterrollenkritische Deutsch-Schulbuchanalyse der

4. Primarstufe

verfasst von / submitted by

Katharina Smolka BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements of the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von / Supervisor:

Dr.in Mag.a Sabine Prokop

Danksagung

Ich widme diese Arbeit vielen Wegbegleiter*innen, die mich in dem Projekt Masterarbeit über viele Monate hinweg begleitet haben. Dabei schaue ich auf einen längeren Prozess des regen Auf und Abs, des Mal mehr, mal weniger daran arbeiten zurück. Ich danke meiner Schwester Anna, die mich an vielen Abenden darin bestärkt hat, ob der Bedeutung meiner gesammelten Daten diese auf jede erdenkliche Weise zu verwerten und mich sowohl in der Auswertung, als auch bei der visuellen Darstellung dieser tatkräftig unterstützt hat. Weiteres bedanke ich mich bei meiner langjährigen Freundin Christina, die mir sowohl mit geborgtem Laptop, als auch bei sonntägigen Schreibklausuren samt kulinarischer Verköstigung dabei geholfen hat, motiviert zu bleiben. Caro, danke fürs so nah sein und an mich glauben, mit allem was mich ausmacht. Bei meinen Eltern Susanne und Christoph möchte ich wiederholt dafür danke sagen, dass sie mir diesen Weg ermöglicht haben und eine wichtige Stütze in meinem Leben sind. Außerdem danke ich Sabine Prokop, die diese Masterarbeit betreut hat – danke für deine Geduld und deine wegweisenden Lektorate. Dank gebührt weitaus mehr Menschen, die mich im Laufe der letzten zwei Jahre mit liebevollem Zuspruch ob der Dringlichkeit dieser Arbeit und Interesse bestärkt haben, weiter dran zu bleiben. An alle Genannten und Nichtgenannten, danke, dass es euch gibt und ihr Teil dieses Wegs wart und weiterhin seid!

Und danke an mich – fürs selbst an mich glauben und durchbeißen, dafür, dass ich es immer wieder zugelassen habe an und mit mir zu lernen und für all die Prozesse, die sich im Laufe des Verfassens dieser Arbeit aufgetan haben.

Zusammenfassung/Abstract

Die vorliegende Masterarbeit im Studienfach der internationalen Entwicklung hat anhand verschiedener queer feministischer Theorien die Konstruktion von Geschlecht und Identität in Volksschulbüchern der vierten Primarstufe analysiert. Mit Hilfe von sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden wurden sechs aktuelle österreichische Schulbücher für den Deutschunterricht auf die Reproduktion stereotyper, patriarchaler Geschlechterrollen und Diskriminierung untersucht. Die Analyse hat ergeben, dass in den untersuchten Schulbüchern nach wie vor kein intersektionaler Zugang zu Geschlecht und Diversität aufzufinden ist. Queere Identitäten und Lebensformen abseits cis binärer, heteronormativer Strukturen finden bis auf einige wenige angeführte Beispiele keine Repräsentation und sind weitestgehend aus dem vorherrschenden Geschlechterdiskurs der untersuchten Schulbücher ausgeschlossen. Weiters hat die Analyse gezeigt, dass die verwendete Sprache in den meisten Fällen binär ausgerichtet ist und in manchen Fällen auf das hartnäckige Festhalten am generischen Maskulinum zu verweisen ist.

Identifiziert wurden diskursive Muster aktiver Männlichkeit(en), die der passiven Weiblichkeit gegenübergestellt wurden, ein Muster, das sich durch alle Altersstufen zieht und folgendermaßen verdeutlicht: In der Gegenüberstellung der Kontexte Lohnarbeit, Care- und Hausarbeit, Abenteuer, Freizeit und Sport konnten Prozesse der Geschlechterkonstruktion innerhalb der untersuchten Schulbücher aufgezeigt werden. Hervorzuheben ist, dass in den meisten Zusammenhängen Männlichkeit generationsübergreifend mehr Repräsentation zukommt, während Weiblichkeit in den Hintergrund gedrängt ist. Auffallend ist die signifikante und stereotype Differenzierung zwischen männlich dominierter Lohnarbeit und weiblich ausgerichteten Care- und Hausarbeitstätigkeiten. Die Identifikationsmöglichkeiten, die Heranwachsende aus diesem Gefälle vermittelt wird, folgen einem patriarchalen, männlich dominierten Diskurs, den es dringend abzuschaffen gilt.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass die abgebildeten Personen in den analysierten Schulbüchern in den allermeisten Fällen *weiß*, normschön, able-bodied und als der bürgerlichen Mittelschicht angehörend repräsentiert sind, wodurch *weiße* Personen als autochthone Norm geformt werden. Diese Art der Repräsentation lässt kulturelle und ethnische Diversität, Behinderungen, unterschiedlichste Körpergrößen und -formen vermissen. Diversität, Religionen und Kulturen bilden ein winziges Randthema innerhalb vereinzelter Lehrmaterialien, was der Vielfalt der in Österreich lebenden Gesellschaft nicht annähernd gerecht ist.

Mein Anliegen ist es, das Medium Schulbuch als institutionelles Werkzeug zur Verantwortung zu ziehen, um Prozesse der Geschlechterprägung in den Fokus zu rücken.

This master's thesis in the field of international development used various queer feminist theories to analyse the construction of gender and identity in elementary school textbooks at the fourth primary level. Using both quantitative and qualitative methods, six current Austrian textbooks for teaching German were examined for the reproduction of stereotypical, patriarchal gender roles and discrimination. The analysis revealed that the intersectional approach to gender and diversity is still missing. Except for a few examples, queer identities, ways of life beyond cis-binary and heteronormative structures are not represented and are largely excluded from the predominant gender discourse in these textbooks. Furthermore, the analysis has shown that the language used is mainly binary-oriented and sometimes even persistently refers to the adherence of the generic masculine.

We identified discursive patterns of active masculinity(ies) contrasted with passive femininity. More specific, this pattern runs through all age groups and is illustrated as follows: comparison of the contexts of wage labor, care work, housework, adventure, leisure and sports. Based on those categories, processes of gender constructs could be revealed within the selected textbooks. It is important to emphasize that in most contexts, masculinity across generations is given more representation while femininity is relegated to the background. The significant and stereotypical differences between male-dominant wage labor and female-oriented care and housework activities is striking. The identification possibilities that are conveyed from this rising divide follow a patriarchal, male-dominated discourse that urgently needs to be abolished.

Furthermore, it should be noted that in the vast majority of cases the people in the textbooks are depicted as white, normatively beautiful, able-bodied and belong to the middle class, thus shaping white persons as the autochthonous norm. This kind of representation causes the loss of cultural and ethnic diversity, disabilities, different body sizes and shapes. Diversity, religions and cultures form a marginal topic within isolated teaching materials, which does not reach the diversity of society living in Austria.

The aim of this study is to hold the textbook as a communication media responsible as an institutional tool to bring processes of gender shaping into focus.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
1.1. Anmerkungen zu Schreibweise und Begriffsdefinitionen.....	10
1.2. Aufbau und theoretische Rahmung.....	17
1.3. Positionierung und gesellschaftspolitischer Anspruch	20
1.4. Schulbuch-Forschungsstand	24
1.5. Forschungsfrage:.....	29
1.6. Methodisches Vorgehen	31
1.6.1. Textanalyse	33
1.6.2. Bildanalyse	34
1.7. Auswahl der Schulbücher.....	36
1.8. Relevanz des Themas.....	37
2. Rechtliche Rahmung zu Gleichberechtigung in Österreich.....	39
2.1. Rechte abseits binärer Normativität in Österreich.....	42
2.2. Gesetzliche Gleichbehandlung in institutionellen Bildungseinrichtungen	45
3. Schule als Institution der Bewusstseinsbildung	51
3.1. Historische Entwicklung der Schulbuchforschung.....	52
3.2. Re/Produktion von Diskriminierung – Zur Verantwortung von Lehrbüchern	54
4. Sprache und Wirklichkeit – Zur Re/Produktion von Diskursen in Schulbüchern	59
4.1. Repräsentation und Wahrheit im schulischen Geschlechterdiskurs	60
4.2. ‚Bedrohliche Materialität‘ – Die Abkehr von normativen Diskursen.....	64
4.3. Geschlechterdispositiv – Ein Konglomerat machtvoller Praktiken.....	66
4.4. Sprache als Instrument der Subjektwerdung	69
5. Performanz von Geschlecht und Macht.....	75
5.1. Gender Trouble oder zum geschlechtlichen Unbehagen	76
5.2. Verkörperung im Spannungsverhältnis von <i>sex</i> und <i>gender</i>	82
5.3. Performanz und vergeschlechtlichte Wiederholungen	89
5.4. (Un)Doing Gender	94
6. Heteronormativität als Instrument diskursiver Re/Produktion oder Queerness als Dekonstruktion.....	103
6.1. (Heterosexuelles) Begehren als diskursive Norm	103
6.2. Queerness und Dekonstruktion	113
7. Conclusio	119
8. Literatur.....	123
9. Abbildungsverzeichnis.....	144
10. Anhang – Empirische Analyse	146
10.1. Kodierleitfaden	146
10.2. Karibu 4 (2015).....	148
10.2.1. Allgemeines	148
10.2.2. Grobanalyse	149
10.2.3. Feinanalyse	153
10.3. Federleicht 4 (2019/20)	159
10.3.1. Allgemeines	159
10.3.2. Grobanalyse.....	161
10.3.3. Feinanalyse	166
10.4. Sprachlichter 4 (2018).....	170
10.4.1. Allgemeines	170
10.4.2. Grobanalyse.....	171
10.4.3. Feinanalyse	178
10.5. Miko 4 (2020).....	183
10.5.1. Allgemein	183

10.5.2.	Grobanalyse.....	185
10.5.3.	Feinanalyse.....	189
10.6.	Deutsch 4 (2021).....	193
10.6.1.	Allgemein.....	193
10.6.2.	Grobanalyse.....	194
10.6.3.	Feinanalyse.....	200
10.7.	Buntspecht 4 (2022)	204
10.7.1.	Allgemein.....	204
10.7.2.	Grobanalyse.....	205
10.7.3.	Feinanalyse.....	209

1. Einleitung

“Each and every one of us has the capacity to be an oppressor. I want to encourage each and everyone of us to interrogate how we might be an oppressor and how we might be able to become liberators for ourselves and for each other.” (Cox, o.D.)

Der Kampf um die Gleichberechtigung aller Geschlechter basiert auf einem langen Kampf und begleitet uns weltweit bis in die heutige Zeit. Vieles wurde erreicht, aber der Weg zur bedingungslosen Gleichberechtigung und -behandlung aller Menschen ist noch weit. Die Vermittlung stereotyper Konzepte eines binären Verständnisses von Geschlecht und Geschlechtsidentität ist tief in gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen verankert. Die Wahrnehmbarkeit von trans*, inter*, nichtbinärer Geschlechtlichkeit und Geschlechtsidentitäten außerhalb eines binären Geschlechterspektrums wurde im Zuge patriarchaler und kolonialer Herrschaftsverhältnisse nahezu unmöglich. Die Konstruktion komplementärer Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, zwei einander gegenüber gestellter Geschlechtern, die sich wechselseitig bedingen führte zu nachhaltiger, gewaltvollen Ausgrenzungen. Das sich daraus gebildete Spannungsfeld, das sich einerseits zwischen staatlich-politischen, gesellschaftlichen Strukturen und andererseits dem vehementen Kampf, aus binären Geschlechtskonstruktionen und struktureller Unwahrnehmbarkeit¹ auszubrechen, ist heute so klar wie noch nie.

Heranwachsenden muss die Möglichkeit geboten werden, in einer gleichberechtigten Welt aufzuwachsen, in einer Welt, in der Geschlechteridentität in keinerlei Zusammenhang mit Chancen(un)gleichheit steht. Aus diesem Grund ist es unumgänglich sich mit kindlicher Prägung und der Vermittlung von Geschlecht in Bildungsinstitutionen auseinanderzusetzen:

„Neben der Akzeptanz durch Eltern, Familie und Verwandtschaft ist einer der größten und unvermeidlichen Einflüsse auf den Alltag von jungen trans Menschen die Schule.“ (Faye 2022: 50)

Schulen und Ausbildungseinrichtungen müssen gewährleisten, ein inklusives Umfeld zu sein, in dem Schüler*innen vorurteilsfrei und gleich behandelt werden, fernab jeglicher Stereotypisierung. Um binäre Geschlechtskonstruktionen und die Hegemonie von Männlichkeit(en)² (und Weiblichkeiten!) im

¹ Ich verwende an dieser Stelle bewusst den Begriff Unwahrnehmbarkeit statt ‚Unsichtbarkeit‘, weil die Analogie des Nicht-Sehens eine ableistische ist. Diese Form des Ableismus vermittelt die Idee, Sachverhalte erst erkennen zu können, indem sie gesehen werden – sichtbar gemacht werden – und reproduziert sprachliche Ausschlüsse.

² Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit geht auf Raewyn Connell zurück. 1987 veröffentlichte sie das Werk *Gender and Power*, indem sie Geschlechterverhältnisse in Zusammenhang mit Diskriminierung, Machthierarchien und politischer Ordnung analysierte, welche patriarchalen Gesellschaftsstrukturen zu Grund liegen. Eine Erweiterung des Konzepts erarbeitete sie in *Masculinities*, das 1995 erschien. Connell erkennt in ihrer Arbeit, dass es nicht nur eine heteronormative, androzentrische

österreichischem Bildungssystem aufdecken und in weiterer Folge entgegenwirken zu können, bedarf es einer umfassenden Auseinandersetzung mit geschlechterrollenkritischen dekonstruktivistischen Ansätzen.

Im Rahmen dieser Masterarbeit habe ich eine vertiefende Thematisierung grundlegender theoretischer Konzepte der feministischen Theorie rund um den geschlechterspezifischen Diskurs dargestellt. Auf dieser Grundlage habe ich eine geschlechterrollenkritische Inhaltsanalyse von Schulbüchern der 4. Primarstufe³ durchgeführt um der Frage nachzugehen, wie sich Dichotomien rund Männlichkeit und Weiblichkeit sowie Unwahrnehmbarkeiten abseits des binären Geschlechterverständnisses gestalten. Des Weiteren lag der Forschungsfokus darauf, wie und in welcher Form Konzepte rund um Geschlechtsidentitäten in Schulbüchern thematisiert werden oder überhaupt Beachtung finden. Dies umfasste auch die Auseinandersetzung der Kontextualisierung von Geschlechterrollen in unterschiedlichen Text- und Bildstellen. Die entscheidende Frage hierbei ist, ob diese auf der Binarität von Zweigeschlechtlichkeit beruhen oder ob trans*, nichtbinäre, inter* und Personen außerhalb der cis geschlechtlichen Zwangsnorm ebenso im Geschlechterspektrum auf gleichwertige Weise vertreten sind. Diese Auseinandersetzung gilt als grundlegend, um weiter zu erkunden, welches Verständnis von Geschlechtsidentität an Kinder vermittelt wird. Die Vermittlung eines inklusiven diversen Umfeldes kann sich grundlegend auf die Entwicklung von Kindern auswirken. (Hunze 2003: 54) Um deutlich zu machen, welche Dringlichkeit ich hier erkenne, beziehe ich mich auf ein Zitat von Laverne Cox, einer US-amerikanischen Schauspielerin, LGBTIQ* Aktivistin und trans* Frau of Color:

„It is revolutionary for any trans person to choose to be seen and visible in a world that tells us we should not exist.“ (Cox o.D.)

Für die Untersuchung meines Forschungsvorhabens zog ich eine spezifische Auswahl von sechs aktuellen Deutschbüchern für die 4. Volksschulschulstufe drei österreichischer Schulbuchverlage ÖBV (ÖBV o.D.), Veritas (Veritas o.D.) und E. Dörner, der mit der Westermanngruppe zusammenhängt (Westermann o.D.), heran. Die Wahl des Untersuchungsgegenstandes fiel deshalb auf Schulbücher, weil diese staatlicher Kontrolle und bestimmten Kriterien für deren Approbation⁴ unterliegen. Die vorliegende Arbeit forciert die

Männlichkeit gibt, und erarbeitet vier Formen von Männlichkeit: hegemoniale Männlichkeit, untergeordnete Männlichkeit, komplizenhafte Männlichkeit und marginalisierte Männlichkeit. (Connell 1987, 1995)

³ Der Aufbau des österreichischen Schulsystems orientiert sich an der Klassifizierung "International Standard Classification of Education (ISCED 1997)" der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) und ist mit dem anderer Staaten zu vergleichen. Die ISCED-Klassifizierung umfasst eine Einteilung in Bildungsebenen und Bildungsfelder und weist sechs Abstufungen auf, die aufsteigend mit ISCED 0 bis ISCED 6 bezeichnet werden. Die Primarstufe ist ISCED 1 und beinhaltet Vorschulen, Volksschulen und Sonderschulen. In Österreich gibt es die neunjährige Schulpflicht, die mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres und damit in der Primarstufe beginnt. (oesterreich.com o.D.)

⁴ Die Kriterien für die Beurteilung der Approbation von Schulbüchern in Österreich geht auf die geltende Verordnung von 1998 zurück: *Feststellung hinsichtlich der Erfüllung der Erfordernisse gemäß § 14 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes* (Schulunterrichtsgesetz o.D.). Weitere Ausführungen diesbezüglich sind in Kapitel 2 zu finden.

Offenlegung vom staatlichen Geschlechterverständnis und der daraus resultierenden (Re-)Produktion von Wirklichkeit, die sich auch in Schulbüchern widerspiegelt und an Heranwachsende weitergegeben wird.

„Feminism often begins with intensity: you are aroused by what you come up against. You register something in the sharpness of an impression. Something can be sharp without it being clear what the point is. Over time, with experience, you sense that something is wrong or you have a feeling of being wronged. You sense an injustice.“ (Ahmed 2017: 61)

Mit Hilfe der von mir vorgenommenen Analyse möchte ich dazu anregen, die politische Kraft, die Lehrbüchern innewohnt, zu erkennen, um Diversität und realitätsnahe Thematisierungen vor allem in Bezug auf Geschlecht, Identität, sexuelle Orientierung, aber auch Ethnie, Herkunft Klasse, Religion, etc. bewusst zu fördern.

Die vorliegende Arbeit kommt nicht ohne Feminismus und feministische Wissenschaften aus. Das Thema Diversität und Repräsentation innerhalb von Lehrmaterialien ist essentiell für Geschlechterkampf, Wahrnehmbarkeit und Gerechtigkeit. Eine Arbeit, die sich abseits der Norm bewegt und gesellschaftliche Konventionen hinterfragt, ist immer politisch. Unpolitische Arbeiten und das Ignorieren gesellschaftspolitischer Ungleichheiten können sich zumeist nur jene leisten, die an der gesellschaftlichen Spitze stehen – *weiße* heterosexuelle cis Männer. Mangelnde Reflexionsfähigkeit von verschiedenen Lebensrealitäten außerhalb der eigenen erleichtert es, sich nur mit Themen zu befassen, die eine*n selbst betreffen, was der Inbegriff von Privileg ist. Erkennen und Hinterfragen von (eigenen) Privilegien ermöglicht es, die Welt ganzheitlicher zu erfahren. Dies erfordert wiederum die Auseinandersetzung mit unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten. Die vollständige Nachvollziehbarkeit von Diskriminierungserfahrungen wird zwar niemals gegeben sein, dennoch ist es meines Erachtens die Pflicht aller interessiert zu sein und die eigene Perspektive zu erweitern.

1.1. Anmerkungen zu Schreibweise und Begriffsdefinitionen

„Sprache ist nirgends und zu keiner Zeit ein unpolitisches Gehege, denn sie lässt sich von dem, was Einer mit dem Anderen tut, nicht trennen. Sie lebt immer im Einzelfall, man muß ihr jedes Mal aufs Neue ablauschen, was sie im Sinn hat. In der Unzertrennlichkeit vom Tun wird sie legitim oder inakzeptabel, schön oder häßlich, man kann auch sagen gut oder böse. In jeder Sprache, das heißt in jeder Art der Sprache sitzen andere Augen.“ (Müller 2003: 39)

Um die in Schulbüchern dargestellten Geschlechtsidentitäten möglichst inklusiv zu benennen, verwende ich einen Wortschatz, den ich mir im Zug der Auseinandersetzung mit (meiner) Queerness und inklusivem

Sprachgebrauch angeeignet habe. Begriffe und dahinterstehende Konzepte unterliegen dynamischen Prozessen und verändern sich laufend, weshalb ich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe. Wichtig ist, die eigene Position zu reflektieren und sich bewusst zu machen, wer welche Begrifflichkeiten in welchem Zusammenhang verwendet. Die Bedeutung von Wörtern und Zeichen ist für ein inklusives, gleichberechtigtes Miteinander, und das speziell auch innerhalb von Forschung und Akademia, essenziell. Im Folgenden erkläre ich Schreibweisen, die in der vorliegenden Arbeit Verwendung finden, und versuche diese in Kontext zu setzen.

Vorab ist es grundlegend, aufzuzeigen, dass die Thematisierung von Queerness und die Entfaltung von Geschlechtsidentitäten als vermeintliches Fortschrittsgut ‚westlicher‘ Gesellschaften der Länder des ‚globalen Nordens‘ falsch ist und (neo)koloniale Denkmuster bedienen.⁵ Vertreter*innen des feministischen Postkolonialismus verweisen schon lange darauf, dass erst die europäische Kolonialherrschaft binäre Konstruktionen von Geschlecht gewaltvoll in kolonialisierte Gebiete gebracht hat. Unter anderem beschreibt Angelika Wetterer, eine deutsche Soziologin und feministische Gesellschaftstheoretikerin (Uni Graz o.D.), dass patriarchale Gesellschaftsstrukturen und Gegenüberstellungen einer Geschlechtsdichotomie auf eurozentrischem Gedankengut basiert. Im Zuge gewaltvoller Besetzungen wurden diese Logiken kolonialbesetzten Gesellschaften aufgezwungen. In vielen dieser Gebiete gab es vor der Kolonialisierung andere Denkweisen und Geschlecht wohnte ein explizit entwerfender, individueller Charakter inne, der im Gegensatz zum westlichen Konzept, keine *naturalisierenden* Merkmale von Biologismen aufwies. (Wetterer 2010: 123f) Westliche Denkmuster des eurozentrischen Fortschritts spiegeln sich demnach auch in Ansätzen der Dekonstruktion von Geschlecht wider. Die Geschichte zeigt, dass Geschlecht eine historisch veränderbare, politische Konstruktion ist und auf gewaltvolle Weise Macht ausübt. Dabei ist Geschlecht weder *natürlich* noch biologisch eindeutig belegbar.

Im Sinne queer feministischer Diskurse gilt es Sprache als Werkzeug der Konstruktion von Wirklichkeit zu reflektieren, die Prozesse der Bewusstseinsbildung bedingt. Durch Manifestation verfestigt sich die hegemoniale Machtstruktur innerhalb von Sprachgewohnheit, die erheblichen Einflüsse auf kollektive und individuelle Wahrnehmungen von Geschlecht, Identität und Diversität ausüben. Sprache ist Ausdruck unseres Denkens, historisch geprägt und spiegelt gesellschaftliche und politische Diskurse wider. Der ausgewählte Einsatz von Semantik und Semiotik ist unerlässlich, denn „Geschlecht wurde sozial konstruiert, als gesellschaftlich bedingt ausgewiesen, und [ist] damit kritisierbar und veränderbar“ (Degele 2008: 67). Ich

⁵ Beispielsweise wurde 2015 eine interaktive Weltkarte angelegt, die viele nichtbinäre Konzepte von Geschlechteridentitäten weltweit aufzeigt. Diese Karte ist sicherlich nicht vollständig aber ein wichtiger Schritt, um die Diversität von Geschlecht zu verdeutlichen (PBS 2015).

stelle mich in dieser Arbeit gegen jegliche Form von bio-essentialistischen Determinismus, der *Natur* mit Geschlecht und Heteronormativität gleichsetzt und anhand körperlicher Gegebenheiten determiniert. Dabei orientiere ich mich unter anderem an Überlegungen der deutschen Philosophin (LMU o.D.) Karen Gloy und der US-amerikanische* Philosoph*in und Poststrukturalist*in Judith Butler. Gloy beschreibt das Verständnis von *Natur* als von gesellschaftlichen, historischen und geografischen Gegebenheiten geformt und veränderbar. In ihrem naturphilosophischen Werk *Das Verständnis der Natur* (1995) führt sie die Überlegung dahingehend weiter, dass auch das Verhältnis, dass der Mensch zur *Natur* einnimmt ein sich laufend veränderndes ist. Der Begriff ist kursiv gesetzt, um darauf hinzuweisen, dass der Begriff zeitlicher, örtlicher und kontextabhängiger Konstruktion unterliegt. (Gloy 1995: 16). Auch Butler plädiert dafür, dass Geschlecht und Geschlechtsidentität eine „fortdauernde diskursive Praxis“ (Butler 2015 [2004]: 60) ist, die sich in performativen Äußerungen zeigt, die nicht aktiv vollzogen werden und größtenteils angelernt sind. „In diesem Sinne ist die Geschlechtsidentität ein Tun, wenn auch nicht das Tun eines Subjekts, von dem sich sagen ließe, daß es in der Tat vorangeht.“ (Butler 2015 [2004]: 49)

Ich habe mich in der vorliegenden Arbeit um eine möglichst neutrale Schreibweise bemüht und versuche Personen so zu adressieren, wie sie sich selbst bezeichnen. Sollte dies nicht möglich sein, wähle ich die Schreibweise *in(nen). Damit soll deutlich gemacht werden, dass es eine Vielfalt von Geschlechtern und Identitäten gibt, für die der Asterisk in Form eines * stellvertretend Platz einnimmt. Es ist wichtig, offen zu kommunizieren, wer gemeint ist und sich dabei nicht aus Bequemlichkeit hinter einem * verstecken. Wenn ich von Frauen spreche, sind alle Personen gemeint, die sich als solche identifizieren, selbiges gilt für alle Geschlechtsidentitäten. Selbstbezeichnungen von Personen sind immer individuell wählbar. Queere (Selbst)Benennung strebt keine universale Gültigkeit an.

Mit dem Begriff Geschlechtsidentität wird versucht zu beschreiben, wie eine Person ist, sich selbst erkennt und definiert. Die Identifizierung kann von Zuschreibungen, die bei der Geburt vorgenommen wurden, abweichen und sich stetig verändern oder ein Leben lang ähnlich bleiben. Geschlechtsidentitäten und deren Ausdruck sind unabhängig von biologischen oder körperlichen Gegebenheiten, Sexualität und sexuellen Vorlieben. In Kapitel 2 erörtere ich Gesetzestexte zu Geschlechter-Gleichbehandlung in denen problematische Begrifflichkeiten wie ‚transsexuell‘ oder ‚intersexuell‘ vorkommen. Trans*, nichtbinär und inter* bezeichnen Geschlechtsidentitäten und haben per se nichts mit Sexualität zu tun. Sexualität meint, zu wem und/oder was sich eine Person hingezogen fühlt und ob Anziehung vorhanden ist. Empfindungen können fluide sein und sich verändern, mal mehr mal weniger oder gar nicht ausgeprägt sein. Die sexuelle Orientierung von trans*, nichtbinären und inter Personen ist ebenso vielfältig wie die von cis Personen. Auf die Diversität von Geschlechtsidentitäten verweise ich auf den nächsten Seiten eingehend.

Da in von mir analysierten Lehrbüchern keine expliziten Benennungen von Geschlechtsidentitäten vorgenommen werden, habe ich mich bei der Analyse größtenteils an ‚geschlechterspezifischen‘ Namen, Pronomen und in Bildern festgehaltenen Merkmalen orientiert. Mir ist bewusst, dass ich damit selbst Gefahr laufe, Stereotype zu reproduzieren und Personen in Kategorien einreihe, die sie sich womöglich selbst nicht ausgesucht haben. Außerdem fand ich in keinem der Bücher Zugänge zu Geschlechtsidentität oder geschlechtlicher-kritischer Reflexion. Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass das dominanzgesellschaftliche binäre cis geschlechtliche Geschlechterverständnis auf stereotype Weise Verwendung findet, auf das ich bedauerlicher Weise meine Analyse stützen musste. Ich verwende vorwiegend die Formulierung ‚weiblich/männlich gelesene Person‘, um darauf aufmerksam zu machen.

Um trans* Geschlechtlichkeit in schriftlicher Sprache inklusiv(er) zu gestalten, übernehme ich eine getrennte Schreibweise – trans* Person/Frau/Mann – sodass trans* als Adjektiv dient. Das lateinische Präfix cis (diesseits, binnen, innerhalb) bildet das Antonym von trans* (über-, hindurch-). Cis und cisgender sind Begriffe, die von der trans* Bewegung etabliert wurden, um trans* nicht als das Andere und die Abweichung der Norm auszugrenzen. Cis bedeutet, dass sich eine Person mit dem ihr bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht identifiziert.

„Cis zu sein bedeutet also erst mal nur, sich innerhalb der Dichotomie „Mann oder Frau“ wiederzufinden und das von der Gesellschaft als passend betrachtete biologische Geschlecht (Sex) von Ärzt*innen in die Geburtsurkunde eingetragen bekommen zu haben.“ (Rousparast 2017, Herv. i. O.)

„Das von der Gesellschaft als passend betrachtete biologische Geschlecht“ ist eine gewagte Definition, da Gesellschaft und somit alle von ihr geformten Werte und Normen stetiger Entwicklung unterliegen. Ich würde dem Zitat hinzufügen, dass es sich um aktuell vorherrschende normative Vorstellungen einer Gesellschaft zum jeweiligen Geschlecht handelt, wobei auch das nicht vollkommen korrekt ist. Was es heißt, sich im passenden biologischen Geschlecht wiederzufinden, ist somit relativ und basiert in erster Linie auf persönlicher Identitätsfindung.

Als trans* bezeichnen sich jene Personen, die sich nicht oder nicht vollständig mit dem ihnen bei der Geburt zugewiesenen Geburt identifizieren, das anhand äußerer Merkmale eingetragen wird. Dabei umfasst der Begriff ein Spektrum unterschiedlichster Identitäten. Trans* Personen können, nicht-binär, Männer, Frauen, alles oder nichts davon sein und definieren das ganz individuell. Essenziell dabei ist, dass Selbstbezeichnungen an oberster Stelle stehen. Die Bezeichnung dient als Schirmbegriff der Selbst- oder Fremdbeschreibung. Trans* kann, muss aber nicht als Oberbegriff für verschiedene nicht-binäre Geschlechtsidentitäten wie beispielsweise ‚genderfluid‘ (das Geschlechterspektrum, indem sich eine

Person verortet ist fließend), ‚bigender‘ (zwei Geschlechtsidentitäten sind in einer Person vereint) oder ‚agender/genderless‘ (Geschlechtsidentitäten außerhalb des bekannten Spektrums) fungieren. ‚Pangender‘ benennt das Gegenteil und meint zumeist eine Person, die das gesamte Spektrum von Geschlechtsidentitäten in sich vereint. (Kühnert 2022: 172ff) Die Fokussierung auf körperliche ‚Eindeutigkeit‘ und Erscheinungsform, sowie jahrzehntelange Pathologisierung durch Medizin und Sexualforschung wird heftig kritisiert und in Frage gestellt. Trans* sein steht in keinem direkten Zusammenhang mit dem Zwang von operativen, hormonellen oder sonstigen medizinischen Maßnahmen – diese können, müssen aber nicht durchgeführt werden. Manche trans* Personen erleben Geschlechts-Dysphorie und streben medizinische Maßnahmen an. Trans*gender-Kongruenz beschreibt, inwieweit authentische Identität gelebt werden kann durch das Wohlfühlen mit dem eigenen äußeren Erscheinungsbild.

Nichtbinär ist eine Selbstbezeichnung von Menschen, die ihre Geschlechtsidentität außerhalb der Frau-Mann-Dichotomie verorten. Die Gegenüberstellung von Binarität wird zumeist abgelehnt und so auch die Zuschreibung des Geburtsgeschlechts. Nichtbinäre Personen können sich unter anderem als zwischen den, außerhalb der oder jenseits der binären Geschlechternorm erkennen. Nicht-binäre Personen können eigene Geschlechtsidentitäten für sich finden oder auch nicht-binär als Geschlechtsidentität annehmen. Die Nichtbinarität einer Person ist unabhängig von biologischen Geschlechtsmerkmalen und äußeren Zuschreibungen, auch manche inter*geschlechtlichen Personen identifizieren sich als nichtbinär.

„Essentially, of course, genderqueer or non-binary people are simply people who are not male or female; but as ever things are more complex than that. In general, non-binary or genderqueer refers to people’s identity, rather than physicality at birth; but it does not exclude people who are intersex or have a diversity/disorder of sexual development who also identify in this way. Whatever their birth physicality, there are non-binary people who identify as a single fixed gender position other than male or female. There are those who have a fluid gender. There are those who have no gender. And there are those who disagree with the very idea of gender.” (Richards et al. 2017: 5)

Auch beim Versuch dieser Definitionen gilt, dass diese stets wandelbar und niemals unveränderbar sind. Der Fokus liegt immer auf dem Individuum, sodass sich nichtbinäre Menschen auch in der oben angeführten Definition oftmals nicht wiederfinden werden, da sie eigene für sich haben. Die Fluidität von Geschlechtsidentität steht im Vordergrund. Genderfluidität bewegt sich zwischen den Geschlechtern männlich-weiblich (und weiteren). Als agender bezeichnen sich all jene, die sich (zeitweise) keinem Geschlecht zuordnen oder als neutral identifizieren. Ins Spektrum der Nichtbinarität fällt auch das dritte Geschlecht, die rechtliche Geschlechtsoption ‚diverse‘ (die rechtlichen Gegebenheiten der

Gleichbehandlung von trans* und nichtbinären Personen in Österreich sind in Kapitel 2 detailliert thematisiert). Zudem können auch gänzlich andere Vorstellungen von Geschlechtsidentität gelebt werden, wie unter anderem X-gender oder Postgender, oder diese bewusst nicht zu benennen, um traditionellen Stereotypen entgegenzuwirken. Die meisten nichtbinären Personen bevorzugen genderneutrale Pronomen oder die direkte Ansprache mit dem Namen. Geschlechtsidentitäten sind vielfältig in ihrem Auftreten und Ausdrucksform. Wenn sie vereinfachend zusammengefasst werden, um gewisse Phänomene und Gegebenheiten zu beschreiben, dann geschieht das, um relevante Überschneidungen offen zu legen, jedoch müssen individuelle Kontexte jedes Seins im Vordergrund stehen.

Inter*geschlechtlichkeit beschreibt unterschiedliche biologische Phänomene, bei denen Personen Merkmale verschiedener biologischer Varianten aufweisen (genetisch, chromosomal, hormonell und/oder anatomisch). (Imperato-Mc Ginley et al 2005: 837) Inter*geschlechtlichkeit beruht auf der Anatomie eines jeweiligen Menschen. Ich verwende das Kürzel TINA* um trans*, inter*, nicht-binäre und agender* Personen zusammenzufassen.

Ein weiteres Kernthema intersektionaler, diskriminierungsfrei(er)er Sprache besteht darin, sich den Gebrauch ableistischer Begriffe bewusst zu machen, die nicht darauf abzielen Be-Hinderungen zu benennen. Ableismus als Diskriminierungs- und Marginalisierungsform durchzieht unsere Gesellschaft und manifestiert sich darin, auf welche Weise Sprache Verwendung findet. Der Begriff Ableismus ist „eine Ableitung des englischen Verbs ‚to be able‘, was auf Deutsch ‚fähig sein‘ bedeutet“ (Hutson 2010: 61, 62, Herv. i. O.). Christiane Hutson, eine deutsche Sozialwissenschaftlerin, die zu Krankheits- und Be-Hinderungserfahrungen von People of Color in Deutschland forscht (Uni Göttingen o.D.), schreibt zu Ableismus:

„Damit ist unter anderem gemeint, dass menschliche Körper sowie unser Denken und Fühlen auf eine vorgegebene Weise zum Funktionieren gebracht werden und kontrollierbar sein müssen. Menschen, die diesen Vorgaben entsprechen können und wollen, verfügen über gesellschaftlich mehr Macht. Nur ihre Leben und Körper werden als schön, erstrebenswert und sinnvoll angesehen, ihre Gedanken gelten als 'rational' und ihre Erfahrungen als allgemeingültig. Doch all dies ist nur deshalb möglich, weil die Körper, das Wissen und die Erfahrungen behinderter und kranker Menschen unsichtbar gemacht und zum Schweigen gebracht werden.“ (Hutson 2010: 61, 62, Herv. i. O.)

Auch fordert die Forschungsgruppe AK ForschungsHandeln (2015), Formulierungen, die Geh-, Seh- oder Sprechmetaphern verwenden, zu vermeiden, da sie „Ausdruck der grundlegend ableistischen/beHinderungskonzeptionsdiskriminierenden Konzeptualisierung von Sprache“ (AK ForschungsHandeln

2015: 22) sind. Ich bemühe mich, eine sprachliche Form zu finden, die ableistische Begriffe ausspart, und diese in ihrer tatsächlichen Bedeutung zu begreifen. In Zitaten halte ich mich gegebenenfalls an die Originalschreibweise und mache auf ableistische Begrifflichkeiten aufmerksam. In der vorliegenden Arbeit ist Ableismus kein Schwerpunkt, wobei Beispiele aus Büchern analysiert wurden, die Be-Hinderung thematisieren. Auch ist mir bewusst, dass die ausschließlich schriftliche Form dieser Arbeit an sich ableistisch ist, was für viele Menschen eine Barriere bilden kann und diese ausschließt – was mir leidtut.

Rassismus und kulturelle Diversität sind zwar keine Hauptthemen dieser Arbeit, jedoch bemühe ich mich auch hier um eine intersektionale Haltung. Die Repräsentation aller Hautfarben und unterschiedlicher Nationen, Kulturen und Traditionen, spielen in einem diversen Land wie Österreich eine wichtige Rolle, die viel zu oft vernachlässigt wird. Im Folgenden gehe ich auf einige Konzepte und Begrifflichkeiten inklusiver Sprache im Kontext von kultureller Vielfalt und Ethnie ein:

Kultur und *Natur* werden oftmals als einander gegenüberstehende Kategorien dargestellt und aus der Abgrenzung zueinander zugleich gegenseitig bestimmend. Vermeintlich biologische Unterschiede von Ethnien sind durchzogen von rassistischen Motiven, die *weiße* Kultur gegenüber Schwarzer Natur bevorzugt. Die Praxis von *naturalisierender* Diskriminierung wird auch als Othering⁶ bezeichnet, die das eigene Selbst in Abgrenzung zu einem Anderem erkennt. (Said 2009 [1978]) Der Begriff knüpft an den postkolonialen Diskurs an, der Ausgrenzung intersektional mit „classed, raced and gendered“ (Jensen 2011: 65) in Verbindung setzt. Othering bezeichnet die Abgrenzung einer konstruierten Abnorm von der hegemonialen⁷ Norm. Die Ausübung von Macht basiert auf der Konstruktion einer *weißen* Überlegenheit, von der aus allem, dieser Logik nicht folgend, Marginalisierung widerfährt. Marginalisierte Personengruppen können so strukturell in die Unwahrnehmbarkeit verdrängt werden, wodurch sich vorherrschende Hierarchien reproduzieren. (Castro Varela 2010: 256f) Othering konstruiert Andersheit, indem Fremdbilder erschaffen werden, die Kulturen und Traditionen, die nicht die eigenen sind, als ‚fremd‘ und deshalb bedrohlich thematisiert werden. All jene, die sich außerhalb der *weißen* Norm befinden, werden als anders und fremd ausgegrenzt, was wiederum Ungleichbehandlung legitimiert. (Zick 2017: 61)

Die Verwendung der Begriffe ‚Schwarz‘, ‚People of Color‘ und ‚Migrant*in‘ zeigt einen Selbstbezeichnungscharakter und die unermüdlichen Widerstandskämpfe auf, die hinter diesen Bezeichnungen stehen. Die Verwendung dieser Begriffe soll keine rassialisierende oder exotisierende

⁶ Für weiterführende Literatur zum Begriff und Konzept Othering empfehle ich die Lektüre des britischen Soziologen Stuart Hall (1994 [1992]) *Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht*.

⁷ Das Konzept der Hegemonie geht auf den italienischen Philosophen Antonio Gramsci zurück, der sich während seiner Inhaftierung als politischer Gefangener zwischen 1920 und 1930 Jahren mit Herrschaftstypen des italienischen Faschismus auseinandersetzte. Gramsci versteht unter Hegemonie einen „Typus von Herrschaft [...], der im Wesentlichen auf der Fähigkeit basiert, eigene Interessen als gesellschaftliche Allgemeininteressen zu definieren und durchzusetzen“ (Brand; Scherrer 2015: 120).

Sprachpraxis reproduzieren, die eine Kategorisierung nach ‚Hautfarbe‘ oder ‚Herkunft‘ vornimmt. Vielmehr geht es darum die „politisch korrekte und vor allem selbstgewählte Bezeichnung für Schwarze Menschen“ (Sow 2015: 608), People of Color und Migrant*innen zu respektieren. Die deutsche Autorin und Künstlerin Noah Sow (noahsow o.D.) schreibt über Selbstbezeichnung:

„Schwarz zu sein ist keine Eigenschaft, sondern eine gesellschaftspolitische Positionierung. Die Selbstbenennung ‚Schwarz‘ markiert bestimmte gemeinsame Erfahrungshorizonte und somit auch Lebensrealitäten in einer weiß-dominierten Gesellschaft.“ (Sow 2015: 608, Herv. i. O.)

Weiß schreibe ich klein und kursiv (außer das Wort steh wie hier am Satzbeginn), um Machtverhältnisse aufzuzeigen. Im Gegensatz zu den Begriffen Schwarz und People of Color ist *weiß* keine empowernde Selbstbezeichnung, sondern das Aufzeigen von Dominanzstrukturen. „Weiße Menschen müssen sich [...] nicht selbst als weiß betrachten oder definieren, um zur Gruppe der Weißen zu gehören. Weiße Privilegien und damit Lebensrealitäten entfalten sich vollständig unabhängig von Zustimmung oder Wahrnehmung.“ (Sow 2015: 190, Herv. i. O.) Die Begriffe Schwarz und *weiß* benennen politische Positionierungen und keine Farbe. Zugehörigkeit ergibt sich nicht auf Grund von äußeren Merkmalen, sondern durch gemeinsame Diskriminierungserfahrungen und dem Machtgefälle von Privilegien.

1.2. Aufbau und theoretische Rahmung

Ich habe für die vorliegende Masterarbeit ein breites Feld an Theorien herangezogen um die Komplexität des Forschungsvorhabens gerecht zu werden. Anhand der unterschiedlichen Themen, die sich aus der Analyse ergeben haben, habe ich verschiedene theoretische Strömungen aufgezeigt, um Theorie mit Empirie zu verbinden. Durch die Verschränkung von Theorien und der empirischen Ergebnisse lässt sich der Frage nachgehen, welche Auswirkungen die Konstruktion von als vermeintlich *natürlichen* angesehenen Geschlechterrollen auf Schüler*innen haben können.

Die theoretische Fundierung der vorliegenden Arbeit basiert unter anderem auf Auseinandersetzungen mit diskursanalytischen Ansätzen (Foucault 2003 [1972]), dem feministischen Poststrukturalismus (Weedon 1991 [1987]) und der Queer Theorie (Butler 2016 [1990]). Der (queer)feministische Zugang ist für mich dahingehend unabdingbar, um den patriarchalen Androzentrismus sowie cis und heteronormative, politische und gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen, benennen und dekonstruieren zu können. Die Queer Theory bietet essenzielle Eckpunkte für Diskurse rund um Geschlechtsidentität und der Auflösung von stereotypen Bildern. Damit begründet sie eine wichtige Grundlage, um Kritik an Heteronormativität zu üben und eine genaue Betrachtung von Geschlecht und -sidentität abseits von Binarität zu üben. Außerdem erschließen sich kritische Zugänge zum Geschlechterdiskurs und der problematischen Kontextualisierung

von Queerness als Normabweichung. Dekonstruktivistische Ansätze der Queer Theory sind hierbei von besonderer Bedeutung, um die Hartnäckigkeit und Absurdität von heteronormativen und bio-essentialistischen Geschlechterkonstruktionen zu verdeutlichen, diese theoretische zu verorten und in der empirischen Analyse aufzuzeigen. (Butler 2006 [1997])

Im ersten Kapitel leite ich überblicksartig in die Arbeit ein, stelle meine eigene Positionierung, den Forschungsstand sowie Forschungsfrage und das theoretische Vorgehen vor. Daran anschließend in Kapitel 2 folgt die rechtliche Rahmung von Gleichbehandlung. Dabei verweise ich auf den historischen Werdegang von Menschenrechten im Allgemeinen und vertiefe diese in Bezug auf die österreichische Rechtslage. Grundlegend dabei ist, dass Gleichbehandlung in erster Linie mit einem binären Verständnis von Geschlecht arbeitet, was bedauerlich ist. Erst in den letzten Jahren gibt es vermehrt Diskurs zu Gesetzen für trans*, nichtbinäre und inter* Personen, die ich im Zuge der aktuellen österreichischen Judikatur in Kapitel 2.1 thematisiere. Gleichbehandlung und Gesetze durchziehen sämtlich Bereiche gesellschaftspolitischer Sphären, so auch die Institution Schule.

Die in Schulen geltenden Bestimmungen und Lehrpläne, die vermeintliche Gleichbehandlung forcieren und in Form von Lehrmaterialien und Lehrpersonal an Heranwachsende vermittelt werden sollen, sind in Kapitel 3 dargestellt. Es zeigt sich in der Vertiefung mit Gesetzen und Institution ein hierarchisches Gefälle, dass die Re/Produktion ausgewählter Inhalte begünstigt. Diese Überlegungen zeige ich mit Hilfe der theoretischen Auseinandersetzung auf und führe explizit Beispiele der Analyse an, die unterschiedliche Formen der geschlechterbezogenen Diskriminierung verdeutlichen.

Daran schließend folgt in Kapitel 4 die Auseinandersetzung mit Diskurs, Macht und Sprache. Um den Zusammenhang von institutionell re/konstruierten Diskursen und darin vermittelten Stereotypen zu erklären, ziehe ich die Diskurstheorien des französischen Philosophen und Poststrukturalisten Michel Foucault (Suhrkamp o.D.) aus den 1960er Jahren heran die er in seinen Werken *Überwachung und Strafe* (2016a [1975]) und *Die Ordnung des Diskurses* (2003 [1972]) festhält. Foucaults Diskurstheorie setzt sich mit Wirklichkeiten auseinander, die er als durch Diskurse und Machtverhältnisse konstruiert erkennt, was in den Kapiteln 4.1 und 4.2 Thematisierung findet. Für die theoretische Vertiefung der Arbeit ist dieser Ansatz dahingehend essenziell, da durch approbierte Schulbücher, die durch staatliche Regulierung institutionelle Macht besitzen, bei Schüler*innen bestimmte Bilder von Geschlechtsidentität erzeugt werden. Aufzeigen lässt sich diese Überlegung vor allem dahingehend, dass Schulbücher Hierarchien sowohl zwischen den thematisierten Geschlechtern re/konstruieren, als auch den Diskurs darüber bestimmen, wer sich in der Diskursmatrix befindet. In diesem Zusammenhang verweise ich unter anderem auf die Analyseergebnisse der Geschlechter-Repräsentation innerhalb der Schulbücher. In Kapitel 4.3 verbinde ich Foucaults Überlegungen zu Macht, Wirklichkeit und den sich dahinter verbergenden Anspruch auf Wahrheit und

setzte diese in Kontext der Re/Konstruktion von Diskursen rund um Geschlecht und Geschlechtsidentität(en). Diese diskutiere ich mit der sich aus der Analyse ergebenden Differenzierung von stereotypen Geschlechterrollen in Bezug auf Lohnarbeit und Haus- und Carearbeit.

In Kapitel 4.4 verbinde ich die Überlegungen zu Diskurs, Wahrheit und dem sich daraus stetig formenden Geschlechterdispositiv mit dem Wirklichkeit-bedingenden Instrument der Sprache und zieh dafür poststrukturalistische Ansätze von Chris Weedon heran. Chris Weedon, Professorin für Critical and Cultural Theory, erkennt in Arbeiten der frühen 1990er Jahre, dass die Verknüpfung von feministischen Praktiken und poststrukturalistischen Theorien dafür genutzt werden kann, Beziehungen zwischen Sprache, Gesellschaft und individuellem Bewusstsein erfahrbar zu machen. Davon ausgehend können unterschiedliche Bedingungen erfasst werden, die grundlegend für die Subjektwerdung ist. Weedon geht davon aus, dass Subjekte in ihrer Identitätsfindung nie Vollendung finden und es durch ständig neu zu verhandelnden Konflikte zu unvermeidbarer Re/Konstruktion kommt. Sie erkennt, dass Sprache unmittelbaren Einfluss auf die Konstruktion von Eigenwahrnehmung und Subjektwerdung hat (Weedon 1991 [1987]). Weedons Überlegungen bilden eine wichtige Grundlage, um auf dem Geschlecht innewohnende Performanz in Form unterschiedlichster Artikulationsweisen einzugehen, die ich in Kapitel 5 detailliert darstelle.

In Kapitel 5 nehme ich Bezug auf Judith Butler, US-amerikanisch* Philosoph* (Berkeley Research o.D.), verortet in der Tradition der kritischen Theorie, um vertiefend auf Poststrukturalismus und Queer Theory einzugehen. Essentiell dabei ist die Auseinandersetzung mit den Werken *Unbehagen der Geschlechter* (2016 [1990]), *Körper von Gewicht* (1995 [1993]) und *Psyche der Macht* (2001 [1997]). Butlers Theorie baut auf dem Poststrukturalismus und der Diskurstheorie auf und erweiterte diese um den Aspekt der Performanz. Einleitend stelle ich in Kapitel 5.1 Überlegungen zum geschlechtlichen Unbehagen auf, das ich anschließend in Kapitel 5.2 näher ausführe. Der Fokus liegt darauf, queerfeministische Konzepte rund um *sex*, *gender* und *identity* (Butler 2016 [1990]) zu klären. Essenziell für das Forschungsvorhaben dieser Arbeit ist die Erkenntnis, dass Machtstrukturen von sprachlicher Konstruktion von Wirklichkeit ausgehen und mit Hilfe von Reflexion durchbrochen werden können. Die Subjektwerdung wird so zum Produkt der Gesellschaft. Dabei diskutiere ich mit Hilfe der vorgestellten Theorie die Differenzierung zwischen aktiver Männlichkeit und passiver Weiblichkeit als versteckten biologischen Essentialismus. Ich verweise auch diesbezüglich auf Beispiele der Analyse, die diesem Muster nach wie vor folgen. Kapitel 5.3 verbindet geschlechtliches Unbehagen und das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis zwischen *sex* und *gender* und verweist auf die geschlechtliche Wiederholung von verkörperter Subjektwerdung in Form von performativen Akten. Diesen Aspekt zeige ich in Form der Analysekategorie Abenteuer auf. Nachdem Butler Identität und Geschlecht als eine Form des Tuns, des er/lernen erkennt, stelle ich in Kapitel 5.4

Überlegungen dazu an, dieses Tun in ein Untun – *Undoing* – zu transformieren. Darin liegt das grundlegende Potential der Dekonstruktion geschlechterspezifischer Prozesse, die in Kapitel 6 durch die Komponente Begehren – *desire* – ergänzt wird.

Abschließend beschäftigt sich Kapitel 6 mit normativen als auch queeren Formen des Begehrens. In Kapitel 6.1 thematisiere ich den in den Schulbüchern vertretenen Kontext von Gefühlen und zeige die geschlechtliche Differenzierung auch dahingehend auf, dass diese Auswirkungen auf den Zugang zu Begehren und Liebe haben. Durch die Vertiefung mit Heteronormativität lässt sich Butlers Überlegung weiter ausführen, das Begehren und Zweigeschlechtlichkeit kohärent und sich wechselwirkend bedingen. Im letzten Abschnitt 6.2 sammle ich die vorangegangenen Überlegungen und wage einen Versuch der Dekonstruktion. Dabei stelle ich Queerness und Parodie als Instrument der Abkehr der Norm vor, und verweise auf das Potential der Loslösung. Die Abwendung des vermeintlichen Selbst birgt Möglichkeit der eigentlichen Zuwendung: hin zum tatsächlichen Erkennen, abseits normativer Diskurse.

Die theoretische Rahmung verdeutlicht den dominanzgesellschaftlichen Diskurs rund um Geschlecht und ist grundlegend, um geschlechterspezifische Konstruktionen in Lehrmaterialien aufzuzeigen. Entscheidend dabei ist es, patriarchale Hierarchien, auf denen diese Praxis beruht, offen zu legen, was innerhalb dieser Analyse in Form von unzähligen Beispielen passiert ist. Ziel der Analyse ist, stereotype Geschlechtsmuster und deren Kontext zu reflektieren, um diesen entgegen zu wirken und in weiterer Folge Geschlecht und Geschlechtsidentität so denken zu können, wie sie für jedes Individuum passend erscheinen – divers, unterschiedlich, manchmal gegensätzlich und bunt. Abolish the cistem!

1.3. Positionierung und gesellschaftspolitischer Anspruch

„When you speak as a feminist, you are often identified as being too reactive, as overreacting, as if all you are doing is sensationalizing the facts of the matter; as if in giving your account of something you are exaggerating, on purpose or even with malice.“ (Ahmed 2017: 60)

Diese Arbeit soll durch das Aufzeigen von Ungleichheiten, die erheblichen Einfluss auf bestimmte Personengruppen ausüben, den Versuch einer Intervention bilden. Dabei ist für mich die Frage zentral, wer aus welcher Perspektive und mit welcher Motivation auf welche Weise interveniert und eine kritische Subjektposition einnimmt. Die spanische Politikwissenschaftlerin María do Mar Castro Varela (adk o.D.) und die indische Professorin für politische Theorie Nikita Dhawan (TU – Dresden o.D.) benennen diese Praxis als „politische Verortung“, wobei

„kritische Intervention immer auch danach fragt, wer von welcher Position welche Frage stellt. Die politische Verortung verdeutlicht somit, dass der Ort, von dem aus intellektuell interveniert wird, in direktem Zusammenhang mit der Subjektposition steht.“ (Castro Varela; Dhawan 2003: 280)

Der politische Anspruch ist zentral beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Neutrale, objektive Wissenschaft gibt es nicht, da bereits Zugang und Voraussetzung zu Bildung ungleich sind. Die Auswahl von Forschungsthemen entsteht als Produkt persönlicher Prozesse, Erfahrungen und Lebensumstände und ist durch das soziale und ökonomische Umfeld bedingt. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, sich auf individueller Ebene ins Bewusstsein zu rufen, warum zu bestimmten Themen geforscht wird.

Akademische Wissensgenerierung basiert auf langen euro- und androzentrischen Traditionen. Strukturelle, ökonomische und persönliche Hintergründe münden dabei oftmals in machtkritischen Strukturen, die Formen epistemischer Gewalt⁸ aufweisen. Wissensproduktion ist politisch, da sie auf Grund der Umstände, die sie bedingt, nicht neutral und objektiv ist. Wissen ist eine exklusive Form der Macht, die auf eine lange Tradition der Reproduktion von *weißen*, männlichen Perspektiven zurückblickt. Auch heute noch finden marginalisierte Personengruppen dabei viel zu wenig Aufmerksamkeit. Die *weiße*, männliche Wahrheit gilt nach wie vor als Inbegriff für Objektivität mit allgemeingültigem Wahrheitsanspruch:

„How is it possible that the canon of thought in all the disciplines of the Social Sciences and Humanities in the Westernized University is based on the knowledge produced by a few men from five countries in Western Europe (Italy, France, England, Germany and the USA)?“ (Grosfoguel 2013: 74)

Ramón Grosfoguel, ein Soziologe aus Puerto Rico (UC Berkeley o.D.), geht in seiner Forschung wiederholt der Frage nach, wie es möglich ist, dass „Männer aus nur fünf verschiedenen Ländern“ (Grosfoguel 2013: 74) epistemische Objektivität für sich beanspruchen können und nicht-*weißes* Wissen nicht wahrgenommen wird (Grosfoguel 2013: 74). Auch Donna Haraway, amerikanische Naturwissenschaftshistorikerin und Frauenforscherin (European Graduate School), hat sich umfassend mit dem Objektivitätsbegriff befasst. Die enge Verflechtung von Theorie und politischem Anspruch thematisierte sie erstmals 1988 im Aufsatz *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Grenzen zwischen wissenschaftlichen Disziplinen sind ihrer Auffassung nach

⁸ Der Begriff epistemische Gewalt wurde unter anderem von der österreichischen Friedensforscherin Claudia Brunner im gleichnamigen 2020 erschienenen Buch diskutiert. Der Begriff beschreibt Gewaltförmigkeit, die mit Wissen und Wissenserwerb zu tun hat. Globale Dimensionen von Ungleichheitsverhältnissen sind Gewaltverhältnisse, die sich in Wissen verankern. Brunner stellt die Selbstverständlichkeit von Wissen als Gegenmittel zu Gewalt in Frage und hebt konstitutiven Zusammenhängen von Wissen und Herrschaft hervor, die auf eine lange koloniale Vergangenheit zurückblicken. (Brunner 2020)

ebenso konstruiert wie eine von außen alles betrachtende Subjekt-Position, die die Welt objektiv begreifen kann. Mit dieser Auffassung stellt sie sich klar gegen das androzentrische *weiße* Wissenschaftsverständnis. Wissen und dessen Verbreitung ist komplex und durch historische Prozesse bedingt, weshalb die kritische Reflexion der eigenen Position essenziell ist. Haraway bezeichnet dieses Phänomen als situiertes Wissen, das die soziale Bedingtheit von Wissen hervorhebt. Situiertes Wissen ist lokal, verkörpert und begrenzt, und kann keinem universalistischen Objektivitäts-Anspruch gerecht werden kann. Kritisches Überprüfen, Dekonstruktion und Interpretieren von herrschendem Wissen ist wegweisend, um kontextuelle Gegebenheiten der sozialen Prägungen von Forschungen zu erkennen. (Haraway 1988; 1995: 75f)

Daran anschließend beschreibt auch Audre Lorde, US-amerikanische Schriftstellerin und Aktivistin of Color (FemBio o.D.), dass Geschlecht und der Ausdruck von Geschlechtsidentität, Hautfarbe, Be-Hinderung, Klasse, religiöse Zugehörigkeit und andere Kategorien unser Sein beeinflussen. (Lorde 2007: 138) All diese Komponenten ermöglichen Zugänge oder Ausschlüsse zu bestimmten Räumen innerhalb von Gesellschaften. Die Komplexität der Überkreuzung von Diskriminierungserfahrungen wird als Intersektionalität bezeichnet.⁹ Diskriminierung ist niemals eindimensional, sondern muss als ein mehrdimensionales, in sich verwobenes Konzept verstanden und hinterfragt werden. „There is no such thing as a single-issue struggle, because we do not live single-issue lives.“ (Lorde 2007: 139) Dasselbe gilt für verkörpertes Wissen und Objektivität. Betroffenheit und das Erleben von Marginalisierung vermögen am ehesten, Diskriminierung zu thematisieren. Dabei kann Alltagswissen, das keine Theoretisierung und Einbettung innerhalb des akademischen Diskurses erlebt, ebenso valide und aufschlussreich sein, denn

„auch die (Nicht-)Archivierung, das Erinnern und Vergessen, der Ausschluss von der Teilhabe und die Tabuisierung etwa von unterworfenem Wissen gibt politisch äußerst relevanten Aufschluss über Dominanzverhältnisse innerhalb gegenwärtiger Wissenskulturen.“ (Paul; Tietz 2016: 15)

Dabei ist entscheidend, dass Wissen nicht gewaltvoll angeeignet wird, indem über jemanden gesprochen wird. Privilegierte Person dürfen nicht den Fehler begehen, aus dem Leid anderer Nutzen zu ziehen, wodurch es zur Reproduktion des Machtgefälles kommt.

Die hier dargestellten Zugänge sind grundlegend, um die Dringlichkeit des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit zu begreifen: Schulbücher unterliegen staatlicher Kontrolle, rechtlichen

⁹ Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Dominanzkategorien und deren Zusammenspiel gilt es unbedingt den Aufsatz der US-amerikanischen Rechtswissenschaftlerin und Aktivistin Crenshaw Kimberlé (Columbia Law School) *Demarginalizing the Intersections of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics* (1989) zu erwähnen. Darin thematisiert sie Intersektionalität als Überschneidung von Diskriminierungsformen, die nicht isoliert voneinander auftreten, sondern systematischen Prozessen und Überkreuzungen zu Grunde liegen.

Rahmenbedingungen, Lehrplanvorgaben, bestimmten Wertvorstellungen und der persönlichen Verortung von Autor*innen und generieren damit Wahrheitsansprüche (Paseka 1997: 131). Diese Komponenten unterliegen allesamt Prozessen der situierten Wissensgenerierung, die ich in dieser Analyse in Hinblick auf geschlechterspezifische Diskriminierung aufzeigen möchte. Ich schreibe diese Arbeit nicht in der Tradition vermeintlicher Objektivität, sondern möchte vorherrschende Denkmuster aufbrechen. Diskurse um Geschlecht und Geschlechtsidentität soll ein Rahmen geboten werden, um auf diverse Weise verhandelt zu werden. Dabei einen objektiven Zugang zu finden, stellt sich meiner Meinung nach als unmöglich dar.

Ich möchte dazu beitragen, gesellschaftliche Missstände zu kommunizieren, um Exklusion und Diskriminierung entgegenzuwirken. Das Aufdecken hierarchischer Dynamiken kann Druck generieren, weil deutlich wird, dass bestimmte Gewalterfahrungen keine Einzelfälle, sondern struktureller Natur sind. Dieser Prozess ist essenziell, um sich gegen rechtliche und gesellschaftliche Missstände aufzulehnen. Das Gefühl von Miteinander und Zugehörigkeit gilt als wichtige Basis für die Bildung widerständiger Praxen. Nicht-betroffene Menschen sind jederzeit dazu aufgefordert, sich aktiv zu beteiligen, zuzuhören und nicht auf vorgefertigte Anweisungen zu warten. Weniger privilegierte Personengruppen dürfen und können nicht dafür verantwortlich sein, der Dominanzkultur¹⁰ den Weg zu ebnen. Privilegien basieren auf Machthierarchien, die auf der Ausgrenzung von Anderen durch die Erhebung des eigenen Selbst begründet sind. Bequemes Zurücklehnen in der eigenen Komfortblase von Vorzügen passiert auf Kosten anderer, die von Normen der Dominanzgesellschaft ausgeschlossen sind. Zuhören, lesen, von- und miteinander lernen muss besonders von Menschen, die Diskriminierung nicht erleben, praktiziert werden. Es mangelt nicht an großartiger Aufklärungsarbeit von Betroffenen - Go! Educate yourself!! Das Studium der internationalen Entwicklung und viele weitere persönliche Prozesse haben mich gelehrt, Privilegien innerhalb meiner eigenen (soziokulturellen und politischen) Position stetig zu reflektieren und Machtstrukturen auf den Grund zu gehen, zuzuhören und Kritik anzunehmen. Die Auseinandersetzung mit Privilegien und der eigenen Lebensrealität ist essentiell, um nicht von sich auf andere zu schließen.

Mein Zugang zum vorliegenden Thema ist zum Teil bestimmt von der inneren Wahrnehmung, da ich über etwas schreibe, das mich, zumindest teilweise, persönlich betrifft: ich wurde von Geburt an weiblich gelesen und dahingehend sozialisiert, was das Weiterdenken meines eigenen Zugangs zu Geschlechtsidentität lange Zeit erschwert hat. Erst nach und nach lern(t)e ich mich selbst zu begreifen, und

¹⁰ Ich wähle bewusst den Begriff Dominanzkultur oder -gesellschaft nach der deutschen Psychologin Birgit Rommelspacher (1995)(web.archive o.D.) um auf strukturelle Diskriminierungen hinzuweisen, die bei der Wahl des Begriffs *Mehrheitsgesellschaft* unreflektiert bleiben. Damit soll ein Überbegriff für die dominante gesellschaftliche Normen einer Gesellschaft beschrieben werden, die sich unterschiedlicher Formen der Ausgrenzung bedient. Dies „verläuft anhand vieler verschiedener Differenzlinien (Frau/Mann, weiß/Schwarz, deutsch/nicht-deutsch, arm/reich usw.), was zu einem Verblässen der kollektiven Identitäten und zu Verunsicherung führt [...]. Diese Uneindeutigkeiten verdecken und rechtfertigen bestehende Ungleichheiten und Diskriminierungen, sodass die Dominanzgesellschaft sich ihrer eigenen Hierarchien nicht bewusst ist (oder sein will), sondern sich (allerdings nur oberflächlich) zu Gleichheit und Gleichwertigkeit bekennt.“ (IDA o.D.)

Wörter und Ausdruck zu finden, die in mehrheitsgesellschaftlichen Diskursen – so auch in Lehrbüchern – kaum vorhanden sind. Nichts desto trotz bin ich *weiß*, mitteleuropäisch, normschön, habe keine Be-Hinderungen und bin in einer akademischen Familie großgeworden, was allesamt große Privilegien darstellt, die mir Zugänge und Räume eröffnen, zu denen viele Menschen keinen Zutritt haben. In Bezug auf rassistische Ausgrenzung, Diskriminierung auf Grund von Herkunft und Fluchtbiografie, Fettleibigkeit und Be-Hinderung, allesamt Themen der Analyse, nehme ich eine außenstehende Rolle ein, die ich auch nur aus dieser Perspektive beschreiben kann. Dabei habe ich mein Bestes gegeben, keine verallgemeinernden und/oder paternalistischen Aussagen über betroffene Personengruppe zu tätigen.

Ich möchte laut sein und vehement darauf hinweisen, dass wir in einer ungerechten Welt leben, wie bereits viele vor mir und noch etliche weitere es tun werden (müssen). Ich thematisiere unangenehme Dinge, nicht unbedingt, weil es mir großen Spaß macht, sondern weil es lebensnotwendig ist!

1.4. Schulbuch-Forschungsstand

Schulbücher formen Wertesysteme und Normbewusstsein von Kindern und Jugendlichen und etablieren dabei Sprechweisen über Menschen, Hautfarbe oder Nationalität sowie Vorstellungen von Geschlechterrollen und Identitäten einer Gesellschaft. Bisher ist wenig über den Sozialisationseffekt von Schulbüchern auf Heranwachsende beforscht, jedoch sind sie mindestens potenziell daran beteiligt, wie Schüler*innen Zugänge zu einer Welt konstruieren, die ihnen richtig und für sie passend erscheinen. (Ott 2020: 2) Schulbuchanalysen zu soziokulturellen Wissensbeständen haben es sich zur Aufgabe gemacht, aufzuzeigen – welches im vorliegenden Fall geschlechterbezogenes – Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt als akzeptabel und wünschenswert gilt und durch staatliche Approbation offiziell autorisiert wurde.

Es gibt eine Reihe von Arbeiten, die sich mit der Untersuchung von Lehrmitteln unterschiedlichster Fachrichtungen auseinandersetzen. Bis Juli 2020 wurden insgesamt 238 Veröffentlichungen zu geschlechterspezifischen Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum verzeichnet (Ott 2020: 3). Im Folgenden gehe ich auf Werke ein, die mich in meiner eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema geprägt haben.

Nach eingehender Recherche konnte ich keinerlei aktuelle Analysen von Schulbüchern für den Deutschunterricht der Primarstufe für den österreichischen Raum ausfindig machen, die den vorliegenden Ansatz ähneln würde. Diese ernüchternde Tatsache zeigte den Bedarf an einer weitreichenden Auseinandersetzung mit Geschlecht, Identität und Diversität auf, um diese in den öffentlichen Diskurs zu verlagern. Das Fach Deutsch leistet einen wesentlichen Beitrag zur Spracherziehung und legt damit den

Grundstein für Bewusstseinsbildung einer geschlechtergerechten Welt. Umso wichtiger ist es, einen korrekten und inklusiven Zugang zu Sprache zu vermitteln.

Ähnlichkeiten im Forschungsvorhaben konnte ich in der Diplomarbeit von Britta Bianca Windischberger erkennen, die sich 2019 mit aktuellen Schulbüchern für das Unterrichtsfach Deutsch in der Sekundarstufe 1¹¹ in Bezug auf den Gebrauch gendergerechter Sprache auseinander gesetzt hat. In *Gendergerechte Sprache in österreichischen Schulbüchern des Unterrichtsfaches Deutsch* untersuchte Windischberger im Zuge einer quantitativen Schulbuchanalyse die sprachliche Kompetenz von 16 Lehrmitteln und stellte diese einander gegenüber. Windischberger konnte im Zuge der Analyse aufzeigen, dass

„allein die Tatsache *wie* etwas oder jemand repräsentiert, dargestellt oder beschrieben wird (im Gegensatz zu *was*), [...] Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz der Jugendlichen [hat].“ (Windischberger 2019: 12 Herv. i. O.)

Des Weiteren wurde deutlich, dass eine unausgeglichene Erwähnung der Geschlechter vorzufinden ist, sowie das Festhalten am generischen Maskulinum. (Windischberger 2019: 12) Die hier vorliegende Arbeit kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Zusätzlich habe ich im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse mit quantitativen Elementen, Geschlecht und Handlungskontext analysiert, um eine weitere Schere der Ungleichheit untersuchen zu können.

Eine weitere Diplomarbeit zu Schulbuchforschung im Unterrichtsfach Geografie und Wirtschaft wurde 2017 von Isabel Kern verfasst und an der Uni Wien veröffentlicht. Darin wurden insgesamt zehn Schulbücher der 7. und 8. Schulstufe für den Geografie- und Wirtschaftskunde-Unterricht auf die Darstellungen von Geschlecht und der aktuellen Positionierung von Frauen in der Wirtschaft untersucht. Genderrollen und deren Kontext wurden einer Diskursanalyse unterzogen, die die Ungleichheit der Geschlechter weiterführend in der wirtschaftlichen Lage und Einkommensverteilung Österreichs aufzeigt. (Kern 2017: 118ff)

Außerdem veröffentlichte Birgit Lumerding 2020 an der Johannes-Kepler-Universität Linz eine Masterarbeit zu *Geschlechterstereotype und Diskriminierung in Schulbüchern unter Bezugnahme auf die UN-Frauenkonvention*. Lumerding setzte dabei Österreichs Anspruch auf vermeintliche Gleichberechtigung

¹¹ Sekundarstufe 1 ist nach dem „International Standard Classification of Education (ISCED 1997)“ ISCED 2 von der fünften zur achten Schulstufe und schließt in Österreich an die Primarstufe ISCED 1 an. Die Primarstufe ISCED 1 umfasst Sonderschulen, Unterstufen von Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Kooperative Mittelschulen und Neue Mittelschulen. Nach der Sekundarstufe 1 ist in Österreich üblicherweise noch ein weiteres Pflichtschuljahr ausständig. Danach ist die weitere schulische Bildung freiwillig. Sekundarstufe 2 SECED 3 und 4 beginnt mit der neunten Schulstufe, wobei es unterschiedliche Möglichkeiten für den weiteren Bildungsweg gibt. In Österreich zählen zu dieser Stufe Polytechnische Schulen, duale Bildungssysteme bestehend aus Berufsschule und Lehre, berufsbildende Mittlere Schulen, berufsbildende Höhere Schulen, Fachschulen und Oberstufen von allgemeinbildenden höheren Schulen. (oesterreich.com o.D.)

mit den in Deutsch-Schulbüchern vermittelten Normen und der UN-Konvention in Bezug auf die darin vermittelte Gleichbehandlung in Verbindung. Es wurden Schulbücher der 8. Schulstufe untersucht und eine deutliche Reproduktion von stereotypen Zugängen zu Geschlecht festgestellt und dass viele Richtlinien der Konvention unberücksichtigt bleiben. (Lumerding 2020: 80ff)

Eine bedeutende Publikation hinsichtlich der Schulbuchanalyse ist das 2007 von der österreichischen Bildungswissenschaftlerin Christa Markom (Uni Wien o.D.a) und der stellvertretenden Leiterin der Fakultät für Geowissenschaften, Geografie und Astronomie Heidi Weinhäupl (Uni Wien o.D.b) verfasste Werk *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Darin beschäftigen sich die Autor*innen mit österreichischen Lehrbüchern der Fächer Biologie, Geografie und Geschichte und versuchen, auf die im Titel angesprochenen Diskriminierungskategorien hinzuweisen. Ihre Analyse thematisiert stereotype Darstellungen von Geschlecht und Homosexualität, kritisiert das Festhalten am binären Geschlechterverständnis und die Ausblendung von inter*- und trans* Geschlechtlichkeit. (Markom; Weinhäupl 2007: 171ff) Markom und Weinhäupl zeigen auf, dass geschlechtsneutrale Sprache zwar in einigen Lehrwerken oberflächlich Verwendung findet, jedoch werden traditionelle Normen auf Bild- und Textebene reproduziert. Das Buch hat es sich nicht zur Aufgabe gemacht, diskriminierende Passagen aufzulisten oder einzelne Lehrwerke zu kritisieren, sondern lädt durch die Nutzung von Beispielen dazu ein, in den wissenschaftlichen Diskurs der Schulbildungsebene einzutauchen (Markom; Weinhäupl 2007: 9ff):

„Dem Schulbuch sollte es daher gelingen, einen Bezug zwischen abstrakten gesellschaftlichen Zusammenhängen und lebensweltlichen Erfahrungen der SchülerInnen [sic] herzustellen.“
(Markom; Weinhäupl 2007: 9)

Das Methodenkapitel ist gut strukturiert und bietet eine Anleitung für das kritische Hinterfragen von Texten, die ich in die vorliegende Analyse habe einfließen lassen (Markom; Weinhäupl 2007: 171).

Franziska Moser, Bettina Hannover, beide deutsche Schul- und Unterrichtsforscherinnen (FU-Berlin o.D.), und Judith Becker, eine deutsche Theologin und Philosophin (HU-Berlin o.D.b), veröffentlichten 2013 im Magazin *Gender* einen Artikel zu *Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern*, in dem sich mit der Darstellung von Geschlecht in Schulbüchern auseinandersetzen wurde. Die Analyse ergibt, dass

„Schulbücher [...] ein Bild der sozial geteilten ‚Realität‘ und den Lernenden gesellschaftlich akzeptierte Vorstellungen [vermitteln], wie weibliche und männliche Personen sind oder sein sollten.“ (Paseka 1997: 78, Herv. i. O.)

Die Verfassenden datieren die ersten Analysen geschlechterkritischer Schulbuchforschung auf über 40 Jahren zurück, ausgehend von der Frauenbewegung in Deutschland. Subtile Formen von Diskriminierung in Bild und Texten wurden mittels der Entwicklung eines Kategoriensystems analysiert, um geschlechter(un)gerechte Sprache sowie Darstellungen von stereotypen Zuschreibungen aufzuzeigen. (Moser; Hannover; Becker 2013: 77ff)

Das von der deutsch-italienischen Literaturwissenschaftlerin Christine Ott (Goethe Institut o.D.) verfasste Kapitel *Doing und Undoing Gender in zeitgenössischen Bildungsmedien. Eine Forschungsschau zu Schulbuchstudien von 2010 bis 2019* im Jahr 2021 erschienen Werk *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (von Dall’Armi; Schurt 2021) untersucht die Vermittlung von Geschlecht und Geschlechtsidentität in zeitgenössischen Bildungsmedien im deutschsprachigen Raum. Mit Hilfe einer Metaanalyse zur Wissensproduktion der Schulbücher wurden bereits bestehende Studien zur Thematisierung von Geschlecht in und durch Bildungsmedien aufgearbeitet. Dabei wurden 25 Lehrbuchstudien der letzten zehn Jahre untersucht und gegenübergestellt. Zentral in der Analyse war die Ausarbeitung von vermittelten Konzepten rund um die Konstruktion von Geschlecht und sexueller Vielfalt. (Ott 2021: 165ff)

2018 veröffentlichte die UNESCO in Kooperation mit dem Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Leibnitz den Leitfaden *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*, um negativen Stereotypen entgegenzuwirken. Das SDG-Ziel 4 *Hochwertige Bildung Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern* (UNESCO 2018) der Agenda 2030 definierte,

„bis 2030 sicher[zu]stellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education (GCED) und Wertschätzung kultureller Vielfalt und durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (UNESCO 2018)

Der Leitfaden bietet eine detaillierte Auseinandersetzung zum Aufzeigen und Entgegenwirken stereotyper Darstellungen in Schulbüchern. Mit Hilfe einer leicht anzuwendenden Checkliste werden Nutzer*innen an

die Analyse vorhandener Schulbuchtexte herangeführt, um eine kritische Auswahl treffen zu können und gegebenenfalls zu Überarbeitung anzuregen. (UNESCO 2018)

Stereotype in der Schule ist ein weiterer aktueller Sammelband, der 2020 von den beiden deutschen Bildungsforscher*innen Sabine Glock (Uni Wuppertal o.D.) und Hannah Kleen (DIPF o.D.) herausgegeben wurde. Darin findet sich ein umfassender theoretischer wie empirischer Überblick der schulbuchbezogenen Forschung. Die Verfassenden analysieren die Vermittlung von Stereotypen im Kontext Geschlecht, sonderpädagogischer Förderbedarf, Migration und sozioökonomischer Status und liefern damit eine intersektionale Perspektive auf den Kontext Geschlechterrollen in Lehrmaterialien.

„Stereotype beschreiben dabei das Phänomen, dass wir Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen bestimmte Eigenschaften zuschreiben. Diese Zuschreibungen sind über Personen hinweg oft erstaunlich breit geteilt und im Einzelfall nicht immer zutreffend. Interessant ist nun, dass diese Zuschreibungen ihre Wirkung unabhängig davon entfalten, ob sie zutreffen oder nicht. Damit werden Stereotype zu einem spannenden Phänomen.“ (Glock; Kleen 2020: 10,11)

Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, verfasst 2015 von den deutschen Geschlechtersoziolog*innen Juliette Wedl (Braunschweiger Zentrum für Gender Studies o.D.) und Annette Bartsch (TU-Braunschweig o.D.b), thematisiert, dass Schule kein geschlechtsneutraler Raum ist. Die beiden zeigen auf, wie asymmetrische Geschlechtsverhältnisse und Stereotype in Lehrmaterialien und der Unterrichtsgestaltung vielfach (re-) produziert werden. Um der Dichotomie und Differenzierung von Geschlecht effektiv entgegenzuwirken, wird reflektierte Pädagogik gefordert, die bereits in der Pädagog*innenausbildung verankert sein muss. Insbesondere der Beitrag *Der Einsatz geschlechterunterscheidender Materialien in der Schule* der deutschen Kulturwissenschaftlerin Jenderek Lydia (Netzwerk NRW o.D.) ist dahingehend relevant, dass Geschlecht weiter und fernab binärer Strukturen gedacht werden muss. Dabei wird deutlich, inwiefern gesellschaftliche Bedingungen geschlechtertypische Entwicklungen prägen „zugunsten einer diffusen Übereinstimmung darüber, dass es einen natürlichen Ursprung für die scheinbaren Differenzen gäbe“ (Jenderek 2015: 62).

Die exemplarische Vertiefung der angeführten Werke zu schulbuchbezogener Forschung und der Verhandlung von Geschlecht innerhalb der Institution Schule soll einerseits einen Umriss meiner eigenen Auseinandersetzung widerspiegeln. Andererseits möchte ich aufzeigen, dass es bereits einiges an Forschung und Bemühungen gibt, den in Schulbüchern transportierten Stereotypen und Vorurteilen

entgegen zu wirken. Reflexion ist wichtig, um in weiterer Folge inklusivere Blickwinkel zu etablieren und inklusive Lehrmaterialien für alle zu gestalten.

Neben meiner Literaturrecherche habe ich einige befreundeten (Jung-)Pädagog*innen, die in Wiener Grundschulen unterrichten, interviewt. Außerdem kontaktierte ich für Literaturempfehlungen Ingrid Plank, eine Dozentin, an der Wiener KPH (katholisch pädagogische Hochschule). Die Mehrzahl der befragten Personen aus der Praxis erkannte im ersten Moment keine Relevanz für mein Forschungsinteresse. Im Verlauf der Gespräche zeigte sich, dass dies vor allem daher rührte, dass sich die meisten selbst noch nie mit kindlicher Geschlechterprägung und dem Einfluss, den Schule ausübt, auseinandergesetzt haben (woran sich ein strukturelles Problem der Dominanzgesellschaft festmachen lässt, worauf ich in Kapitel 3 vertiefend verweise). Nach eingehender Erklärung meinerseits stimmten mir alle zu, dass es sinnvoll ist, sich mit dem Thema zu befassen. Trotzdem muss ich meiner Verblüffung darüber Ausdruck verleihen, wie viele Pädagog*innen sich noch nie mit kindlicher Geschlechterprägung und Diskriminierung in Lehrbüchern auseinandergesetzt haben. Alles in allem scheint das Thema zwar bereits vereinzelt in österreichischen pädagogischen Hochschulen angekommen zu sein, aber bei weitem nicht so, wie ich es angenommen habe.

1.5. Forschungsfrage:

Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit orientieren sich an der Forschung von Markom und Weinhäupl *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern* (2007) und dem von Patricia Hladschik verfassten Leitfaden zu *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher* (2016).

Die ausgewählten Deutschlehrbücher für die 4. Primärstufe wurden in Hinblick auf geschlechterstereotype Konstruktionen von Geschlechtsidentität anhand der übergeordneten Forschungsfrage **Wie wird der Diskurs rund um Geschlecht und Geschlechtsidentität in den ausgewählten Lehrwerken in Text und Bild geführt?** und folgender untergeordneten Forschungsfragen analysiert:

- Inwiefern wird dabei ein binäres Verständnis von Geschlechtsidentität verfolgt oder ist eine intersektionale Perspektive vor allem in Bezug auf TINA* (trans*, inter*, nicht-binär, agender*) Personen, zu erkennen?
- Kommt es zu Ausschlüssen und Diskriminierung auf Grund der Aufrechterhaltung eines normativen Machtgefälles, dass sich als cis, binär, weiß, normschön und heteronormativ verortet? Wenn ja, inwiefern?
- Mit welchen geschlechterstereotypen Rollenbildern der Kategorien Mann, Bub, Frau, Mädchen, TINA* (trans*, inter*, nicht-binär, agender*) wird in Schulbüchern gearbeitet in Bezug auf:

- Sprache und geschlechterspezifische Zuschreibungen
 - Auf welche Weise wird wie wer angesprochen?
 - Findet eine geschlechtergerechte Sprache durchgehend Anwendung?
- Repräsentation und Vielfalt
 - Ist Ausgewogenheit in Bezug auf handelnde Charaktere und die Präsenz, die sie einnehmen, gegeben?
 - Welche Personengruppen sind repräsentiert? Ist ein intersektionaler Zugang festzustellen, der reale Lebensumstände darstellt, beispielsweise von dicken, behinderten, Kopftuchtragenden Menschen oder Personen of Color? Auf welche Weise werden diese Personen in Kontext gesetzt?
- Erwerbsarbeit
 - Welche Berufe werden Frauen und Männern zugeordnet und in welcher Häufigkeit?
 - Inwiefern sind Identifikationsmöglichkeiten für Kinder fernab geschlechterstereotyper Berufe vorhanden?
- Care- und Hausarbeit
 - Wer ist im familiären Fürsorge Kontext dargestellt?
 - Welche Personen sind in welchen Haushaltstätigkeiten thematisiert?
- Freizeitaktivitäten
 - Auf welche Weise sind geschlechterspezifische Unterschiede in Bezug auf Freizeitgestaltung und sportlichen Aktivitäten thematisiert?
- Emotionen und Eigenschaften
 - Welche Personen werden in welchem Gefühlskontext thematisiert? Ist dabei eine geschlechterstereotype Verteilung festzustellen?
 - Wird Gewalt thematisiert? Wenn ja, auf welche Weise?
- Heteronormativität
 - Wie ist Begehren und Liebe in den Schulbüchern thematisiert.
 - Wie gestaltet sich der Diskurs rund um Erzählungen und Darstellungen von romantischen Beziehungen abseits von Heteronormativität?

Die jeweiligen Kategorien können von Schulbuch zu Schulbuch abweichen. Die unterschiedlichen Fragestellungen scheinen simpel, was meines Erachtens sinnvoll und nützlich ist. Trotzdem ist die Trennung zwischen gesellschaftlicher und politischer Ebene ganz eindeutig uneindeutig. Alltagshandlungen, denen der soziale Charakter des Gesellschaftlichen innewohnt, können nicht von der politischen Sphäre separiert werden. Ebenso verhält es sich rückwirkend, denn Gesellschaft formt Politik und politische Praxis.

1.6. Methodisches Vorgehen

Die Analyse der Schulbücher erfolgte mit Hilfe eines von mir erstellten Kategoriensystems in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), das im Anhang (Kapitel 10.1: 144) dargestellt ist. Wie bereits dargestellt sind die Schulbuch-Forschungen von Markom, Weinhäupl (2007) und Hladschnik (2016) nicht nur für die Themenbegrenzung essentiell, sondern auch für die Art und Weise der Analyse. So wurde es möglich, komplexen inhaltliche Aspekte in Bezug auf Geschlechtsidentität und geschlechterspezifische Diskriminierung zu beleuchten. Die Analyse habe ich nach einem bestimmten Vorgehen durchgeführt, das ich im Folgenden genau beschreibe. Dabei konnte ich qualitative und quantitative Daten erheben, die ich in Form von Inhalts- und Bildanalyse sowie Visualisierungen mit theoretischen Aspekten verbunden habe. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse sind im Anhang (Kapitel 10) zu finden, jedoch beziehe ich mich im Fließtext der Arbeit auf diese, was jeweils dezidiert angeführt ist. Die Statistiken wurde anhand von Mann Whitney t-Tests erhoben, mit einer Signifikanz von $p < 0,05^*$, $p < 0,005^{**}$. In der Gegenüberstellung von verschiedenen Kontexten und Geschlechtern, sind die signifikant größeren zuerst genannt (zum Beispiel Männlich-Weiblich p -Wert 0,0462*, Männlichkeit ist signifikant häufiger als Weiblichkeit im Kontext Hauptpersonen dargestellt, siehe Abb. 5: 62).

Die analytische Kinder- und Jugendpsychotherapeutin (ae4 o.D.) Annette Hunze beschreibt die qualitative Inhaltsanalyse als oft genutzte Methode in der Analyse von Schulbüchern, weil „enthaltene Inhalte und Bedeutungen der Texte und Abbildungen interpretativ nachvollzogen und beschrieben“ werden können (Hunze 2003: 57). Eine systematische Vorgehensweise ist grundlegend für die Nachvollziehbarkeit qualitativer Forschung, um nicht in übereilte Quantifizierungen abzurutschen. Vorgehensweisen werden offengelegt, um Reproduzierbarkeit und Validität zu gewährleisten. Das Verfahren eignet sich insbesondere für theoriegeleitete Analysen (Mayring 2015: 114), weshalb es passend für die Untersuchung der Schulbücher auf Basis der zuvor dargestellten Theorie ist. Das genaue Vorgehen sowie detaillierte Analyseergebnis findet sich im Anhang (Kapitel 10) wieder.

Das schrittweise Vorgehen gliedert sich dabei in Anlehnung an Mayrings qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2015: 16) und Markom und Weinhäupls (2007) Forschungsvorgehen folgendermaßen:

- Für den ersten Einblick der Unterrichtsmaterialien habe ich eine grobe Darstellung des Buches vorgenommen und Autor*innen, Kapitelanzahl und -gliederung, Ersteindruck, Seitenanzahl und eine kurze Einführung des didaktischen Konzepts dargestellt. Die Verschriftlichung des ersten Eindrucks dient der persönlichen Selbstreflexion, um Vorannahmen der analysierenden Person aufzuzeigen.

- Für die exemplarischen Sequenzen habe ich bestimmte Kriterien ausgewählt, die die oben angesprochenen Diskriminierungsformen in Form von Stereotypisierung und Ausschluss in Bezug auf Geschlecht, Diversität und Ableismus aufzeigen, wobei der Fokus auf der Thematisierung von Geschlecht liegt.
- Die Grobanalyse beinhaltet Kontext, Layout, Struktur sowie die Aufbereitung des zuvor erhobenen Forschungsmaterials mit Hilfe eines Kategoriensystems, welches aus Theorie und Material generiert wurde.
- Dabei wurden konkrete Fragen an Text und Darstellung gestellt (siehe Forschungsfragen in Kapitel 1.5), um näher zu erläutern, wie Geschlechtsidentitäten implizit und explizit erkennbar sind. Text- und Bildanalyse wurden zusammengeführt, um die Ergebnisse gemeinsam zu diskutieren und einen Deutungsrahmen aufzuzeigen. Dabei habe ich auf Beispiele zurückgegriffen, die für die jeweilige Kategorie protypisch sind, um eine tiefergreifende Analyse zu ermöglichen. Anschließend wurde eine Auswertung vorgenommen, um einen Überblick zu vertretenen Kategorien aufzuzeigen und die Forschungsfragen zu beantworten.

Grundlegend ist für jede Form der Forschung, dass Rekonstruierbarkeit und Transparenz der Vorgehensweise gegeben sein müssen. Mayring fordert, dass qualitatives Forschen präzise und eindeutig nachvollziehbar sein muss. Vorgehensweisen müssen unmissverständlich sein und systematisiert werden. Zudem wird Intersubjektivität und damit der Ausschluss subjektiver Einflüsse angestrebt. (Mayring 2015: 65f)

Das Material, also Text und Bilder, wurden vorab gesichtet und in den sich daraus ergebenden Kategorien in Bezug auf Geschlechtsidentitäten und deren Kontext zusammengefasst und interpretiert. Dafür habe ich sämtliche Text - und Bildpassagen herangezogen, die Hinweise auf Geschlecht und damit verbundene Diskriminierungsformen geben. Daraus ergaben sich die in der Forschungsfrage thematisierten Hauptkategorien, die sich in weitere Subkategorien aufteilen. Die Zuordnungen zu den einzelnen Kategorien hat sich mitunter als schwierig erwiesen, weil nicht in allen untersuchten Schulbüchern alle Bereiche gleichermaßen anzufinden sind. Das rührt unter anderem daher, dass der Fokus der einzelnen Schulbücher unterschiedlich ist.

Ich habe die Ergebnisse der Text- und Bildanalyse in ein gemeinsames Kategoriensystem eingespeist, darin sämtliche Inhalte nach Kontext und Häufigkeit gesammelt analysiert und mit Theorien in Kontext gesetzt. In die Analyse sind dabei sowohl Textausschnitte als auch Abbildungen aus den jeweiligen Schulbüchern eingeflossen. Die gesamte Text- und Bildanalyse der Grob- und Feinanalyse befindet sich im Anhang (Kapitel 10).

1.6.1. Textanalyse

Wie bereits beschrieben, erfolgt die Analyse mit Hilfe von qualitativen und quantitativen Textinterpretationen um eine mögliche Leseart im diskursiven Zusammenhang und die Wirkung auf Lesende zu untersuchen. Es gilt zu berücksichtigen, dass meine Leseart von meinen individuellen Erfahrungen, meinem persönlichen ökonomischen sowie sozialen Hintergrund und situierten Gegebenheiten beeinflusst ist. Die Wirkung eines Textes kann auf verschiedene Lesende immer unterschiedlich ausfallen. Grundlegend bei Textanalysen ist die Auseinandersetzung mit Präsuppositionen und Implikationen, wobei das Verstehen von Texten erst möglich ist, wenn „Vorannahmen, Vorstellungen und Vorurteile“ (Arndt; Hornscheidt 2004: 29) in einem Text nicht explizit vorkommen, aber aus dem Zusammenhang erkannt werden können. Präsuppositionen sind Vorannahmen, die Annahmen auslösen, die nicht explizit im Text verschriftlicht sind. Unter Implikationen werden Inhalte verstanden, die in Gesprächen über Andere nicht explizit ausgesprochen werden, aber mitwirken. Indirekt vermittelte Inhalte erschließen sich dabei aus Gesagtem oder Gelesenen wodurch Implikationen zum Ergebnis von Kommunikation wird. (Arndt; Hornscheidt 2004: 229f) Präsuppositionen und Implikationen sind Mittel, die durchgehend in Texten und Gesprächen anzutreffen sind, ohne dass man sich dessen bewusst ist. Durch automatisierte Wiederholungen von Wertvorstellungen während des Kommunikationsvorganges, werden diese reproduziert. (Arndt; Hornscheidt 2004: 230)

Am Beginn der Auswertung habe ich für eine erste Probeanalyse das Deutschbuch Karibu 4 (2015) herangezogen. Dabei konnte ich bereits bei ersten Sichtung feststellen, dass beide Teile, sowohl das Sprachbuch als auch das Leseheft, mit Präsuppositionen und Implikationen zu Afrika und einem traditionellen, neokolonialen Verständnis von Geschlechterverständnis arbeiten. Ich stelle dieses Beispiel gleich zu Beginn vor, weil darin sowohl in Ausschnitten des Textes als auch in der bildlichen Darstellung (siehe 1.6.2) Geschlecht auf intersektionale Weise analysierbar ist. Dabei lässt sich nicht nur ein Gefälle zwischen stereotypen Geschlechterrollen feststellen, sondern auch in Bezug auf rassistisches Othering. Im sich über drei Seiten erstreckende Text *Der Hase und der Baumgeist – ein afrikanisches Märchen* (Karibu 4 Leseheft 2015: 40-42) werden unzählige Stereotype bedient, die Frausein objektiviert und Afrika verkürzt und homogen darstellen und nicht als vielfältigen Kontinenten mit verschiedenen Ländern und Kulturen. Die Geschichte erzählt von einem „hart arbeitenden Mann names Dondo“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 40) und seiner einzigen, siebenjährigen Tochter Tembe, die wegen eines Fluchs über Nacht ihre Stimme verliert: „Wer hat diesen bösen Fluch über sie verhängen können?“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 40), fragen sie die Eltern. „Sie holten sich bei vielen Medizinmännern Rat, aber niemand konnte dem Kind helfen [...]. Das Mädchen wuchs heran, wurde anmutiger und schöner, doch es bestand kaum Hoffnung auf irgendwelche Reichtümer in Form von Lobola – Brautpreis –, die ihre Eltern für eine so fleißige, reizende und schöne

Tochter zu Recht hätten erwarten können. Das betrübte sie zutiefst, denn wer, so fragten sie sich, würde schon für eine stumme Ehefrau bezahlen?“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 40-42). (Anhang 10.2.3: 158f)

Die Aussage, das hier vermittelt wird, bediente sowohl Präsuppositionen als auch Implikationen in Bezug auf eine eurozentrische, (neo)koloniale Sichtweise auf Afrika, als unterentwickeltes ‚Land‘, ohne adäquate medizinischer Versorgung, wo der Wert von Mädchen an ihrer Schönheit und Makellosigkeit (Nicht-Behinderung) gemessen wird, um dann und als Ware weiterverkauft werden können. Diese Annahmen werden zwar nicht auf diese Weise ausformuliert, trotzdem ist es eindeutig, worum es geht. Der ‚Wert‘ von Frauen, der sich aufgrund ihrer Schönheit erschließt, impliziert die ‚afrikanische‘ Einfältigkeit noch weiter und erweitert sie um eine sexistische Komponente. Auch der Verweis auf den Fluch lässt eine gewisse *naturalisierende* Naivität erkennen, ebenso die Erwähnung der Medizinmänner. Die hier angeführte Stereotypisierung Afrikas stellt eine klare Form von Othering dar, die Abgrenzung von Europa/dem zivilisierten Westen vom Rest der Welt.

Zudem habe ich im Rahmen der empirischen Analyse herausgearbeitet, wer in Texten zur Mehrheit und damit zur Norm gehört, und wer zur Minderheit zählt und als Abnorm konstruiert wird (Markom; Weinhäupl 2007: 172). Im geschlechterrollenkritischen Kontext ist im bereits angeführten Schulbuch Karibu 4 (2015) in dem Zusammenhang besonders deutlich, dass beispielsweise nahezu ausschließlich Geschichten mit männlich gelesenen Hauptpersonen vorkommen, worauf ich in der Grobanalyse verwiesen habe. Wenn Geschichten von weiblich gelesenen Personen handeln, thematisieren diese größtenteils Familie, Care- und Hausarbeitstätigkeiten. Außerdem kommt *weißen*, able-bodied, cis Männern gesamtheitlich betrachtet der meiste Raum zu, weil sie in den meisten Geschichten und Texten die Rolle der Hauptperson innehaben. Auf ausführliche Resultate der Analyse gehe ich in den folgenden Kapiteln näher ein. Die Schulbücher wurden nicht nur in Hinblick auf Wahrnehmbarkeit von verschiedenen Geschlechtsidentitäten untersucht, sondern auch dahingehend, ob Benachteiligungen und Diskriminierung von Frauen und TINA* Personen angesprochen werden und ob Gegenstrategien in Form von Anmerkungen zu Veränderungen vorhanden sind. Für einen positiven Umgang mit Geschlechterdifferenzen ist die frühkindliche Thematisierung und Auseinandersetzung unabdingbar (Markom; Weinhäupl 2007: 179). Wenn es keine Strategien gibt, die dagegen ankämpfen, werden nicht- cis männliche Personen in eine ausgrenzende Rolle der Andersartigkeit verdrängt.

1.6.2. Bildanalyse

Bildanalysen sind ebenso essenziell wie Textanalysen. Bilder werden im Unterricht immer öfter verwendet und vermitteln auf visuelle und grafische Weise Werte und Normen. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts hat die Anzahl des in Schulbüchern verwendeten Bildmaterials stark zugenommen, was auch die Dringlichkeit



Abb. 1 – ‚Afrikanisches‘ Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 41)
Schematische Darstellung eines ‚afrikanischen‘ Mädchens in ‚traditionellem‘ Gewand ohne Gesichtszüge.

der Bildanalyse begründet liegt. (Kühberger 2010: 44) Abbildung 1 gehört zur oben vorgestellten Geschichte *Der Hase und der Baumgeist – ein afrikanisches Märchen* (Karibu 4 Leseheft 2015: 40-42). Die Zeichnung unterstreicht die bereits thematisierten Formen von Othering und Exotisierung. Tembes Kleidung scheint traditionellen Gewändern nachempfunden zu sein, vor allem was den Schmuck samt bunter Stoffe und Muster betrifft. Jedoch basiert dieser Kleidungsstil einem europäischen Blick auf ‚Afrika‘, denn so groß wie Afrika ist, so groß ist die Vielfalt sich zu kleiden. Auffallen ist außerdem ihr Gesicht, das leer Augen und keinen Mund hat und sonst keinerlei Ausdruck vermittelt. Die Abbildung ist in einem anderen Zeichenstil als die sonstigen Bilder des Karibu 4 (2015) Schulbuchs, was die wiederholte Betonung von Andersheit vermuten lässt, die in der Geschichte transportiert ist. Alles in allem sind Geschichte und Bild ein markantes Beispiel für Geschlechterdiskriminierung und die Weise, wie Fremdheit in fast allen Schulbüchern verhandelt wird – ein weiteres Indiz für die Dringlichkeit der vorliegenden Arbeit. (Anhang 10.2.3: 158f)

Visuelle Darstellungen üben Einfluss auf die Ausbildung von Werthaltungen, Normen und Handlungsmöglichkeiten von Heranwachsenden aus. Bilder sind nicht nur das, was wir sehen, sondern auch das, was subjektiv aufgrund bestimmter Merkmale und Darstellungen interpretiert wird. Damit verbunden sind Kontext, Über-/Unterschriften und die Auswirkung, die das Bild auf unterschiedliche Personengruppen haben kann. Auch der Zusammenhang zwischen Bild und Text kann relevant sein und eine eigene Bedeutung transportieren. (Markom; Weinhäupl 2007: 238f)

Bildanalysen sind der visuellen Kommunikationsforschung zugeordnet, die Inhalt und Wirkung in den Fokus nimmt, um Inhalte zu interpretieren. Interpretationen von Bildern sind, ähnlich wie Texte, von situierter Gegebenheit der zeichnenden, der verfassenden und Kontext herstellenden sowie der betrachtenden Person bestimmt. Rein objektive Einschätzungen können kaum gewährleistet werden, denn auch der Kontext, in dem das Bild präsentiert ist, beeinflusst die Deutung. (Markom; Weinhäupl 2007: 238f)

In der vorliegenden Bildanalyse liegt der Fokus darauf, wie Geschlecht und Diskriminierung dargestellt wird und welche Unwahrnehmbarkeiten festzustellen sind. Die Analyse ist geprägt von der Frage, wie Bilder Inhalte zu Geschlechterrollen vermitteln und ob dabei Stereotype Verwendung finden.

Um die genannten Auswertungsmerkmale in der Text- und Bildanalyse zuzuordnen, habe ich die folgenden Geschlechter-Kategorien verwendet und diese mit den Analysekategorien in Kontext gesetzt:

- Mann
- Bub
- Frau
- Mädchen
- Trans*, darunter fallen in der Analyse alle TINA* Personen (trans*, inter*, nicht-binär, agender*)

1.7. Auswahl der Schulbücher

Für diese Arbeit wurden Lehrwerke ausgewählt, die im Deutschunterricht der 4. Klasse Volksschule häufig verwendet werden und die aktuell vertriebene Ausgabe sind. Bis auf zwei Schulbücher (Karibu 4 2015 und Sprachlichter 4 2018) sind alle Lehrwerke nicht älter als drei Jahre. Die Auswahl wurde von mir getroffen, da trotz wiederholtem Nachfragen bei den Verlagen, keine Auskunft zu Bestellzahlen gegeben werden wollte/konnte. Leider blieb diesbezüglich auch die Kontaktaufnahme zum Ministerium für Bildung erfolglos. Gewählt habe ich die Lehrbücher außerdem auf Empfehlung von Pädagog*innen einer Volksschule in Simmering, da sie diese selbst bevorzugt im Unterricht verwenden. Ich habe mich für sechs aktuelle Lehrbücher entschieden, herausgebracht von den Verlagen ÖBV, E. Dorner (Westermann) Verlagsgruppe und Veritas:

Der Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG (ÖBV) wurde bereits 1772 unter Kaiserin Maria Theresia als Schulbuchverlag gegründet. Die Spezialisierung des Verlags liegt auf Materialien zu Lehre und Pädagogik. Der ÖBV gilt als eines der größten Bildungsunternehmen Österreichs. (ÖBV o.D.)

Der E. Dorner Verlag der Westermanngruppe hat wie der ÖBV seinen Sitz in Wien und vertreibt Schulbücher, Lernhilfen und Lernsoftware. Seit der Gründung 1988 ist die Entwicklung und Produktion zeitgemäßer Bildungsmedien ein wichtiger Leitfaden des Unternehmens. (Westermann o.D.)

Der Veritas Verlag wurde 1945 von Karl Gruber in Linz gegründet und startete 1973 mit einem Schulbuchprogramm. Veritas ist einer der größten Verlage Österreichs und damit maßgeblich an der Prägung der österreichischen Bildungslandschaft beteiligt. (Veritas o.D.)

- Buntspecht Deutsch 4 (2022): Döring, Karin; Nittmann, Astrid; Roeder-Schneider, Susanna; Smekal, Veronika; Waldmann, Elisabeth. Wien: ÖBV.
- Deutsch 4 (2021): Bailicz Ilse; Freund, Josef; Müller, Martina; Plank, Ingrid. Wien: ÖBV.

- Karibu 4 (2015): Eichmeyer, Astrid; Gönning, Maria; Kunze, Heidrun; Warnecke, Andrea; Willmeroth, Sabine. Wien: E.Dorner.
- Federleicht 4 (2019/20): Hula, Saskia; Wilhelm, Saandra Wien: E. Dorner.
- Sprachlicher 4 (2018): Hagler, Christa. Linz: Veritas.
- Miko 4 (2020): Hoberg, Gerda; Kametriser, Susanne; Wirth, Elisabeth ; Reischl-Bosin, Martina ; Schwantner, Barbara. Linz: Veritas.

Die sechs ausgewählten Schulbücher sind approbierte Lehrmittel und für den Unterrichtsgebrauch im Fach Deutsch für die ihnen entsprechende Schulstufe Primärstufe 4 als geeignet und zulässig erklärt. Mir war es wichtig mindestens zwei Werke pro Verlagsgruppen in die Analyse einzubinden um gegebenenfalls Verlagsspezifische Ähnlichkeiten aufzeigen zu können. Jedes der Lehrwerke besteht aus mindestens einem Band wobei oft eine Mehrteilung zwischen Lese- und Arbeitsbuch besteht. Aus Ansprüchen der Vollständigkeit und um ein breites, ganzheitliches Geschlechterverständnis aufzeigen zu können, habe ich alle Teilbände der Schulbücher untersucht (außer bei Sprachlicher 4 (2018) nur das Sprachbuch), entsprechend kodiert und die Ergebnisse in die Analyse integriert. Die Ergebnisse der Untersuchung sind im Anhang in Kapitel 10 beigefügt.

1.8. Relevanz des Themas

„Schulen haben die gleichen sozialen
Funktionen wie Gefängnisse und Irrenhäuser
- sie definieren, klassifizieren, verwalten und regulieren Menschen.“
(Foucault 2016c [1975]: 386)

Die bereits ausführlich umrissene Komplexität des Themas verdeutlicht die sich dahinter verbergende Relevanz nur zu gut. Geschlecht und Identität sind viel diskutierte Begriffe einer subjektiven, emotionalen und zugleich zutiefst politischen Thematik. In politischer, sozialer und gesellschaftlicher Hinsicht sind Menschen keineswegs gleich. Alter, soziale Herkunft, ethische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Geschlecht sowie physische und psychische Voraussetzungen besetzten Kategorien unterschiedlichster Ausgangssituationen die über Wahrnehmbarkeit und Unwahrnehmbarkeit bestimmen. Intersektionale Marginalisierung und strukturelle Ausgrenzung wohnen Machtstrukturen inne, die sich historisch verändern und den gesellschaftlichen Diskurs sowie Gesetzgebung bestimmen.

Diese Strukturen und Denkmuster durchziehen sämtliche gesellschaftliche Bereiche und sind auch innerhalb der Institution Schule und den dort verwendeten Lehrbüchern anzutreffen. Die deutsche

Historikerin und internationale Schulbuchforscherin Simone Lässig (TU-Braunschweig o.D.a) erkennt Lehrwerke als „Konstrukteure sozialer Ordnung und gesellschaftlichen Wissens“ (Lässig 2010: 203) denen Handlungsfähigkeit der frühkindlichen Prägung innewohnt. Schulbücher besitzen eine politische Dimension, ebenso das Wissen und die Werte, die von ihnen ausgehend, vermittelt werden. Unterrichtsmaterialien bilden aktuelle Wertvorstellungen und mehrheitsfähige Diskurse ab, die oftmals gewaltvoll Realität konstruieren und auf epistemischer Gewalt basieren. Der Ausschluss von Personengruppen und die Verzerrung von Lebensrealitäten wird im Zuge kritischer Betrachtung ersichtlich. (Lässig 2010: 203) Werte und Normen werden in Lehrräumen systemisch transportiert geformt, und treffen explizite wie implizite Aussagen über Wirklichkeiten rund um Geschlechterverhältnisse. So agieren sie auch als Orientierung hinsichtlich vermeintlichem Normen geschlechterrollenkonformen Verhaltens. Schüler*innen (so wie allen Menschen!) sollen die Möglichkeit haben das eigene Selbst kennen, leben und lieben zu lernen, indem positive Identifikationen und lebensechte Reflexion in Bezug auf Geschlecht, sexuelle Orientierung, Körper, Ableismus, Klasse, Herkunft und Religion geboten werden. Und das auch innerhalb und besonders im Kontext Schule.

Die Gleichberechtigung aller Geschlechter ist grundlegend für ein sicheres, gesellschaftliches Miteinander fernab von Ausgrenzung. Marginalisierung führt in den meisten Fällen zu struktureller Chancenungleichheit und drängt Menschen in die Unwahrnehmbarkeit. Die Analyse von Schulbüchern ist dahingehend wichtig, um Sozialisierungs- und Identitätsfindungsprozesse junger Menschen aller kultureller Hintergründe, Migrationsbiografie und Fluchterfahrung inklusiver und diverser gestalten zu können. Diese Analyse ist exemplarisch für andere Untersuchungen zu Migrationsfragen und Diversitätsaspekten anzuwenden. Bildung ist in der Entwicklungszusammenarbeit als ein grundlegender Schlüsselfaktor angeführt, um Gleichberechtigung und marginalisierte FLINTA*¹² Personen zu stärken und politische und ökonomische Zustände innerhalb eines Landes zu stabilisieren.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf österreichischen Unterrichtsmaterialien. Der Grund dafür ist simpel. Österreich ist der Staat in dem ich als *weiße*, weiblich sozialisierte und gender questioning Person der Mittelschicht aufgewachsen bin und mit dessen Strukturen ich mich seit jeher auseinandersetze. Nach außen präsentiert sich Österreich in Bezug auf Geschlechtergleichheit liberal und progressiv und ist im internationalen Vergleich ein wohlhabender Staat mit gutem Sozial- und Gesundheitssystem (zumindest für ausgewählte Bürger*innen). Gemeinhin ist Österreich ein Staat, der sich als aufgeklärt und tolerant in

¹² FLINTA*Personen ist ein Akronym und steht für Frauen, Lesben, inter*, nichtbinär, trans* und agender* Personen und umfasst somit Menschen, die von patriarchalen Strukturen am meisten diskriminiert werden. Der Begriff wird verwendet, um die benannten Personen miteinzuschließen.

Bezug auf LGBTIQA*¹³-Rechte und Gleichberechtigung zeigt und auch im internationalen Vergleich so beschrieben wird. Die Debatte um Geschlechtergleichheit stellt jedoch eine problematische dar, die nicht selten von mitte-rechts und christlich geprägten Parteien für femonationalistische¹⁴ Zwecke und islamophobe Hetze aus dem Kontext gerissen und verzerrt wird. Fakt ist, dass in Österreich in den letzten Jahren erhebliche Kürzungen für Frauen- und Gewaltschutzinstitutionen vorgenommen wurden. Die Zahlen der Femi(ni)zide ist seit Jahren steigend und die vorherrschende geschlechterspezifische, sexualisierte Gewalt gegen FLINTA* Personen zeigt deutlich auf, dass in Österreich ein gesellschaftliches Klima misogynen und patriarchalen Strukturen omnipräsent ist. (orf.at o.D.: Gewalt gegen Frauen). Aus all diesen Gründen ist es meiner Meinung nach dringend notwendig, österreichische Schulbücher und die von ihnen ausgehende Konstruktion von vermeintlicher Wertigkeit und Wahrnehmbarkeit von Geschlecht im Rahmen dieser Masterarbeit zu untersuchen. In Bezug auf Entwicklungszusammenarbeit ist es mir wichtig Missstände innerhalb von Österreich zu begreifen und offen zu legen, dass GeschlechterUNgerechtigkeit kein fernes Problem des ‚globalen Südens‘ ist, sondern unmittelbar vor unserer Nase passiert.

2. Rechtliche Rahmung zu Gleichberechtigung in Österreich

„Trotz des verfassungsrechtlich festgeschriebenen Gleichheitssatzes kann das Recht Geschlechterungleichheit tolerieren und hervorbringen, da dem Rechtssystem ebenso wie der Figur des Rechtssubjekts maskulinistische und heteronormative Normen zugrunde liegen.“ (Ludwig 2017)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Diskursen rund um Geschlecht und Un/Gleichbehandlung innerhalb von Schulbüchern. Die Gleichbehandlung der Geschlechter ist sowohl auf europäischer Ebene als auch in Österreich gesetzlich verankert. Juristisch festgelegte Ansprüche der Gleichbehandlung durchziehen sämtliche Sphären der Gesellschaft, so auch die Institution Schule und die dort verwendeten Lehrmaterialien. Um Gleichberechtigung innerhalb von Lehrmaterialien zu thematisieren, möchte ich

¹³ LGBTIQA* ist ein Akronym und steht für lesbian, gay, bi, trans*, inter*, queer, agender, * markiert platzhaltend Vielfalt und fungiert damit als Sammelbegriff für alle, die nicht Teil der heterosexuellen, cis normativen Zwangsgesellschaft sind. Es gibt verschiedene Versionen dieser Abkürzung, wobei sich durch veränderte Zugänge zu genderqueeren Identitäten und Geschlecht insgesamt damit verbundene Begrifflichkeiten stetig verändern.

¹⁴ Der Begriff Femonationalismus wurde von der britischen Soziologin Sara R. Farris in ihrem 2017 erschienenen Werk „In the Name of Women’s Rights. The Rise of Femonationalism“ geprägt. Darin macht sie auf Diskurse, gesellschaftliche Strukturen und politische Vorgehensweisen aufmerksam, die die Frage der Gleichstellung der Geschlechter und Rechte von FLINT* Personen für nationalistische, sexistische, rechtsradikale und antimuslimische Rhetorik zu instrumentalisieren. In weiterer Folge wird damit versucht die Integration von Immigrant*innen und Muslim*innen zu vereiteln. Rechte und neoliberale Regierungen nutzen das Thema Frauen*rechte, um gezielt muslimische Migrant*innen zu stigmatisieren. Diese Praktiken zeichneten sich in den letzten Jahren besonders in rassistisch gewendeten Politiken westeuropäischer Ländern ab. (Farris 2017)

vorab einen rechtlichen Rahmen schaffen, um aufzuzeigen, was juristisch Un/Gleichbehandlung bedeutet, sowohl im gesetzlich vorgegebene Lehrplan für Schulbuch als auch darüber hinaus.

Ungleichheit und die Diskriminierung eines diversen Geschlechterverständnisses abseits cis normativer Zugänge durchziehen sämtliche gesellschaftliche Bereiche, so auch die österreichische Gesetzgebung. In österreichischen Gesetzen ist fast ausschließlich eine binäre Schreibweise vorzufinden, die die Vielfältigkeit von Geschlecht nicht berücksichtigt. Gesetze dienen als Instrument, um gesellschaftspolitische, historisch gewachsene und zum Teil gewaltvoll etablierte Normen in Rechtsdiskursen zu materialisieren und um Einfluss auf die öffentliche und private Sphäre auszuüben. (Ludwig 2017)

Vermeintlich *natürliche* Prozesse der staatlichen Vergeschlechtlichung führten dazu, dass maskulinistische, *weiße* Logiken den modernen Wohlfahrtsstaat prägten. Die österreichische Politikwissenschaftlerin (UIBK) Gundula Ludwig erkennt dabei die vermeintlich männliche Rationalität als Basis des modernen, ‚westlichen‘ Staats (Ludwig 2017). Im Zentrum dessen befindet sich die androzentrische Figur des Staatsbürgers, um den herum sich Recht, Wissenschaft und Gesellschaft formten und die ungleiche Verteilung staatsbürgerlicher Rechte begründete. (Appelt 1999, Wilde 2001 nach Ludwig 2017)

Gesetzliche Rahmenbedingungen in Bezug auf die Gleichbehandlung der binären Geschlechter gehen auf eine lange Geschichte zurück. Heute scheint die rechtliche Gleichstellung von Männern und Frauen in Österreich eindeutig. Die Grundsatzklausel der Gleichberechtigung wurde im Rahmen der *Deklaration Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* der Vereinten Nationen 1948 auf internationaler Ebene festgelegt. Diese ist gleichermaßen auf Ebene der europäischen Union und nationaler Ebene gültig, jedoch rechtlich nicht bindend. Folgende Ausschnitte wurden 1948 in den Gesetzen der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen verankert und 1955 von Österreich ratifiziert (Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen o.D.):

Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse [sic¹⁵], Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion,

¹⁵ Der Diskurs rund um den Begriff Rasse bzw. race ist innerhalb der Sozialwissenschaften stark diskutiert. Die Verwendung des Begriffs Rasse wird im deutschsprachigen Raum oft vermieden, um sich von der nationalsozialistischen Prägung dieses Begriffs zu distanzieren. Im Zuge der Auseinandersetzung mit Theoretiker*innen wie Minitta Kandlbauer (Kandlbauer 2022: 60) habe ich mich dazu entschieden, den deutschen Begriff auszuschreiben, jedoch innerhalb von Zitaten mit [sic] zu markieren, um die fatale Geschichte des Begriffs nicht zu verdecken oder zu verharmlosen. Rücksichtnahme und die Auseinandersetzung mit der Geschichte

politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. (Vereinten Nationen o.D.)

Daran anschließend entstand die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), die sich 1950 gründete und der Österreich 1958 beitrug. Alle Mitgliedstaaten der Europäischen Union sind Mitglied dieser Vereinigung. Diese ist rechtlich bindend und hat in Österreich Verfassungsrang. Art. 14 EMRK hält die „Gewährleistung der in der Konvention statuierten Rechte und Freiheiten ohne Benachteiligungen fest, die im Geschlecht, in der Rasse [sic], Hautfarbe, Sprache, Religion, in den politischen oder sonstigen Anschauungen, in nationaler oder sozialer Herkunft, in der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, im Vermögen, in der Geburt oder im sonstigen Status begründet sind“. (Poeschl 2014: 576) Das 12. Protokoll zur EMRK enthält ein allgemeines Diskriminierungsverbot, das Österreich bisher nicht ratifiziert hat. Poeschl schreibt weiter

„Diskriminierungsverbote untersagen dem Staat zwar nicht absolut, aber doch grundsätzlich, zwischen Menschen nach persönlichen Eigenschaften zu unterscheiden, über die der einzelne nicht oder nicht zumutbar disponieren kann und die seine Identität maßgeblich prägen.“
(Poeschl 2014: 576)

Darauf aufbauend wurde 2016 die *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* (Eur-lex 2016/C 202/02) verabschiedet. Unter Titel III sind die Grundrechte der Gleichheit angeführt. In Bezug auf die Gleichheit zwischen Männern und Frauen ist Folgendes festgehalten:

Artikel 23 - Gleichheit von Frauen und Männern

Die Gleichheit von Frauen und Männern ist in allen Bereichen, einschließlich der Beschäftigung, der Arbeit und des Arbeitsentgelts, sicherzustellen.

Der Grundsatz der Gleichheit steht der Beibehaltung oder der Einführung spezifischer Vergünstigungen für das unterrepräsentierte Geschlecht nicht entgegen. (Eur-lex 2016/C 202/02: 398)

Die Gleichbehandlung von Männern und Frauen ist ein durch den Gleichheitssatz des Bundes-Verfassungsgesetzes verankertes Grundrecht. Dabei handelt es sich um das Bundes-Verfassungsgesetz, das seit 1920 in Kraft ist und nach Stand 2021 zitiert ist:

betroffener Personen ist grundlegend, um weder paternalistische noch ausgrenzende Praktiken, auch in Form von Begriffen, zu reproduzieren.

Artikel 7

(1) Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nicht behinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten. [...]

(2) Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig. [...]

Artikel 13

(3) Bund, Länder und Gemeinden haben bei der Haushaltsführung die tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern anzustreben (RIS o.D.b: Bundes-Verfassungsgesetz 2021: 8, 17).

Auffallend ist in allen oben angeführten Gesetzen das Aufrechterhalten einer binären Ansprache der Geschlechter, die Männer und Frauen adressiert. Spezifische Regelungen zur Gleichberechtigung nichtbinärer, non konformer und agender Personen gibt es in Österreich nicht, wohl aber für trans* und inter* Personen.

2.1. Rechte abseits binärer Normativität in Österreich

Queer feministische Perspektiven erweiterten die Kritik der binären Gesetzeslage auf Grundlage staatsbürgerlicher Intelligibilität um die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Heteronormativität, und halten fest, dass lange Zeit

„eine binäre ‚Geschlechtsidentität‘ Voraussetzung für Staatsbürgerschaft ist und zudem Staatsbürgerschaftsrechte auf heteronormativen Vorstellungen von Intimität, Sexualität, Privatheit, Familien- und Beziehungsformen aufbauen“ (Klapeer 2014 nach Ludwig 2017, Herv. i.O.).

Nach wie vor umfasst der Geschlechtsbegriff des Gleichbehandlungsgesetzes laut der Anwaltschaft für Gleichberechtigung das „biologische Geschlecht (im Englischen als „sex“ bezeichnet) und das soziale Geschlecht („gender“)" (Stadt Wien o.D., Herv. i.O.). Aus dieser Formulierung wird nicht klar, was unter Geschlechtsidentität verstanden wird, da diese hinter den Begriffen sex und gender in gewisser Weise verschwindet. Festzuhalten gilt, dass die Differenzierung zwischen ‚sex‘ und ‚gender‘ überholt und problematisch ist. Die analytische Trennung von biologischem und sozialen Geschlecht geht mit der vermeintlichen Gegenüberstellung von *Natur* und Kultur, von Körper und Geist einher. Dabei wird die

Annahme vermittelt, dass das biologische Geschlecht etwas Unveränderbares und von *Natur* aus Festgeschriebenes ist, während das soziale Geschlecht konstruiert und damit wandelbar ist. (Butler 1995 [1993]) Die Teilung der Menschheit in zwei entgegengesetzte Geschlechterkategorien ist politisch und wird durch gesellschaftliche Prozesse bedingt.¹⁶

Bisher gibt es in Österreich keine Gesetze, die die rechtliche Anerkennung der Geschlechtsidentität von trans* und inter* Personen ausdrücklich erwähnen. Das Recht auf Anerkennung der Geschlechtsidentität ergibt sich aus Art. 8 EMRK, indem das Privatleben von Individuen geschützt ist (das hat der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte im Fall Goodwin v. United Kingdom von 1996 (COE o.D.) entschieden), was die verfassungsgerichtliche Entscheidung VfGH 15.06.2018, G 77/2018 (VfGH o.D.) bestätigt hat. Diese Entscheidung beinhaltet, dass Alex Jürgen als erste Person in Österreich die Geschlechtsbezeichnung divers/x erkämpft und Recht bekommen hat, diese in Pass und Geburtsurkunde anzuführen. Die EMRK hat in Österreich Verfassungsrang und Gesetze müssen so ausgelegt und interpretiert werden, dass sie mit der Verfassung im Einklang stehen. Steht also in einem Gesetz nur ‚Geschlecht‘, dann muss dieses Wort mit der EMRK im Hinterkopf interpretiert werden. Deshalb muss die Geschlechtsidentität von trans* und inter* Personen in Österreich auch anerkannt werden. Das Problem ist, dass diese rechtliche Anerkennung immer vor den Gerichten erkämpft werden muss und musste, weil der Gesetzgeber untätig ist. Ich möchte vorab darauf hinweisen, dass einige nachfolgende Ausschnitte aus Gesetzestexten diskriminierende Formulierungen und Fehlbezeichnungen enthalten, denn inter* und trans* sind Bezeichnung des Geschlechts und der Geschlechtsidentität und unabhängig von sexueller Orientierung. Dieser Fakt wird leider oft vernachlässigt oder schier ignoriert.

2018 wurde die folgende Weisung des Bundesministeriums für Inneres (BMI) an die Personenstandsbehörden verfasst und festgehalten,

„dass es eine weitere, vom männlichen und weiblichen Geschlecht biologisch verschiedene Geschlechtskategorie (Intersexualität [sic]) gibt. Diese intersexuellen [sic] Personen haben ein Recht auf Eintragung ihrer Geschlechtskategorie (= sog. „3. Geschlecht“) im Personenstandsregister (VfSlg 20258/2018). [...] [Es] kann ein Antrag auf Eintragung einer intersexuellen Geschlechtskategorie unter folgender Voraussetzung bewilligt werden: Vorlage eines Fachgutachtens mit der Darlegung, dass das Geschlecht der antragstellenden Person auf Grund ihrer chromosomalen, anatomischen und/oder hormonellen Entwicklung weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden kann.“
(oesterreich.gv.at o.D.)

¹⁶ Daran anknüpfende Vertiefung in den Kapiteln vier bis sechs zu Diskursanalyse, Poststrukturalismus und Queer Theory.

Der Erlass des BMI, der im September 2020 anlässlich der verfassungsgerichtlichen Entscheidung verfasst wurde, sieht vor, dass im zentralen Personenregister (ZPR) neben den Kategorien „weiblich“ und „männlich“, die Geschlechtseintragungen „divers“, „inter“, „offen“ oder „kein Eintrag“ möglich sind. Des Weiteren ist eine Streichung des Geschlechtseintrags möglich. (oesterreich.gv.at o.D.) Bis Mitte 2023 blieb rechtlich ungeklärt, inwieweit sich diese Geschlechtsoptionen unabhängig von biologischen Gegebenheiten auf nichtbinäre Geschlechtsidentitäten beziehen, weil die neuen Entscheidungen betreffend nichtbinäre Personen noch nicht rechtskräftig sind. Sie sind wegweisend, aber noch für niemanden bindend. Das BMI kann noch ein Rechtsmittel erheben. Laut Punkt 2 des Erlasses im Sinne des § 40 Abs. 1 PStG 2013 gibt es die Möglichkeit bei „nicht eindeutigem“ (oesterreich.gv.at o.D.) Geburtsgeschlecht oder Inter*geschlechtlichkeit den Geschlechtseintrag im ZPR vorerst offen zu lassen. Damit kann zu einem späteren Zeitpunkt die Entscheidung für das rechtliche Geschlecht selbst getroffen werden. (oesterreich.gv.at o.D.)

Für trans* Personen gilt, dass geschlechtsangleichende Maßnahmen keine Voraussetzung für die Änderung des Geschlechtseintrags sind, jedoch wird

„ein irreversibles Zugehörigkeitsempfinden zum anderen Geschlecht und eine deutliche Annäherung an das äußere Erscheinungsbild des anderen Geschlechts gefordert (VwGH 15.09.2009, 2008/06/0032, VwSlg 17746 A/2009). Dies kann in aller Regel nur durch Einholung eines Sachverständigengutachtens ausreichend geklärt werden.“ (oesterreich.gv.at o.D.)

Auch in diesem Abschnitt wird das Festhalten am binären Geschlechterverständnis deutlich. Es wird die Dichotomie weiblich und männlich weiterverfolgt, um trans* Personen darin zu kategorisiert. Trans* zu sein wird demnach als ein Wechsel von Männlichkeit zu Weiblichkeit oder umgekehrt verstanden. Demnach müssen zum aktuellen Stand medizinische und psychologische Atteste vorliegen, um eine Anpassung bzw. Änderung des Geschlechtseintrags im ZPR vorzunehmen. Eine rechtliche Anerkennung der selbstbestimmten Geschlechtsidentität ist nach wie vor nicht möglich. Das fehlende Selbstbestimmungsrecht stellt ein diskriminierendes Problem für trans*, inter* und nichtbinäre Personen dar.

„Ein Wechsel von „männlich“ oder „weiblich“ auf „inter“, „divers“, „offen“ oder „keine Angabe“ ist nur auf Antrag mit ergänzendem Fachgutachten möglich. Ein Wechsel von „inter“, „divers“, „offen“ oder „keine Angabe“ auf „männlich“ oder „weiblich“ ist ebenso nur auf Antrag mit ergänzendem Fachgutachten möglich.“ (Stadt Wien o.D., Herv. i.O.)

In Österreich sind trans* und inter* Personen teilweise rechtlich vor Diskriminierung geschützt. Das Gleichbehandlungsgesetz umfasst jedoch nicht alle Lebensbereiche, sondern nur die folgenden Punkte:

„Das Gleichbehandlungsgesetz schützt Menschen in der Arbeitswelt seither vor Diskriminierung aus Gründen des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion oder Weltanschauung, des Alters und der sexuellen Orientierung.“ (RIS o.D.c: Gleichbehandlungsgesetz BGBl. Nr. 100/1993)

„Das Gleichbehandlungsgesetz verbietet Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts im Bereich der Arbeitswelt (Privatwirtschaft) und beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen (z.B. der Diskriminierungsschutz beim Wohnraum). Beschäftigte im öffentlichen Dienst sind durch Bundes- und Landesgleichbehandlungsgesetze geschützt.“ (RIS o.D.c: Gleichbehandlungsgesetz BGBl. Nr. 100/1993)

„Als Diskriminierung auf Grund des Geschlechts gilt auch die Benachteiligung einer Person auf Grund ihrer Geschlechtsidentität [...] einheitlicher Schutz vor Diskriminierung aus allen Gründen außerhalb der Arbeitswelt ist im Gleichbehandlungsgesetz bislang nicht vorgesehen. [...] Die Diskriminierung von Transgender -Personen und intersexuellen [sic] Menschen ist eine Benachteiligung aufgrund des Geschlechts und fällt damit unter das Diskriminierungsverbot des Gleichbehandlungsgesetzes.“ (RIS o.D.c: Gleichbehandlungsgesetz BGBl. Nr. 100/1993)

Der Schutz vor Diskriminierung für nichtbinäre Personen ist nicht ausdrücklich erwähnt, der Gesetzestext bezieht sich einmal auf den Terminus ‚Geschlechtsidentität‘ und lässt dabei offen, was genau darunter zu verstehen ist. „Auszugehen ist zunächst vom **biologischen Geschlecht** (sex), das allerdings **nicht binär** verstanden werden darf.“ (Windisch-Graetz 2022: 131, Herv. i. O.) Die Gleichbehandlungsanwaltschaft veröffentlichte hierzu eine Stellungnahme und weist drauf hin: „Durch die rein binäre Schreibweise im Gleichbehandlungsgesetz ist Trans-, Inter- und nichtbinären Personen oft nicht klar, dass sie in den Diskriminierungsschutz des Geschlechterbereichs fallen und damit über die Arbeitswelt hinaus im Bereich Zugang zu Gütern und Dienstleistungen geschützt sind.“ (Gleichbehandlungsanwaltschaft 2022: 13)

Am 2.2.2023 hat das Verwaltungsgericht Wien das erste Mal den Geschlechtseintrag nichtbinär in Form des Erlasses VGW-101/V/032/11370/2022 (RIS o.D.a) zugelassen und erleichterte die bisherigen Voraussetzungen des Eintrags. (Der Standard 2.2.2023) Diese Entscheidung ist noch nicht rechtskräftig, aber wegweisend.

2.2. Gesetzliche Gleichbehandlung in institutionellen Bildungseinrichtungen

Auch für institutionelle Bildungseinrichtungen, gibt es spezielle Gesetze, die sich mit Geschlechtergleichberechtigung in Lehrplänen und den Anforderungen für die Approbation von Schulbüchern auseinandersetzen. Die darin geforderten Richtlinien zu bewusstseinsbildenden

Maßnahmen sind grundlegend für die vorliegende Arbeit, um aufzuzeigen, inwiefern Schüler*innen durch Lehrmaterialien und Lehrende ein Verständnis von Gleichberechtigung aller Geschlechter vermittelt wird und inwiefern das gesetzlich geregelt ist. Was fast allen Gesetzestexte und Richtlinien zu Grunde liegt, ist auch hier wieder ein binäres Geschlechterverständnis, und das obwohl Geschlechtergerechtigkeit und das Fördern von Diversität darin festgeschrieben sind. Ich stelle im Folgenden einige Ausschnitte vor, um einerseits die historische Entwicklung der gesetzlichen bildungsbezogenen Gleichberechtigung zu rekonstruieren und andererseits darauf aufmerksam zu machen, wo es dringenden Überarbeitungsbedarf gibt.

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist festgehalten, was Lehrpläne erfüllen müssen:

„Lehrpläne sind für Pädagoginnen und Pädagogen die Grundlage ihrer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, durch geeignete Planung und Gestaltung des Unterrichts den einzelnen Schülerinnen und Schülern die Erreichung der im Lehrplan vorgegebenen Ziele zu ermöglichen. Sie sind ein Orientierungsrahmen für Schülerinnen und Schüler sowie Erziehungsberechtigte, über welches Wissen und Können Schülerinnen und Schüler am Ende eines Schuljahres verfügen sollen.“ (BMBWF o.D.)

Daran anschließend gilt es, Kriterien für die Beurteilung der Approbation von Schulbüchern einzuhalten, die in Österreich auf die geltende Verordnung von 1998 zurückgehen. Die Verordnung bildet eine wichtige, gesetzliche Grundlage für die in Lehrwerken vermittelten Inhalte und deren Aufbereitung: *Feststellung hinsichtlich der Erfüllung der Erfordernisse gemäß § 14 Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes*, insbesondere hinsichtlich:

- „a) der Übereinstimmung mit den vom Lehrplan vorgeschriebenen Bildungs- und Lehraufgaben sowie den didaktischen Grundsätzen und den wesentlichen Inhalten des Lehrstoffes [...]
- b) der Berücksichtigung des Grundsatzes der Selbstständigkeit des Schülers und der aktiven Teilnahme des Schülers am Unterricht [...]
- d) der sachlichen Richtigkeit des Inhaltes und seiner Übereinstimmung mit dem jeweiligen Stand des betreffenden Wissensgebietes, unter Berücksichtigung der den Sachbereich berührenden Normen [...]

- e) der ausreichenden Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler sowie ihrer zukünftigen Arbeitswelt einschließlich der spezifischen österreichischen und europäischen Verhältnisse [...]
- f) der staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, der Vermittlung demokratischer Einstellungen sowie geltender Rechtsvorschriften und der Anleitung zu selbsttätigem Handeln der Schüler [...]
- i) der Gleichbehandlung von Frauen und Männern und der Erziehung zur partnerschaftlichen Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung.“ (Schulunterrichtsgesetz 1998 § 14 (2))

Das Unterrichtsgesetz ist im generischen Maskulinum verfasst und spricht ausschließlich „Schüler“ an. Zudem wird von einem binären Geschlechterverständnis ausgegangen. So verweist Punkt i) auf die Gleichbehandlung von Frauen und Männern und nicht auf die Gleichbehandlung aller Geschlechter. Außerdem führt dieser Punkt die partnerschaftliche Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung von Mann und Frau an. Diese Aufforderung lese ich als institutionelle Maßnahme der Fortsetzung eines heteronormativen biologischen Essentialismus, der Geschlecht auf der Grundlage von vermeintlicher Reproduktionsfähigkeit begründet.

Um Diskriminierung im Bildungswesen zu unterbinden, wurde 1982 die Konvention der Vereinten Nationen zur *Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau* unterschrieben (BMBWF 1982). Darin ist in Teil III Artikel 10 Abschnitt c) festgehalten:

„Beseitigung jeder Art stereotyper Rollenauffassung von Mann und Frau auf allen Erziehungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden.“ (Bundesgesetzblatt Teil III Artikel 10 Abschnitt c) 1982)

Auch hier ist ein binäres Geschlechterverständnis vorherrschend und die damals verifizierten Forderungen, wie die Analyseergebnisse der vorliegenden Arbeit ergeben haben, sind bis heute nicht durchgesetzt. 1995 verifizierte die damalige ÖVP Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Elisabeth Gehrler, den Grunderlass zum Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*:

Artikel 14

(6) Schulen sind Einrichtungen, in denen Schüler [sic] gemeinsam nach einem umfassenden, festen Lehrplan unterrichtet werden und im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinen oder allgemeinen und beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten ein umfassendes

erzieherisches Ziel angestrebt wird. Öffentliche Schulen sind jene Schulen, die vom gesetzlichen Schulerhalter errichtet und erhalten werden. Gesetzlicher Schulerhalter ist der Bund, soweit die Gesetzgebung und Vollziehung in den Angelegenheiten der Errichtung, Erhaltung und Auflassung von öffentlichen Schulen Bundessache ist. [...] Öffentliche Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechtes, der Rasse [sic], des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses, im Übrigen im Rahmen der gesetzlichen Voraussetzungen zugänglich. Das gleiche gilt sinngemäß für Kindergärten, Horte und Schülerheime. (Bundes-Verfassungsgesetz 1995: 18)

Damit wurde in Österreich die Erziehung zur Gleichstellung von Frau und Mann zu einem Unterrichtsprinzip ernannt und im Lehrplan verankert. 2018 kam es unter dem damaligen ÖVP Bildungsminister Heinz Faßmann zu einer Neuinterpretation des 1995 verlautbarten Grunderlass zum Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*, welche im Grunderlass für *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* festgehalten ist (BMBWF 21/2018). Im Zentrum stehen „Anregungen, wie Fragen der Gleichstellung in der öffentlichen Schule – vor dem Hintergrund einer pluralistischen, von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt geprägten Gesellschaft – sowohl auf Fach- und Unterrichtsebene als auch auf Ebene der sozialen Beziehungen berücksichtigt werden können“ (BMBWF 2018 Rundschreiben Nr. 21/2018: 3). Das Unterrichtsprinzip soll künftig zum „Aufbau einer diversitätsorientierten Genderkompetenz“ beitragen, indem „alle Facetten von patriarchalen Rollennormierungen und geschlechterbezogenen Ungleichbehandlungen“ (BMBWF 2018 Rundschreiben Nr. 21/2018: 4) thematisiert werden. Das Rundschreiben setzt auf eine binäre Schreibweise und hält am binären Geschlechterverständnis fest, was die Forderung nach einer „diversitätsorientierten Genderkompetenz“ (BMBWF 2018 Rundschreiben Nr. 21/2018: 8), nichtig macht. Ein besonderes Anliegen ist das vermeintliche Empowerment von Mädchen, die aus migrantischen Familien stammen wobei „Religionskritik sowohl in der Vergangenheit als auch aktuell nicht mit Rassismus zu verwechseln ist“ (BMBWF 2018 Rundschreiben Nr. 21/2018: 9), was auch detaillierter im Unterpunkt *Umgang mit dem Thema Kopftuch* behandelt wird. Die Überarbeitung ist eindeutig von der Politik der Christlich Sozialen Volkspartei geprägt. Der Erlass findet mittlerweile Eingang in die Ressourcen-, Ziel- und Leistungspläne der neun Bildungsdirektionen. Im Zeitraum 2021-23 sind konkrete Maßnahmen für dessen Umsetzung einzuleiten. (BMBWF 2018 Rundschreiben Nr. 21/2018: 15)

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht 2003 einen Informationsfolder, um die Ziele und Umsetzungsstrategien des Unterrichtsprinzips *Erziehung und Gleichstellung von Frauen und Männern* zu verdeutlichen. Darin wurden alle Personen, die im Bildungsbereich tätig sind, dazu angehalten, Fragestellungen und Inhalte zur Gleichberechtigung von Mann

und Frau in den Unterricht und in die verwendeten Unterrichtsmaterialien zu integrieren. Gemeint ist dabei weniger spezielle Unterrichtseinheiten zu gestalten, sondern das Thema Gleichberechtigung im Alltag (vor) zu leben. (BBWK 2003) Auch die Problematik der geschlechterspezifischen Sozialisation und Arbeitsteilung, sowie Reflexion des eigenen Verhaltens, Bewusstmachung von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus und der Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen sind darin thematisiert. So soll Emanzipation und die Gleichberechtigung durch Teilnahme und Erleben gewährleistet werden. Das Erlernen eines reflektierten Umgangs mit dem Thema Gleichberechtigung ist für Lehrende bereits in der Ausbildung erforderlich. (BBWK 2003) Auch dieser Folder bezieht sich auf ein binäres Geschlechterverständnis.

2011 veröffentlichte die Kommunikations- und Bildungswissenschaftlerin (Pospichal 2010; BMBWK o.D.) Edith Pospichal im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in Anlehnung an den Informationsfolder von 2003 eine Printausgabe des Leitfadens *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*. Darin enthalten sind verschiedenste Zugänge zu diversen Geschlechterthemen im Schulkontext sowie Anregungen zur praktischen Umsetzung. Mit Hilfe didaktischer Vorschläge und Beispielen wurde versucht, Pädagog*innen die Implementierung geschlechtersensibler Themen näher zu bringen, um die eigene Unterrichtspraxis daran anzupassen. (BMBWK 2011)

In den Jahren 2010, 2012 und 2018 publizierte das Bundesministerium für Bildung drei Leitfäden für geschlechtergerechte Sprache als unterstützende Maßnahme von Lehrenden sämtlicher Unterrichtsfächer. Die Thematisierung von sprachlichen Ausschlüssen sollte dazu anregen „sich mit Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, geschlechterspezifischen Rollenklischees und Diskriminierungen in verschiedenen Medien (im Besonderen auch in Unterrichtsmitteln) auseinander zu setzen“ (BMUKK 2012a: 5). Die Version von 2018 legt den Fokus auf geschlechtergerechte Formulierungen in Bezug auf Frauen und Männer, auf Seite 8 ein Hinweis für geschlechterneutrale Formulierungen zu finden. Außerdem wird darauf verwiesen, Rollenklischees und Stereotype abzubauen und neutrale Ansprachen zu verwenden. (BMBWF 2018)

Abschließend zu erwähnen ist der 2016 von der österreichischen Expertin für politische Bildung und Menschenrechtsbildung (Zentrum Polis o.D.) Patricia Hladschik im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung (siehe Kapitel 1.3 zum Forschungsstand), verfasste Leitfaden *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher*. Darin enthalten sind Adaptierungen von Richtlinien, die aus dem EU-Twinning-Projekt *normallydifferent* entstanden sind. Damit wurde ein wichtiger Beitrag zum *Nationalen Aktionsplan zum Schutz von Frauen vor Gewalt* veröffentlicht. Hilfsmittel zur Eigenbeurteilung von Unterrichtsmaterialien und selbstständige Reflexion sollen zu Sensibilisierungsmaßnahmen und Geschlechtergerechtigkeit beitragen. (Hladschik 2016: 6) Adressiert ist der Leitfaden an jene Personen, die

mit Schulbüchern zu tun haben, darunter fallen Lehrkräfte, Autor*innen, Schüler*innen und Personen des Verlagswesens. Bedauerlicher Weise wird auch in diesem Leitfaden Geschlecht in erster Linie binär thematisiert. In der Dimension 4.2 „Gender“ (Hladschik 2016: 15ff) wird auf die Kämpfe von Frauen um Gleichberechtigung und stereotype Rollenverteilung hingewiesen. TINA* Personen als Teil dieser Dimension werden vollkommen ausgeklammert. Erst in der Dimension 4.3 „Sexuelle Orientierung“ (Hladschik 2016: 20f) geht es um LGBTIQ Personen und die Aufforderung nach Repräsentation unterschiedlicher sexueller Orientierungen: „Das Schulbuch stellt Heterosexualität, Homo-, Bi- und Transsexualität [sic] dar und erklärt Heterosexualität nicht zum normativen Konzept.“ (Hladschik 2016: 22) und „Das Schulbuch durchbricht das binäre System von Gender (Frau/Mann) und beinhaltet z.B. Abbildungen von Personen, die nicht auf den ersten Blick als weiblich oder männlich „eingeordnet“ werden können.“ (Hladschik 2016: 23, Herv. i. O.). Die Thematisierung von Transgender unter dem Kapitel „Sexuelle Orientierung“ ist problematisch, da Transgender Geschlechtsidentitäten ‚betrifft‘ und es sich dabei nicht um eine sexuelle Orientierung handelt. Die Thematisierung von Transidentitäten müsste dementsprechend unter das Kapitel „Gender“ fallen.

Der Überblick über die rechtliche Situation der Gleichbehandlung hat gezeigt, dass es bereits seit langer Zeit Bestrebungen gibt, Gleichberechtigung zwischen Menschen unterschiedlichen Geschlechts zu erlangen. Diese haben sich im Laufe der Zeit sowohl auf europäischer als auch auf österreichischer Ebene stetig weiterentwickelt. Gesetze basieren auch heute noch auf einem binären Verständnis von Geschlecht, was sich auch in der Ansprache gezeigt hat. Bemühungen zur Anerkennung von Geschlechterdiversität haben vor allem in den letzten Jahren zugenommen und waren nach langen, mühsamen Kämpfen zumindest vereinzelt erfolgreich. Diese kleinen Erfolge bilden das Potential für Weiterentwicklung, was für ein gleichberechtigtes Miteinander unabdingbar ist. Die aktuelle Gesetzeslage bildet die Basis der Gleichbehandlung innerhalb von Gesellschaft und so auch innerhalb von Institutionen, wie die Schule eine ist. Dieser Annahme folgend hat sich in der Auseinandersetzung mit aktuellen Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien aufzeigen lassen, dass auch auf dieser Ebene Zweigeschlechtlichkeit den Geschlechterdiskurs dominiert, wobei auf gesetzlicher Ebene die Anerkennung mehrerer Geschlechter (männlich, weiblich, inter, divers, offen, keine Angabe (Stadt Wien o.D.)) bereits seit 2020 festgelegt wurden. Es ist wichtig, sich diese Tatsache bewusst zu machen, um im Weiteren der Frage nachzugehen, inwiefern Geschlecht innerhalb von Lehrmaterialien thematisiert ist.

3. Schule als Institution der Bewusstseinsbildung

„Vielen weißen, heterosexuellen, gesunden cis Menschen fällt es oft gar nicht auf,
welche Geschichten in Büchern nicht erzählt werden.

Es ist mühsam, immer wieder hinzuschauen und – auch die eigenen –
Lücken und Leerstellen zu hinterfragen.“ (Giese 2023: 24, 25)

Die Schule ist eine staatlich kontrollierte Institution, die in Bezug auf das gesellschaftliche Miteinander und bei der Vermittlung von Werten und Normen Gesetzen Folge zu leisten hat. Das vorhergehende Kapitel 2 hat aufgezeigt, dass geschlechtliche Gleichbehandlung zwar gesetzlich verankert ist (wenn auch auf wenig zugängliche und inklusive Weise), jedoch Unwahrnehmbarkeiten beispielsweise in Form binärer Sprache in Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien anzufinden sind. Das folgende Kapitel zeigt die gesellschaftliche Verantwortung der Institution Schule auf. Im Zuge dessen ist die historische Entwicklung der schulbuchbezogenen Forschung umrissen, die sich seit jeher mit der Reflektion unterschiedlicher Diskriminierungsformen innerhalb von Lehrbüchern befasst.

Einleitend gehe ich auf die historische Entwicklung der Schulbuchforschung ein, um einen kurzen Einblick darin zu geben, wie es dazu kam, Schulbücher zu beforschen. In Kapitel 3.1 thematisiere ich, dass sich im Laufe des 20. Jahrhunderts das Interesse wissenschaftlicher Forschungsvorhaben vermehrt mit Strukturen rund um Diskriminierung, Stereotypisierung, und Ausgrenzung beschäftigte. Im Zuge dessen rückten auch die kritische Vertiefung mit Schulbüchern und die darin enthaltenen Inhalte in den Fokus der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die schulbuchbezogene Forschung entwickelte sich aus der politisch-normativen Schulbuchrevision (Fuchs 2011: 15), deren Schwerpunkt es war und seither ist, Diskriminierungsformen und strukturelle Ungleichheiten kritisch zu reflektieren um „Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen, wie sie durch Schulbücher kolportiert und auch stabilisiert werden“ (Wiater 2003: 8) anzuzeigen. Zudem beschreibe ich, dass es neben dem offiziellen Lehrplan auch einen sogenannten *heimlichen Lehrplan* gibt (Zinnecker 1975), den es in Bezug auf Diskriminierung und den unterschiedlichen Lebensrealitäten der Schüler*innen von Lehrpersonen zu reflektieren gilt.

Approbierte Lehrmaterialien sind Instrumente der staatlich kontrollierten Weitergabe von Normen. In Kapitel 3.2 vertiefe ich diese Überlegung. Anhand von Beispielen der Analyse beschreibe ich, inwiefern Stereotype in Bezug auf intersektionale Geschlechterdiskriminierung auch heute noch in Schulbüchern re/produziert sind. Dabei verweise ich auf das Potential der Auseinandersetzung mit Diskriminierung, um dieser entgegen zu wirken. Bedauerlicher Weise findet dieser Ansatz in keinem der analysierten Schulbücher Anwendung.

3.1. Historische Entwicklung der Schulbuchforschung

Die Schulbuchforschung gibt es genau genommen nicht. Schulbuchforschung bildet weder eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin noch umfasst sie ein klar definiertes Forschungsfeld. Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Direktor des Georg-Eckert-Instituts-Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig (TU-Braunschweig o.D.c) Eckhardt Fuchs schlägt aus diesem Grund die Bezeichnung schulbuchbezogene Forschung vor (Fuchs 2011). Schulbuchbezogene Forschung kam um 1945 auf und ist seither von Multidisziplinarität und Methodenvielfalt geprägt. Je nach Fragestellung und Forschungsvorhaben wird auf verschiedene Ansätze und Methoden der Geistes- sowie Sozialwissenschaften zurückgegriffen, wobei sich eine hermeneutisch-textkritische Herangehensweise als effizient erwiesen hat. Auch diskurstheoretische Ansätze finden immer öfter Verwendung, die in Form qualitativer oder quantitativer Analysen oder aus einer Kombination durchgeführt werden – was die Herangehensweise der Schulbuchanalyse der vorliegenden Arbeit ist. (Fuchs 2012: 131f)

In Österreich etablierte sich die wissenschaftliche Schulbuchforschung in den 1970er Jahren. Größtenteils war das Untersuchungsinteresse der Inhalte von Unterrichtsmitteln am Beginn darauf ausgerichtet, die Kontexte der Thematisierungen von Frauen zu erforschen (Boyer 2003: 55). Erst nach und nach weitete sich das Forschungsspektrum auf die Auseinandersetzung mit anderen Diskriminierungsformen aus:

„Bildungssysteme in aller Welt sehen sich vor die Aufgabe gestellt, mit zunehmender kultureller, ethnischer und religiöser Diversität im Klassenzimmer umgehen zu müssen [...]. Davon sind Lehr- und Lernmaterialien insofern betroffen, als sich an ihnen die Frage von Inklusion und Exklusion in besonderer Weise bricht.“ (Fuchs 2011: 13)

Schulbücher sind wie bereits erwähnt ein staatlich kontrolliertes Instrument der Wissens- und Wertvermittlung und unterliegen bestimmten gesetzlichen Vorlagen für die Approbation (die Approbation von Schulbüchern und damit verbundenen gesetzlichen Rahmenbedingungen stelle ich im Kapitel 2.2 dar). Grundlegende Kriterien sind, dass die vermittelten Inhalte altersgerecht und den sozioökonomischen und kulturellen Hintergründen der Schüler*innen angepasst sein müssen. Dabei gilt es fachdidaktische und wissenschaftliche Normen zu berücksichtigen. (Detjen 2001: 459f) Aus diesem Grund ist es wichtig zu erforschen, wie Lehrmittel bestimmte Themen behandeln, um vermeintliche Wahrheitsansprüche aufzuzeigen, die Diskriminierungen reproduzieren:

„Die Anfälligkeit für Vorurteile muß im Schulbuch selbst zum Thema gemacht werden, damit dem hartnäckigsten aller Vorurteile, daß immer nur die anderen Vorurteile haben, vorgebeugt werden kann. Weiterhin muß der möglichen Übernahme von Stereotypen und

vorurteilvollen Perspektiven durch die Schüler systematisch und frühzeitig entgegengearbeitet werden.“ (Fritzsche 1992: 115)

Die Anfälligkeit für Vorurteile in Schulbüchern ist auch heute noch gegeben. Vorurteile kommen (wie auch sonst im zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen Zusammensein) in den unterschiedlichsten Kontexten und Formen und das zum Teil auf subtile Weise vor. Die vorliegende Analyse hat ergeben, dass in aktuellen Schulbüchern kaum Wert auf Diversität und kulturelle Vielfalt gelegt wird, worauf ich in den folgenden Kapiteln vertiefend eingehend werde. Das angeführte Beispiel Abb. 2 aus Sprachlichter 4 Teil 2 (2018) lässt den unreflektierten Umgang mit der Reproduktion von Vorurteilen deutlich erkennen: Das Bild ist im Schulbuch neben einer Aufgabe, eine Abenteuergeschichte im Urwald zu schreiben, abgebildet. In



Abb. 2 – Othering ‚Urwald‘ (Sprachlichter 4 Teil 2: 60)

Zwei Feuer machende Kinder im ‚Urwald‘. Beide können weiß gelesen werden und unterscheiden sich nur durch ihre Kleidung – Lendenschurz und Gesichtsbemalung steht im Gegensatz zu Kappe, T-Shirt, Jeans und Schuhen.

Stichworten soll die folgenden Situation umschrieben werden „Welche Gefahren musst du bestehen“ wenn du, „in einem Urwalddorf bei den Eingeborenen lebst?“ (Sprachlichter 4 Teil 2 2018: 60). Abgebildet sind zwei Kinder, die sich bis auf ihre stereotype Kleidung, nicht merklich voneinander unterscheiden. Beide Personen sind weiß gelesen und haben dasselbe Profil. Die ‚westliche‘ Person trägt am ganzen Körper Kleidung, eine Kappe und lange Haare während die Person ‚aus dem Urwald‘ fast nackt ist, Schmuck trägt und Gesichtsbemalung hat. Das ‚Urwaldkind‘ zeigt

dem anderen Kind, wie man mit Stöcken Feuer macht. Die Weise, wie das Urwaldkind gezeigt ist, vermittelt das Leben von Menschen aus Urwaldregionen auf verkürzte Art und Weise. Dieses Bild wird oft und gerne gewählt, um die mangelnde Zivilisierung im Kontrast zum westlichen Idealen zu konstruieren. Völker und Stämme, die in ‚Urwaldregionen‘ leben haben unterschiedliche, komplexe Lebensweisen, wie auch Menschen, die in urbanen Gebieten wohnen. Leider kommen Kontextualisierungen von Personen die diesem westlichen Ideal nicht entsprechen, über das Feuermachen oft nicht hinaus. (Anhang 10.4.3: 182) Auch der Verweis auf ‚Urwald‘ ist problematisch und exotisierend, weil dabei verschiedenste Menschen aus unterschiedlichen Regionen, und Lebensrealitäten als einheitliche Gruppe zusammengefasst werden.

Das Forschungsinteresse der letzten dreißig Jahre verlagerte den Fokus immer mehr auf feministische Untersuchungen von Lehrmitteln, um patriarchale Strukturen frühkindlicher Prägung zu untersuchen. (Paseka 1997: 131) Die Kritik der feministischen Schulbuchforschung liegt auf der androzentrismen Ausrichtung vieler Lehrmaterialien und dem damit verbundenen *heimlichen Lehrplan*. Der offizielle Anspruch an Lehrmittel verfolgt die Gleichbehandlung und beruht auf einem binären

Geschlechterverständnis. Wie bereits in Kapitel 2.2 thematisiert, ist die Abkehr von binären Geschlechtergrenzen innerhalb der Institution Schule nicht vorhanden und auch im Lehrplan nicht explizit festgehalten. Ursprünglich geht das Konzept des *heimlichen Lehrplans* im deutschsprachigen Raum auf den deutschen Bildungswissenschaftler Jürgen Zinnecker (Uni Siegen o.D.) zurück. Abgeleitet hat er dieses aus der angelsächsischen progressive-education-movement vom „hidden curriculum“ (Zinnecker 1975: 180). Der *heimliche Lehrplan* geht davon aus, dass die im Schulalltag aufeinandertreffenden sozialen Lernerfahrungen von Schüler*innen innerhalb der Institution Schule berücksichtigt werden müssen. Situative Kontexte, organisatorische Rahmenbedingungen und gesellschaftlich Implikationen sind wesentliche Schlüsselfaktoren, die vom offiziellen Lehrplan nicht abgedeckt, aber im Zuge der schulischen Sozialisation berücksichtigt werden müssen. (Zinnecker 1975: 183ff) Der *heimliche Lehrplan* transportiert auf oftmals verdeckte Weise Wissen über zwischenmenschliche Beziehungen, Wertenormen und Verhaltensweisen, was auch das oben angeführte Beispiel gezeigt hat (Zinnecker 1975: 180). Die Gegenüberstellung vom feuermachenden ‚Urwaldkind‘ und dem europäischen Kind erscheint im ersten Moment harmlos, aber auch im schulischen Kontext kommt es zu Ausschlüssen auf Grund unterschiedlicher Herkunftskontext. Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des *heimlichen Lehrplans* birgt das Potential, eine intersektionale Perspektive einzunehmen und Diskriminierung entgegen zu wirken.

Das Forschungsinteresse an Schulbüchern hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts stetig weiterentwickelt. Auch heute noch ist die kritische Auseinandersetzung ein essentieller Bestandteil dafür, Ausschlüsse und Diskriminierung in Lehrmaterialien zu thematisieren. Mit Hilfe des Konzepts des *heimlichen Lehrplans* können die aus der Forschung bekannten Gefahren der vielfältigen Diskriminierungserscheinungen innerhalb von Schulbüchern reflektiert werden, was bedauerlicher Weise — so macht es nach der Analyse den Anschein — nach wie vor zu wenig Anwendung findet. Im anschließenden Kapitel 3.2 setze ich diese Überlegung fort. Dabei verweise ich darauf, dass Schulbücher dem Anspruch vermeintlicher Gleichbehandlung folgen (wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt), jedoch nach wie vor viele Formen unterschiedlicher Diskriminierungen vorhanden sind.

3.2. Re/Produktion von Diskriminierung – Zur Verantwortung von Lehrbüchern

„Eine Diskriminierung aufgrund von [Geschlechterrollen] manifestiert sich insbesondere in starren Weiblichkeitsbildern und -stereotypen, die sich als defizitäres Gegenbild zu einer positiven männlichen Norm konstruiert und im soziokulturellen System immer wieder reproduziert werden.“ (Kroll 2002: 158)

Das vorergehende Kapitel hat die Anfälligkeit von Lehrbüchern in Bezug auf Diskriminierung als Forschungsschwerpunkt der schulbuchbezogenen Forschung thematisiert, was die Basis für dieses Kapitel

bildet. Schulbücher haben eine Verantwortung, die Re/Produktion von Stereotypen und Diskriminierung zu unterlassen. Diverse Forschungen haben ergeben, dass Schulbücher keinesfalls ein neutrales Medium, objektiver Wissensvermittlung sind. Die Lücken, die bereits im Zuge des heteronormativen Lehrplans und der wenigen Berücksichtigung des *heimlichen Lehrplans* erklärt wurden, folgen stereotypen Mustern.

Unter anderem wurden Annahmen zu wilden Buben und sanften Mädchen in der Studie *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule* (2008) des deutschen Professors für Schulpädagogik Jürgen Budde (Uni Flensburg o.D.) und den beiden deutschen Erziehungswissenschaftlerinnen Barbara Scholand (Uni Bremen o.D.) und Hannelore Faulstich-Wieland (Uni Hamburg o.D.) als veraltete Denkmuster entlarvt. Diskursive Stereotype gehen als Produkte aus gesellschaftlichen Prozessen hervor, die sich in geschlechterdifferenzierten Verhaltensweisen in Schulbüchern zeigen.

„Bei Schülern wird grundsätzlich Interesse und Kompetenz angenommen, bei Schülerinnen hingegen wird beides bestenfalls im Ausnahmefall unterstellt, in der Regel jedoch sozialeres Verhalten. Diese Vorannahmen nehmen Einfluss auf die Reaktionen, da sie von [Heranwachsenden] mit geschlechterbezogenem Verhalten beantwortet werden, und strukturieren männliche [...] [und weibliche] Sozialisationserfahrungen mit.“ (Budde 2005: 38)

Die Studie ergab, dass ruhige, zurückhaltende Schülerinnen als sanft und weiblich wahrgenommen werden, was in erster Linie auf der Unaufmerksamkeit von Lehrenden beruht, denen ruhige Kinder tendenziell weniger auffallen. So werden ihnen ein „pauschal positives Sozialverhalten unterstellt und damit (unbeabsichtigt) weibliche Stereotype weitertransportiert“ (Budde; Scholand; Faulstich-Wieland 2008: 114). Andererseits erfahren ruhige Buben eher Ablehnung, indem ihre Verhalten als Mangel von „Selbstbewusstsein [und] Charme“ (Budde; Scholand; Faulstich-Wieland 2008: 114) als unmännlich interpretiert wird. Im Gegensatz dazu kommt es bei wildem Verhalten von Mädchen zu stärkeren Sanktionen, während ähnliches Verhalten von Buben als normkonformes gilt. Budde, Scholand und Faulstich-Wieland nennen diese stereotype Praxis eine „Dramatisierung von Geschlecht“ (Budde; Scholand; Faulstich-Wieland 2008: 116), was Judith Butlers Überlegungen zur Performanz von Geschlecht anschließt, die ich in Kapitel 5 eingehend erörtere.

Den Einfluss der symbolischen Repräsentation von diversen Geschlechtsidentität(en) in Schulbüchern betont auch die deutsche Kinder- und Jugendpsychotherapeutin (ae4) Annette Hunze. Die Darstellung stereotyper Geschlechtsbilder in Schulbüchern vermittelt auf verschiedene Weise Zugänge zu Geschlechtsidentität. Damit leisten sie auf direktem Weg einen „Beitrag zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in unserer Gesellschaft“ (Hunze 2003: 54) und dienen der kindlichen Orientierung für die individuelle geschlechtliche Identität. Bei sensibler, aufgeschlossener Thematisierung von

Geschlechterstereotypen kann es zu „geschlechterkritischen Bewusstseinsprozessen“ (Hunze 2003: 54) bei Kindern und Jugendlichen kommen. So gesehen haben Schulbücher nicht nur das Potential, Rollenklischees zu verfestigen, sondern können zugleich dabei helfen, diese zu dekonstruieren und Geschlechtsidentität weiter zu denken. (Hunze 2003: 54f) Der deutsche Politikwissenschaftler Karl-Peter Fritzsche (web-archive o.D.) fordert in Lehrmaterialien einen kritischen Umgang mit Stereotypen, woran ich mich anschließen möchte. Er erkennt in der Auseinandersetzung mit Vorurteilen die Möglichkeit für die kritische Reflexion gesellschaftlicher und sozialer Missstände. Schüler*innen sollen lernen, vorurteilsgeprägte Perspektiven zu erkennen, um diesen entgegenzuwirken. Dieser Ansatz kann meiner Meinung nach nur dann effektiv sein, wenn Diskriminierung als solche behandelt wird, zielt jedoch am Problem vorbei, wenn es zur unreflektierten Reproduktion problematischer Inhalte kommt. Beispielsweise ist es wichtig, auf die strukturelle Problematik von Othering durch Bodyshaming, das nicht-Normschöne Frauenkörper erfahren, hinzuweisen und nicht wieder und wieder dicke Menschen und ihre Körper abzuwerten. Auffallend ist, dass das Thema Bodyshaming ein weiblich konnotiertes ist, was auch die Analyse der Schulbücher bestätigt: Körperthemen und Aussehen sind ausschließlich mit weiblichen Figuren besetzt. Daran angelehnt hat die Analyse mehrere Beispiele für unreflektierte Diskriminierung ergeben. Zu Beginn stelle ich die Geschichte *So eine nette Freundin hatte ich noch nie* Schulbuch aus dem Schulbuch Deutsch 4 Teil B: 229 vor. Diese handelt von Traudi, einem Mädchen, das dick ist (Person in Zeichnung rechts) und deshalb Mobbing erfährt wird. Traudi wird von den Kindern ihrer Klasse ausgegrenzt, weil sie keinen normschönen, schlanken Körper hat und dick ist. Sie wird „Fetti“ (Deutsch 4 2021 Teil B: 229) gerufen und ihr wird nachgesagt, dass sie sich im Turnunterricht schneller im Wasser bewegen kann, weil Fett oben aufschwimmt. Sie weint und muss oftmals alleine mit der ihr entgegengebrachten Diskriminierung umgehen, bis sie eine Freundin findet, die



Abb. 3 – ‚Fettleibigkeit‘ (Deutsch 4 2021 Teil B: 229)

Abgebildet sind zwei *weiße*, weiblich gelesene Personen, wovon eine als dick gilt.

für sie ‚einsteht‘ und sie gegen einen Angreifer verteidigt: „So dick ist sie ja gar nicht. Aber du bist ekelhaft, das ist viel schlimmer als ein bisschen dick.“ (Deutsch 4 2021 Teil B: 229) Hier zeigt sich der Versuch einer Hilfestellung, indem jemand für Traudi einsteht. Trotzdem ist die Art und Weise, wie das passiert, furchtbar. Traudi wird trotzdem von seitens ihrer Freundin wieder auf ihren dicken Körper reduziert auch wenn sie gar nicht „so dick“ (Deutsch 4 2021 Teil B: 229) ist. Das damit reproduzierte Bild von schlanker Normschönheit kann schwerwiegende Auswirkungen auf das Wohlbefinden in Bezug auf Körper und Gewicht von Heranwachsenden haben. Zudem ist Abbildung zur Geschichte mehr als übertrieben, wenn hier bereits Fettleibigkeit adressiert ist. (Anhang 10.6.3: 203)

Andere Formen von unreflektierter, intersektionaler Diskriminierung, die mir im Zuge der Analyse untergekommen sind, stellen etliche Thematisierungen von ‚Afrika‘ dar. Dabei wird Afrika oftmals als traditionelles ‚Land‘ aufgegriffen, indem es veraltete Traditionen wie Medizinmänner gibt, die Waldgeister anbeten. Das folgende Beispiel aus dem Schulbuch Karibu 4 (Leseheft 2015: 40–42) habe ich, in Anlehnung zum Beispiel des ‚Urwaldkindes‘ aus Kapitel 3.1, gewählt um auf Othering-Prozesse aufmerksam zu machen, die Vorurteile reproduzieren. Die 2,5 seitigen Geschichte handelt von einem „afrikanischen Mädchen“ (Leseheft 2015: 40), Tembe, die im gesamten Text nur dreimal mit ihrem Namen und sonst als Mädchen oder Tochter angesprochen wird, was einen merklichen Unterschied zu anderen Geschichten aus Karibu 4 (2015) macht, die nicht von ‚Afrika‘ handeln. Tembe, Abb. 4, ist als gesichtslose Person of Color mit leeren Augen gezeichnet. Tembe trägt einen gelben Turban, Ketten um den Hals und einen Armreifen am Oberarm. Ihr Gewand besteht aus einem einseitigen rosafarbenen Top und einem gelb und weiß gemusterten Rock. Die dabei gezeigte Kleidung und Gesichtslosigkeit unterscheiden sich klar von den sonstigen Abbildungen in Karibu 4 (2015). Die Geschichte handelt davon, dass Tembe plötzlich ihre Stimme verliert. Auf Grund dessen bangen ihre Eltern, dass sie „kaum Hoffnung auf irgendwelche Reichtümer in Form von Lobola – des Brautpreises“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 40), hat, den sie für eine doch „so fleißige, reizende und schöne Tochter zu Recht hätten erwarten können“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 40). Tembe wird ob der plötzlichen Stummheit als minderwertig beschrieben, was Auswirkungen auf ihren „Brautpreis“ hat. Selbst andere körperliche Merkmale, die sie als anmutig und schön bezeichnen, können das nicht ändern. Eines Tages kommt ein junger Mann namens Nthu, der von Tembes Schönheit so angetan ist, dass er Baumgeistern ein Geschenk in Form von Gemüse unterbreitete um Tembe von ihrer Stummheit zu befreien, was letzten Endes funktioniert. Diese Geschichte ist durchzogen von rassistischen Annahmen, die ‚Afrika‘ als einfältig, traditionell und rückständig beschreiben. Diese ist eine die zweite Geschichte der Analyse, in der Be-Hinderung thematisiert ist – in Tembes Fall in Form eines Mangels. Im Zentrum steht wiederholt der weibliche Körper, der einem Ideal folgen soll. Tembe wird auf ihren Körper reduziert und das auf zweierlei Weise: Einerseits widerfährt ihr Objektifizierung, die ihrem schönen Körper einen großzügigen Brautpreis verspricht, und andererseits bestimmt die Stummheit als Form von Be-Hinderung ihr ganzes Sein. Weder Fleiß noch Anmut, oftmals weiblich konnotierte Eigenschaften, können Abhilfe schaffen. Der Held der Geschichte ist der junge Mann Nthu, der sie von ihrer Be-Hinderung errettet. Die Rollenverteilung ist eine klar hierarchische und damit keineswegs auf Augenhöhe. (Anhang 10.2.3: 158f)



Abb. 4 – ‚Afrikanisches‘ Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 41)

Stereotype Darstellung eines Gesichtslosen ‚afrikanischen‘ Mädchens in traditionellem Gewand.

Zudem stellt die Bezeichnung von Tembe als ‚afrikanisches‘ Mädchen eine Form des Otherings dar. Afrika ist ein Kontinent, der vielen Länder und Kulturen umfasst. Das vermittelte Bild eines ‚afrikanischen‘ Mädchens, dass unter ‚afrikanischer‘ Tradition verheiratet werden und der Familie Brautgeld einbringen soll, konstruiert den stereotypen Diskurs der Andersheit, die sich von ‚zivilisierten‘, westlichen Werten abgrenzt. Insbesondere für Kinder, die diesbezüglich unbefangen(er) sind, wirken Geschichten wie diese prägend. Dabei besteht die Gefahr der Vermittlung des rassistischen Musters, dass manche Menschen anderen überlegene sind, sobald jene einer anderen Kultur angehören.

Beide Beispiele zeigen deutlich auf, dass hinsichtlich des Umgangs mit unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen in Schulbüchern noch viel getan werden muss. Der von Karl-Peter Fritzsche geforderte kritische Umgang mit Stereotypen ist hier nicht erfüllt und auch in den Schulbüchern wenig vorhanden, worauf ich im weiteren Verlauf der Arbeit eingehe.

In den letzten Jahren hat sich der Gültigkeitsanspruch von Schulbüchern dahingehend verändert, dass in Zuge von Digitalisierungsprozessen der vermehrte Gebrauch von Onlinere Ressourcen einen breiteren Zugang zu Wissensvermittlung ermöglicht. Seither nimmt die Wichtigkeit des Schulbuchs im Unterricht tendenziell ab. (Hiller 2015: 131f) Schüler*innen wachsen heute in digitalisierten Gesellschaften auf und haben mit Hilfe von Smartphones und Computer jederzeit Zugriff auf das Internet. Damit haben sie bereits in frühen Jahren Zugang zu einem breiten Informationsspektrum und beziehen ihre Ressourcen größtenteils nicht mehr nur aus Schulmaterialien, wie es vor einigen Jahren noch der Fall war. Diskurse rund um Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung und Diskriminierung sowie Ein- und Ausschlüsse werden relativ früh und intensiv auf Plattformen sozialer Medien geführt. Im Unterschied zu Onlinemedien sind Schulbücher zumeist strukturierter. Dabei bieten sie Orientierungsmöglichkeiten, wenn auch weniger detailliert im Vergleich zum umfassenden Repertoire, das das Internet zur Verfügung stellt. Trotz alledem sind Schulbücher auch heute noch die häufigste Form der schulischen Informationsvermittlung an Schüler*innen. (Astleitner 2012: 101ff)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Lehrmaterialien rechtlichen Bedingungen für ihre Approbation unterliegen. Diesen Standards und dem offiziellen Lehrplan folgend geht offiziell keine Diskriminierung von Schulmaterialien aus. Rechtliche Maßstäbe in Bezug auf Diskriminierung und Ausgrenzung gelten als erfüllt, wobei in aller Deutlichkeit festzuhalten ist, dass die Thematisierung diverser, vielfältiger Lebensrealitäten fernab der *weißen* heteronormativen Dominanzgesellschaft kaum bis gar nicht gegeben ist. Gesetzliche Maßstäbe müssen dringend überarbeitet werden, was nicht nur die bereits vorgestellten Beispiele verdeutlichen haben, sondern auch in den folgenden Kapiteln zu Hierarchie von Geschlechter-Diskursen, Performanz und Heteronormativität ausgearbeitet ist.

4. Sprache und Wirklichkeit – Zur Re/Produktion von Diskursen in Schulbüchern

„Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewußtsein speist. Dieses zustandekommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit.“ (Jäger 2006: 89)

Kapitel 4 vertieft die bereits angeführten Überlegungen der staatlichen Kontrolle von Schulbüchern in Form von Gesetzen und Lehrplänen und setzt diese mit Foucaults Begriff der Macht in Verbindung. Macht spielt im Geschlechterdiskurs dahingehend eine entscheidende Rolle, wer und auf welche Weise Repräsentierung findet und Subjektstatus erlangt. Die Diversität von Geschlecht und die damit verknüpfte Abkehr von Zweigeschlechtlichkeit sind innerhalb von gesellschaftspolitischen Prozessen verankert, die im Weiteren auf theoretische Weise dargestellt und mit Beispielen der Analyse zusammengeführt sind.

Kapitel 4 ist in vier Unterkapitel geteilt, die sich größtenteils mit Foucault und seinen Ansätzen von Re/Produktion von Diskursen als Maßnahme des Machterhalts beschäftigen. In Kapitel 4.1 greife ich die vorangegangenen Ausführungen aus Kapitel 3 auf und thematisiere Schule als einen Ort der Bewusstseinsbildung. Die davon ausgehende Produktion von Wirklichkeit übt in weiterer Folge Einfluss darauf aus, wer und was auf welche Form repräsentiert ist und von herrschenden Diskursen ausgeschlossen wird. Explizite Ein- und Ausschlüsse wirken sich auf gesellschaftliche Hierarchien aus, die sich in Schulbüchern re/produzieren. Daran anschließend folgt in Kapitel 4.2 die theoretische Vertiefung, auf welche Weise Diskurse Normabweichungen in Form von „bedrohlicher Materialität“ (Foucault 2003 [1972]: 10) begegnen. Diese wird bewusst ausgegrenzt, um den diskursiven Machterhalt zu gewährleisten. Im Zuge der Schulbuchanalyse bedeutet das, dass beispielsweise cis normative Zweigeschlechtlichkeit diskursiv gewünscht ist, und queere Identitäten als „bedrohliche Materialität“ (Foucault 2003 [1972]: 10) ausgeschlossen sind. Weiters folgt in Kapitel 4.3 die Darstellung des Geschlechterdispositivs dem „ein Spiel der Macht eingeschrieben“ ist (Foucault 1978: 123) und hegemoniale Geschlechternormen in Form vergeschlechtlicher Praktiken re/produziert. In der Analyse zeigt sich dieses beispielsweise in der stereotypen Rollenverteilung zwischen Mann und Frau in Bezug auf Lohn- und Carearbeit. Das Kapitel wird mit Weedons Ausführungen, auf welche Weise Diskurse Sprache prägen und unmittelbaren Einfluss auf die Subjektwerdung ausüben, abgeschlossen. Hierbei stellt sich die Frage, ob nur das Wirklichkeit ist, was durch Sprache hervorgebracht wird, oder wie sich dieses wechselseitige Verhältnis in Bezug auf Geschlecht, Identität und Diskriminierungen in Form von Unwahrnehmbarkeit verhält.

Wie bereits eingehend dargestellt, betreffen queerfeministische Forderungen für eine gleichberechtigte Gesellschaft sämtliche gesellschaftliche Sphären, so auch Wissenschaft und Akademia. Diskurse rund um

Geschlechterverhältnissen unterliegen gesellschaftspolitischen Konstruktionen, die Ungleichheiten reproduzieren. Cis heteronormative und binäre Diskurse von Geschlecht entspringen patriarchalen, staatlichen Machtdynamiken. Dabei wird die „Institutionalisierung sozialer Verhältnisse“ (Sauer 2001: 158, zit. nach Löffler 2005: 128) innerhalb staatlicher Strukturen gebündelt und in Wirklichkeit bedingenden Normen verankert (Ludwig 2017).

Michel Foucaults Diskurstheorie bietet wichtige Anhaltspunkte, um die Einflussnahme der staatlichen Institution Schule auf das Entwicklungspotential von Geschlechtsidentitäten von Schüler*innen eingehend zu erläutern. Foucault war ein französischer Philosoph des Poststrukturalismus, Soziologe und Psychologe und gilt als Begründer der macht- und wissenschaftstheoretischen Diskursanalyse (Suhrkamp o.D.). Anfang der 1970er Jahre veröffentlichte er Arbeiten zum Machtbegriff und weitete diesen aus, um der Frage von Disziplinen und Kräfteverhältnissen zwischen Menschen nachzugehen.

Diskurstheorien erkennen, dass Wirklichkeit(en) durch die Repräsentation performativer Inhalte, wie beispielsweise Sprache, Handlungen, Bedeutungen und Wahrnehmungen, kontextspezifisch konstruiert sind. Strategien der Benennung und Artikulation durch Sprache, Bilder und Zeichensysteme fungieren dabei als Werkzeuge, um die Wirklichkeit denk- und erfahrbar zu machen. (Hall 1997: 10f)

Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion unterliegen Machtverhältnissen, die diese begründen und auf bestimmte Weise lenken. Macht kann im foucault'schen Sinn nicht besessen werden, sie entwickelt und formt sich im Zuge historischer Prozesse. Auf Grund dieser Prozesshaftigkeit ist Macht immer unmittelbar und wechselwirkend mit Wissen verbunden und durchdringt Institutionen. (Foucault 2016c [1975]: 72) Sprache bildet den kulturellen Raum der Repräsentation, deren Bedeutung sich im Austausch zwischen Sender*in und Empfänger*in laufend verändert und dabei Kontrollmechanismen unterliegt – so auch im Kontext Schule, in dem Schüler*innen zu Empfänger*innen werden.

4.1. Repräsentation und Wahrheit im schulischen Geschlechterdiskurs

„Was als Wirklichkeit und Wahrheit gilt, ist nicht diskursextern vorgegeben, sondern wird historisch-diskursiv hervorgebracht. [...] Es handelt sich um eine diskurs-, wirklichkeits- und wahrheitskonstituierende Macht.“ (Bublitz 2003: 56)

Die Re/Produktion von Wirklichkeit und Wahrheit ist unmittelbar mit hegemonialen Machthierarchien verbunden. Im Folgenden zeige ich auf, inwiefern Schulbücher zum Medium des Ein- und Ausschlusses von Geschlecht und Geschlechtsidentität werden. Dabei mache ich deutlich, auf welche Weise Repräsentation stattfindet und wer auf welche Weise innerhalb normativer Diskurse als Subjekt konstruiert ist. In der

Auseinandersetzung mit Foucaults Machtbegriff wird zudem dargestellt, dass die in Schulbüchern enthaltenen Inhalte Werte und Normen gesellschaftlicher Hierarchien widerspiegeln.

Die Diskurstheorie nach Foucault ist ein essenzieller Bestandteil dieser Schulbuchanalyse, da sie normative Prozesse der Wirklichkeitsproduktion, die von den Institutionen Schule ausgehen, aufzeigt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es unter anderem,

„ein vertieftes Verständnis für die Rolle der Schule bezüglich der Vergeschlechtlichung und für die Erfahrung der Mädchen und Jungen in der Schule vor dem Hintergrund der herrschenden Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit zu schaffen“. (Jäckle 2009: 16)

Interessen und gesellschaftspolitische Strategien, die historisch gewachsen sind, bringen Diskurse hervor. Die daraus hervorgehenden strukturellen Dimensionen passen sich stetig an die sie regulierenden Lebensverhältnisse und Wissensordnungen an. Foucault beschreibt Diskurse als vorherrschende Denk- und Handlungsmuster, und die aus ihnen hervorgebrachten Wissensordnungen als mit Machtverhältnissen verbunden. Machtausübung kann ohne Gewinn, Aneignung und Verteilung von Wissen nicht zustande kommen. Machtstrategien bedingen sich durch die Formation ‚wahren‘ Wissens. Dabei kann Wissen nicht ohne entsprechende diskursive Praxis in Form von Kommunikation, Aufzeichnungssystemen und Archiven entstehen und weitergegeben werden. Wissen muss festgehalten werden, um es zu erhalten.

Wahrheit ist dabei nicht „Ensemble der wahren Dinge [...] [sondern das] Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre vom Falschen geschieden“ wird (Foucault 1978:53). Mittels diskursspezifischer Rituale erlernen Subjekte Gesten, Verhaltensweisen und Artikulationsformen, die den Diskurs begleiten müssen. So wird sichergestellt, dass jedes Subjekt zu einem qualifizierten Mitglied der Diskursgesellschaft wird. (Foucault 2003 [1972]: 27) Auf diese Weise wird die Legitimation von Denk- und Sagbarem konstruiert, die als Gegenstand der Reproduktion von Macht fungieren. (Foucault [1972] 2003: 10ff) Das Diskursgeschehen ist davon geprägt, Deutungshoheit zu erlangen und ausgewählte Deutungsmuster durchzusetzen. Im Rahmen eines Diskurses werden Worte und Gesprochenes wahrgenommen oder ausgegrenzt. Dadurch wird die Entwicklung des Herrschaftsgefälles unterschiedlich beeinflusst. Der „Wille zur Wahrheit“ (Foucault 2003 [1972]: 9) beschreibt das Streben eines Diskurses nach Legitimation durch dessen Durchsetzung als wirklichkeitsbegründende Wahrheit. Diskurse werden nicht nur durch Ausschluss und strenge Strukturen bestimmt, sondern unterliegen „internen Prozeduren, mit denen die Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben“ (Foucault 2003 [1972]: 15). Außerdem sind der bedingte Zugang und abweisende Kriterien zu beachten, denn „nicht alle Regionen des Diskurses sind in gleicher Weise offen und zugänglich“ (Foucault 2003 [1972]: 26). Sind bestimmte Qualifikationen und Anforderungen nicht erfüllt, kann es zu streng einzuhaltenden Ausgrenzungsverfahren kommen. (Foucault 2003 [1972]: 10ff)

So vermitteln auch Schulbücher als Medium der Wissensvermittlung der Institution Schule ausgewählte Inhalte, die Geschlecht und Diversität auf selektive Weise darstellen und Wissen dahingehend organisieren. In Folge dessen werden intersektionale Perspektiven ausblendet und ganze Lebensrealitäten vom normativen Diskursuniversum ausgeschlossen. Durch die kaum anzutreffende Vielfalt wird Wissen kanalisiert und innerhalb vorherrschender Diskurse weitergeführt. Im Zuge der Schulbuchanalyse konnte ich quantitative Berechnungen mittels Mann Whitney t-Tests durchführen und stereotype Muster des Ein- und Ausschluss feststellen. Beispielsweise folgt die Repräsentation von Hauptpersonen, also Personen, die über mehrere Zeilen oder ganze Seiten ein und denselben Kontext dominieren, einer geschlechterspezifischen Trennung:

Hauptpersonen

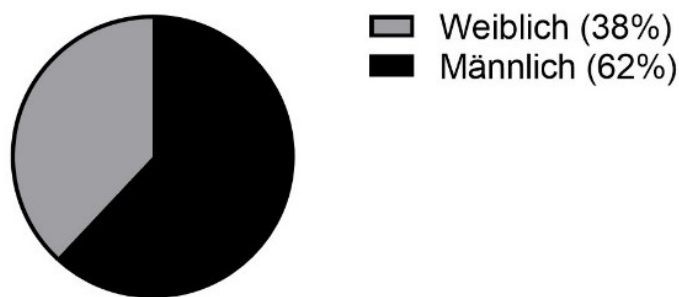


Abb. 5 – Repräsentation Hauptpersonen(eigene Darstellung)

Nicht nur die Visualisierung zeigt deutlich, dass es rein quantitativ zu mehr männlicher Repräsentation kommt: Männliche Thematisierungen (Mann und Bub) sind signifikant stärker vertreten und liegen bei 62%, während weibliche (Frau und Mädchen) nur bei 38% sind (p-Wert 0,0462*), wodurch die Annahme der patriarchalen, männlichen Diskursdominanz bestätigt. Die Daten setzten sich im Detail wie folgt zusammen:

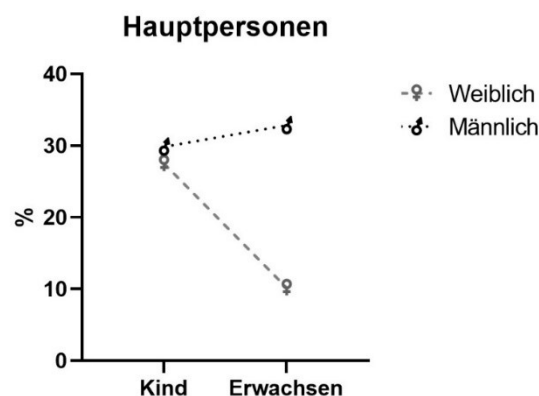


Abb. 6 – Hauptpersonen Detail (eigene Darstellung)

Für ein besseres Verständnis ist in Abbildung 6 die y-Achse auf 40% reduziert. Dabei ergeben sich aus der Summe aller Thematisierungen innerhalb der Kategorie Hauptperson die folgenden Mittelwerte: Männer

33%, Buben 29% (siehe Abb. 5: Männlich in Summe 62%), Frauen 12% und Mädchen 26% (siehe Abb. 5: Weiblich in Summe 38%). Männer und Buben sind die am häufigsten vorkommende Gruppe in der Kategorie Hauptpersonen, wobei Männer den Diskurs dominieren. Männer sind signifikant öfter vertreten als Frauen, welche die am wenigsten signifikante Gruppe ist (Mann-Frau p-Wert 0,0130*; Bub-Frau p-Wert 0,0065**; Mädchen-Frau p-Wert 0,0238*).

Um die ungleiche Verteilung zwischen männlich (Mann und Bub) und weiblich (Frau und Mädchen) vertiefend in Kontext zu setzen, soll die folgende Abbildung aus Sprachlichter 4 (Teil 1 2018: 28) helfen. Das Bild zeigt verschiedene Alltagshandlungen im öffentlichen Raum:



Abb. 7 – Geschlechterrollen (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 28) Die Abbildung zeigt reges Treiben auf einer Marktstraße, mit verschiedenen stereotype Geschlechterrollen die Berufsfeldern zugeordnet sind.

Zu sehen sind ausschließlich *weiße* Personen unterschiedlichen Alters. Diese gehen verschiedenen Tätigkeiten nach. Erwachsene männliche Personen sind in verschiedenen Berufsfeldern gezeigt, während erwachsene Frauen weniger vertreten sind. Was außerdem bemerkenswert ist, dass sowohl Buchhändler, Polizist und Marktstandverkäufer beratenden Tätigkeiten nachgehen und anderen Personen Dinge erklären. Der jüngere Mann im roten Sportwagen ist zudem ein stereotyper Kontrast zur alten Dame, die sich am Zebrastreifen stehend mit dem Schirm drohend über seine Dreistigkeit beschwert. Junge Burschen, die sich ins rücksichtslose Abenteuer stürzen, kommen damit davon, während weiblich sozialisierten Personen beigebracht wird, rücksichtsvoll zu agieren, bis ins hohe Alter hinein. Die einzige Frau die sonst im Lohnarbeitskontext abgebildet ist, ist eine Marktstandverkäuferin. (Anhang 10.4.3: 178)

Ungleiche Repräsentation zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit konnten nicht nur in der quantitativen Analyse aufgezeigt werden, sondern sind eindeutig in dem angeführten Beispiel zu finden. Außerdem ist das Festhalten an binärer Zweigeschlechtlichkeit unbedingt zu reflektieren und überarbeiten. Daran anschließend folgt im nächsten Abschnitt die Auseinandersetzung mit dem Umgang diskursiver Machtverhältnisse, die gezielt Einschluss und Ausschluss betreiben, um normative Zugänge für ihren eigenen Nutzen zu reproduzieren.

4.2. ‚Bedrohliche Materialität‘ – Die Abkehr von normativen Diskursen

„Der Wille zur Wahrheit stützt sich [...] auf eine institutionelle Basis: er wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute. Gründlicher noch abgesichert wird er zweifellos durch die Art und Weise, in der das Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt wird, in der es gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird.“ (Foucault 2003 [1972]: 15)

Im Folgenden vertiefe ich die Auseinandersetzung mit Diskursuniversen. Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, dienen Diskurse dem Machterhalt. Dabei bedienen sie machtvolle Prozesse, die nicht allen Menschen auf die gleiche Weise zugutekommen. Bedrohungen für normative Diskurse werden angefeindet und explizit abgetrennt. So werden sie zum Produkt der Abnorm konstruiert, dass in die Unwahrnehmbarkeit verdrängt werden kann.

Innerhalb von Diskursen lauern Gefahren, die Foucault als „bedrohliche Materialität“ (Foucault 2003 [1972]: 10) bezeichnet, die sich machterhaltenden Maßnahmen entgegenstellen können und oftmals nicht vorhersehbar sind. Diese gilt es zu kontrollieren. Diskurse üben durch strengen Aus- und Einschlusskriterien Kontrolle aus, um die ihnen zugeschriebene Wahrheit und Wirklichkeit zu verteidigen (Villa 2000: 72f). Abweisungen erfolgen durch die strikte Kategorisierung zwischen dem verbotenen Wort, der Ausgrenzung des Wahnsinns und dem Willen zur Wahrheit (Foucault 2003 [1972]: 14). Damit soll gewährleistet werden, dass bestimmte Worte und Inhalte nicht gesagt werden dürfen und Diskurse unverändert bleiben. Würde beispielsweise im Diskurs des cis-normativen Geschlechterverständnisses ein Mann von ‚seinem Busen‘ sprechen, so kann er nicht mehr als Subjekt erkannt werden, weil Busen als weiblich konnotiert gelten. Die deutsche Historikerin und Professorin für afroamerikanische Literatur und Kultur an der University of California San Diego (GWI-Boell o.D.) Fatima El-Tayeb, erkennt als ‚verbotenes Wort‘ (Foucault 2003 [1972]: 14) beispielsweise die Unsagbarkeit queerer Muslim*innen in der westlichen Gesellschaft. El-Tayeb beschreibt, dass die westliche Gesellschaft die Identifikation mit dem Islam in Widerspruch zu Queerness zu definieren, sodass ein Outing nur dann möglich wird, wenn es zu einer Loslösung vom Islam kommt. Dadurch geraten queere Muslim*innen unweigerlich in das Feld des Unsagbaren und werden im Zuge dessen ihrer Identität beraubt. (El-Tayeb 2012: 79ff) Innerhalb der analysierten Schulbüchern sind ausschließlich cis normative, stereotype Thematisierungen eines binären Geschlechterverständnisses sowohl in textlicher als auch visueller Form anzutreffen, was im vorangegangenen Kapitel 4.1 unter anderem mittels quantitativer Berechnung und Visualisierung aufgezeigt wurde. Trans* und genderqueere Personen werden so zum „verbotenen Wort“ (Foucault 2003 [1972]: 14) und „bedrohlichen Materialität“ (Foucault 2003 [1972]: 10) um cis normative Wahrheiten zu reproduzieren.

„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.“
(Foucault 2003 [1972]: 10)

Basierend auf dieser Annahme hält der britischen Kultur- und Medienwissenschaftler John Storey (Edinburgh University Press o.D.) die Auswirkungen von Diskursen auf drei verschiedene Arten fest: sie befähigen, beschränken und konstituieren Objekte des Diskurses. (Storey 2008: 128) Diese Prozesse sind nicht nur geprägt von gesellschaftlichem Interesse, sondern gleichzeitig Ausdruck einer politischen Praktik, durch die institutionelle Macht mit Handlungen verbunden werden (Jäger 2006: 84f). Spezifisch definierte Anhaltspunkte geben Orientierung, was in welcher Gesellschaft, zu welcher Zeit und an welchem Ort gesagt werden darf. Besonders in Bezug auf Sexualität und Geschlechtsidentität gibt es unzählige Inhalte, die nicht ausgesprochen werden dürfen und damit die Legitimation als Wahrheit verlieren. Infolgedessen bildet sich ein Werte und Verhalten determinierender Diskurs, den Foucault als Matrix bezeichnet. Der Terminus Matrix wurde auch von Judith Butler aufgegriffen. Butler beschreibt die kulturelle Matrix als Diskursbestimmend und weiter dieses Konzept weiter auf die heterosexuelle Matrix (Butler 2016 [1990]) aus, worauf ich in Kapitel 5 eingehe werde.

Macht, die vom in Diskursen konstruiertem Wissen ausgeht, äußert sich im Anspruch auf universelle Wahrheit. Wissen muss nicht tatsächlich wahr sein, es muss nur als wahr gedacht und angenommen werden. (Storey 2008: 128f) Foucault nimmt hier trotzdem eine Unterscheidung vor, die er als „Ausgrenzung von Wahnsinn“ (Foucault 2003 [1972]: 14) bezeichnet. Das Gesprochene wahnsinniger Menschen bleibt ungehört, da ihnen der Wahrheitsanspruch entzogen wird. Diskurse befolgen durch die sie bedingenden Hierarchien eine bewusste Form der Machtausübung, die Artikuliertes, so dem Diskurs dienlich, wahrnimmt oder eben unerhört lässt. Die vom Diskurs gezogene Grenze zwischen Wahrheit und Vernunft ist nicht klar zu definieren, da sie sich immer wieder verschiebt. (Foucault 2003 [1972]: 14)

Die historische Diskursanalyse geht vor allem der Suche nach Wiederholung und Ritualisierung nach, um einen (un)bekannten Beginn ausfindig zu machen, der Diskurse in ihrer Entstehung begreifbar machen kann. Damit wird die Basis für Interpretationsmöglichkeit von Gesagtem und Nichtgesagtem geschaffen werden. Realitätsbildung ist geprägt von spezifischen Ritualen der Wahrheitsentwicklung, die sich durch Wiederholung reproduzieren. Beispielsweise hat die Schulbuchanalyse ergeben, dass die wiederholte Thematisierung von Erwerbsarbeit in erster Linie männlich ausgerichtet ist. So dominieren Männer in vier von sechs Schulbüchern die Sphäre der Lohn- und Erwerbsarbeit. Die sich hier vermittelte Diskursmatrix

räumt Männlichkeit nicht nur insgesamt mehr Repräsentation ein, wie bereits beschrieben wurde, sondern transportiert ein traditionelles Bild vom familienerhaltenden Mann.

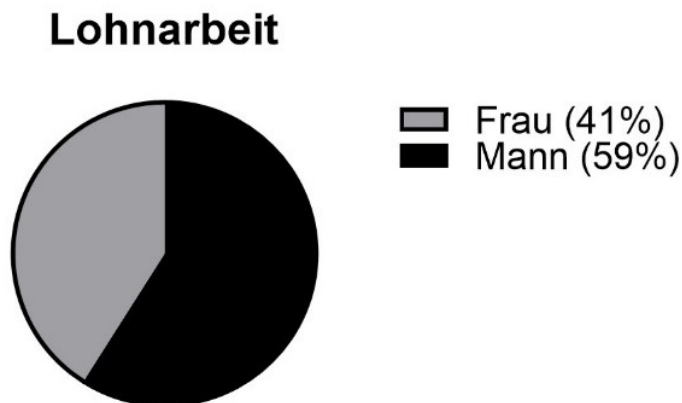


Abb. 8 – Repräsentation Lohnarbeit (eigene Darstellung)

Das Kreisdiagramm visualisiert die Verteilung zwischen Männern und Frauen im Kontext Lohnarbeit. Dabei sind Männer (59%) signifikant stärker vertreten als Frauen (41%) (p-Wert 0,0043**). Frauen kommen zwar innerhalb der Matrix vor, jedoch seltener und in weitaus weniger Berufsfeldern (Anhang 10.7.3: 212). Insgesamt gilt es festzuhalten, dass Männern in den Schulbüchern nicht nur Repräsentation, sondern sie auch die Sphäre der Lohnarbeit dominiert. Frauen und Mädchen werden tendenziell in den Hintergrund gedrängt, was Auswirkungen auf die Vielfältigkeit von Identifikationsmöglichkeiten hat.

Auch die deutsche Pädagogin und Hochschullehrerin (ARS FEMINA o.D.) Elke Nyssen thematisiert, dass aus mehreren Analysen deutlich hervorgeht, dass weibliche Schüler*innen weit weniger Identifikationspotential in Lehrbüchern finden und das Frauen auf verfälschte Art und Weise dargestellt werden. Dadurch werden Frauen ihrer tatsächlichen gesellschaftlichen Bedeutung und Vielfalt beraubt. (Nyssen 2004: 391f) Die vorliegende Analyse der Schulbücher hat deutlich gezeigt, dass Gleichberechtigung der Geschlechter weder bei der Repräsentation, noch bei unterschiedlichen Aufgaben innerhalb des gesellschaftlichen Lebens anzutreffen ist, was *weiße*, patriarchale Dominanz begünstigt.

4.3. Geschlechterdispositiv – Ein Konglomerat machtvoller Praktiken

Das Geschlechterdispositiv ist „in ein Spiel der Macht eingeschrieben“ (Foucault 1978: 123)

Die Re/Produktion von diskursiven Normen wirkt sich auf sämtliche Sphären von Gesellschaft aus und umfasst all jene Aspekte, die Geschlecht und Identität bestimmen. Foucault beschreibt diesen hegemonialen Prozess als Geschlechterdispositiv. Darin enthalten sind sämtliche Annahmen und Zugänge, die sich auf Geschlecht auswirken – so auch welche Formen und Ausdrücke von Geschlecht als normal und welche als abweichend gelten. Entscheidend ist, dass gesellschaftspolitische Maßnahmen, die sich in Form

von Gesetzen oder in Schulen vermittelten Inhalten, darauf wirken, auf welche Weise Kinder bereits in frühem Alter lernen, sich selbst zu begreifen. Der Wunsch zu lernen, sich selbst zu begreifen, kann auch dazu führen, dass durch die festgestellten Ausschlüsse in den analysierten Schulbüchern, vielmehr ein Nicht-begreifen passiert.

In Schulen, Universitäten und Gesetze wird dieses als *natürlich* dargestellte Wissen an Individuen weitergegeben, die dieses fortlaufend reproduzieren, um kohärente Normen zu erfüllen. Institutionen, die den *Willen zum Wissen* reproduzieren, haben Teilhabe an Struktur und Kontrolle über Individuen, was Foucault als Bio-Macht benennt (Foucault 1983 [1976]: 135). Die Bio-Macht verfügt über Mittel der „gesellschaftlichen Absonderung und Hierarchisierung“ (Foucault 1983 [1976]: 136), die Einfluss darauf ausüben, welche Identität als *normal* oder *abweichend* gilt. Foucault erkennt, dass diese Macht nicht nur von Institutionen ausgeht, sondern in weiterer Folge von Individuen internalisiert und durch (Sprach-) Handlungen reproduziert wird (Foucault 1983 [1976]: 137). Daran angelehnt beschäftigte sich die österreichische Rechts- und Politikwissenschaftlerin (Uni Wien o.D.c) Eva Kreisky im Zuge ihrer universitären Lehrtätigkeit für Politik der Geschlechterverhältnisse mit institutionellem Machterhalt, der auf individueller Ebene weitergetragen wird. Dabei zeigt sie auf, dass staatliche Institutionen – wie beispielsweise Schulen und Universitäten, Verwaltung und Bürokratie – von maskulinen, androzentrismen Hierarchien geprägt sind, die sich innerhalb des gesellschaftlichen Normverständnisses befinden. (Kreisky 1994: 191f) Für die vorliegende Arbeit bedeutet das, dass patriarchale Strukturen, die unsere Gesellschaft durchziehen, in Schulbüchern anzufinden sind, was die Schulbuchanalyse bestätigen konnte. Männliche Geschichten und Repräsentation finden deutlich mehr Thematisierung. Auch zeigt sich ein veraltetes Verständnis eines ‚Familienerhalters‘, indem Lohnarbeit tendenziell männlich konnotiert ist.

Theorien, die sich mit sozialer Rolle befassen, versuchen mögliche Erklärungen zu finden, warum bestimmte Eigenschaften diesem oder jenem Geschlecht zugeordnet sind. Die meisten Personen gehen davon aus, dass die von ihnen gelebten Ausdrucksformen für die jeweilige Rolle innerhalb von Gesellschaft auf beruflicher oder familiärer Ebene typisch sind. So nehmen laut dem deutschen Entwicklungspsychologen und Frühforscher Hartmut Kasten, (hartmut-kasten o.D.) Frauen tendenziell Berufe mit niedrigerem Einkommen an, arbeiten vermehrt im Sozialbereich und kümmern sich um Care- und Haushaltsarbeitstätigkeiten. Männern wird häufig die Rolle des Ernährers zugeschrieben, sodass sie in Positionen arbeiten, die mit ‚hohem‘ Status einhergehen. Die Ursache, für diese Rollenverteilung geht auf tief verwurzelte, traditionelle Bilder und zu erfüllende, misogynen Re/Konstruktion von Stereotypen zurück. (Kasten 2003: 30) Foucault fasst sämtliche Inhalte, die diskursive Geschlechterverständnisse bestimmen und laufend hervorbringen, als Dispositiv zusammen. Dieses definiert er als ein

„heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst.“ (Foucault 1978: 119, 120)

Der Begriff Geschlechterdispositiv umfasst den Zusammenschluss von hegemonialen Geschlechternormen, die gesellschaftlich geprägten Diskursen entspringen, die sich in institutionellen Formaten der vergeschlechtlichten Praxis aufrechterhalten. Die Verbindung zwischen diesen machtvollen Praktiken bildet das Konglomerat, nach dem sich ein Dispositiv ausrichtet. Aus diesem Verständnis heraus etabliert sich ein dispositives Verständnis von Geschlecht, ausgerichtet an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. So entsteht Geschlecht aus einer gesellschaftlichen, kulturellen Praxis und bündelt Machtbeziehungen. (Foucault 1978: 119f) Geschlecht und Identität sind direkt mit der individuellen Subjetwerdung verbunden, die Dynamiken der Bio-Macht unterliegen, sodass Geschlecht „in ein Spiel von Macht eingeschrieben“ (Foucault 1978: 123) ist. Bioessentialistische Zugänge von Zweigeschlechtlichkeit sind Produkt des historisch geformten Geschlechterdispositivs und der diesen innewohnenden diskursiven Ansprüchen auf Wahrheit.

Die vorliegende Schulbuchanalyse hat in vielen Punkten aufgezeigt, dass die schulische, frühkindliche Prägung auf einem stereotypen Geschlechterverständnis basiert. So sind nach wie vor hauptsächlich Frauen als zuständig für Care- und Erziehungsarbeit beschrieben, was zu einer fortlaufenden Reproduktion des weiblichen Fürsorge-Stereotyps führt. Umgekehrt wird das Bild des männlichen Familien Erhalters aufrechterhalten, indem Männer vermehrt im Lohnarbeitskontext thematisiert sind und Care-Tätigkeiten außen vor bleiben. Im Vergleich zeigt sich das folgendermaßen:

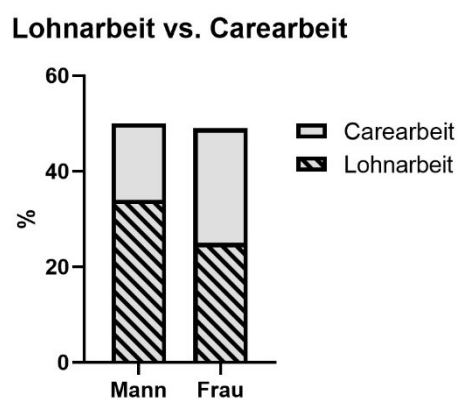


Abb. 9 – Gegenüberstellung Lohn- und Carearbeit (eigene Darstellung)

Die Daten der Visualisierung Lohnarbeit vs. Carearbeit wurden für die Gegenüberstellung normalisiert um sie miteinander in Vergleich zu setzen. Der Normalisierungsfaktor ist die Summe der Quantifizierungen von

Männern und Frauen im Kontext Lohn- und Carearbeit. Für die bessere Übersicht ist die y-Achse auf 60% reduziert. Daraus ergeben sich für den Kontext Lohnarbeit 34% Männer und 25% Frauen dem der Kontext Carearbeit gegenübergestellt ist, in dem 16% Männer und 25% Frauen repräsentiert sind. Männer und Frauen sind in den Kategorien Lohn- und Carearbeit insgesamt ähnlich oft vertreten, jedoch zeigt sich ein deutliches Gefälle zwischen den jeweiligen Kategorien auf. Männer sind signifikant öfter im Kontext Lohnarbeit thematisiert (p-Wert 0,0043*), während Frauen Carearbeit dominieren (p-Wert 0,0195*). Das hier offengelegte Geschlechterdispositiv zeigt gesellschaftliche Missstände auf, die auf eine lange Tradition der weiblichen Ausbeutung durch unbezahlte Fürsorge- und Hausarbeitstätigkeiten zurückblickt, die sich bis in die heutige Zeit fortsetzt.

Im folgenden Kapitel führe ich diese Gedanken näher aus, indem ich auf sprachlichen Prozesse der sozialen Wirklichkeitsentstehung im feministischen Poststrukturalismus eingehe und Carearbeit in den Fokus rücke. Die Diskursanalyse bildet hierfür ein wichtiges Fundament, auf das poststrukturalistische Ansätze aufbauen.

4.4. Sprache als Instrument der Subjektwerdung

„Sprache und Wirklichkeitskonstruktion sind bedingt von gesellschaftlichen Organisationen, von gesellschaftlichen Bedeutungen, Macht und individuellem Bewußtsein.“ (Weedon 1991 [1987]: 34)

Um weiter auf die strukturellen Verschränkungen von Machtverhältnisse innerhalb der Institution Schule einzugehen, werden die oben angeführten Aspekte der Diskurstheorie im Folgenden in die poststrukturalistische Theorie eingebettet.

Die deutsche Sozialwissenschaftlerin Chris Weedon, Professorin für Critical and Cultural Theory an der Universität Cardiff (Cardiff University o.D.), hat in ihrem 1987 erschienen und 1991 ins Deutsche übersetzten Werk *Wissen und Erfahrung* feministische Praktiken und poststrukturalistische Theorien miteinander in Verbindung gesetzt. Damit schuf sie die Grundlage dafür,

„die Beziehungen zwischen Sprache, gesellschaftlichen Einrichtungen und individuellem Bewußtsein in einer Weise begrifflich zu erfassen, die sich darauf konzentriert, wie Macht ausgeübt wird und welche Veränderungsmöglichkeiten bestehen.“ (Weedon 1991 [1987]: 37)

Zentraler Untersuchungsgegenstand des feministischen Poststrukturalismus ist die Anwendung und historische Entwicklung von Sprache und die davon ausgehende Konstruktion von Wirklichkeit, ein Ansatz, den sich Diskurstheorie und Poststrukturalismus teilen. Sprache spiegelt nicht nur gesellschaftliche Prozesse und ihre sozialen und politischen Auswirkungen wider, sondern ist essenziell an der Konstruktion

von Eigenwahrnehmung und Subjektwerdung beteiligt. Die Subjektwerdung ist nicht von *Natur* aus gegeben oder genetisch veranlagt, sondern geht als „Produkt von Gesellschaft“ (Weedon 1991 [1987]: 37) und somit als Produkt von Sprache hervor, die von der Gesellschaft bestimmt ist. Weedon orientiert sich hier an Foucaults Geschlechterdispositiv und beschreibt Geschlecht einerseits als „Produkt der Gesellschaft“ und andererseits als „eine zwischen verschiedenen Diskursformen variierende Größe“ (Weedon 1991 [1987]: 37). Diese gesellschaftliche Konstruktion des Subjekts innerhalb der poststrukturalistischen Theorie geht von der Annahme aus, dass das Subjekt nie vollendet ist. Subjekte werden auf Grund anhaltender Re/Konstruktion und Überarbeitung als in Konflikt stehend definiert. Diese Prozesse unterliegen fortlaufend sprachlichen Veränderungen, die Wirklichkeiten hervorbringen. Neue Begriffsverständnisse und das Hinterfragen von Wortbedeutungen bilden eine wichtige Voraussetzung, um Machtverhältnisse verstehen und auflösen zu können. Die nicht vorhersehbare und stete Veränderung aller Begriffsdeutungen beschreibt auch Foucault in seiner Diskursanalyse. (Weedon 1991 [1987]: 49ff)

Maßgeblich für die Entwicklung poststrukturalistischer Theorien war die Kritik an der Sprachtheorie des französischen strukturalistischen Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure (Spektrum o.D.). Dieser stellte die These auf, dass Sprache ein abstraktes Zeichenketten-System ist. Grundlegende Merkmale der Zeichen sind Relationalität und ihre Bildung anhand der Differenz zu anderen Zeichen einer Sprachkette. (de Saussure 2001 [1916]: 27ff) Er definiert, dass jedes Zeichen aus „einem Bezeichnenden oder Signifikanten (Laut- oder Schriftbild) und einem Bezeichneten oder Signifikat (Bedeutung)“ besteht (de Saussure 2001 [1916]: 27). Signifikant und Signifikat stehen laut de Saussure in willkürlicher Verbindung zueinander, sodass es keine logische Verknüpfung von Lautbild und der damit verbundenen Vorstellung gibt. Poststrukturalistische Theoretiker*innen kritisieren an de Saussures Sprachmodell, dass nicht nachvollziehbar wird, warum ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann, wenn ein steter Bedeutungswandel von Wörtern zu verzeichnen ist. Daher entwickelte der Poststrukturalismus die Definition des Signifikats weiter, die nun besagt, dass die Bedeutung von Wörtern und Zeichen nicht dauerhaft feststeht und die Möglichkeit des Wandels gegeben ist. (Weedon 1991 [1987]: 37ff) Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Sprache nicht als Realität zu missverstehen ist. Sie bildet eine konzeptuelle Konstruktion, die auf bestimmte Art und Weise determiniert, wie die Welt als solche verstanden und wahrgenommen wird. Wissen über die Welt verändert sich laufend. Ebenso wandelt sich das Bewusstsein, wie dieses Wissen erlebt wird. Damit unterliegt auch die Bedeutung des Bezeichneten einer ständigen Weiterentwicklung. (Storey 2008: 112f)

Ausgehend von der oben beschriebenen Veränderbarkeit von Sprachketten können Geschlechterdispositive als konzeptuelle Konstruktionen verstanden werden, die von verschiedenen Diskursen bestimmt und von diesen abhängig sind. (Weedon 1991 [1987]: 41) So gesehen wäre es

wünschenswert, in Schulbüchern unterschiedliche Subjektpositionen von Frauen, Männern und TINA* Personen darzustellen, um das Verständnis materieller Existenzbedingungen von stereotypen Vorgaben zu befreien, die biologischen Essentialismus vorantreiben. Der Annahme folgend, dass Sprache Subjektpositionen hervorbringt und Wirklichkeit begründet, haben TINA* Personen und all jene außerhalb der cis geschlechtlichen Norm in keinem der analysierten Schulbüchern Subjektstatus. Hier wurden ganze Personengruppen unwahrnehmbar gemacht, indem sie keinerlei Repräsentation finden. Wie bereits einleitend beschrieben, habe ich mich in den von mir analysierten Lehrbüchern größtenteils an ‚geschlechterspezifischen‘ Namen, Pronomen und in Bildern vorhandenen Merkmalen orientiert. Das Problem dabei ist, dass ich aus einer fremdzuschreibenden Annahme heraus Geschlecht zugewiesen habe. Mir ist bewusst, dass dabei Gefahr bestehen kann, Stereotype zu reproduzieren und Personen in Kategorien einzureihen, die sie sich selbst nicht ausgesucht haben. Nachdem (bedauerlicher Weise) in keinem der Bücher Geschlechtsidentität ein Thema war, musste ich davon ausgehen, dass normative Stereotype bedient werden.

Größtenteils ist der in den Schulbüchern anzufindende Sprachgebrauch binär, sodass männliche und weibliche Form Verwendung finden. Beispielsweise ist oftmals die Rede von ‚Schülerinnen und Schülern‘ wie in den folgenden Textstellen aus Sprachlichter 4 (2018) deutlich wird: „Jeder Schüler und jede Schülerin deiner Klasse stellt sich bei den Leserinnen und Lesern vor“ (Sprachlichter Teil 1 2018: 52) oder „[...] dann merkt jede Frau, jeder Mann, jedes Kind: [...]“ (Sprachlichter Teil 2 2018: 21). Es scheint, als wird hier ein geschlechtergerechterer Ansatz verfolgt, um das lange Zeit vorherrschende und immer noch anzutreffende generische Maskulinum nicht zu reproduzieren. In Miko 4 (2020) waren einige Stellen auffällig, wo das Maskulinum gewählt, aber eine weibliche Person angesprochen wurde: „Der Fahrer fuhr mit seinem Auto einfach davon [...]. Die Polizei konnte die fahrerflüchtige Autolenkerin ausforschen.“ (Miko 4 EZT 2 2020: 124). Oder am Beispiel einer Mutter, die ihr krankes Kind in der Schule bei „Frau Direktor“ (und nicht Frau Direktorin) entschuldigt (Miko 4 EZT 2 2020: 99). Daran anschließend gibt es in Buntspecht 4 (2022) die folgende Textstelle in der Julia verkündet „Ich bin der Chef“ (Buntspecht 4 Teil B 2022: 67). Julia, eine Person die auf Grund der sie beschreibenden Pronomen weiblich gelesen ist, ernennt sich selbst zum Chef. Einerseits kann hier der Versuch eines Aufbruchs von geschlechterbezogener Sprache vermutet werden, jedoch tendiere ich dazu Unaufmerksamkeit zu unterstellen, die die traditionelle Stärke in der Verankerung des Maskulinums innerhalb von Sprache aufzeigt.

Binäres gendern ist exkludierend und verdeutlicht, auf welche Weise Sprache strukturell Ungleichheit reproduziert. In der binären Ansprache sind nicht alle Geschlechtsidentitäten vertreten, wie es beispielsweise in der Wortwahl ‚Schüler*innen‘ der Fall ist. Positiv festzuhalten ist, dass in vielen Fällen die Bezeichnung Kinder gewählt wurde: „Ein Kind wählt [...] Das zweite Kind wählt [...]“ (Sprachlichter Teil 1

2018: 6) oder mit Hilfe einer direkten Ansprache gänzlich auf ein Subjekt verzichtet wurde. Es ist erfreulich festzustellen, dass sich das generisch maskuline Sprachmodell bereits etwas verändert hat und weibliche Ansprachen repräsentiert werden. Jedoch ist noch viel grundlegende Arbeit zu tun, bis alle Identitäten in Sprache und damit verbundener institutioneller Wirklichkeit zu handlungsfähigen Subjekten werden. Sprache bildet aber Realität nicht nur ab, sondern bietet auch die Möglichkeit, diese mittels Kategorien und Differenzierung zu verändern. Gesellschaftlichen Prozessen wohnen strukturelle Gegebenheiten inne, die Veränderungspotential in sich tragen. Diese unterliegen wieder Diskursen, die von Machtmatrixen bestimmt werden, wobei sich auch diese verändern könn(t)en. (Weedon 1991 [1987]: 50ff)

In Anlehnung an die bereits angeführte geschlechtliche Trennung der öffentlichen und privaten Sphäre in Form von männlicher Lohnarbeit und weiblicher Hausarbeit zeigen die folgenden Beispiele der Schulbuchanalyse auf, in welcher Form Weiblichkeit und Fürsorge- und Hausarbeit miteinander verknüpft sind. Care-Arbeit ist die einzige Kategorie, die Frauen anführen.

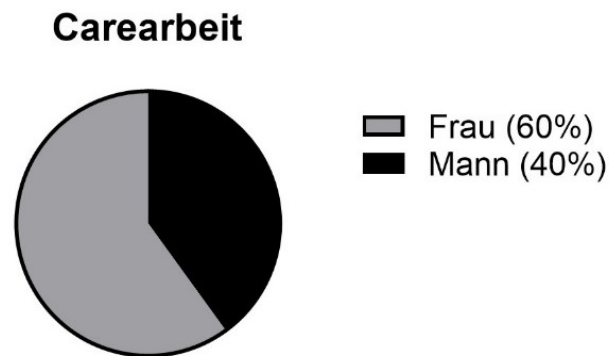


Abb. 10 – Carearbeit Mann/Frau (eigene Darstellung)

Die Visualisierung zeigt die ungleiche Verteilung von Haus- und Fürsorgearbeit von Männern 40% und Frauen 60% auf. Frauen sind signifikant häufiger im Zusammenhang der Carearbeit vertreten (p-Wert 0,0195*). Die Repräsentation weiblicher Carearbeit zeigt ein Generationsübergreifendes Muster auf: weibliche (Frau und Mädchen) Carearbeit ist signifikant häufiger als männliche (Mann und Bub) (0,0058**). Im Detail gestaltet sich die Verteilung wie folgt:

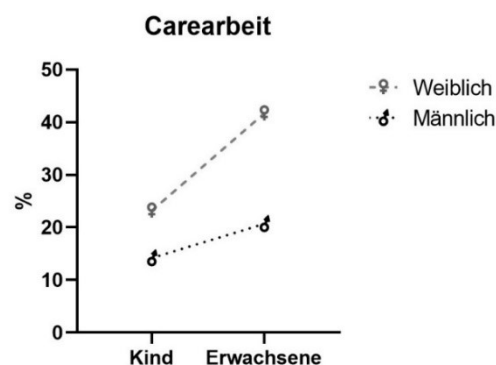


Abb. 11 – Repräsentation Carearbeit (eigene Darstellung)

Die y-Achse der Visualisierung ist zwecks der leichter Übersicht auf 50% reduziert. Dabei ergeben sich für die Kategorie Carearbeit die folgenden Mittelwerte: Männer 25%, Buben 15%, Frauen 38% und Mädchen 22%. Frauen sind signifikant am stärksten repräsentiert, Männer und Mädchen annähernd gleich. Buben sind deutlich am seltensten vertreten. Außerdem sind Mädchen im Vergleich zu Buben vermehrt anzutreffen.



Abb. 12 – Kochende Oma (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 51)

Eine weiblich gelesene, *weiße* Person, im Kontext beschrieben als Großmutter, kocht Essen für ihre Enkelkinder.

In vier von sechs Schulbüchern sind Frauen in Tätigkeiten rund um Haushalt und Kind- sowie Altenfürsorge thematisiert. In Karibu 4 (2015) und Federleicht 4 (2019/20) sind ausschließlich Frauen in diesem Tätigkeitsfeld vertreten und Männer kein einziges Mal. Das Thema ist in allen Generationen weiblichen Personen – vom Mädchen zur Frau hin zur Großmutter – anzufinden und erzählt von unterschiedlichsten Tätigkeitsbereichen. Dabei wird ein stereotypes Bild von weiblich gelesene Personen als für Hausarbeit zuständig vermittelt. Die kochende Großmutter in Abb. 12, die Fürsorgearbeiten für ihre

Enkelkinder übernimmt ist ein verbreitetes Bild einer traditionellen Arbeitsteilung, das im vorliegenden Beispiel reproduziert wird. Es ist nicht zu leugnen, dass der Gender Care Gap¹⁷ nach wie vor riesig ist, jedoch können stereotype Thematisierungen wie hier zu dessen Aufrechterhaltung beitragen. Es wäre wünschenswert, dieser Rollenverteilung entgegenzuwirken und auch männlich gelesene Personen in diesen Kontexten abzubilden, um ein positiveres Bild zu besetzen, dass tatsächlich auf Geschlechtergerechtigkeit abzielt. Ein weiteres Beispiel aus dem Schulbuch Deutsch 4 Teil A (2021) zeigt im Rahmen einer Bildgeschichte ein Mädchen und eine Frau beim Kochen. Im Zentrum steht der Ideenreichtum eines Mädchens, das von seiner Mutter angewiesen wird, beim Kochen zu helfen und Zwiebel zu schneiden.

¹⁷ Der Gender Care Gap beschreibt den unterschiedlichen Zeitaufwand, den Frauen und Männer für unbezahlte Fürsorgearbeit aufbringen. Wöchentlich verbringen sie um die 32 Stunden mit Kinderbetreuung, Hausarbeit und Pflege von Angehörigen, während Männer nur 17,6 Stunden für diese Tätigkeiten investieren. Das hohe Zeitvolumen der unbezahlten Care-Arbeit wirkt sich in weitere Folge auf die mögliche Zeit der Erwerbstätigkeit aus und erhöht das Risiko für Altersarmut und finanzielle Abhängigkeit. (AK 2022 Care-Krise beenden)

Die Bildgeschichte in Abb. 14 verdeutlicht auch hier ganz deutlich das Thema Hausarbeit als weiblich konnotiert, das Mädchen und besonders Mütter betrifft. Nachdem dem Mädchen beim Zwiebelschneiden die Augen zu Tränen beginnen, weiß sie sich auf kreative Weise zu helfen und setzt sich kurzerhand eine Taucherbrille auf. Die Geschichte an sich ist lustig und thematisiert besonders den Ideenreichtum des Kindes. Erstrebenswert bleibt es dabei trotzdem, dass dieser nicht bei der Ausführung von Haushalts-tätigkeiten bleibt, sondern auch anderweitig anzutreffen ist. (Anhang 10.6.3: 201)



Abb. 14 – Transgenerationale weibliche Hausarbeit (Deutsch 4 Teil A 2021: 77)

Die Bildgeschichte zeigt zwei *weiße*, weiblich gelesene Personen in der Küche. Die ältere bittet die jüngere, Zwiebel zu schneiden, wobei diese eine



Abb. 13 – Putzender Mann (Deutsch 4 Teil A 2021: 45)

Die Abbildung zeigt eine *weiße*, männlich gelesene Person beim Fensterputzen.

Die Analyse hat eine einzige bildliche Repräsentation eines Mannes ergeben der im Hausarbeitskontext zu sehen ist. Im Deutsch 4 Buch Teil A (2021) kommt ein Mann vor, der ein Fenster putzt (Abb. 13). Das Bild birgt Potential der positiven Verstärkung, weil durch die Thematisierung *stereotype*, *geschlechterspezifische* Rollenzuschreibung hinterfragt und aufgebrochen werden können. Andererseits ist die Tatsache, dass Männer im Haushaltskontext selten bis gar nicht in Schulbüchern vorkommen, beunruhigend, wenn auch in den meisten Fällen der Realität entsprechend wenn man die Zahlen des Gender Care Gaps bedenkt (AK 2022 Care-Krise beenden). (Anhang 10.6.3: 201)

Die in Kapitel 4 thematisierten Beispiele zeigen ein Muster auf, das sich im stereotypen Verständnis einer binären Geschlechterordnung manifestiert. Diskurse formen durch Re/Produktion ein bestimmtes Bild eines Geschlechterdispositivs (Foucault 1978) und helfen so zu deren normativen Aufrechterhaltung bei. Ansätze des feministischen Poststrukturalismus zeigen sprachliche Möglichkeiten auf, Wirklichkeit zu gestalten, um Individuen zu Subjekten zu machen, die ihrer eigenen Realität Ausdruck verleihen. Daran anschließend bietet in Kapitel 5 die Auseinandersetzung mit queertheoretischen Ansätzen Raum, um

Identität und Geschlecht noch weiter zu denken. Queer Theory ist ein zudem grundlegend, um den Diskurs weiter in Richtung der geschlechtlichen Performanz zu führen.

5. Performanz von Geschlecht und Macht

„Du-wirst-normal-sein-oder nicht-sein.“ (Butler 2016 [1990]: 172)

In Kapitel 5 gehe ich auf Judith Butlers Werk *Gender Trouble* (1990) ein und setze darin enthaltene Ansätze mit diskursanalytischen und poststrukturalistischen Ansätzen in Verbindung um die gesellschaftspolitischen Dimensionen von Geschlecht zu vertiefen. Dabei beziehe ich mich auf die aktuelle Ausgabe der deutschen Übersetzung *Das Unbehagen der Geschlechter* (2016) von Katharina Menke. Ziel dieses Kapitels ist es, Butlers queer theoretische und dekonstruktivistischen Ansätze der Identitätsbestimmenden kulturellen Matrix, der Performanz hin zu *(Un)Doing Gender* in der Tradition von Diskurtheorie und Poststrukturalismus durch die Betonung der Komponente Geschlecht zu ergänzen. Mit Hilfe der theoretischen Vertiefung und Beispielen der empirischen Analyse wird die Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern aufgezeigt um das dringende Anliegen und Potential der Dekonstruktion zu verdeutlichen. In Kapitel 5.1 stelle ich Butlers Annahmen zum geschlechtlichen Unbehagen vor und setze diese mit der normativen Re/Produktion von Geschlechterdiskursen in Verbindung. Butler beschreibt Normen als innerhalb der „kulturellen Matrix“ (Butler 2016 [1990]: 36) verortet, die erheblichen Einfluss auf „Geschlechtsidentität (*gender*), anatomisches Geschlecht (*sex*) und Begehren (*sexuality*)“ (Butler 2016 [1990]: 38, Herv.i.O.) ausübt. (Ich erwähne in diesem Kapitel *sexuality* peripher und führe Überlegungen dazu in Kapitel 6, das sich mit Heteronormativität und Queerness befasst, weiter.) Diesen Ansatz führe ich in Kapitel 5.2 weiter aus und verweise auf Machtverhältnisse, die die analytische Trennung zwischen Geschlechtsidentität und anatomischem Geschlecht in Form von biologischen Essentialismen rechtfertigt. Dabei gehe ich des Weiteren der Frage nach, inwiefern die Betonung von geschlechtlichen Unterschieden Zweigeschlechtlichkeit als Norm festlegt. Beispiele aus der Analyse unterstreichen diese Ausführungen und verweisen wiederholend auf die Bedeutung von Sprache. Kapitel 5.3 erweitert diese Ansätze und zeigt auf, dass Geschlecht als Akt performativer Handlungen im Zuge gesellschaftlicher Kontexte erlernt ist. Dieses Erlernen gestaltet sich je nach Kontext und historischen Bedingungen unterschiedlich, passt sich an und verändert sich. Im Zentrum stehen dabei Beispiele aus der Analyse, die sich mit der erlernten Performanz stereotyper Geschlechterrollen befassen. Erlernen wohnt innerhalb der kulturellen Matrix das Potential des Verlernens inne. Wie sich aus dem vergeschlechtlichen Tun ein Untun gestalten lässt, beschreibe ich in Kapitel 5.4. Vorab stelle ich grundlegende Überlegungen zu Geschlecht und Geschlechtsidentität in der queer Theory vor, die im daran anschließenden Kapitel 6 um die Komponenten des sexuellen Begehrens und Heteronormativität erweitert wird.

Queer Theory ist eine poststrukturalistisch geprägte Denkrichtung, die sich unter anderem an Foucault orientiert. Die Auseinandersetzung mit Foucaults Diskursanalyse und seinen Überlegungen zum Geschlechterdispositiv haben bereits gezeigt, dass Diskurse Macht und Wissen bestimmen und von Ideologien gelenkt werden. Poststrukturalistische Ansätze betonen dabei insbesondere die Bedeutung von Sprache und Wirklichkeitsproduktion. Queer Theory verbindet all diese Überlegungen und erweitert sie um die Kategorie Geschlecht. Das Hinterfragen wirklichkeitsbestimmender Diskurse macht Prozesse der Identitätsfindung erkenn- und veränderbar. Queerfeministische Theorien fungieren als Instrument der Dekonstruktion, das Geschlecht als Spektrum erkennt und von Binarität befreit. Dabei wird kein Anspruch auf *die* eine universelle Wahrheit gestellt, sondern vielmehr versucht, damit verbundene gesellschaftliche Hierarchien durch hinterfragen offen zu legen und abzubauen. (Woltersdorff 2003: 916f) Österreichs Gesellschaftsmodell ist auf ein cis normatives binäres Geschlechterverständnis ausgerichtet, was auch die damit verbundene Wissensweitergabe in den gängigen Lehrmaterialien betrifft. Wirklichkeit und Lebensrealität ist von dominanzgesellschaftlichen Normen bestimmt, was Auswirkungen auf die schulische Prägung von Kindern und Jugendlichen hat

5.1. Gender Trouble oder zum geschlechtlichen Unbehagen

„Werden die angeblich natürlichen Sachverhalte des Geschlechts [sex]
nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert,
nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse,
die im Dienste anderer politischer und gesellschaftlicher Interessen stehen?“
(Butler 2016 [1990]: 23)

Die Zuschreibung bestimmter, als *natürlich* geltende Eigenschaften und die Idee der Polarität der Geschlechter stammt aus der europäischen Industrialisierung des 18. Jahrhunderts. Seither wird Neugeborenen gemäß der binären Geschlechtermatrix nach der Geburt ein *natürliches* Geschlecht zugewiesen. Mit der Zuweisung geht ein Verhaltenskodex mit spezieller Charaktereigenschaften und vorgeschriebener Lebensweise einher, der in alltäglichen Interaktionen sowohl erworben als auch verfestigt wird. (Micus-Loos; Schütze 2004: 345ff) In den 1970er Jahren etablierte sich im akademischen Diskurs der Begriff *Gender* für den Versuch einer Differenzierung zwischen kulturell bestimmtem Geschlecht/*gender* und biologischem *sex*. Dabei wurden Natur – anatomisches Geschlecht – und Kultur – kulturelles Geschlecht – als zwei vermeintlich unabhängige Kategorien definiert. (Micus-Loos; Schütze 2004: 350) Problematisch dabei ist, dass selbst die Trennung, die das *sex-gender*-Modell vornimmt, auf bio-essentialistischen Überlegungen basiert, die *natürliche* körperliche Gegebenheiten immer noch als Ausgangspunkt bestimmter Handlungs- und Verhaltensmuster erkennt. Dabei stellt sich die Frage, wer darüber bestimmt, was als *natürlich* und *unnatürlich* gilt.

Mit der Publikation von Judith Butlers poststrukturalistischem Werk *Gender Trouble / Das Unbehagen der Geschlechter* in den 1990er Jahren veränderten sich grundlegende Begriffe und Konzepte der feministischen Forschung. Butler präsentiert in diesem Text die Möglichkeit zur Subversion¹⁸ von herrschenden Geschlechtsidentitäten – dem Aufzeigen normativer Unterdrückung durch widerständiges Entgegenhalten. (Butler 2016 [1990]: 9) Butler legt in der Überlegung den Fokus darauf, wie und auf welche Weise sich (feministische) Identität innerhalb von Machtverhältnissen bilden. In der Auseinandersetzung mit der Subversion von Geschlechtsidentität beschäftigt sich Butler eingehend mit ausgewählten Begriffen, um deren Einbettung in Herrschaftsverhältnisse zu reflektieren. Dabei zeigt Butler Hierarchien auf, die zwischen der Bedeutung der Begriffe „Geschlechtsidentität (*gender*)“ und „anatomisches Geschlecht [Geburtsgeschlecht] (*sex*)“ (Butler 2016 [1990]: 9; Herv.i.o.) herrschen und sich in direkter Folge auf die Begriffe weiblich und Frau (Butler 2016 [1990]: 9) auswirken. Diese bilden wirkmächtige Dimensionen im Prozess der Identitätsbildung, besonders dann, wenn sie als statisch und essentialistisch interpretiert sind. Lange Zeit war es auch in feministischen Politiken gängig Frauen als homogene Gruppe zu thematisieren, ohne die sich dahinter verbergenden historischen, politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und individuelle Faktoren zu berücksichtigen und intersektional zu reflektieren.

Die Identität des feministischen Subjekts darf nicht die Grundlage feministischer Politik bilden, solange die Formation des Subjekts in einem Machtfeld verordnet ist, das regelmäßig durch die Setzung dieser Grundlage verschleiert wird. Vielleicht stellt sich paradoxerweise heraus, daß die Repräsentation als Ziel des Feminismus nur dann sinnvoll ist, wenn das Subjekt »Frau(en)« nirgendwo vorausgesetzt wird. (Butler 2016 [1990]: 22, Herv. i. O.)

Der Fokus von Butlers Analyse liegt dabei auf dem Einfluss von wirkmächtigen Begriffen, die Identitätsbegründend sein können. Butler problematisiert, wie die Annahme eines homogenen Frau-Seins das Produkt von Machtverhältnissen ist und schlägt daher eine „wesentliche Unvollständigkeit dieser Kategorie vor“ und diese als „Schauplatz umkämpfter Bedeutungen“ (Butler 2016 [1990]: 35) zu begreifen.

„Geschlechtsidentität (*gender*), anatomisches Geschlecht (*sex*) und Begehren (*sexuality*)“¹⁹ (Butler 2006 [1990]: 38, Herv. i. O.), sind Konzepte, die Einflüsse auf die Identität von Personen ausüben. Von ihnen geht strukturierende Dominanz aus, die diskursive Normen festlegt und Körper dementsprechend formt.

¹⁸ Subversion (lat. Umkehren, umstürzen) benennt hier die Wahrnehmbarkeit und das widerständige Zersetzen von hierarchischen Normierungen, die die gesellschaftliche Ordnung bedingen. Subversion ist die emanzipatorische Bestrebung aktivistischer Handlungen, die sich auf unterschiedliche Weise ausdrücken kann. (Holling; Naumann; Schloeffel 2012: 7f)

¹⁹ Für ein besseres Verständnis der Komplexität der hier verwendeten Begriffe und damit verbundener Konzepte werde ich im Weiteren die von Butler verwendeten Begriffe „*sex*“, „*gender*“ und „*sexuality*“ aus der Originalfassung in kursiver Schreibweise fortführen. Daran anschließend und um auf den Konstruktionscharakter hinzuweisen, schreibe ich außerdem *Doing Gender* und *Undoing Gender* groß und kursiv.

Innerhalb herrschender Diskurse ist es kaum möglich, Identität von *gender*, *sex* und *sexuality* zu differenzieren, da sie sich gegenseitig begründen. Butler beschreibt den Leib als Werkzeug und Austragungsort der Identität, der erst als Körper zu existieren beginnt, sobald ihm Identität innewohnt. Daraus lässt sich auch ableiten, wer als ‚normal‘ oder überhaupt als ‚Person‘ (Butler 2006 [1990]: 38) wahrgenommen wird. Die Diskussion rund um die Konstruktion von Geschlechtsidentität sind innerhalb der „kulturellen Matrix“ (Butler 2016 [1990]: 39) verankert, die klare Grenzen des Realisierbaren definiert. Diese basiert auf hegemonialen, kulturellen Vorgaben, die durch diskursiv geprägte Sprache Horizonte beschneiden und Geschlecht und Identität limitieren.

Geschlechtsidentitäten sind demnach von konstruierenden Relationen abhängig, die kulturellem und historischem Wandel unterliegen:

„Die kulturelle Matrix, durch die die geschlechtlich bestimmte Identität (*gender identity*) intelligibel wird schließt die »Existenz« bestimmter »Identitäten« aus [...], in denen sich die Geschlechtsidentität (*gender*) nicht vom anatomischen Geschlecht (*sex*) herleitet und in denen die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität »folgen«.“ (Butler 2016 [1990]: 39, Herv.i.O.)

Als intelligibel werden all jene (Geschlechts-)Identitäten erkannt, die als normkonform gelten, wobei anatomisches Geburtsgeschlecht mit Geschlechtsidentität und heterosexuellem Begehren übereinstimmen sein muss. (Butler 2016 [1990]: 39) Die kausale Verbindung dieser Aspekte als Zusammenspiel eines Ganzen nennt Butler „Kohärenz“ (Butler 2016 [1990]: 22). Die kohärente Matrix ist geprägt von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit, was die dominanzgesellschaftliche herrschende Norm bildet, worauf ich in Kapitel 6 näher eingehe. Identitäten, die nicht diesen Normen entsprechen und inkohärent sind, droht als „Entwicklungsstörung oder logische Unmöglichkeit“ (Butler 2016 [1990]: 39) der Ausschluss, sodass alle, die davon betroffen sind, nicht als Person wahrgenommen zu werden. Inkohärenz birgt aber genau jenes Potential der Veränderung, Geschlecht und Identität in „Unordnung (*gender disorder*)“ (Butler 2016 [1990]: 39) zu versetzen, um aufzuzeigen, dass Geschlecht weder *natürlich* bedingt noch unveränderbar ist, sondern gesellschaftlich gemacht. Geschlechtliches Unbehagen von Identität und Körper birgt so die Möglichkeit, Diskurse in Unruhe zu versetzen, um weitere Wirklichkeiten aufzuzeigen.

Die Schulbuchanalyse lässt in vielen Beispielen deutlich werden, wie kindliche Prägung hin zu einer intelligiblen, kohärenten Geschlechtermatrix auszusehen hat. Geschlechtliche Unordnung hin zu Subversion und Aufbrechen von Stereotypen der Zweigeschlechtlichkeit bleibt dabei leider auch in der Gegenüberstellung von Freizeit- und Sportaktivitäten unberücksichtigt. Zudem bestätigt sich in der Analyse

das Festhalten an der konstruierten Universalität der Kategorien männlich (Mann und Bub) und deren Abgrenzung zur Kategorie weiblich (Frau und Mädchen):

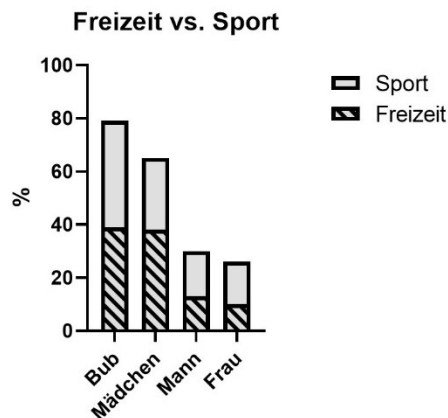


Abb. 15 - Gegenüberstellung Freizeit/Sport (eigene Darstellung)

Die Daten der Visualisierung für den Kontext Sport und Freizeit wurden für die Gegenüberstellung normalisiert, um sie miteinander in Vergleich zu setzen. Der Normalisierungsfaktor ist die Summe der Quantifizierungen von Männern, Buben, Frauen und Mädchen der Kontexte Sport und Freizeit. Daraus ergeben sich für den Kontext Sport 17% Männer, 40% Buben, 16% Frauen und 27% Mädchen (Bub-Frau p-Wert 0,0455*; Bub-Mann p-Wert 0,0238*), dem der Kontext Freizeit gegenübergestellt ist, in dem 13% Männer, 39% Buben, 10% Frauen und Mädchen 38% repräsentiert sind (Mann-Frau p-Wert 0,0087**; Bub-Frau p-Wert 0,0281*). Es zeigt sich auch hier ein Altersgefälle zwischen Erwachsenen und Kindern, wobei Kinder sowohl im Freizeitkontext (p-Wert 0,0161*) als auch im Sportkontext (p-Wert 0,0208*) signifikant öfter vertreten sind. Das Narrativ der aktiven Männlichkeit, dass sich von Männern weiter in Buben verkörpert stellt sich der passiven Weiblichkeit, hier in der signifikant geringen Repräsentation von Frauen, gegenüber.

In Anschluss daran kann auf Donna Haraways Überlegungen zu Geschlecht und Konstruktion verwiesen werden. Donna Haraway setzt sich in ihrem Werk *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* eingehend mit der Frage der Geschlechterkonstruktionen auseinander und hält darin folgendes fest:

„Es gibt kein »Weiblich«-Sein, das Frauen auf natürliche Weise miteinander verbindet. Es gibt nicht einmal den Zustand des Weiblich-»Seins«. Dieser ist selbst eine hochkomplexe Kategorie, die in umkämpften sexualwissenschaftlichen Diskursen und anderen sozialen Praktiken konstruiert wurde.“ (Haraway 2008 [1988]: 41, Herv.i.O.)

Damit lehnt sich Haraway an Simone de Beauvoir an, die bereits 1949 in *Das andere Geschlecht* über die Konstruktion vom Frausein schrieb indem sie festhielt „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ (de Beauvoir 2000 [1949]: 265).

Ein weiteres Beispiel aus der Analyse der den Schulbüchern innewohnenden hegemonial konstruierten und reproduzierten Geschlechterordnung ist die Geschichte *Immer wieder Sonntag* und der dazugehörigen Abbildung im Karibu 4 Leseheft 2015. Die Konstruktion von Weiblichkeit als fürsorglich, verbindend und Care-Arbeits-verrichtend durchzieht dabei zwei Generationen. Sowohl de Beauvoirs Ansatz, dass man erst zu Frau wird, als auch Butlers reproduzierende kulturelle Matrix, die durch diskursive Machtverhältnisse immer weitergegeben wird, zeigt sich deutlich. Angelehnt an die zuvor vorgestellte Gegenüberstellung der Kontexte Freizeit und Sport findet die Abbildung samt Kontext gute Anknüpfungspunkte, da ähnliche Inhalte in nur einem Bild zusammenkommen:



Abb. 16 – Heteronormative Kernfamilie (Karibu 4 Leseheft 2015: 22) Darstellung einer heteronormativen Familie bestehend aus Mutter, Vater und Kindern am sonntägigen Frühstückstisch. Die Zeitungsteile zeigen Interessen auf stereotyper Weise.

Der daneben stehende Text verrät den Kontext zum Bild: Herr und Frau Zeitig sitzen sonntags mit ihren drei Kindern, Maximilian, Martina und Linda am Frühstückstisch und lesen unterschiedliche Ausschnitte der Zeitung. Herr Zeitig erzählt von einem Artikel zu Politik, Umweltschutz und Wirtschaft, während seine Frau in der Rubrik ‚Traumreisen‘ über ein verlockendes Angebot berichtet „Wir könnten doch im Sommer in den Süden fliegen“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 22), was Herr Zeitig mit den Worten „Eine Reise in den Norden wäre mir lieber“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 22) ablehnt. Die Rollenverteilung ist klar, der am Weltgeschehen interessierte Mann ist der fürsorglichen, die Familie organisierenden, Frau gegenübergestellt. Auch das hier verwendete Wording ist zu beachten, von einem weiblichen ‚Wir‘ könnten in den Süden fliegen, zu einem männlichen ‚Ich‘ möchte in den Norden. Prioritäten sind unterschiedlich und geschlechterspezifisch verteilt und konnotieren Interesse an Politik und Wirtschaft wiederholt männlich, während Familienangelegenheiten weibliche Aufgaben zu sein scheinen. Die Interessen der Kinder sind auch auf stereotype Weise verteilt, so liest Maximilian einen Artikel zu einem Night-Race in

Schladming, während seine beiden Schwestern Fotos einer Theaterpremiere und einen Artikel mit dem Titel „Prinzessin bekam Zwillinge“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 22) lesen. Maximilian zeigt Interesse an Sport, was ein, auch laut Analyse vorwiegend, männlicher Themenbereich ist. Martina und Linda werden als an Kultur und Klatsch interessiert gezeigt. Die Rollenverteilung ist auch hier eindeutig zwischen jungen männlich und weiblich gelesenen Personen, die in weiterer Folge heranwachsen und bestimmten, ihnen zugeschrieben Tätigkeiten nachkommen sollen.“ (Anhang 10.2.3: 157)

Die hier vermittelten normativen Verhaltensmuster sind vom Aufbrechen stereotyper Zuschreibungen leider weit entfernt. Auch die Wahl der Kleidung ist deutlich zwischen männlich und weiblich verteilt, so tragen männlich gelesene Personen kurze Haare, schlichte Kleidung in wenig dezenten Farben und Mustern, während die weiblich gelesenen Personen allesamt längere Haare haben und bunte, gemusterte Kleidung tragen, ein Muster, dass sich auch im anschließenden Beispiel zeigt:



Abb. 17 – Buben und Mädchen (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 95) Vier weiße Kinder – davon zwei weiblich und zwei männlich gelesen – sitzen gemeinsam auf einer Parkbank und unterhalten sich darüber, wie die Zeit nach der Volksschule weitergeht. Buben schmieden Pläne und schauen der Zukunft freudig entgegen, während Mädchen auf emotionaler Ebene Zweifel äußern.

Die Abbildung 17 zeigt vier Kinder, wobei jeweils zwei als Mädchen und Buben gelesen sind, was sich einerseits in ihrer optischen Repräsentation verdeutlicht. Andererseits verweisen die sie umgebenden Sprechblasen auf die unterschiedlichen Prioritäten zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen. Die Buben, beide kurze Haare und in Blautönen und gelb gekleidet, blicken erwartungsvoll dem neuen Schulalltag in der weiterführenden Schule entgegen. Der eine schmiedet Pläne und verkündet, dass er mit dem Bus in die Schule fahren wird, was ein Bild von Aktivität vermittelt. Der andere stellt fest, dass sie neue Fächer bekommen werden. Beide scheinen erwartungsvoll und furchtlos, ein diskursiv typisches Verhalten von Männlichkeit. Im Gegensatz dazu sind die weiblich gelesenen Charaktere der Zeichnung mit anderen Farben gezeigt, beide sind in Rosa- und Violett-Töne gekleidet und tragen lange Haare. Eine der beiden stellt wehmütig fest, dass sich die Kinder nicht mehr jeden Tag sehen werden und die andere fragt „Werden wir Freunde bleiben?“. Weibliche Passivität und Fürsorge stehen der männlichen Aktivität, die das Neue

kaum erwarten kann, gegenüber. Hier übernehmen bereits Kinder diskursive Zuschreibungen der Zweigeschlechtlichkeit. (Anhang 10.2.3: 153)

Die Beispiele verdeutlichen das Festhalten an der Identität begründenden kulturellen Matrix sehr gut. Subversive Strategien und die vertiefende Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Differenzierung von Identität und Körper führe ich im folgenden Abschnitt näher aus. Im Zentrum dabei steht das von Begriffen ausgehende Spannungsverhältnis der Reproduktion gesellschaftlicher Hierarchien, die im anschließenden Kapitel weiter vertieft werden.

5.2. Verkörperung im Spannungsverhältnis von *sex* und *gender*

„Tatsächlich wird sich zeigen, daß das Geschlecht (*sex*) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen ist.“ (Butler 2016 [1990]: 26, Herv.i.O.)

Anschließend an die vorangestellten Überlegungen zur kulturellen Matrix und die davon ausgehende Determination in Bezug auf Geschlecht und Identität, folgt die Auseinandersetzung mit der hierarchischen Differenzierung zwischen *sex* und *gender*. Butler verweist darauf, dass sich dahinter Machtverhältnisse verbergen, die der Aufrechterhaltung von normativen Diskursen dient.

Wie bereits in Kapitel 5.1 einleitend festgehalten, galt es lange Zeit als Errungenschaft feministischer Politik, *gender* in Abgrenzung zu *sex* zu verhandeln. Butler kritisiert die binäre Differenzierung, die dabei stattfindet und *gender*, also Geschlechtsidentität, als form- und veränderbar dem biologisch determinierten Geburtsgeschlecht *sex* gegenüberstellt. Aus diesem Grund verweist Butler auf eine analytische Trennung in der Verwendung der Begriffe *sex*, *gender* und *sexuality*, um deren Einbettung in Machtverhältnisse zu verdeutlichen. Butlers (und u.a. auch Weedons und Foucaults) Auffassung nach, ist das eine nicht vom anderen zu trennen, da sämtliche Begriffe diskursbedingt konstruiert sind. (Butler 2016 [1990]: 26) Grundlegend dabei ist, dass Begriffe Identität nicht bestimmen, sondern als Medium sozialer Verhältnisse fungieren, die gesellschaftliche Machtverhältnisse transportieren, die wiederum Einfluss auf den Prozess der Identitätsfindung ausüben. Butler argumentiert dabei nicht, dass die Existenz von biologischen Prozessen, Hormonen und Anatomie anzuzweifeln sind. Vielmehr zeigt sie auf, dass Körper durch diskursive Interpretationen hervorgebracht werden, die zu einer binären Differenzierung von *sex* geführt hat. Biologische Prozesse selbst sind nicht dafür verantwortlich, dass es diese *natürliche* Zweiteilung gibt, sondern Diskurse, die diese Prozesse bedingen. (Butler 2016 [1990]: 20ff, Herv. i. O.)

Die entscheidende Frage, die sich innerhalb der Begriffsdifferenzierung stellt, ist „was bedeutet der Begriff »Geschlecht« (*sex*) überhaupt? Handelt es sich um eine natürliche, anatomische, durch Hormone oder Chromosomen bedingte Tatsache?“ (Butler 2016 [1990]: 23, Herv. i. O.) Der Dualismus zwischen biologisch

determiniertem sex und kulturell bedingtem und damit wandelbaren *gender* impliziert, dass Körper *natürlich* und statisch sind. Körper sind von Wissenschaften, die selbst gesellschaftlichen Machtverhältnissen unterliegen, untersucht, sodass „es keinen Rückgriff auf den Körper [gibt], der nicht bereits durch kulturelle Bedeutungen interpretiert ist. Daher kann das Geschlecht keine vordiskursive, anatomische Gegebenheit sein.“ (Butler 2016 [1990]: 26) Medizinische Untersuchungen sind also keineswegs ‚objektiv‘ sondern unterliegen sprachlich konstruierten Vorannahmen, die sich in Begrifflichkeiten widerspiegeln. Aus diesem Grund sind kulturell bedingte Annahmen zu Geschlechtsidentität (*gendered meanings* Butler 2016 [1990]: 163) unweigerlich mit naturwissenschaftlich-medizinische Analysen zur Morphologie des Körpers verbunden. Diese sind daran beteiligt, ein sozio-politisches Machtfeld aufrecht zu erhalten, dass normative Zweigeschlechtlichkeit diskursiv als *natürlich* re/konstruiert. Butler hält fest, dass

„die biologische Weiblichkeit (*femaleness*) stets als Abwesenheit des männlichen Bestimmungsfaktors oder als dessen passive Präsenz beschrieben wird. Sofern sie als Abwesendes oder Passives bestimmt wird, ist die biologische Weiblichkeit bereits definitionsmäßig als Forschungsobjekt disqualifiziert.“ (Butler 2016 [1990]: 161, Herv. i. O.)

Biologische Weiblichkeit geht aus der Gegenüberstellung zur biologischen Männlichkeit hervor. Die biologische Norm, an der sich Geschlecht misst, ist männlich. Das Forschungsinteresse fokussiert sich auf das als Norm festgelegte, männliche Geschlecht und drängt alle Abweichungen in eine ihm gegenübergestellte Position. Dieser Annahme folgend existiert das weibliche Geschlecht nur, weil es das männliche gibt, weshalb es zur Disqualifizierung als Forschungsobjekt kommt. (Butler 2016 [1990]: 161) Um diese Argumentation zu untermauern verweist, Butler auf Forscher*innen, die diese Behauptung dahingehend widerlegen und aufzeigen, dass die biologische Weiblichkeit

„durchaus aktiv ist und daß lediglich ein kulturelles Vorurteil, d.h. ein Komplex von kulturell generierten Geschlechter-Annahmen (*gendered assumptions*), über das anatomische Geschlecht (*sex*) [...] die Erforschung der Geschlechtsbestimmung verzerren und einschränken.“ (Butler 2016: 161f., Herv. i. O.)

Weibliche konnotierte Eigenschaften, wie beispielsweise Passivität, die sich in der Abgrenzung zur männlichen Aktivität ergibt, wird hier als unreflektierte medizinische Forschung entlarvt, die sich an gesellschaftlichen Vorannahmen orientiert:

„Geschlechterdichotomien sind [...] wirkungsmächtige gesellschaftliche Ideologien beziehungsweise Konstruktionen, die sehr viel rigider konzipiert sind als die Biologie, die

ihnen zu Grunde liegen soll. Denn die biologischen Fakten des Sexualdimorphismus lassen sich nicht umstandslos in eine soziokulturelle Dichotomie übersetzen, im Gegenteil. Biologische Befunde legen keineswegs die Annahme von Geschlecht als Polarität, sondern vielmehr als Kontinuum nahe." (Degele 2008: 62)

Die deutsche Soziologin Nina Degele (Uni Freiburg o.D.) erkennt hier, ähnlich wie Butler, dass das Festhalten an den biologischen Sexualdimorphismen der Zweigeschlechtlichkeit der Verfestigung patriarchaler Strukturen dient. Dieses Verständnis von Geschlecht als Binarität von männlich und weiblich lässt sich als dominanzgesellschaftliches Phänomen beschreiben, das von klein an Kinder vermittelt wird.

Die vorliegende Schulbuchanalyse hat gezeigt, dass in sämtlichen untersuchten Schulbüchern eine binäre Differenzierung vorgenommen wurde, die unter anderem der stereotypen Zuschreibungen der ‚weiblichen Passivität‘ (Carearbeit und Fürsorge) und der ‚männlichen Aktivität‘ (Lohnarbeit und Sport) entsprechen. Ein Beispiel aus der Analyse ist die Übung in Buntspecht 4 Teil A (2022): 19, die dazu auffordert, geschlechterspezifische Tätigkeiten, die in Früh zu erledigen sind, Mädchen und Buben entsprechend zuzuweisen: „Markiere Sätze, die eher zu einem Mädchen, einem Buben oder zu beiden passen, mit unterschiedlichen Farben. Meistens passt beides. Begründe“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 19). Schüler*innen sollen dabei einteilen, auf welches Geschlecht beispielsweise „Wenn ich eine trockene Haut habe, creme ich mich ein.“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 19), „Meine Haare stelle ich mit Gel auf, weil mir das gefällt.“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 19), „Ohne meine Schildkappe verlasse ich das Haus nie.“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 19) oder „Manchmal flechte ich mir einen Zopf.“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 19) zutrifft. Manche Beispiele sind für „beide“ Geschlechter konform, aber eben nicht alle. Kindern wird so ein normatives Verständnis für die Differenzierung der Zweigeschlechtlichkeit auf spielerische Weise von klein auf vermittelt.

Auch das folgende Bild veranschaulicht die hier vorgestellte Reproduktion der verkörperten Zweigeschlechtlichkeit, das Frau-Sein und Schön-Sein in Zusammenhang setzt anhand der geschlechtlichen Differenzierung von morgendlichen Tätigkeiten im Badezimmer. In der Aufgabenstellung ähnelt das Bild der Übung (Buntspecht 4 Teil A 2022: 19) die Kinder dazu auffordert geschlechterspezifische Tätigkeiten, denen in der Früh nachgegangen werden kann, zuzuweisen.

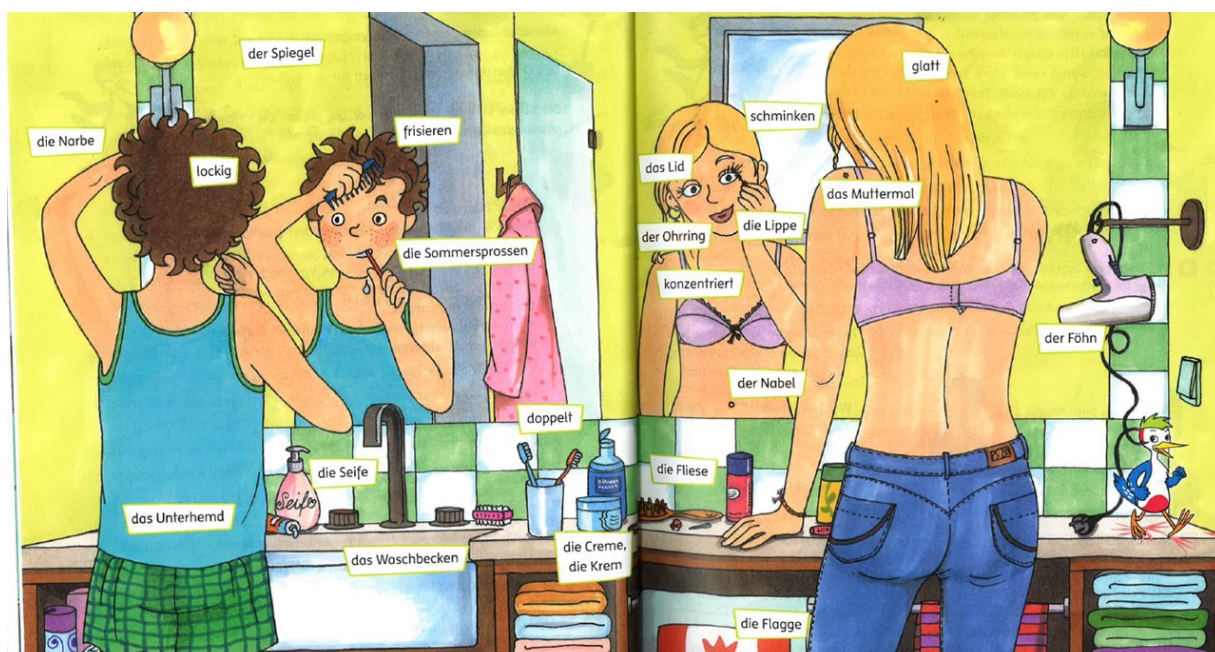


Abb. 18 – Geschlechterspezifische Morgenroutine (Buntspecht 4 Teil A 2022: 16) Das doppelseitige Bild zeigt *weiße* Personen, wovon eine ein männlich gelesenes Kind, und die zweite jugendlich und weiblich gelesen ist. Die beiden stehen in der Früh vor dem Badezimmerspiegel und waschen sich und gehen dabei stereotypen Beschäftigungen nach.

Beide Personen sind *weiß* gelesen, er trägt kurze Haare und einen Pyjama, sie hat lange Haare und steht in BH und Jeans vorm Spiegel. Während der Bub einen Pyjama trägt, sich kämmt und gleichzeitig die Zähne putzt, ist seine größere Schwester (oder Mutter, Altersunterschied unklar!) bereits halb angezogen und schminkt sich. Wörter, die ihn umgeben sind „Narbe“, „lockig“, „Sommersprossen“, „frisieren“ und „Unterhemd“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 16). Wörter, die um die weibliche Person gedruckt sind haben mehr Bezug auf ihren Körper: „Lid“, „Lippe“, „Muttermal“, „Nabel“, „glatt“ sowie „konzentriert“ und „schminken“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 16). Der Gegensatz zwischen Zähne putzendem Buben und sich im BH vor dem Spiegel schminkendem Mädchen lässt eine Form von Objektifizierung vermuten, die den weiblichen Körper als Austragungsort von Schönheitsidealen in den Fokus nimmt. (Anhang 10.7.3: 209)

In Abbildung 18 zeigt sich die Verkörperung von Geschlecht auf der Basis normativer Diskurse deutlich. Sowohl die äußere Erscheinung der abgebildeten Personen, als auch die Tätigkeiten, denen sie nachgehen, verdeutlichen die Differenzierung zwischen männlicher und weiblicher Rolle, die oft bereits von klein auf anerzogen ist. Um soziale, ethische und politische Veränderungen einzuleiten spielt sprachliche Veränderung eine Notwendigkeit um subjektbezogene Handlungsspielräume aufzuzeigen und (weiter)denken zu können. Subjektwerdung und der Erhalt dieses Status ist immer mit Machtausübung gegenüber anderen Subjekten verbunden. Die Macht, die auf das andere Subjekt einwirkt, ist die Unterwerfung, während sich das andere Subjekt im Gegenzug erheben kann. Dem männlichen Subjekt wird Macht zugeschrieben, die als Instrument des Werdens dient und in der Abgrenzung zum Anderen, der

Weiblichkeit, liegt. (Butler 2001 [1997]: 8ff) Hier stellt sich Butler die Frage, welchen Nutzen das vehemente Festhalten am *natürlichen* Geschlecht verfolgt:

„Welcher Geschlechter-Hierarchie dienen sie, und welche Unterwerfungsverhältnisse werden durch sie verdinglicht?“ (Butler 2016 [1990]: 66)

Die hier thematisierte Hierarchisierung von sex hat auch dahingehend Auswirkungen, dass inter*geschlechtliche Personen, Personen, bei denen weder eindeutig ‚männliche‘ noch ‚weibliche‘ Geschlechtsausprägungen festzustellen sind, darin keinen Platz haben und sich der Norm beugen müssen. Die dabei vorgenommene Orientierung an geschlechtlichen Merkmalen verfolgt die Differenzierung zwischen dem männlich konnotierten Penis und dessen Fähigkeit zu penetrieren und der weiblich konnotierten Fähigkeit zur Reproduktion:

„Normal genitalia for boys required an “adequate” penis. If doctors believed that an XY infant had an “adequate” penis, the child would be raised as a boy. A child without an “adequate” penis would be surgically altered and raised as a girl. The penis became the essential determinant of sex because medical experts believed that a male could only be a true man if he possessed a penis that was capable of penetrating a vagina and allowed him to urinate in a standing position. [...] XX infants with a phallus that was more similar in length to a penis than a clitoris were treated differently. If they had the ability to bear a child as an adult, doctors would maintain their reproductive capacity. They would surgically remove the clitoris or reduce it to a size that they considered acceptable, even though the surgery might diminish or destroy the person’s ability to engage in satisfactory sex.“ (Dreger 1998 nach Greenberg 2012: 16, Herv. i.O.)

Julie A. Greenberg, Professorin für Legal Gender Studies (TJSL o.D.), verweist auf eine normative Differenzierung von sex und dem gewaltvollen Umgang mit Inter*geschlechtlichkeit, die in den 1950er Jahren vorgenommen wurde. Diese Art der Bewahrung der Zweigeschlechtlichkeit zieht sich bis in die heutige Zeit und dient der Aufrechterhaltung bestehender kapitalistischer Machtverhältnisse, die Körper als Instrument der Reproduktion erkennt. Die davon ausgehende Unwahrnehmbarkeit manifestiert sich in sprachlichen, medizinischen und rechtlichen Aspekten, die Zweigeschlechtlichkeit forcieren. Dies passiert nach wie vor in vielen Ländern der Welt auf gewaltvolle Weise, wenn als inter*geschlechtlich geborene Babys (genitalverstümmelnde und von seitens der Eltern) Maßnahmen angetan werden.²⁰ Inter* Personen

²⁰ „In Österreich können Eingriffe an Kindern und Jugendlichen, die von intergeschlechtlichen Menschen, Rechtsexpert*innen und der Europäischen Kommission als Intersex-Genitalverstümmelung (IGM) bezeichnet werden, immer noch ohne die Einwilligung der betroffenen Personen vorgenommen werden. Babys, die nicht eindeutig weiblich oder männlich sind, können somit einer

werden zudem in medizinischer Sprache nach wie vor als Personen mit „Störung der Geschlechtsentwicklung“ (SV 2019: 15) bezeichnet die eine „Angeborene Fehlbildung der Genitalorgane“ oder „Chromosomenanomalien“ (SV 2019: 16) aufweisen.

Diese Konstruktion von sex hat sich für inter* Personen bis 2018 auch im zentralen Personenregister ausgewirkt das auf die binäre Einteilung ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ reduziert war. Erst seit September 2020 gibt es in Österreich für inter*geschlechtliche Personen die Möglichkeit zwischen sechs verschiedenen Geschlechterkategorien (männlich, weiblich, inter, divers, offen, keine Angabe) zu wählen, was in Kapitel 2 angeführt ist.

Auch nichtbinären und trans* Personen wird nach wie vor in konservativen Diskursen, die sich auf biologische Essentialismen, beziehen die Lebensrealität abgesprochen. Wie in Kapitel 2 vermerkt, ist es für die ‚Anerkennung‘ als trans* Person für die Änderung des Personenregisters „ein irreversibles Zugehörigkeitsempfinden zum anderen Geschlecht und eine deutliche Annäherung an das äußere Erscheinungsbild des anderen Geschlechts gefordert“ (VwGH 15.09.2009, 2008/06/0032, VwSlg 17746 A/2009), was wieder durch fachärztliche Sachverständigungsgutachten geklärt werden muss.

Die Person/Sache, von der man spricht: **ER/SIE/ES**



Abb. 19 – Nicht-binär? (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 81)

Das Bild zeigt die Anwendung von Personalpronomen. Abgebildet sind drei Kinder, wovon zwei miteinander tuscheln und ein Pfeil mit ‚es‘ auf das dritte Kind zeigt, das abseits steht und als nichtbinär gelesen werden kann.

„er/sie/es“. Unter dem Fürwort ‚es‘ ist ein Pfeil der auf dieses Kind zeigt. Es trägt kurze Haare und einen gestreiften Pullover, aber sonst keine spezifischen Merkmale, die auf eine mögliche Geschlechtsidentität hinweisen könnten. Die Bezeichnung einer Person als ‚es‘, sollte tatsächlich der Versuch unternommen

Daran anschließend haben sich in der empirischen Analyse die folgenden Beispiele, beide in Zusammenhang von Übungen zu persönlichen Fürwörtern ergeben: Im Teil 1 von Sprachlichter 4 (2018) gibt es beim Thema persönliche Fürwörter ein Bild Abb. 19, das als einziges Beispiel für die Thematisierung einer nichtbinären Person interpretiert werden kann, die Betonung liegt auf *kann*! Gezeigt sind drei Kinder, wobei eines von ihnen abseits steht, während die beiden anderen es beobachten und sich etwas zuflüstern. Über dem Kind, das abseits ist, steht in roter Schrift

geschlechtsanpassenden Operation unterzogen werden. Deutschland beschloss 2020 ein Verbot von IGM. [...] Im Rahmen der Staatenprüfung durch die Vereinten Nationen (Universal Periodic Review) hat Österreich im Jänner 2021 die Empfehlungen zum Beenden nichtkonsensueller und medizinisch nicht notwendiger Behandlungen an intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen angenommen.“ (Standard 9.6.2021) Bis gegen Ende des 20. Jahrhunderts, war er verpflichtend, bei der Geburt ein Geschlecht festzulegen und dieses in den ZPR einzutragen.

worden sein, Nicht-Binarität zu adressieren, lässt die mangelnde Auseinandersetzung der Autorin mit dem breiten Spektrum von Geschlechtsidentitäten und Pronomen schließen. Trotzdem führe ich das Beispiel an, um positiv darauf zu verweisen, dass, wenn auch holprig und problematisch, die Form eines Versuches unternommen wurde, nicht nur weibliche und männliche Personen abzubilden. (Anhang 10.4.3: 181) Jedoch kann es durchaus auch der Fall sein, dass sich ‚es‘ in Bezug auf das sächliche Substantiv ‚das Kind‘ bezieht, wie es in der nächsten Abbildung der Fall ist:



Abb. 20 – Personalpronomen (Miko 4 EZT 2: 108) Persönliche Fürwörter, die auf stereotype Weise weiblich und männlich gelesenen Kindern und einem Baby zugeordnet sind und dabei von Sprechblasen umgeben sind.

Auffallend in diesem Beispiel aus dem Schulbuch Miko 4 EZT 2 (2020) ist die binäre Gegenüberstellung, die sich unter anderem in stereotyper Kleidung und Frisur zeigt. Der blau gekleidete kurzhaarige Bub ist dem rosa gekleideten längerhaarigen Mädchen gegenübergestellt. Neben ihm stehen die Pronomen „ihm, ihn“, neben dem Mädchen steht „ihr, sie“. Um die sächlichen Pronomen aufzuzeigen wurde ein Baby abgebildet, dessen Geschlecht auf Grund der blauweiß gestreiften Kleidung dem vermeintlich ‚männlichen‘ Farbmuster verfolgt. Ich hebe diese Abbildung als Beispiel hervor, weil die Kinder einem geschlechterstereotypen Farb- und Kleidungsmuster folgen. Blau gekleideter Bub mit kurzen Haaren (samt blauweiß gestreift gekleidetem Baby) stehen dem längerhaarigen Mädchen in rosa Pullover gegenüber. Diese äußere Gegenüberstellung setzt sich in der Sprache fort und etabliert sich in der unterschiedlichen Anrede in Form von Pronomen. Selbst das Baby ist nicht neutral gezeigt, denn die Zuteilung der Zweigeschlechtlichkeit wird in den meisten Fällen von klein auf, bereits ungeboren, vorgenommen. (Anhang 10.5.3: 192)

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, wie tiefgreifend die Re/Konstruktion der Gegenüberstellung der binären Geschlechter ist. Diskursive Annahmen zur vermeintlich biologischen Unterscheidung, auf Basis des *natürlichen* Sexualdimorphismus, wohnen Aspekte der kulturellen Matrix inne. Die Differenzierung basiert auf einer konstruierten, männlichen Norm, die Weiblichkeit als Abgrenzung zum eigenen Selbst ableitet. Dasselbe passiert in der Gegenüberstellung von *sex* und *gender*. *Sex* als biologisch determinierte Konstante ist der veränderbaren Variablen *gender* gegenübergestellt. In beiden Fällen determiniert sich das eine,

durch die Abwertung des Anderen. Um diese Annahme weiter auszuführen, folgt anschließend die Vertiefung mit Geschlecht als Ausdruck performativer Akte, die sich auf Körper und Identität auswirken.

5.3. Performanz und vergeschlechtlichte Wiederholungen

„Die Performativität ist demzufolge kein einmaliger ‚Akt‘, denn sie ist immer die Wiederholung einer oder mehrerer Normen; und in dem Ausmaß, in dem sie in der Gegenwart einen handlungsähnlichen Status erlangt, verschleiert oder verbirgt sie die Konventionen, deren Wiederholung sie ist.“ (Butler 2006 [1997]: 36, Herv. i.O.)

In der Auseinandersetzung mit queerfeministischen Theorien wird deutlich, dass Geschlecht weniger ein *natürliches* Sein, sondern ein vergeschlechtlichtes Tun ist. Wie bereits die vorangegangenen Beispiele der Analyse deutlich gemacht haben, verfolgen es Geschlechterdiskurse Menschen zu kategorisieren um ihnen hierarchische Rollen zuzuweisen. Diese Rollen kommen in der performativen Verkörperung zum Ausdruck, die stetig erlernt und re/produziert werden.

In der poststrukturalistischen Tradition und in Anlehnung an Foucaults Überlegungen erkennt Judith Butler die binäre Geschlechternorm durch gesellschaftliche, historische, geografische, kulturelle und politische Dimensionen bestimmt, die Diskurse hervorbringen. Institutionen wie Schulen, Universitäten, Gerichte und Kirchen vermitteln bestimmtes Wissen, bis dieses Teil der internalisierten Selbstwahrnehmung wird. Diskursives Wissen über (Geschlechts)Identität wurde durch unterschwellige, historische Prägungen immer mehr zur Selbstverständlichkeit, die einer Choreografie entsprechend performed wird, also einstudiert und ausgeübt. Beispielsweise enthalten Schulbücher ein stereotypes Verständnis einer *weißen* zweigeschlechtlichen Mehrheitsgesellschaft, während TINA* Personen und Diversität wenig bis keine Repräsentation finden.

„Die Kategorie *Frau* selbst [ist] ein prozessualer Begriff, ein Werden und Konstruieren [...], von dem man nie rechtmäßig sagen kann, daß es gerade beginnt oder zu Ende geht.“ (Butler 2016 [1990]: 60, Herv. i. O.) Butler benennt die Wandelbarkeit von Begriffen, die sich durch gesellschaftliche Prozesse formen, und dass Geschlecht und Identität innerhalb von Gesellschaften eigene Realitäten errichten, indem Identität vom Sein zum Tun wird. (Butler 2016 [1990]: 49) Dabei wird der konstruierende, veränderbare Charakter der vergeschlechtlichten Identität erklärbar: anstatt ein Geschlecht in Zuge einer *natürlichen* Ordnung zu haben oder eine Geschlechtsidentität zu sein, folgen wir performativen Verhaltensmustern, die wir von anderen im Zuge diskursiver Praktiken gelernt haben. Durch Wiederholung von (Sprach-)Handlungen, (Re-)Präsentationen und (Selbst-)Disziplinierungen verfestigen sich Diskurse rund um Geschlechtsidentität. Dieser Akt folgt internalisiertem Wissen, wodurch Performanz unbewusst passiert und als *natürlicher* Teil der (geschlechtlichen) Identität empfunden wird. (Butler 2016 [1990]: 79f) Frau-Sein ist nicht auf

natürliche, biologische Tatsachen begründet, sondern bedingt sich durch gesellschaftliche Kontexte, die wirkmächtig für die Identitätsbildung sind.

Das Konzept der performativen Äußerungen geht auf den britischen Philosophen und Begründer der Sprechakttheorie John Langshaw Austin²¹ (Academic o.D.) zurück. Konstative Äußerungen beschreiben einen bestehenden Sachverhalt oder Tatsachen, die folglich zutreffend oder falsch sein können, während performativen Äußerungen Handlungscharakter innewohnt. Im Zuge performativer Sprechakte werden Handlungen vollzogen, die Tatsachen und Identitäten schaffen. Grundlegend ist die Frage ob sie gelingen oder fehlschlagen, wobei sie keinen Wahrheitscharakter verfolgen. (Austin 2010: 163f) Poststrukturalistische und dekonstruktivistische Ansätze nutzen den Begriff des Performativen für die Analyse von wirklichkeitsverändernden Funktionen sprachlicher Ausdrücke. Performanz beschreibt sprachliches Tun mit handelnden Worten, während Performativität die Handlungsmacht eines Äußerungssubjekts und dessen Handlung unterstreicht. Judith Butler erkennt die Performativität von Sprechakten durch gesellschaftliche Konventionen und Normen gestützt, was sich in der Wiederholung von Ritualen zeigt. (Butler 2001 [1997]: 11, 31) Performanz ist eine verkörperte Handlung der Reproduktion von Diskursen und misst allen Äußerungen, egal ob gesprochen, geschrieben oder gedeutet, performative Kraft zu. (Butler 2015 [2004]: 319f) Sobald gesprochen wird, treten die Sprechenden in bestehende Diskurse ein, die einem Handlungsmuster folgen, die die Sprechenden zu nutzen gezwungen sind. Das Wort und das Gesprochene selbst wird zum Zitat – „es gibt keine Möglichkeit, *nicht* zu wiederholen“ (Butler 2006 [1997]: 147, Herv. i. O.). Dabei sind Wiederholungsweisen und deren Auswirkungen offen, Butler schreibt weiter „Die Frage ist nicht: ob, sondern wie wir wiederholen.“ (Butler 2001 [1997]: 216)

Wiederholungen etablieren sich auf unterschiedliche Weise in Form gesellschaftlicher Normierung. Diese sind bestimmt von den Hierarchien der kulturellen Matrix und üben Einfluss auf Geschlecht und Geschlechtsidentität aus. Einerseits könne Normen für die Orientierung in der sozialen Welt hilfreich sein, zwingen uns auf der anderen Seite aber dazu, Ideale und Vorstellungen zu leben und zu verkörpern. Geschlechterstereotype sind „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten.“ (Eckes 2010: 178) Die Normierung dieser Prozesse führen zu Normalisierung des Zwangs, sich in vorgefertigten Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit einzuordnen. Dieser Zwang ist mit Gewalt verbunden, insbesondere für Individuen, die sich mit diesen Konstruktionen nicht identifizieren. (Butler 2016 [1990]: 327f)

²¹ Für Vertiefung zu Austins Sprechakttheorie empfehle ich seine Werke *Performative und konstatierende Äußerung* (2010) sowie *Zur Theorie der Sprechakte* (2002).

Diskurse können sich weiterentwickeln, indem Handlungsmöglichkeiten durch subversive Wiederholungsprozesse verändert werden. Deutlich zeigt sich diese Praxis bereits im Umgang mit Kindern und dem ehestmöglichen Erfragen vom Geschlecht noch ungeborener Föten:

"A good way of thinking about this is to ask oneself: Why do we need to know the sex of a baby when it's born? The answer is that we need to know how to attribute gender performances to that baby. We will need to use certain pronouns, buy it certain clothes and toys, and paint its room a certain colour." (Stewart 2017: 60)

Aus diesem Grund sind *sex*, *gender* und *sexuality* Butler zufolge selbst performative Akte diskursiver Praktiken. Die Performativität von *sex* und *gender* wird nicht vom Subjekt bestimmt, um die eigene Geschlechtsidentität auszudrücken, sondern durch die Performativität sozialer Maßstäbe hervorgebracht. So gesehen drückt das geschlechtliche Subjekt Geschlechtsidentität durch äußere Zustände nur aus, wobei die performativen Verhaltensweisen zum Teil der Identität werden. Dabei ist Performativität nicht als einzelner Akt zu begreifen, sondern als wiederholende Praxis normativer Ordnungen. (Butler 2015 [2004]: 22ff)

„Da das »Geschlecht« eine politische und kulturelle Interpretation des Körpers ist, gibt es keine Unterscheidung anatomisches Geschlecht (*sex*) / Geschlechtsidentität (*gender*) gemäß den Linien der Konventionen. Die Geschlechtsidentität ist bereits in das Geschlecht eingebaut, und das anatomische Geschlecht ist [...] schon von Anfang an Geschlechtsidentität.“ (Butler 2016 [1999]: 169, Herv. i. O.)

Foucault und Butler betonen beide, dass das Subjekt und die umgebenden Diskurse unausweichlich in unterschiedliche Machtverhältnisse eingebettet sind. Diese Einflussnahme drängt das Subjekt in immer neue Positionen. Diskurse spielen hierbei eine wegweisende Rolle, da sie fortwährende Veränderungen der Existenzbedingungen von Subjekten mitgestalten. Durch die Eingliederung in gesellschaftliche Kontexte und performative Wiederholungen wird Existenz möglich. Für Schüler*innen besteht die große Herausforderung darin, sich laufend an festgelegten Verhaltensweisen und Diskursen zu orientieren und sich an diese anzupassen. Frühzeitige Prägung innerhalb des Schulsystems sorgt oftmals dafür junge Menschen in festgelegte Verhaltenskategorien einzuführen, um einen normativen Subjektstatus zu erlangen, der sich auf Geschlechterbinarität bezieht.

Verändern sich Diskurse, die Wissen vermitteln, verändern sich auch Prozesse der Identitätsbildung. Auch in den Schulbüchern wäre es wünschenswert und dringend notwendig Veränderung der Repräsentation von Weiblichkeit innerhalb von Sprache und bildlicher Darstellung zu forcieren. Frau-Sein ist keine einheitliche Gruppe, sondern in sich wandelbar und facettenreich, weshalb Verhalten, Aussehen, Tun und Wirken individuell ist. Das gesellschaftliche Wissensfeld, das Weiblichkeit als homogen definiert, übt Macht

auf Frauen und das sie umgebende Umfeld aus. Verändern kann sich der Diskurs nur dann, wenn durch neue Bedeutungen der Sprache die Basis dafür geschaffen wird, dass Macht und Wissen neue Formen annehmen. (Hall 1997: 10f)

Austin weist auf die Performativität von Sprache hin, die bereits in Kapitel 4.4 angeschnitten wurde. Geschlecht wird täglich auf performative Weise fortgetragen, so auch in Sprechakten, die diskursive Rollen vermitteln. Die Arbeit mit Sprache verfolgt nicht das Ziel der

„Bestimmung einer Identität, sondern [...] der Artikulation eines sozialen Verhältnisses, das ansonsten nicht fassbar ist bzw. in der hegemonialen Ordnung unsichtbar oder unartikuliert bleibt.“ (Mendel 2015: 68)

So gelten Selbstbehauptung, aufgabenbezogene Kompetenz, Stärke und Rationalität als männliche Eigenschaften. Unter weiblich konnotierte Eigenschaften fallen Gemeinschaftsorientierung, Wärme und Expressivität, um sie als soziale und emotionale Wesen zu kategorisieren. Diesen Zuschreibungen liegt eine hohe Konsistenz inne, die kaum Veränderungen zulässt. (Kasten 2003: 30)

Schule ist ein Ort, an dem Wissen zu Geschlecht internalisiert wird, sodass Performanz nach und nach zu einer unbewussten Handlung wird, die als *natürlicher* Teil des eigenen Selbst empfunden wird. Frau-Sein und Mann-Sein ist performativ einstudiert, was sich in den folgenden Beispielen der Analyse aufzeigen lässt. Die Beispiele stammen aus den beiden Schulbüchern Federleicht 4 Teil B (2019/20) und Deutsch 4 Teil A (2021) zeigen männlich gelesene Personen unterschiedlichen Alters mit gehobenen Finger. Alle in den Beispielen abgebildeten Personen sind *weiß*, davon zwei Buben, dargestellt mit kurzen Haaren, rot-weißen Kapuzenpullover und grünen T-Shirt, und ein Mann mit Bart, Brille und grauem Hemd. Buben und Männern kommt viel Sprechzeit und Repräsentation zu, was ein Indiz für die unterschwellige und doch sehr offensichtliche Reproduktion ‚männlicher Aktivität‘ ist, die sich gegenüber der ‚weiblichen Passivität‘ abgrenzt. Der belehrende erhobene Finger ist markant in den folgenden Abbildungen und lässt eine Form



Abb. 21 – Belehrende Buben (Li: Federleicht 4 Teil B 2019/20:54; Re: Deutsch 4 Teil A 2021: 123)
Die Abbildungen zeigen *weiße*, männlich gelesene Kinder, die belehrend den Finger heben.

von hierarchischer Distanz vermuten. Auffallend ist, dass zwar die meisten Lehrpersonen in den Schulbüchern weiblich beschrieben werden, aber nur männliche Personen mit erhobenem Finger in belehrendem Kontext thematisiert sind und damit männlichem Wissen einen wichtigen Stellenwert einräumen. In Abbildung 21 verweisen Buben aus zwei verschiedenen Deutschbüchern Federleicht 4 (Teil B 2019/20: 54) und Deutsch 4 (Teil 1 2021: 123) darauf, dass Wörterlisten und Rechtschreiben

geübt werden müssen denn „Übung macht den Meister“ (Deutsch 4 Teil A 2021 122). Das hier gewählte generische Maskulinum reiht sich in die Annahme der männlichen Vormachtstellung ein. Die Abbildung des grün gekleideten Buben ist im Deutschbuch neben der Aufforderung abgebildet, Ratschläge mit guten Begründung zu ergänzen. Im Kontext des belehrenden Mannes in Abbildung 22 sind Schüler*innen aufgefordert selbst zu entscheiden, welche Ratschläge sie als hilfreich empfinden und welche nicht. Ratschläge und Belehrung und dabei ausschließlich Abbildungen von männlichen Personen räumen Männlichkeit Autorität ein, die Frauen und Mädchen auf diese Weise in keinem der untersuchten Schulbücher erhalten. Die Performativität von Männlichkeit reproduziert sich in Form von Willensstärke und Dominanz während Weiblichkeit entweder gar nicht thematisiert ist, oder zur passiven Nebenperson der männlichen Handlung wird. Dieses Muster lässt sich auch im folgenden Beispiel der Abbildung 23 aufzeigen:



Abb. 22 – Belehrender Mann
(Federleicht 4 Teil B 2019/20:

Eine ältere, männlich gelesene weiße Person mit grauen Haaren und Bart hebt hält belehrend den Zeigefinger hoch.



Abb. 23 – Kernfamilienausflug
(Sprachlichter 4 Teil 2 2018: 60)

Die Abbildung zeigt eine dreiteilige Bildgeschichte der Tageserlebnisse einer heteronormativen Familie, bestehend aus Mutter, Vater und Kind.

Die Abbildung aus dem Deutschbuch Sprachlichter 4 Teil 2 (2018) zeigt das traditionelle Bild einer heteronormativen Kernfamilie bestehend aus Mutter, Vater und Kind. Für eine Schreibübung für eine Bildgeschichte sollen die Erlebnisse des familiären Ausflugs beschrieben werden. Die Bilder zeigen das klassische Bild einer Kernfamilie, die gemeinsam isst, Rad fährt und im Restaurant einkehrt. Die letzte Zeichnung, die die Familie im Restaurant darstellt, transportiert eine weitere Geschichte von männlich konnotiertem Verhalten, das den Vater dabei zeigt, wie er bezahlen möchte und seine Geldbörse vergessen hat. Der Mann, wie bereits in Kapitel 4.2 und 4.3 als überwiegend Lohnarbeitend thematisiert, übernimmt auch hier die Rolle des Familienernährers, wobei Kind und Frau verwundert dabei zusehen, wie er ins Schwitzen kommt, nachdem er die Geldbörse nicht finden kann. Die hier vertretenen Stereotype entsprechen sowohl in Form von Kleidung, als auch in der Art zu agieren normativen Geschlechterrollen, was nach Butlers Verständnis zu Kohärenz innerhalb der kulturellen Matrix führt. Diese wird durch das hier subtil und doch offensichtlich vermittelte heterosexuelle Begehren, dass den Kern binärer Geschlechtsidentität bildet,

verstärkt. Der Mann erfüllt die ihm zugeschriebene männliche Rolle als Familienanführer. Im ersten Bild ist

er frontal zu sehen, während die beiden anderen im Profil abgebildet sind. Im zweiten Bild radelt er voraus und auch im dritten Bild zieht sich alle Aufmerksamkeit auf ihn. Er kommt der Raumeinnehmenden und Führung übernehmenden Rolle des Oberhaupts nach, während Frau und Kind stille Artist*innen sind, die es aber, um braucht die jeweiligen Zuschreibungen der kulturellen Matrix zu erfüllen.

Die Beispiele veranschaulichen, wie die Wiederholung von Verhaltensweisen Mustern folgen, die auf Stereotypen aufbauen und in Prozessen des *Doing Gender* Identitätsstiftend sein können. Performanz gibt Regeln vor, die sich in Mustern verfestigen und im Tun ausgeführt werden. Im folgenden Kapitel beschreibe ich, wie die Wiederholung von Mustern als vergeschlechtlichtes Tun verstanden werden kann und so Geschlecht das Potential innewohnt, vom Tun zu einem Untun zu transformieren. Von der Umkehr des Tuns geht Veränderung aus, Geschlecht zu dekonstruieren.

5.4. (Un)Doing Gender

„Gender wird im Kontext einer routinierten, permanent wiederholten Praxis erworben. Diese Praxis besteht aus Aktivitäten, die sich auf der Ebene der Darstellung sowie der Wahrnehmung als Manifestation männlicher und weiblicher Sichtweisen zeigen.“ (Kroll 2002: 72)

Anschließend an das Eingangszitat möchte ich die sogenannten ‚männlichen und weiblichen Sichtweisen‘ um Sichtweisen zu Geschlechterverhältnissen im Allgemeinen erweitern. Die performative Äußerung und laufende Weitervermittlung der normativen Verkörperung von Geschlecht und Geschlechtsidentität basiert auf dem wiederholenden Tun. In Kapitel 5.3 ist hervorgegangen, dass Geschlecht die performative Wiederholung von diskursiven Handlungsmustern ist. Durch die Bewusstmachung des vergeschlechtlichten Tuns wird die Möglichkeit geschaffen, Umkehr zu veranlassen. Die Umkehr von der Normierung leitet die Zuwendung zum eigentlich Selbst ein.

Der Ausdruck und die Verhandlung von Geschlecht und Identität geht weit über männliche und weibliche Sichtweisen hinaus. Prozesse des *Doing Gender* stabilisieren geschlechtsperformatives Verhalten innerhalb diskursiver Grenzen, die in privaten und öffentlichen Sphären sanktioniert werden. Die Gegenüberstellung von *sex* und *gender* und die Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit hat strukturierende Auswirkungen auf die Konstruktion von hierarchischen Räumen der Öffentlichkeit (männliche Lohnarbeit), die sich ins Private (weibliche Care- und Hausarbeit) ziehen. In diesem Prozess wirken sich die Hierarchien dieser Räume wiederum auf die alltägliche Re/Konstruktion von Geschlecht aus. (Kroll 2002: 155ff) Die Beschreibung des Prozesses der Geschlechterkonstruktion hat die deutsch argentinische Soziologin Paula-Irene Villa anhand von Studien Garfinkels zusammengefasst. Soziales Mann- oder Frau-Sein wird demnach weniger durch *natürliche* Geschlechtsmerkmale bestimmt, sondern durch für die Geschlechtsidentität ‚passendes,

richtiges' Verhaltens in Form verkörperten Tuns, geäußert. Der Ausdruck von Geschlechtszugehörigkeit ist weitgehend durch soziale Prozesse und die Umsetzung fortwährender Performanz bestimmt.

„Denn wichtiger als Vagina, Busen und Menstruation sind Gesten, Mimik, Kleidung, Berufswahl, Paarbeziehungen usw., an denen sich Personen im Alltag als Frauen oder Männer erkennen oder zu erkennen geben. [...] Geschlecht ist demnach ‚doing gender‘.“ (Villa 2000:72, Herv. i. O.)

Doing Gender erkennt *sex*, *gender* und *sexuality* dabei nicht bedingt durch *natürliche* Eigenschaften. Vielmehr geht es darum, die dahinter verborgenen sozialen Prozesse aufzudecken, die Geburtsgeschlecht und Identität als soziale Kategorien definieren und reproduzieren. „Nicht der Unterschied konstruiert die Bedeutung, sondern die Bedeutung die Differenz.“ (Gildemeister 2010: 137) *Doing Gender* zeichnet sich durch einen gestalterischen Prozess aus, der durch tägliches Interagieren immer neue Rollen und Identitäten formt. Für die Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentitäten, oder im Sinne der Queer Theory Nicht-Identitäten (siehe auch Kapitel 4), ist die Feststellung des Ausmaßes der Konstruktion von Geschlecht fundamental. (Butler 2016 [1990]: 79) Die damit verbundene Möglichkeit Geschlecht nicht nur zu konstruieren, sondern gezielt zu dekonstruieren bezeichnet Judith Butler als *Undoing Gender* (Bidwell-Steiner; Krammer 2010: 7f). Hierbei wird das Potential betont, bestehende Geschlechterverhältnisse zu destabilisieren oder durch Parodie zu hinterfragen. (Parodie thematisiere ich in Kapitel 6.2 vertiefend) So kann es zur situativen Neutralisierung von Geschlechtsdifferenzen kommen. Um „die konkreten Mechanismen der bewussten und vor allem der unbewussten Herstellung von Geschlechterdifferenzen zu sensibilisieren“ (Nyssen 2004: 405), ist es wichtig, Interaktionsprozesse ins Bewusstsein zu rufen.

Der deutsche Psychologe Thomas Eckes (researchgate o.D.) beschreibt geschlechterbestimmende Strukturen als individuellen Wissensbestand einer Person der über gesellschaftlichen Konsens zu Annahmen und Ausmaß von Geschlechterstereotypen erworben wird. Aus diesem Grund treten Geschlechterstereotype seiner Meinung nach sowohl in deskriptiver als auch präskriptiver Form auf. Geschlechterspezifisches Verhalten nicht nur beschrieben, sondern wirkt zugleich determinierend auf individuelle Zugänge zu Wirklichkeit. Dabei werden Stereotype Annahmen darüber, wie sich das Verhalten von Frauen und Männern auf Grund *natürlicher* Gegebenheiten gestaltet und welche Eigenschaften damit verbunden sind, als deskriptive Anteile zusammengefasst. Beispielsweise gelten Frauen als verständnisvoll und emotional wohin gehend Männer dominant und zielstrebig präsentiert werden. Präskriptive Anteile hingegen beinhalten Annahmen darüber, wie sich das jeweilige Verhalten der Geschlechter gestalten soll und was von den zugewiesenen Rollen an Handlungsfähigkeit erwartet wird: Frauen ‚sollen‘ einfühlsam und liebevoll sein, Männer ‚sollen‘ dominant und wenig gefühlsbetont sein. Werden deskriptive Annahmen missachtet, führt das oftmals zu Verwunderung. Kommt es jedoch zu Verletzung präskriptiver Annahmen,

können sich die Auswirkungen schärfer gestalten und bis zu Ablehnung oder gar Bestrafung reichen. Stereotype erweisen sich selbst bei wiederholten Verstößen und Versuchen der Dekonstruktion als äußerst änderungsresistent. (Eckes 2010: 178ff)

Die Reproduktion dieser Stereotype zeigt sich auch im folgenden Beispiel bei der Repräsentation im Kontext Abenteuer der vorliegenden Schulbuchanalyse auf.

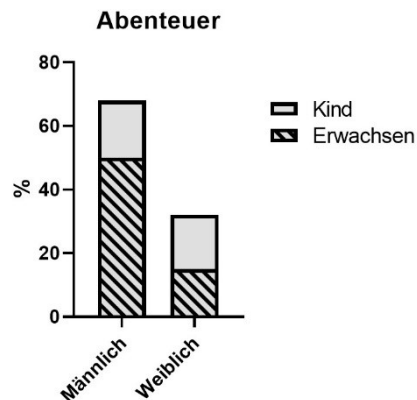


Abb. 24 – Repräsentation Abenteuer (eigene Darstellung)

Für ein leichteres Verständnis ist die y-Achse der Visualisierung auf 80% reduziert. Männer nehmen mit 50% die Hälfte aller Thematisierungen ein, Buben kommen auf 18%, dicht gefolgt von den Mädchen mit 17% und Frauen mit 15%. Männern werden signifikant häufiger im Kontext Abenteuer thematisiert als Buben (p-Wert 0,0022**), Frauen (p-Wert 0,0022**) und Mädchen (p-Wert 0,0130*).

Abenteuerlichkeit und Mut in Form von unterschiedlichen Heldengeschichten dominieren die Schulbücher, in denen weibliche Repräsentation deutlich weniger Raum bekommt. Geschichten von Männern handeln von Bergrettungsaktionen (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 37), Piraten (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 52; Arbeitsheft 37) und römischen Legionären (Sprachlichter 4 Teil 2 2018: 41f). Währenddessen stellen Frauen und Mädchen oftmals ein stereotypes Pendant zu diesen Geschichten dar und sind beispielsweise als entführte Prinzessin (Buntspecht 4 Teil A 2022: 54) thematisiert. Der sich hier zeigende normative Charakter der binären Gegenüberstellung und die damit verbundene Erwartungshaltung lassen sich unmissverständlich ableiten. (Für die weitere Vertiefung verweise ich auf die im Anhang (Kapitel 10) beigefügte Schulbuchanalyse, in der die jeweiligen Schulbücher je Kontext im Detail thematisiert sind.)

Normative Zugänge zu Geschlecht üben Einfluss auf die Ausbildung des eigenen Selbst aus. „Eine Frau zu »sein«, ist sicher nicht alles, was man ist.“ (Butler 2016 [1990]: 18, Herv. i. O.) Butler führt diese Annahme auf den geschlechternormativen Prozess des Tuns zurück, der bestimmt, was Frau-Sein bedeutet. Dabei soll jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, dass Butler Geschlecht und Identität als Wahl versteht. Vielmehr werden die hierarchischen, gesellschaftspolitischen Zwänge, die innerhalb der diskursiven Kollektivierung des binären Frau- und Mann-Seins kritisiert. Butler denkt hier weiter und hält fest, dass eine

vermeintliche Zweiteilung der Geschlechter nicht zwangsläufig bedeutet „daß das Konstrukt »Männer« ausschließlich dem männlichen Körper zukommt, noch daß die Kategorie »Frauen« nur weibliche Körper meint“ (Butler 2016 [1990]: 23, Herv. i. O.). Denn

„die Geschlechtsidentität in den verschiedenen geschichtlichen Kontexten [ist] nicht immer übereinstimmend und einheitlich gebildet worden [und überschneidet] sich mit den rassischen, ethnischen, sexuellen, regionalen und klassenspezifischen Modalitäten diskursiv konstituierter Identitäten [...]. Folglich lässt sich die »Geschlechtsidentität« nicht aus den politischen und kulturellen Vernetzungen herauslösen, in denen sie ständig hervorgebracht und aufrechterhalten wird.“ (Butler 2016 [1990]: 18, Herv. i. O.)

Die Auseinandersetzung mit Geschlechtsidentität als Verkörperung von politischen und kulturellen Diskurse wurde im Vorangegangenen eingehend theoretisch dargestellt. Auf welche Weise sich *Doing Gender* als Form des diskursiven Tuns auch in der Analyse der Schulbücher festmacht, zeigen die folgenden Beispiele auf.

Es hat sich deutlich gezeigt, dass Schönheit (Kapitel 5.2) und Fürsorge (Kapitel 4.3, 4.4) weiblich besetzt sind, was das Narrativ der ‚schönen Frau‘ bedient, die sich nebenher noch um Kinder kümmert. Die objektivifizierende Weise auf die verkörperte Weiblichkeit als fürsorglich und trotzdem schön verankert ist, steht in deutlichem Kontrast zu den Beispielen zur dominanten, Finger hebenden Männlichkeit (Kapitel 5.3 Abb. 21, 22). Die nun angeführten Beispiele thematisieren die weibliche Rollenerwartung in Form einer Geschichte vom Alltag einer Frau des ‚alten Roms‘: Die darin bedienten Stereotype der fürsorglichen und um ihre Schönheit bemühten Frau sind in Text und Bild dargestellt, wobei eine sich schminkende ‚römische‘ Frau in weißem Gewand und gelockten Haaren zu sehen ist (Abb. 25). Die hinter ihr stehende weiblich gelesene Person nimmt eine passive Rolle in der Abbildung ein und hält eine Schüssel, als würde sie darauf warten, dass ihre Hilfe eingefordert wird. Sie scheint eine Dienerin zu sein. Daneben verweist der Text auf alltägliche Tätigkeiten, denen eine römische Frau nachzugehen hatte. So mussten sie sich „hauptsächlich um die Kinder kümmern“ und legten besonders auf Schmuck, Frisur und Schminke viel Wert. Deskriptiv betrachtet kommen Frauen in dieser Geschichte Care- Tätigkeiten nach und achten zusätzlich auf ihr Äußeres, was präskriptiv als Rolle einer Mutter gilt. Was hier passiert, ist jedoch die Reproduktion des Narrativs der fürsorglichen Mutterrolle und die Verkürzung von echten Lebensrealitäten. Die hier



Abb. 25 – Frauen des ‚alten Roms‘ (Sprachlichter 4 Teil 2 2018: 45)

Das Bild zeigt eine weiblich gelesene, *weiße* Frau des ‚alten Roms‘, die sich schminkt und eine weiblich gelesene ‚Dienerin‘.

vorgenommene Universalisierung ‚römischer Frauen‘, widerlegt sich durch die Abbildung von wohlhabender Frau und Dienerin selbst. Klassenübergreifend und auch sonst können Frauen nicht zu vereinheitlichen werden. Der Diskurs rund um fürsorgliche, eitle Weiblichkeit wird diesem Beispiel auf anschauliche Weise reproduziert. Im Vergleich dazu sind Männer des alten Roms in diversen Geschichten als kämpfende Legionäre in Abenteuergeschichten (Sprachlichter Teil 2 2018: 41) vertreten.

Ein weiteres Beispiel aus den analysierten Schulbüchern handelt vom Narrativ irrationaler Weiblichkeit und der Art und Weise, wie bereits Mädchen miteinander in Konkurrenz stehen und einander als Rival*innen begegnen. Im Vergleich zu den anderen Büchern sind Mädchen in Sprachlichter 4 (2018) häufig in streitendem Kontext thematisiert. An sich spricht nichts dagegen, jedoch ist der Kontext einer, der auf vermeintlicher weiblicher Irrationalität aufbaut und wiederholt deskriptive als auch präskriptive Stereotype bedient:



Abb. 26 – Streitende Mädchen (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 10)

Die Abbildung zeigt zwei junge weiblich gelesene, *weiße* Personen, die einen Streit haben.

Die in der Abbildung 26 zu sehenden Mädchen entsprechen beide dem sich durchs ganze Buch ziehenden Muster, demnach weiblich gelesene Personen mit langen Haaren oder Zöpfen dargestellt sind. Mit den Worten „Wenn du meine Freundin sein willst, dann tust du, was ich sage“ versucht das eine Mädchen das andere zu erpressen mit Aussicht auf vermeintliche Freund*innenschaft. Die hierdargestellte Beziehung unter Mädchen ist eine, die auf Erpressung und Klischees basiert. Ein paar Seiten weiter

thematisiert ein Text die Geschichte von ‚besten Freundinnen‘, wobei die eine die andere mit der Faust boxt, nachdem diese ihren neuen Bleistift abgebrochen hat. Daraufhin fürchtet sich die geboxte und sucht Zuflucht beim Vater der Freundin, der die Mädchen mit den Worten „Das ist doch nicht so schlimm, versöhnt euch doch wieder!“ (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 14) zu beruhigen versucht. Die Kombination aus beiden Beispielen vermittelt ein grenzüberschreitendes und irrationales Bild von Mädchen, die nicht einmal vom eigenen Vater ernst genommen werden. Es ist wichtig, über Gefühle zu sprechen und Gewalt in sämtlichen Formen zu adressieren, was weder im Bild, noch in der Geschichte passiert ist. Mädchen werden somit als launische, impulsive Personen kontextualisiert, denen rational nicht begegnet werden kann. (Anhang 10.4.3: 180) Mädchen sind insgesamt als petzende Weitererzählerinnen dargestellt, was sich beispielsweise in folgenden Beispielen zeigt „Stimmt es, dass du das weitererzählt hast?“ (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 15). Mädchen: „Frau Lehrerin, ich habe gesehen, dass Stefan bei Simona abgesehen hat. [...] Einige Kinder sind nun auf Lucia beleidigt und reden nicht mehr mit ihr.“ (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 21,

23), ist eine weitere Passage, die ein Mädchen als Petze darstellt. Auffällig ist dabei, dass diese Zuschreibung nur mit Mädchen passiert, was in gewisser Weise das Bild eines beleidigten, ‚zickigen‘ Schlitzohres konstruiert, was in der Textstelle noch einmal klar hervorkommt „Das hab ich doch nur gesagt, weil ich damals mit dir zerstritten war.“ (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 36). (Anhang 10.4.3: 180)

Die oben genannten Beispiele basieren auf Stereotypen, die ein diskursives, normatives Rollenverhalten in Form von *Doing Gender* präsentieren. *Undoing Gender* im Gegenzug basiert auf einem Konzept, das 1994 von Stefan Hirschauer, einem deutschen Soziologen (JGU o.D.), theoretisiert wurde.

„Ohne eine solche Aktualisierung der Geschlechterdifferenz, die aus Gelegenheiten situative Wirklichkeiten macht, ereignet sich eher ein praktiziertes ‚Absehen‘ von ihr, eine Art *soziales Vergessen*, durch die sich die Charakterisierung von Geschlecht als ‚seen but unnoticed feature‘ von Situationen verschiebt: nicht von etwas Notiz zu nehmen, ist selbst eine konstruktive Leistung. Ich schlage vor, sie ‚*undoing gender*‘ zu nennen.“ (Hirschauer 1994: 678, Herv. i. O.)

Hirschauer zeigt in seinen Überlegungen auf, dass Prozesse des *Doing Genders* als sozial erlerntes und diskursiv weitergegebenes Geschlechterverhalten durch „praktizierte Geschlechterindifferenz“ (Hirschauer 2001: 213) entkräftet und dekonstruiert werden kann. Individuelle Handlungsmöglichkeiten ermöglichen es dem Individuum, innerhalb herrschender Diskurse das geschlechtliche Tun selbst zu erzeugen, indem Zuschreibungen zu einem ‚Untun‘ werden. So wird es möglich, nicht nur Geschlecht als aktives Tun, sondern auch Geschlechtsdifferenzen zu praktizieren und geschlechtsbedingende Diskurse, die Einfluss auf den Zugang zur eigenen Identität haben, zu neutralisieren. (Hirschauer 2001: 215ff) Diesem Ansatz folgend verweist Hirschauer darauf, dass es langfristig möglich sein muss, erlernte Zugänge zu Geschlecht und Identität zu verlernen und in weiterer Folge zu vergessen. Durch die Veränderung sozialer Interaktionen und performativer Zugänge können Diskurse rund um Geschlecht an Dringlichkeit verlieren und so neue Möglichkeiten entstehen. (Hirschauer 2001: 218f) Konkret würde das bedeuten, wenn Zweigeschlechtlichkeit nicht mehr als *Natürlichkeit* determiniert ist, kann Geschlecht in seiner Diversität verstanden werden. Womöglich ist es eines Tages auch gar nicht mehr wichtig, Geschlecht zu adressieren. Wünschenswert bleibt es auf alle Fälle, Herrschaftsverhältnissen so weit entgegen zu wirken, dass sie nicht mehr auf die zweigeschlechtliche Arbeitsteilung (Lohn- vs. Carearbeit) angewiesen ist und alle so sein könne, wie sie nun einmal sind.

Die angeführten Beispiele der Analyse zeigen eine Form des *Undoing Gender* auf, weil keine normativen, *weißen*, ablebodied Menschen thematisiert sind. Dabei ist in Ansätzen ein Zugang von Intersektionalität zu erkennen, der in den untersuchten Schulbüchern wenig bis gar nicht anzutreffen ist, und sich fast

ausschließlich auf die im Folgenden angeführten Beispiele beschränkt. Thematisiert werden im Zuge dessen Seh- und Gehbehinderung, eine Hijab-tragende Frau und ein PoC Bub mit Fluchtbiografie.

Die erste Geschichte handelt von Lilli und Silvia und einem gemeinsamen Parkbesuch (Abb. 27). Silvia ist blind und Lilli beschreibt ihr, was um sie herum passiert. Lilli erzählt von Frisbee spielenden Buben, dem Zeitunglesenden Mann und dem flinken Eichhörnchen, das auf einen Baum klettert. Eine Geschichte wie diese, wo eine sehbehinderte Person eine Rolle spielt, kommt in keinem der anderen Deutschbücher vor, obwohl das für eine inklusive Schulbildung grundlegend wäre. Auffällig ist in an Bild auch, dass Lilli, anders als sonst in Miko 4 (2020) für Mädchen üblich, kurze Haare hat und nicht zwangsläufig weiblich gelesen ist, würde nicht ihr Name samt weiblicher Personalpronomen im Text vorkommen. Auch die Kleidung bricht aus dem sonst fast durchgängigen Muster aus.

(Anhang 10.5.3: 192)



Abb. 27 – Diversität Seh-Be-Hinderung (Miko 4 RS 2 2020: 154)

Das Bild zeigt zwei weiblich gelesene Kinder im Park. Eines der beiden erzählt ist blind, das zweite erzählt, was um sie herum passiert.



Abb. 28 – Diversität Rollstuhl (Buntspecht 4 Teil A 2022: 66)

Das Bild zeigt eine weiße, männlich gelesene Person im Rollstuhl.

Ein weiteres Beispiel das aus dem normativen Muster von ablebodied Körpern ausbricht und Geschlecht somit inklusiver und intersektionaler thematisiert, ist die Geschichte eines Buben im Rollstuhl. Das dazugehörige Bild zeigt einen Schüler namens Niklas, der folgendermaßen beschrieben ist „Er kann mit seinem blauen Rollstuhl sehr schnell durch die Gänge fahren. Auch beim Schreiben für die Schülerzeitung hat er eindeutig die besten Ideen.“ (Buntspecht 4 Teil A 2022: 66) Niklas' Be-Hinderung wird erwähnt, wird aber nicht zum einzigen Merkmal, das ihn beschreibt. Er ist engagiert und hat gute Ideen. Es scheint, als würde hier der Versuch unternommen (Anhang 10.7.3: 211) werden, Be-Hinderung zu thematisieren, aber diese dabei nicht zwangsläufig zur ausgrenzenden Andersartigkeit zu machen. Niklas ist ein Bub, der im Rollstuhl sitzt und vielfältige Interessen und Hobbys hat. Religion ist in den untersuchten Schulbüchern ein Randthema und auch Weihnachten findet in nur zwei Schulbüchern (Deutsch 4

(2021) und Buntspecht 4 (2022)) Erwähnung. Andere Religionen werden nicht explizit erwähnt, wobei sich in Buntspecht 4 zwei Abbildungen von Hijab tragenden Personen befinden (Buntspecht 4 2022 Teil A 2022: 7, 42), wobei eine davon hier angeführt ist (Abb. 29). Beide Male sind die Bilder ohne Text und Kontext. Das würde so an sich nicht weiter stören, wäre es nicht in den Schulbüchern ein solches Randthema.

Wünschenswert ist die Thematisierung allemal, aber warum dann nicht gleich der Diskurs zur Vielfältigkeit des kulturellen Lebens

in Österreich angestoßen wird, scheint mir als verpasste Chance. Hijab tragende Personen sind im alltäglichen Leben allgegenwärtig und unbedingt abzubilden, um der normativen *weißen* Zwangsgesellschaft zu begegnen. Intersektionale Perspektiven zeigen die Diversität von Lebensrealitäten und Identitäten auf und das Tragen eines Kopftuchs ist Ausdruck unserer „pluralistischen, von religiöser, kultureller und sozialer Vielfalt geprägten Gesellschaft“ (Rundschreiben Nr. 21/2018: 3). Debatten, die Verschleierung, Kopftuch und Hijab begleiten, polarisieren,

was auch im Grunderlass für *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* (siehe Kapitel 2.2) deutlich hervorgeht. Trotz alledem muss innerhalb der Institution Schule ein Rahmen geboten werden, in dem im Regelunterricht nicht nur das Christentum Thema ist und alle anderen Religionen in die Unwahrnehmbarkeit verdrängt werden. (Anhang 10.7.3: 211)



Abb. 29 – Diversität Hijabi
(Buntspecht 4 Teil A 2022: 42)

Das Bild zeigt eine weiblich gelesene Person, mit Hijab, die sich mit einem Kind unterhält.



Abb. 30 – Diversität PoC
(Federleicht 4 Teil A 2019/20:

Die Abbildung zeigt einen nicht weißes männlich gelesenen Kind und kommt im Kontext von Flucht vor.

In Bezug auf Diversität und einen intersektionalen Geschlechtsdiskurs verweise ich auf ein letztes Beispiel der Analyse, das von Ibrahims Fluchtgeschichte handelt. Flucht wird in diesem Kontext jedoch auf äußerst problematische Weise in Form von Othering beschrieben. Ich erwähne das Beispiel als Aufruf zur Reflexion, das unbedingter Überarbeitung bedarf. Ibrahim ist gezeichnet als Person of Color, mit dunklen kurzen Haaren und blauem T-Shirt (Abb. 30). „Ibrahim kommt aus Syrien und wohnt mit seinen Eltern in einer kleinen Wohnung.“ (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55) Die daran anschließende Aufgabe handelt von verschiedenen Kindern mit Fluchterfahrung, unter anderem von Aisha die „schon gut Deutsch“

(Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55) kann und von Steffi gefragt wird „Warum seid ihr aus eurem Land weggegangen?“ (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55). Der Text zieht eine Gegenüberstellung zwischen ‚unserem‘ Land und den fremden ‚anderen‘ Ländern fort, was die folgende Aussage verdeutlicht „viele Menschen mussten aus ihrer Heimat flüchten. Sie leben jetzt bei uns“ (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55). Nicht nur, dass Schüler*innen im Weiteren und in Bezug auf die gelesenen Sätze zur Fluchterfahrung dazu auffordert, Fürwörter zu üben, werden hier Ereignisse behandelt, die für betroffene Personen das Potential der Re/Traumatisierung bergen. Der Verweis darauf, dass Aisha bereits gut Deutsch sprechen kann ist gut für sie, bedient aber insgeheim das Narrativ des ‚angepassten‘ Flüchtlings, der sich devot und dankbar zeigen soll, um sich eine Daseinsberechtigung in einer kleinen bescheidenen Wohnung zu verdienen.

Nachdem die Übung der Fürwörter abgeschlossen ist, folgt ein Text von Rahaf, der in sein Tagebuch schreibt, wie sehr er seine Heimat vermisst. Danach ist der Kontext rund um Flucht so schnell beendet, wie er angefangen hat. Es ist wünschenswert, dass das Thema im schulischen Kontext behandelt wird, wobei eine einfühlsamere Art und der Austausch mit Betroffenen beim Verfassen solcher Texte dringend notwendig ist, was hier offensichtlich nicht passiert ist. (Anhang 10.3.3: 169) Flucht und Migration sind wichtige Themen, die uns als Gesellschaft und besonders Kinder betreffen. Schule muss ein sicherer Ort sein, indem vorsichtig mit Traumata jeder Art umgegangen wird, so auch mit Flucht und rassistisch motiviertem Othering das zur Gegenüberstellung von ‚Wir‘ versus ‚die Anderen‘ führt. Othering im Migrationskontext hat zudem Einfluss auf Rhetoriken und Berichterstattungen im Zusammenhang sexualisierter Gewalt. Dabei wird häufig das rassistische Muster bedient, dass *weiße* und immigrierte Frauen vor dem immigrierten Mann geschützt werden müssen, was auf koloniale Denkweisen zurückzuführen ist.

Das Kapitel 5 zu Performanz, *Doing* und *Undoing Gender* und diskursiver Identitätsbildung hat mit Hilfe unterschiedlicher Beispiele die Komplexität der angesprochenen Themen aufgezeigt. Auch im 21. Jahrhundert gibt es nach wie vor festgefahrene Rollenerwartungen, die besonders Frauen und TINA* Personen negativ innerhalb der vorherrschenden patriarchalen Strukturen betreffen. Der immer lauter werdende Ruf nach Abschaffung binärer Geschlechterdichotomien ist jedoch nicht zu überhören. Inkompatible Erwartungshaltungen und die zunehmende Auflösung von Geschlechterdifferenzen sind Ausdruck dieser Entwicklung. Der Prozess führt von *Doing Gender* hin zu *Undoing Gender*, um machthierarchische Prozesse offen zu legen und Dekonstruktion einzuleiten. Kapitel 5 hat die Komplexität von Geschlechterdiskursen und die Verschränkungen unterschiedlicher theoretischer Ansätze aufgezeigt. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es trotz der starren Grenzen der kulturellen Matrix in Form von Bewusstmachung die Möglichkeit geschaffen wird, Geschlecht umzudenken und machthierarchische Strukturen abzuschaffen.

Das folgende Kapitel befasst sich mit normativem Begehren und erweitert den Geschlechterdiskurs um die wichtige Komponente der Reproduktion. Dabei zeige ich auf, inwiefern Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit einander wechselseitig bedingen. Außerdem lenke ich den Fokus darauf, wie Dekonstruktion in Form von Queerness, Parodie und Drag gestaltet werden kann und welches Potential dabei in der Thematisierung in Schulbüchern besteht.

6. Heteronormativität als Instrument diskursiver Re/Produktion oder Queerness als Dekonstruktion

„Im Ganzen betrachtet, hat die wiederholte Praxis, die sexuelle Differenz zu benennen, den Anschein einer natürlichen Aufteilung erzeugt. Die »Benennung« des Geschlechts ist ein Herrschafts- und Zwangsakt, eine institutionalisierte Performanz, die die gesellschaftliche Realität schafft und dem Gesetz unterwirft, indem sie die diskursive/perzeptuelle Konstruktion des Körpers gemäß den Prinzipien der sexuellen Differenz verlangt.“ (Butler 2016: [1990]: 172, Herv. i. O.)

In Anschluss an die bisher vorgestellten Kapitel zu Foucaults Diskursanalyse, die gesellschaftliche Rahmenbedingungen determiniert, Weedons Auseinandersetzung mit Sprache und deren Auswirkung auf die von Butler analysierten Zugänge zu *sex* und *gender* verbinde ich im letzten Kapitel all diese Theorien, um Heteronormativität und intersektionale Queerness zu vertiefen. Bereits In Kapitel 5.1 wurde auf die Verschränkung von *sex*, *gender* und *sexuality* verwiesen, die ich im Weiteren ausführe. Kapitel 6 ist in zwei gegensätzliche Ansätze von Begehren geteilt, um sowohl machthierarchische Strukturen hervorzuheben und diesen in einem weiteren Schritt in Kapitel 6.2 zu entzaubern. Einleitend stelle ich Heteronormativität als herrschaftserhaltendes Konzept vor dem ich anschließend mit intersektionaler Queerness antworte um Ansätze hin zu Dekonstruktion zu eröffnen.

Heteronormativität und Queerness stehen einander in gewisser Weise gegenüber. Heteronormativität dient dem diskursiven Machterhalt von bestehenden Normen, wie sie auch in den Schulbüchern zu finden sind. Heteronormativität verfestigt und bedingt die cis normative Zweigeschlechtlichkeit in der Verankerung der Differenzierung von *sex* und *gender* (Kapitel 5.2). Davon ausgehend werden alle normabweichenden Identitäten und Begehrensformen ausgegrenzt. Intersektionale Queerness auf der anderen Seite stellt diskursive Normierungen zum Großteil in Frage. Queerness betont die Diversität von Geschlechtern und Identitäten. Durch Prozesse des *Undoing Gender* in Form von beispielsweise Parodie und Drag werden *sex* und *gender* in Frage gestellt und bieten neue Möglichkeiten performativen Ausdrucks.

6.1. (Heterosexuelles) Begehren als diskursive Norm

„Heterosexualität [benennt] als Norm Geschlechterverhältnisse, die Subjektivität, Lebenspraxis, symbolische Ordnung und das Gefüge der gesellschaftlichen Organisation strukturiert. Die Heteronormativität wirkt als apriorische Kategorie des Verstehens und setzt ein Bündel von Verhaltensnormen.“ (Wagenknecht 2004: 189)

Im folgenden Kapitel gehe ich der Frage nach Begehren und Gefühlen nach und setze theoretische Konzepte mit der Schulbuchanalyse in Zusammenhang. Begehren und die Art und Weise wie das

emotionale Befinden zum Ausdruck kommt bzw. kommen darf, ist von ähnlichen Strukturen bestimmt, die gewaltvollen Druck auf Geschlecht ausüben. Dabei wohnt Heteronormativität eine dynamische Natur inne, sie von diskursiven, gesellschaftlichen, historischen Entwicklungen und Machtverschiebungen beeinflusst ist, wie auch die Auseinandersetzung zu *sex* und *gender* in Kapitel 5.2 verdeutlicht hat.

Der Begriff *heteronormativity* wurde vom US-amerikanischen Mitbegründer der Queer Theory Michael D. Warner geprägt. In seinem Artikel *Introduction: Fear of a Queer Planet* (1991) erwähnte er das Konzept das erste Mal, um ein normatives System von Begehrensformen und sozialen Verhaltensweisen zu beschreiben, das auf Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit aufbaut. Die sozialen Regeln des Systems verankern, dass sämtliche Beziehungen und Familienmodelle an heterosexuelles Begehren anknüpfen, um politische Machtdynamiken zu reproduzieren. (Warner 1991: 5ff) Grundlagen des Konzepts gehen auf die US-amerikanische Autorin und Dozentin Adrienne Rich zurück, die bereits 1980 Gedanken zu *compulsory heterosexuality* (Zwangsheterosexualität) festgehalten hat. (Rich 1980: 631)

Geschlecht und Identität können nicht unabhängig von anderen Faktoren wie Körper, Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Klasse, Reproduktionsfähigkeit etc. stehen. All diese Dimensionen sind wechselseitig miteinander verbunden und basieren auf normativen Gesellschaftsstrukturen. Diskriminierungsformen wie Rassismen, Klassismen, (cis-hetero) Sexismen (um hier nur ein paar zu nennen) stehen miteinander in Zusammenhang, bilden Ausgangspositionen unterschiedlicher Realitäten und bilden den Kern von Intersektionalität. Oftmals werden diese Faktoren „zum ‚Anderen‘ der Heterosexualität gemacht“ (Markom; Weinhäupl 2007: 171, Herv. i. O.), von dem sich Normen abgrenzen. Zweigeschlechtlichkeit und die bio essentialistische Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* (Kapitel 5.2) sind wesentliche Aspekt, auf denen das Konzept heteronormativer Sexualität, auch Heteronormativität genannt, aufbaut. Heteronormativität bestimmt Sexualität und zweigeschlechtliche Liebe zwischen cis Mann und cis Frau als gesamtgesellschaftliche Norm der *Natürlichkeit* und grenzt alles außerhalb dieser Normkonstruktion, queere Identitäten, nicht heterosexuelles Begehren und die gesamte LGBTIQA* Community als *unnatürlich* aus. Damit begründet sie Diskriminierung und Ausgrenzung von anderem sexuellen Begehren und fungiert als „gesellschaftliche Regulierung aller von der Heteronormativität abweichenden Sexualitäten“ (Kroll 2002: 175).

Auch hier zeigen sich die Auswirkungen von Foucaults beschriebener Bio-Macht (siehe Kapitel 4) durch die Verknüpfung von Macht und Wahrheit, die je nach gesellschaftlichem Kontext wandelbar ist. In seinem Werk *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit* (1983 [1976]) setzt er Sexualität, Wissen und Macht miteinander in Verbindung. Er erkennt, dass Diskurse der *normalen* und der *abweichenden* Sexualität in Form institutioneller Kontrolle wie z.B. Kirchen, Gefängnissen, Krankenhäusern, Schulen und Universitäten weitergegeben und von ihnen ausgehend diszipliniert werden. Dabei hält er fest:

„Polizei des Sexes: das ist nicht das Verbot, sondern die Notwendigkeit, den Sex durch nützliche und öffentliche Diskurse zu regeln.“ (Foucault 1983 [1976]: 31)

Herrschaft reguliert Diskurse über Verbote, indem sich Macht über Wissen ausdrückt. Demnach wird der Diskurs über Sexualität davon beherrscht, wem die Macht innewohnt, Identität hervorzubringen. Heterosexuelles Begehren und Zweigeschlechtlichkeit werden demnach von machtvollen Diskursen reproduziert und als normatives Wissen weitergeben. Bestimmtes Wissen wird als *natürlich* erkannt (Dichotomie *sex* und *gender*, cis normative Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität, ...) und durch Schulen, Lehrbücher, Universitäten, Gesetze, etc. zum Teil eines Individuums, die es dann normkonform in performativen Akten verkörpern. (Foucault 1983 [1976]: 31f)

Heteronormativität forciert damit einen spezifischen, historisch wandelbaren Normenkomplex. Diese Annahme bildet die Grundlage für Stigmatisierung und Ablehnung nicht-heterosexuellen Verhaltens. Aus diesem Grund ist Heteronormativität mit vielen sozialen Privilegien verbunden. (Kroll 2002: 175) Paula-Irene Villa beschreibt die hegemoniale Norm der Zwangsheterosexualisierung, die die *natürliche* Heterosexualität betont und ‚andere‘ Sexualitäten durch Pathologisierung in die Unwahrnehmbarkeit verdrängt (Villa 2012). Dieses Problem ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen ersichtlich, auch in der (naturwissenschaftlich-medizinischen) Wissenschaft hat sich ein heteronormativer Blickwinkel manifestiert:

„Die Annahme von der Existenz zweier und nur zweier Geschlechter, das Postulat einer der Zweigeschlechtlichkeit inhärenten kausalen Verbindung von sex [...], gender [...] und Begehren, die Praktik, Begriffe wie „Frau“ oder „Mann“, „Weiblichkeit“ oder „Männlichkeit“ als gegebene Gewissheiten zu affirmieren, sie als natürliche bzw. vorsprachliche vorauszusetzen, verdinglicht nicht nur deren jeweilige Bedeutung und schließt andere aus, sie ist zum Apriori moderner Wissenschaftsdiskurse vom Menschen avanciert.“ (Hartmann 2007: 56, Herv. i. O.)

Durch die Errichtung der Normativität dieser Kategorien gelingt es, Gleichheit zu erzwingen. Sie forcieren, Menschen in zwei voneinander zu unterscheidende Geschlechter zu teilen, worauf „dem Geschlechtskörper dann nach dieser Logik nämlich eine ganz bestimmte soziale Rolle und Identität und ein heterosexuelles Begehren zugewiesen“ (Woltersdorff 2003: 917) wird. Verkörperung findet dieses Begehren unter anderem in der stereotypen Differenzierung von Gefühlen, also wie und welche Gefühle adäquat für Weiblichkeit und Männlichkeit gelten.

Die Schulbuchanalyse hat aufgezeigt, dass es zu einer geschlechtlichen Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen Gefühlen kommt. Dabei wird ihnen unterschiedlich viel Raum eingeräumt und

auch die Kontexte variieren zueinander. Wie bereits erwähnt, ist es wichtig über die Gefühle von allen Menschen zu sprechen, um einerseits das Stigma der männlichen Unnahbarkeit zu überwinden, das sich in falsch verstandener Stärke in Form von Wut zeigt, und andererseits weibliche Gefühle nicht aus dem Fokus zu verlieren, die weniger Repräsentation finden. Maskuline Emotionen sind tendenziell so konstruiert, dass sie ungefiltert ausgelebt werden und scheinen als *natürlich* gegeben. Feminine Emotionen hingegen sind größtenteils so thematisiert, dass sie sich nach innen kehren, um den äußeren Schein während nicht zu viel Raum einzunehmen, was auch in Abb.31 ersichtlich ist. Andererseits wurde bereits in Kapitel 5.4 aufgezeigt, dass Streitereien unter Mädchen emotional und affektiv verlaufen können, wobei dabei das Bild der ‚zickigen‘ Frau re/produziert ist.



Abb. 31 – Trauriges Mädchen (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 58)

Das Bild zeigt eine weiblich gelesene, *weiße* kindliche Person, die ihren Gefühlen nicht wahrheitsgemäß teilt.

Abbildung 31 aus Federleicht 4 Teil B 2019/20 zeigt ein zurückhaltendes und nach innen gekehrtes Mädchen, das sich durch die Analyse zieht und in dieser Abbildung buchstäblich aufgezeichnet worden ist. Der unterschiedliche Zugang zu Gefühlen zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen ist markant und auf stereotype Weise besetzt. Die hier gezeigten Mädchen tragen beide längere Haare, rosa und blaue T-Shirts und sind *weiß* gelesen. Ein Mädchen fragt das andere, wie es ihr geht, woraufhin die andere „Sehr gut“ erwidert. In einer

Gedankenblase ist zu sehen, wie sie sich wirklich fühlt und dass sie am liebsten weinen möchte. Diese Emotionen unterdrückt sie, gibt sich stark nach außen hin und traut sich nicht, ihr Inneres der anderen Person anzuvertrauen. Die Konstruktion kontrollierter Weiblichkeit, die nicht zu Last fallen möchte und Gefühle mit sich selbst ausmacht, wird damit reproduziert und steht der nach außen getragenen männlichen Wut gegenüber. (Anhang 10.3.3: 167)

Besonders auffällig waren einige Geschichten und Kontexte, die gewaltvolle Handlungen beschreiben, die aus Wut und Ärger passieren. Dabei konnte ich im Rahmen der Analyse das Muster ausfindig machen, dass Gewalt ausschließlich von männlich gelesenen Personen, und zwar sowohl von Männern als auch von Buben, ausgeht und sich entweder gegen männliche oder weibliche Personen oder Tiere richtet. Sowohl physische Gewalt als auch psychische/verbale Gewalt ist in verschiedenen Texten und Bildern thematisiert. Beispielsweise handelt eine Geschichte vom Konflikt zweier Buben, die eine „heftige Prügelei“ ausfechten, sich anschreien und treten und das obwohl sie eigentlich beste Freunde sind (K SB2015: 14). Insgesamt sechs Geschichten handeln von Entführungen, die von Buben oder Männern ausgehen. Beispielsweise

entführt ein (Alien)Bub ein Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 32), ein anderes Beispiel handelt von einem Mann, der gewaltvoll einen Vogel kidnappt und dann festhält, um dessen Liebe zu erzwingen (Karibu 4 Leseheft 2015: 7). (Anhang 10.2.2) In Federleicht 4 Teil A wird über eine ganze Seite lang eine ‚kindgerechte‘ Version der Entführung Europas beschrieben (Federleicht Teil A 2019/20: 39). Auch hier verweise ich auf die im Anhang dargestellten Analyseergebnisse, die das Thema Gewalt und Gefühle für jedes Schulbuch im Detail aufzeigen.

Die ausführlich beschriebenen Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Empfindungen ziehen sich in die Ebene des Begehrens hinein. Das Festhalten an der Gegensätzlichkeit von Mann und Frau ist grundlegend dafür, dass heteronormative Strukturen ebenso wie normative Geschlechterdiskurse als Konstruktion begriffen werden können. Butler erkennt Heteronormativität im herrschenden Diskurs verankert und als disziplinierend: durch die diskursive Determinierung, die körperlichen Merkmale als *natürlich* bedingt und in weiblich oder männlich (*sex*) einteilt, wird kausal abgeleitet, welche geschlechtliche Identität eine Person hat, nämlich weiblich oder männlich (*gender*) und welches sexuelle Begehren diese Person verfolgt (*sexuality*).

„Das »Geschlecht«, die Kategorie, erzwingt den »Sexus«, die gesellschaftliche Konfigurierung der Körper, und zwar durch einen aufgezwungenen Vertrag [...]. Daher ist die Kategorie »Geschlecht« eine Benennung, die versklavt.“ (Butler 2016: [1990]: 172, Herv. i. O.)

Identität, gilt als kohärent, wenn die Übereinstimmung von Geburtsgeschlecht, Geschlechtsidentität und heterosexuellem Begehren gegeben ist, was bereits in Kapitel 5.1 angemerkt ist. (Butler 2016 [1990]: 38) Dabei geht deutlich hervor, dass das Aufzwingen der zweigeschlechtlichen Ordnung als *Natürlichkeit* verhandelt und als unveränderbar in Körper eingeschrieben ist und diesen laut Butler versklavt, also unfrei macht. Kommt es zu einer Inkohärenz in der kausalen Determinierung, indem der Vertrag gebrochen wird, hat das tiefgreifende Auswirkungen auf die gesamte Wahrnehmung und Existenzberechtigung der Identität.

„»Kohärenz« und »Kontinuität« der »Person« sind keine logischen oder analytischen Merkmale der Persönlichkeit, sondern eher gesellschaftlich instituierte und aufrechterhaltene Normen der Intelligibilität. Da aber die »Identität« durch die stabilisierenden Konzepte »Geschlecht« (*sex*), »Geschlechtsidentität« (*gender*) und »Sexualität« (*sexuality*) abgesichert wird, sieht sich umgekehrt der Begriff der »Person« selbst in Frage gestellt, sobald in der Kultur »inkohärent« oder »diskontinuierlich« geschlechtlich bestimmte Wesen auftauchen.“ (Butler 2016 [1990]: 38, Herv. i. O.)

Identität, Kohärenz und *Natürlichkeit* sind wechselwirkend miteinander verbundene Konzepte. Diese durchziehen Geschlechterdiskurse und die Weise, wie Individuen ihr Verhalten und den Zugang zu ihren Gefühlen nachkommen. Die Differenzierung zwischen männlichen und weiblichen Emotionen findet auf unterschiedliche geschlechterspezifische Weise Ausdruck, indem diese nach außen (Wut, Gewalt, ...) oder nach innen gekehrt sind. Durch das Erlernen performativer Akte erlangen Individuen in Form von Verhaltensweisen die Legitimation ihrer Identität. Der aufgezwungene Vertrag von Kohärenz und Kontinuität sind innerhalb der heterosexuellen Matrix verankert, die, ähnlich wie die kulturelle Matrix in Kapitel 5.1, diskursive Normen vorgibt, die bei Diskontinuitäten innerhalb kausaler Abfolgen von Geschlecht Identifikationsmöglichkeiten erschweren oder unmöglich machen. Entfällt die Identifikation als Person der kohärenten Norm, die den herrschenden Diskurs prägt, muss nach neuen Identifikationsmöglichkeiten gesucht werden. Körper und Begehren können eine entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Identität spielen und Zugänge zur eigenen Geschlechtlichkeit formen. Jedoch müssen diese Kategorien nicht in bestimmter Kausalität miteinander verbunden sein und kontingent, also bedeutungs offen, sein. Kontingenz benennt die mögliche Veränderung innerhalb eines Lebens, die Identität formen und diese nicht als von Geburt an determiniert erkennen.

„Nur wenn in den Konstruktionsmechanismen der Geschlechtsidentität zugleich die *Kontingenz* dieser Konstruktion impliziert ist, ist der Gedanke der »Konstruiertheit« *per se* nützlich für das politische Projekt, den Horizont möglicher Konfigurationen der Geschlechtsidentität zu erweitern.“ (Butler 2016 [1990]: 67, Herv. i. O.)

Kontingenz betont die Konstruiertheit von Geschlecht, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass eine Dekonstruktion möglich ist. Ähnlich wie beim verkörperten Geschlecht, wo Handlungen und Ausdruck zu *Doing Gender* werden, und deren Umkehr als *Undoing Gender* entkräftet werden kann (siehe Kapitel 5.4), bietet die Annahme der Kontingenz, Geschlecht für Veränderung greifbar zu machen.

Deutlich macht sich die repräsentative Verteilung und das Festhalten an Zweigeschlechtlichkeit auch in der Gegenüberstellung von männlichem Abenteuer und weiblicher Carearbeit. Das hier forcierte *Doing Gender* von stereotyper Männlichkeit und Weiblichkeit lässt die Frage aufkommen, welcher Ansatz von *Undoing Gender* in Schulbüchern vorgenommen wird:

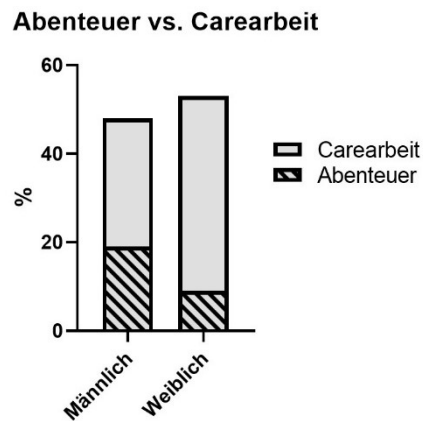


Abb. 32 – Gegenüberstellung Abenteurer/Carearbeit (eigene Darstellung)

Die Daten der Visualisierung Abenteurer vs. Carearbeit wurden für die Gegenüberstellung normalisiert, um sie miteinander zu vergleichen und in Prozent dargestellt. Der Normalisierungsfaktor ergibt sich aus der Summe der Quantifizierungen von männlich (Männer und Buben) und weiblich (Frauen und Mädchen) im Kontext Abenteurer und Carearbeit. Für eine bessere Übersicht ist die y-Achse auf 60% reduziert. Daraus ergeben sich für den Kontext Abenteurer, 19% männlich und 9% weiblich und im Kontext Carearbeit 29% männlich und 44% weiblich. Wie bereits angeführt ist Carearbeit die einzige Kategorie, in der Frauen dominant sind (p-Wert 0,0058*). Die Gegenüberstellung der erwachsenen männlichen Abenteuerlichkeit (Mann-Frau p-Wert 0,0022**) und der weiblichen Fürsorge ist eines der entscheidenden stereotypen Rollenbilder des heteronormativen Begehrens der kapitalistischen Kernfamilie.

Butler erkennt hinter den dichotomen Gegenüberstellungen *Natur / Nichtnatur*, *sex / gender* und Mann / Frau ein politisches Werkzeug patriarchaler Herrschaftsverhältnisse die sich in heteronormativen Zwängen reproduzieren. Diese Zwänge bedingen die Konstruktion der *natürlichen* Frau und des *natürlichen* Mannes und ihrem einander entgegengebrachten *natürlichem* heterosexuellen Begehren. Verkörperung finden diese Normen innerhalb des kapitalistischen Patriarchats in der passiven, aber fürsorglichen Mutter und dem aktiven, familiernährenden Vater, was ‚Frau‘ und ‚Mann‘ zu politischen Kategorien macht und von jeglicher *Natürlichkeit* entfernt. (Butler 2016 [1990]: 172) Abweichendes Begehren, trans*idente, genderqueere Personen werden gezielt ausgeschlossen, um das System weiter aufrecht zu erhalten. Um diesem Ausschluss zu begegnen, hält Butler fest, dass Kontingenz nur innerhalb des herrschenden Diskurses der heterosexuellen Matrix verändert werden kann. Wegweisend ist, Heterosexualität und die damit verbundenen institutionalisierten Geschlechtsidentitäten Mann und Frau zu dezentrieren, die tief in Diskursen eingeschrieben sind. Erst durch diese Prozesse kann es gelingen, Geschlechtsidentität weiter zu denken und diskursive Normen zu entnaturalisieren. Identitäten müssen ständig hinterfragt werden, um stereotype Charakteristika aufzubrechen. (Butler 2016: [1990]: 9f) Butler erkennt, dass innerhalb des Diskurses der heterosexuellen Matrix Strategien entwickelt werden müssen, um Geschlecht weiter zu

denken. Dies muss passieren, um die heterosexuelle Matrix zu verunsichern und nach und nach als Norm zu dekonstruieren.

Der Begriff Heteronormativität ist dahingehend für den pädagogischen Bereich grundlegend, weil der Anspruch verfolgt werden soll „Machtverhältnisse und normative Imperative der Gesellschaft als solche aufzuzeigen und zu hinterfragen sowie über die Hervorbringung von Gegendiskursen und pädagogischen Interventionsmöglichkeiten einen Beitrag zu deren Abbau zu leisten“ (Hartmann 2007: 95). Die vorliegende Analyse hat aufgezeigt, dass ausschließlich heteronormatives Begehren in den Schulbüchern repräsentiert ist (mit einer möglichen Ausnahme, die in Kapitel 6.2 thematisiert ist): (Kern) Familien, bestehend aus Mutter, Vater und Kind, wie bereits vorgestellte Beispiele gezeigt haben, und romantische Beziehungen sind auf heteronormative Weise thematisiert. Dafür ist eine weiblich und eine männlich gelesene Person als cis normative Basis vorausgesetzt.



verliebt sein

Abb. 33 – Heteronormativität (Miko 4 EZT 1 2020: 30)

Zwei *weiße* Personen, wobei eine männlich und eine weiblich gelesen ist, die von Herzen umgeben sind. Unter ihnen steht das Wort ‚verliebt‘.

So auch in der gewählten Abbildung 33 eines Bildes aus Miko 4 EZT 1 (2020) für eine Synonymübung für Verben „verliebt sein, jemanden sehr gerne haben“ (Miko 4 EZT 1 2020: 30). Zwei *weiße* Personen, davon eine als Mädchen und eine als Bub gelesen, liegen einander in den Armen. Das Mädchen hat lange Haare und trägt einen rosa Pulli, während der Bub kurze Haare hat und einen blauen Pulli trägt. Der Bub hält außerdem eine Blume in Händen, die er ihr schenken möchte, sie hält sein Gesicht und lacht glücklich. Rund um die beiden sind rote Herzen, um die Verliebtheit zu untermalen. Die

damit konstruierte Binarität wirkt sich nicht nur auf das Verständnis von Liebe aus, sondern auf den Zugang zu Geschlechtsidentität. Es scheint, als wäre der von der heterosexuellen Matrix ausgehende Zwang erfüllt: Mädchen und Bub lieben einander, wodurch auch die Identität der Subjekte als kohärent anerkannt ist. Die Norm reproduziert sich und das System kann aufrechterhalten werden. Ein weiteres Beispiel aus dem Karibu 4 Leseheft (2015) ist die Geschichte *Leonie ist verknallt* (Karibu 4 Leseheft 2015: 13-15) samt Abbildung. Ich führe weite Teile der fast dreiseitigen Geschichte an, um die Komplexität, in der Heteronormativität in Schulbüchern vermittelt ist, zu dokumentieren.



Abb. 34 – Heteronormativität (Karibu 4 Leseheft 2015: 15, leicht bearbeitet)

Abgebildet sind jeweils eine weibliche und männlich gelesene Person in stereotyper Schwimmbekleidung. Die beiden sind von Sprechblasen umgeben, die unsichere ‚junge‘ Liebe zwischen Buben und Mädchen auf problematische Weise thematisieren.

Leonie ist verknallt ist die Geschichte einer romantischen Beziehung zwischen einem Buben und einem Mädchen, die mit stereotypen Zuschreibungen der weiblichen und männlichen Rolle im Gefühlskontext arbeitet. Am zur Geschichte gehörigen Bild sind zwei *weiße* Personen abgebildet. Eine davon ist männlich gelesene, Florian, mit kurzen Haaren und eine weiblich, Leonie, die Schulterlange Haare hat und ein Bikinioberteil trägt. Die 2,5 Seiten lange Geschichte handelt größtenteils von Leonies Sicht auf Florian und ihre Schwärmerei für ihn. Die Geschichte beginnt damit, dass Leonie eine Strafaufgabe bekommt, weil sie sich mit Christian geprügelt hat, nachdem dieser gerufen hat, dass sie in Florian verliebt sei. Sie *bestreitet* ihre Gefühle, wird dabei als *launisch* und *unaufmerksam* beschrieben und lügt ihre Freundin Antonia an, der auffällt, wie Florian Leonie ansieht. Am Heimweg sieht Leonie Florian mit einem anderen Mädchen und wird von *Eifersucht* gepackt, denn „sie spürt einen heftigen Stich in ihrer Brust“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 13). Sie folgert, dass das fremde Mädchen Florians Freundin sein muss, obwohl er ihr zuvor in der Schule einen Blick zugeworfen hat und „dieser Blick war anders als sonst“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 13). Am nächsten Tag fragt sie den Mitschüler Moritz, ob dieser wisse, wer das Mädchen war. Dieser erwiderte, dass es sich um Florians Cousine handelt, die aber *nicht so hübsch* sei, wie Leonie. Daraufhin schreibt Leonie einen Liebesbrief an Florian und fragt, ob er mit ihr gehen möchte. Dieser antwortet „Ich habe noch nie eine Freundin gehabt und weiß nicht, wie man das macht“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 13), woraufhin sie sich zum Schwimmen verabreden. Gemeinsam rätseln sie „und was müssen wir tun, wenn wir miteinander gehen wollen? [...] Müssen wir uns jetzt küssen?“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 13) worauf Leonie erwidert „Ich glaube schon“. Sie zögern und gehen aufeinander zu, stehen nah beieinander und drücken kurz ihre Lippen aufeinander. Leonie verkündet „jetzt sind wir richtig verliebt“ (Karibu 4 Leseheft 2015: 13). (Anhang 10.2.3: 155)

Diese Geschichte zeichnet ein Bild von Liebe, die beiden unangenehm zu sein scheint, wobei sie sich dabei unsicher sind, was sie tun und was sie überhaupt wollen. Das zu Beginn konstruierte eifersüchtige Mädchen wird als unwirsch und ihren Gefühlen ergeben beschrieben, sie kann ihre Emotionen nicht kontrollieren und prügelt sich sogar, um ihre Liebe zu vertuschen. Im nächsten Atemzug lässt Leonie sich davon beruhigen, dass Florian ihr Blicke zusendet und sie ‚anders‘ ansieht, was auch Anderen auffällt. Leonie gesteht sich ihre Gefühle nicht ein, schämt sich vielleicht sogar dafür, was für die weibliche konnotierte Passivität spricht. Florians Empfindungen finden kaum Beachtung, wobei auch seine Unsicherheit eine Rolle spielt, da er an Leonie kommuniziert, dass er nicht weiß, wie Liebe funktioniert. Liebe als weiblich konnotiertes Thema steht im Vordergrund, wobei der männliche Part sich zwar beteiligt, aber eher passiv involviert ist. Zudem ist der Vergleich zwischen Florians Cousine und Leonies Äußerem durch den Mitschüler Moritz auffällig und stellt eine Form von Objektifizierung durch die Reduktion von weiblichen Personen auf ihre Körper und Erscheinung dar. Die Geschichte ruft nicht weiter dazu auf, diese Szenen zu reflektieren, sondern wird als Norm verhandelt, was ein problematisches Bild von Liebe in Form kindlicher Unwissenheit, die einem Ideal von Liebe folgt, konstruiert. Zudem wird Liebe wiederholt als Diskurs zwischen männlich und weiblich gelesener Person reproduziert, was die Vielfältigkeit von (romantischen) Beziehungen verkürzt und, wie sich in der Auseinandersetzung mit Butlers heterosexuellen Matrix gezeigt hat, geschlechtliche Binarität verfestigt. Außerdem scheint die Liebe erst besiegelt oder gültig zu sein, nachdem es zum körperlichen Austausch eines Kusses kommt, denn erst die Sexualität rechtfertigt Zuneigung und verfestigt Identität. (Anhang 10.2.3: 155)

Beide Beispiele zeigen die Komplexität der heteronormativen Matrix auf. Die in den vorangestellten Kapiteln thematisierte Differenzierung zwischen *sex* und *gender*, Mann und Frau, Natur und Unnatur verbinden sich im heteronormativen Diskurs zu einem großen Ganzen. Die heterosexuelle Matrix eignet sich all diese Konzepte und Ansätze und verbindet Identität nicht nur mit Zweigeschlechtlichkeit, sondern erweitert diese um die Komponente des Begehrens. Begehren an sich ist vielschichtig und divers, und wird diskursiv gewaltvoll in Normen gepresst, die das eigene Selbstverständnis einengen und in weiterer Folge versklaven. (Butler 2016 [1990]: 35ff)

Um weiter an der Dekonstruktion von Geschlechternormen und Heteronormativität zu arbeiten, stelle ich im folgenden Unterkapitel dieser Arbeit einige queerfeministische Zugänge vor. Wie auch in den vorangegangenen Kapiteln bereits aufgezeigt wurde, gibt es eine Vielzahl an Identitäten und Begehrensformen, die an Wahrnehmbarkeit gewinnen und Strukturen und Herrschaftsverhältnisse in Frage stellen.

6.2. Queerness und Dekonstruktion

„“Sexual Relationships“, „romantic relationships“ and „friendships“
aren’t countries with strict borders — they’re shifting, fluid,
often intersecting bodies.“ (Cosima Bee Concordia o.D., Herv. i. O.)

Die Auseinandersetzung mit Heteronormativität hat gezeigt, dass die normative Zweigeschlechtlichkeit unweigerlich mit normativen Strukturen des Begehrens verbunden ist. Diese bedingen kohärente Identität und erlangen innerhalb von Diskursen Wahrnehmbarkeit. Im Weiteren gehe ich der Frage nach, auf welche Weise sich Begehren von heteronormativen Diskursen abwenden und Machthierarchien dekonstruieren kann.

Die vorangegangenen Ausführungen Butlers haben aufgezeigt, dass es sich im Zuge vieler feministischer Bemühungen und der Etablierung eines kollektiven Wir oder der Kategorie Frau um „phantasmatische Konstruktionen“ handelt, die von „radikaler Instabilität“ geprägt sind (Butler 2016 [1990]: 209). Die Instabilität dieser Konstruktionen eröffnet das Potential der Neukonfiguration für, Geschlechtsidentität, Körper und die Politik selbst. Butler schlägt ein Parodie-Konzept als Strategie vor um der heteronormativen Matrix zu entkommen. Queere Lebensformen außerhalb bestehender Normen der kulturellen Matrix stellen bestehende Diskurse nicht nur durch die Dissoziation der Kategorien *sex*, *gender* und Begehren in Frage, sondern auch durch die Imitationen bestehender Geschlechterrollen. Die Imitation heteronormativer Diskurse und das Aufbrechen binärer Zweigeschlechtlichkeit passiert durch oftmals unbewusste und nicht intendierte Formen der Parodie. Parodie entlarvt, dass bereits das vermeintliche Vorbild keinen *natürlichen* Ursprung hat, sondern auch verschiedenen Prozessen unterliegt, die im Zuge performativer Akte stetig reproduziert werden. Durch das Sprechen über Performanz wird der Fokus nicht auf einen Tausch von Geschlechterrollen gerichtet, sondern betont, dass das *natürliche* Geschlecht per se durch performative Akte hervorgebracht wird. (Butler 2016 [1990]: 200ff)

Queer feministische Ansätze verfolgen es, verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen und Lebensweisen abseits der heterosexuellen Norm eine Plattform und Daseinsberechtigung zu erlangen. Sie definieren die herrschende Kultur als durchzogen von verdrängten Formen des Begehrens, dem sie mit innovativen literaturwissenschaftlichen Lektüreverfahren entgegentreten wollen. Diese spezielle Art der Leseform wird als Queer Reading bezeichnet. Damit wird angestrebt, heteronormative Zeichenfolgen und Sprechakte zu dekonstruieren, indem sie Subtexten, die der gewohnten Ausdrucksform widersprechen, nachgehen. (Schößler 2008: 114-117) Im akademisch theoretischen Kontext beschreibt Queer die kritische Auseinandersetzung mit Identität und stellt diese als Grundlage des politischen Handelns in Frage.

„Queer ist keine Identität, sondern eine Kritik mit Identität, insofern queer auf die unausweichliche Gewalt von Identitätspolitik verweist und nicht auf die eigene Vorherrschaft setzt. [...] Queer ist immer eine Identitätsbaustelle, ein Ort beständigen Werdens.“ (Jagose 2001: 165)

Queer ist also keine Identität. Vielmehr deckt Queerness die gewaltvollen Dimensionen von identitätspolitischen Strukturen auf. Grundlegend ist, dass das Subjekt nicht zwangsläufig Träger*in von Identität sein muss und biologische Essentialismen, die bestimmte Körper mit *Natürlichkeit* gleichsetzten, abgelehnt werden. Die Aufhebung von Strukturen und Mechanismen der Unterdrückung und Marginalisierung, besonders in Hinblick auf die Kategorie Geschlecht und -identität, finden innerhalb queerer Lebensformen unterschiedliche Ausdrucksweisen der Verkörperung. Hierbei geht es darum, „binäre Oppositionen als Strukturprinzip modernen Gesellschaften und Grundlagen hierarchischer Geschlechterverhältnisse“ (Thiessen 2010: 38) aufzudecken, zu untersuchen und damit Veränderung zu ermöglichen.

„Ebenso wie die Körperoberflächen als das Natürliche inszeniert werden, können sie umgekehrt zum Schauplatz einer unstimmigen, entnaturalisierten Performanz werden, die den performativen Status des Natürlichen selbst enthüllt.“ (Butler 2016 [1990]: 214)

Die vorangegangenen Auseinandersetzungen mit Sprache, Diskursuniversen, Geschlechterdispositiven und den performativen Gegenüberstellungen von *sex*, *gender* und *Begehren* haben deutlich aufgezeigt, dass Diskurse rund um Geschlecht dem Erhalt von machtvollen Hierarchien dienen.

„Statt des Gesetzes der heterosexuellen Kohärenz sehen wir, wie das Geschlecht und die Geschlechtsidentität ent-naturalisiert werden, und zwar mittels Performanz, die die Unterschiedenheit dieser Kategorien eingesteht und die kulturellen Mechanismen ihrer fabrizierten/erfundenen Einheiten auf die Bühne bringt.“ (Butler 2016 [1990]: 203)

Dabei gilt es jene Strategien, die subversive Wiederholung aufzuzeigen und Potential der Dekonstruktion zu erkennen, „[...] die sich durch die Teilhabe an jenen Verfahren der Wiederholung eröffnen, die Identität konstruieren und damit die immanente Möglichkeit bieten, ihnen zu widersprechen.“ (Butler 2016 [1990]: 216) Kritik an diskursiven Normen äußert sich in subversiven Wiederholungen. Wiederholte Sprechakte, die an bestehende diskursive Konventionen angepasst sind, können so zum Akt des Widerstandes werden, selbst wenn dies dem Individuum nicht bewusst ist oder ursprünglich intendiert war. (Butler 2016 [1990]: 216) „Das Subjekt, das als sprechendes Wesen auftaucht, ist fähig, sich selbst als ein ‚Ich‘ zu zitieren“ (Butler

1993: 131, Herv. i. O.), denn „erst durch Rückwendung gegen sich selbst erlangt das Ich überhaupt den Status eines Wahrnehmungsobjekts“ (Butler 2001 [1997]: 158).

Jene Strategien, die subversive Wiederholungen aufzeigen, bezeichnet Butler als *gender parody* (Butler 2016 [1990]: 203). Geschlecht ist dabei auf eine Weise performed, die irritierend wirkt und diskursive Normen und die ihnen zugrundeliegende Absurdität offenlegt, denn „die Normen, nach denen ich mich anerkennbar zu machen suche, sind nicht wirklich meine. Sie kommen nicht mit mir in die Welt.“ (Butler 2003: 48) Es spielt keine Rolle, woran sich der Akt der Parodie orientiert, denn es muss weder einen Ausgangspunkt noch ein Original geben. Insgesamt stellt sich die Frage, ob es jemals das eine Original gab, dass parodiert werden kann. Im Akt der *gender parody* wird klar, dass „die ursprüngliche Identität, der die Geschlechtsidentität nachgebildet ist, selbst nur eine Imitation ohne Original ist“ (Butler 2016 [1990]: 203). Alle Aspekte, die Geschlecht als Geschlecht gesellschaftlich formen (körperliche Erscheinung, Verhaltensweisen, gesellschaftliches Gefälle zwischen Lohn- und Carearbeit, ...) werden in performativen Ausführungen und Handlungsweisen als wiederholbar und damit widerständig dekonstruiert. Vermeintlich *natürliche* Prozesse werden als konstruiert – als gemacht und inszeniert – entlarvt, was ihnen ihre eigentliche Essenz entzieht. Durch die Aneignung der Wiederholung gerät Geschlecht in Verwirrung (*Gender Trouble*) (Butler 2016 [1990]: 61), weil die Norm des Geschlechts selbst zur Wiederholung wird. Durch diese Irritation kommt es zur Verschiebung der Normen, was bei wiederholter Ausübung Identität fluide werden lässt. So kann sich das Potential ergeben, Geschlecht und Identität selbstbestimmt zu gestalten. (Butler 2016 [1990]: 203f)

„Freilich kann der Verlust des Normalitätsgefühls selbst zum Anlaß des Gelächters werden, besonders, wenn sich das »Normale« oder das »Original« als »Kopie« erweist, und zwar als eine unvermeidlich verfehlt, ein Ideal, das niemand verkörpern kann.“ (Butler 2016 [1990]: 204, Herv. i. O.)

Parodie leitet Veränderung dahingehend ein, dass es zu Gelächter kommt, sobald erkennbar wird, dass es kein Original gibt und Identität immer schon abgeleitet war. Lachen wird hier zum Effekt der Erkenntnis, nachdem sich die befreiende Wirkung der Loslösung von zweigeschlechtlicher Norm innerhalb der heterosexuellen Matrix eingestellt hat. Denn dann, wenn klar wird, dass

„[d]ie Geschlechtsidentitäten [...] weder wahr noch falsch, weder wirklich noch scheinbar, weder ursprünglich noch abgeleitet [sind,] [...] können sie gründlich und radikal *unglaublich* gemacht werden“ (Butler 2016 [1999]: 208, Herv. i. O.).

Der queere Befreiungsprozess findet durch Ausdruck und Annehmen zur eigenen Identität. Das eigene Sein wird zum Prozess der Subjektwerdung. Das Ich wendet sich um, stellt sich gegen entgegengebrachte, diskursive Glaubenssätze, und wendet sich damit sich selbst zu. Die Umwendung wird zum Teil der Subjektwerdung, die das Subjekt mittels Umweg bestreiten muss, um sich des eigenen Selbsts sicher zu werden.

Prozesse, die die Identität dekonstruieren, sind nicht zwangsläufig mit der Dekonstruktion politischer Dimensionen verbunden. Vielmehr decken diese Prozesse auf, dass Begriffe und Diskurse, die Identität bestimmen, politisch motiviert sind. Dabei wird die identitätspolitische Rahmung, in der sich viele feministische Strömungen verorten, in Frage gestellt. Subjekte sind jedoch niemals endgültig und auch nicht durch ihre Identität determiniert. Vielmehr müssen Möglichkeiten geschaffen werden „Identitäten nicht länger als Prämissen eines politischen Syllogismus [zu] fixieren“ (Butler 2016 [1990]: 218). Erst durch die Dekonstruktion kann Identität und damit Geschlecht neu und ganzheitlich gedacht werden.

„Die kulturellen Konfigurationen von Geschlecht und Geschlechtsidentität könnten sich vermehren, oder besser formuliert: ihre gegenwärtige Vervielfältigung könnte sich in den Diskursen, die das intelligible Kulturleben stiften, artikulieren, indem man die Geschlechter-Binarität in Verwirrung bringt und ihre grundlegende Unnatürlichkeit enthüllt. Welche anderen lokalen Strategien, die das »Unnatürliche« ins Spiel bringen, könnten zur Ent-Naturalisierung der Geschlechtsidentität als solcher führen?“ (Butler 2016 [1990]: 218, Herv. i. O.)

Durch die politische Konstruktion des Subjekts innerhalb des normativen Diskursuniversums wird Geschlecht und Geschlechtsidentität politische Abhängigkeit vermittelt, die Ausschluss oder *Naturalisierung* bedeutet (Butler 2015 [2004]: 17). Ursprünglich erlangt das Subjekt seine Anerkennung nicht durch selbstbestimmte Entscheidungen, sondern durch ein Platzierwerden in bereits existierende Subjektpositionen. Parodie und Queere Lebensformen zeigen auf, dass es hier zu einer Umkehr kommen kann, um sich von Normen abzuwenden. Durch die „zeitweilige Totalisierung“ (Butler 1996: 16) subjektbezogener Kategorien der Identität besteht darin, dass die einem entgegengebrachten Ansprachen oder Namen, zu dem wird, was man ist, ohne sich selbst dazu entschieden zu haben. Als Frau, mit einem bestimmten Namen und sprachlich weiblich etablierten Pronomen adressiert zu werden bringt, den Ausschluss anderer Subjektpositionen mit sich, die eingenommen werden könnten. „Die Behauptung ich sei etwas, impliziert eine vorläufige Totalisierung meines ‚Ichs‘“ (Butler 1996: 18), weshalb Butler dazu aufruft, Verwirrung an zu stiften und Geschlechternormen durch subversive Praktiken in Frage zu stellen. Dies passiert jedoch nicht auf künstliche, theatralische Weise, sondern als (oftmals auch unbewusste) Auflehnung gegen normative Zwänge. Parodie wohnt eine produktive, verändernde Kraft inne, die durch

das Aufzeigen von konstruierenden Bedingungen die Handlungsfähigkeit erlangt, diesen entgegen zu wirken. „Parodistische Vervielfältigung der Identitäten von Geschlecht nimmt der hegemonialen Kultur ihren Anspruch auf naturalisierte oder wesenhafte geschlechtlich bestimmte Identitäten.“ (Butler 1991: 203) Drag sowie trans* und queere Identitäten jenseits heteronormativer Diskurse stellen wegweisende, subversive Phänomene dar, die Prozesse der *Entnaturalisierung* einleiten. (Butler 1991: 203)

Entnaturalisierung kann jedoch erst dann passieren, wenn Naturalisierungsprozesse aufgezeigt werden. Wie bereits erwähnt bewegen sich die analysierten Schulbücher fast ausschließlich in der heteronormativen Matrix, die Schüler und Schülerinnen oder Personen direkt anspricht. In vielen Übungen sind die Schüler*innen dazu aufgefordert, sich beispielsweise mit einem zweiten Kind zusammenzusetzen, um gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten, was eine neutrale und wünschenswerte Form darstellt. In ein paar Ausnahmen ist jedoch nach wie vor das generische Maskulinum angeführt. Auffällig sind dabei zwei Übungen zu *Setz ihn oder ihm ein* (Federleicht AH2019/20: 48, B: 35) wo nur männliche Artikel geübt werden sollen, aber kein weibliches Äquivalent dazu. Auch hier wird durch gezielte Priorisierung eine bestimmte Wertung von Sprache vorgenommen.

Im Schulbuch Federleicht 4 ist eine Übung angeführt, die das Potential hat normative Grammatik und die Verwendung von Pronomen in Frage zu stellen, was leider verpasst wurde. Die Übung *In diesem Text kommt Ibrahims Name zu oft vor* (Federleicht Teil A 2019/20: 55) fordert dazu auf, den Namen einer Person durch andere Art der Anrede zu ersetzen. „Ibrahim kommt aus Syrien. Ibrahim hat eine weite Reise hinter sich. [...] Ibrahim wohnt mit seinen Eltern in einer kleinen Wohnung.“ (Federleicht Teil A 2019/20: 55) Würde der Text stehen bleiben wie er ist, wäre ein gutes Beispiel für die neutrale Ansprache durch Namen für Personen gegeben, die keine Pronomen verwenden. Viele nichtbinäre, trans* und genderqueere Personen wählen gegebenenfalls diese Art der Anrede für sich und bitten darum, auf geschlechtsspezifische Artikel und Pronomen zu verzichten. Dabei nur den von der Person gewählten Namen zu verwenden, stellt die gängigste Form dar.

Es ist dringend notwendig, dass Kinder im Schulkontext mit der Diversität von Geschlecht in Berührung kommen, um selbstbestimmt Zugänge zu ihrer eigenen Identität zu schaffen. „Viele trans Personen erleben schon früh im Leben Scham, Unterdrückung und Diskriminierung, oft bereits im Elternhaus. Während erwachsene trans Menschen in den letzten Jahrzehnten zunehmend akzeptiert und normalisiert wurden, wird die Existenz von trans Kindern oft abgestritten, und sie riskieren Kritik oder gar Strafe von Erwachsenen, wenn sie ihre Transidentität zum Ausdruck bringen.“ (Faye 2022: 40,41)

Identität als weiteres Spektrum zu begreifen kann damit beginnen, Sprache zu verändern. Im Fall von Ibrahims Beispiel wäre es wünschenswert, zu thematisieren, dass Namen valide sind und Pronomen nicht

zwangsläufig verwendet werden müssen, außer Personen bitten darum. Es gilt dringend zu hinterfragen, warum es als sprachlich oder grammatikalisch unschön gilt, Namen statt Pronomen zu wenden. Wie die britische trans Aktivistin, Journalistin und Rechtswissenschaftlerin Shon Faye (Hanser o.D.) schreibt, ist es grundlegend die Validität von trans* Kindern anzuerkennen und sie in ihrem Weg zu unterstützen, genauso wie das für alle Kinder vorausgesetzt werden soll.

Das vorangegangene Kapitel hat bereits deutlich aufgezeigt, dass die untersuchten Schulbücher an einem heteronormativen Diskurs festhalten, die Liebe und Begehren als ein Phänomen verhandelt, das sich zwischen Mann und Frau abspielt. In Anlehnung an die Dekonstruktion dieser normativen Geschlechterrollen ist ein einziges Beispiel aus dem Schulbuch Federleicht 4 (2019/20) zu erwähnen, das vier Familien zeigt wobei eine auf vage Art und Weise eine queere Familie sein könnte.



Abb. 35 – Heteronormative Familien (Federleicht 4 Leseheft 2019/20: 19) Die Abbildung zeigt vier Familien von denen alle stereotype Farben der Kleidung tragen - rosa für weiblich gelesene Personen, blau oder grün für männlich gelesene. Diesem Schema folgend bestehen alle Familien aus Mutter, Vater und Kindern, bis auf die Familie in Bild drei. Hier kann ob des Farbcodes eine schwule Familie bestehend aus zwei Vätern angedeutet sein, das jedoch sehr vage.

Zu lesen sind dabei drei der vier Familien als heteronormative Kernfamilien bestehend aus weiblich gelesener Person (Mutter), männlich gelesener Person (Vater) und Kind(ern). Alle von mir als Mütter gelesene Personen tragen rosa Oberteile und lange Haare, während all jene von mir als Väter gelesene blaue Oberteile und kurze Haare tragen. Die Kinder scheinen dieses geschlechterbezogene Muster fortzuführen, wobei zwei Kinder grüne Kleidung tragen. Die einzige Familie, die dabei das stereotype Kleidungs- und Haarmuster nicht weiterverfolgt, ist die im dritten Bild, da hier beide Eltern blau T-Shirts und kurze Haare tragen. Diese Familie könnte als queere Familie gelesen werden, die zwei Väter und ihr Kind zeigt, wobei es offenbleibt, ob dem so ist oder auch hier die klassische Kernfamilie vertreten ist. Leider wird auch nicht in der daran anschließenden Aufgabe darauf eingegangen, weshalb es zwar schön zu sehen ist, dass es die Möglichkeit geben scheint, aber nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass Homosexualität hier Thema ist. Ich kann nur mutmaßen, aber diese unklare, unausgesprochene Thematisierung von einer eventuell schwulen Lebensgemeinschaft macht einen durchaus berechnenden Eindruck. Die Andeutung stößt zur Vermutung an, kann aber nicht eindeutig beantwortet werden, was Homosexualität wiederholt keine offene Bühne bietet. (Anhang 10.3.3: 169)

Die Beispiele bieten Spielraum und Potential der Umkehr indem das Subjekt sich dem Ich zuwendet. Es ist ein Mangel an Vollständigkeit ausfindig gemacht worden, der normative Strukturen in Frage stellt und Raum bietet, Identität neu zu denken. Genau hier erkennt Butler Möglichkeit zur Abweichung. „Die definitorische Unvollständigkeit der Kategorie könnte dann als normatives Ideal dienen, das von jeder zwanghaften Einschränkung befreit ist.“ (Butler 2016 [1990]: 35) Die Abkehr der diskursiven Normativität und durch die Loslösung von Zwängen der heteronormativen Matrix verweist auf Möglichkeiten, Identität und Geschlecht weiter zu denken und individuelle Zugänge zu finden. Heranwachsenden und Schüler*innen muss die Chance geboten werden, Geschlecht divers und frei von Gewalt zu erkunden. Die Institution Schule ist aufgefordert, dies unter anderem in Form inklusiver Schulbücher zu gewährleisten um tatsächliche Geschlechtergerechtigkeit zu erlangen.

Die Gegenüberstellung von Heteronormativität und Queerness sollte Möglichkeit zur Reflexion bieten, die in weiterer Folge Dekonstruktionsprozesse einleitet. Ich habe die Strukturen herrschender Geschlechterdiskurse aufgezeigt, um Möglichkeit des Weiterdenkens zu schaffen. Die Auseinandersetzung mit vorherrschenden Normen kann einerseits zur Abkehr dieser führen, die in weiterer Folge die Zuwendung zum eigenen Selbst forciert. Queerness und Parodie schaffen einen Rahmen, Normen abzulegen, um zu lernen sich selbst wahrhaftig zu erkennen.

7. Conclusio

„Wer keine trans Menschen kennt, könnte den Eindruck haben, die Zahl der Kinder, die ihr bei der Geburt zugewiesenes Geschlecht hinterfragen, sei in den letzten zehn Jahren deutlich gestiegen. Das ist eine gefährliche Fehleinschätzung. In Wahrheit benennen sich nicht mehr Kinder zu ihrer Transidentität als früher. Doch inzwischen haben mehr Kinder das Gefühl, offen darüber sprechen zu können und dass ihre Eltern sie unterstützen und für sie eintreten.“ (Faye 2022:39)

Die vorliegende Arbeit hat mit Hilfe verschiedener queer feministischer Theorien die Konstruktion von Geschlecht und Identität in Volksschulbüchern der vierten Primarstufe analysiert. Mit Hilfe von sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden wurden sechs aktuelle österreichische Schulbücher für den Deutschunterricht auf die Reproduktion stereotyper, patriarchaler Geschlechterrollen und Diskriminierung untersucht.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Michel Foucaults Diskurstheorie (2003 [1972]) sowie dem feministischen Poststrukturalismus und der Dekonstruktionstheorie nach Judith Butler (2016 [1990]) – 2015 [2004] und 1995 [1993]) wurde die Basis dafür erarbeiten, die sprachliche und bildliche Konstruktion von Geschlecht und Identität in Schulbüchern aufzuzeigen. Diese Arbeit hat nicht den Anspruch verfolgt,

die Auswirkungen dieser Konstruktionen auf Heranwachsende und Schüler*innen festzumachen. Was aber feststeht, ist, dass die Reproduktion diskursiver Normen das Produkt staatlicher Kontrolle ist, die in der Institution Schule an Heranwachsende weitergegeben wird. Die theoretische Vertiefung hat machtvoll Prozesse entlarvt, die von der kulturellen, heteronormativen Matrix der Dominanzgesellschaft ausgehen. Diese wirken sich unweigerlich auf Kinder und deren Verständnis von sich selbst, Geschlecht und Identität aus.

Die Analyse hat ergeben, dass in den untersuchten Schulbüchern nach wie vor kein intersektionaler Zugang zu Geschlecht und Diversität aufzufinden ist. Geschlecht ist dabei die Gegenüberstellung binärer Zweigeschlechtlichkeit, die sich unter anderem in heteronormativem Begehren begründet. Männer sind insgesamt am meisten als Hauptpersonen repräsentiert und dominieren als abenteuerliche Lohnarbeiter den Diskurs des patriarchalen Familienerhalters. Die Rolle von Frauen ist der der Männer gegensätzlich gegenübergestellt. Sie sind vorwiegend als fürsorglich und Hausarbeit verrichtend thematisiert, indem sie unterschiedlichen Care-Tätigkeiten nachkommen. Dieses Muster der aktiven Männlichkeit und der davon abweichenden passiven Weiblichkeit zieht sich durch alle Altersstufen, wie die Gegenüberstellungen der Kontexte Lohnarbeit, Care- und Hausarbeit, Abenteuer, Freizeit und Sport aufgezeigt haben. Trans*, inter*, nichtbinäre und agender Personen sowie queere Geschlechtsidentitäten und queeres Begehren sind bis auf die wenigen angeführten Beispiele aus dem Diskurs ausgeschlossen. Der Geschlechterdiskurs ist vorwiegend cis normativ und binär ausgerichtet und schließt intersektionale Perspektiven fast vollständig aus. Die Analyse hat das nicht nur mit Hilfe quantitativer Erhebung und Berechnung verdeutlicht, sondern auch in der qualitativen Auswertung von Text, Bild und deren Kontext. Zudem ist die verwendete Sprache in den meisten Fällen binär ausgerichtet, wobei sich in manchen Fällen auch das hartnäckige Festhalten am generischen Maskulinum gezeigt hat. Die Anführung des generischen Maskulinums bietet für Mädchen weniger Identifikationsmöglichkeiten innerhalb der Sprache und macht sie so zu passiven Zuschauer*innen (Butler 2016 [1990]: 67ff). Durch die Überrepräsentation von Männlichkeit in der Sprache wird Männern implizit mehr Macht und Handlungsfähigkeit zugesprochen. Frauen wird in vielen Kontexten kein Subjektstatus zugesprochen, weil sie darin nicht wahrgenommen und nicht eingebunden werden (Butler 2001 [1997]: 8).

In der Auseinandersetzung mit Chris Weedons Überlegungen zur sprachlichen Wirklichkeitskonstruktion ergibt somit ein recht eindimensionales Verständnis von Geschlecht, Identität und Diversität (Weedon 1991 [1987]: 37). Dabei wird auf die strikte Gegenüberstellung von stereotyp konnotierten Namen und Pronomen unterschieden, die Personen in die Kategorien männlich und weiblich unterteilen. Weedon verweist darauf, dass Wirklichkeit durch Sprache begreifbar wird, was hier die Grenzen der Wirklichkeit durch die diskursive Konstruktion einer binären Welt formt.

Personen in den analysierten Schulbüchern sind in den allermeisten Fällen *weiß*, normschön, able-bodied und als der bürgerlichen Mittelschicht angehörend repräsentiert, wodurch *weiße* Personen als autochthone Norm geformt werden. Diese Art der Repräsentation lässt kulturelle, ethnische Diversität, Behinderungen, unterschiedlichste Körpergrößen und -formen und nicht ausschließliche dominanzgesellschaftliche ‚westliche‘ Kleidungsweisen (beispielsweise Verschleierung, Hijab, Gewand) vermissen. Diversität, Religionen und Kulturen bilden ein winziges Randthema innerhalb einzelner Lehrmaterialien, was der Vielfalt der in Österreich lebenden Gesellschaft nicht annähernd gerecht ist. Die Personen, die in diesen Kontexten vorkommen, haben meist unkommentierte Nebenrollen oder sind auf ihr von der Norm abweichendes Merkmal reduziert (Fettleibigkeit, unterschiedliche Formen des Otherings). Wünschenswert wäre, sie im selben Ausmaß zu repräsentieren, wie die signifikante Norm der weißen, normschönen, able-bodied Personen, die sonst den Diskurs dominieren.

Die Dominanz der männlichen Repräsentation in den analysierten Schulbüchern ist nochmals hervorzuheben. Männer und Buben nehmen in den meisten untersuchten Kontexten den signifikant größten Raum ein. Dazu zählt die Sphäre der Hauptpersonen, worin alle Kontexte gesammelt sind, in denen Personen die Hauptfigur einer Erzählung spielen. Ein weiterer männlich dominierter Raum ist der Kontext Lohnarbeit und Abenteuer, was das Bild der aktiven Männlichkeit weiter vorantreibt. Auch dominieren Buben und Männer die Kontexte Sport und Freizeit. Zudem ist auffallend, dass männliche Lohnarbeit in einer breiteren Vielfalt repräsentiert ist, während weibliche Tätigkeiten nicht nur signifikant weniger oft vorkommen, sondern auch insgesamt weniger Tätigkeitsbereiche gezeigt wurde, in denen Frauen aktiv sind. Weiblichkeit ist hier und auch sonst in den Hintergrund gedrängt. Ihr kommt der Kontext Care- und Hausarbeit zu, der sich generationsübergreifend weiblich ausrichtet. Die Identifikationsmöglichkeiten, die Heranwachsende aus diesem Gefälle mitnehmen, folgen einem patriarchalen, männlich dominierten Diskurs, was dringend abgelegt werden muss.

Zudem konnte ein binärer, geschlechterstereotyper Unterschied im Kontext von Gefühlen festgemacht werden, also in welchem Zusammenhang und auf welche Weise Gefühle angemessen für Männlichkeit und Weiblichkeit gezeigt werden. Gefühle sind oftmals stark verbunden mit Strukturen des (heteronormativen) Begehrens, was in einem weiteren Schritt untersucht wurde. Männliche Emotionen treten dabei oftmals bestimmt und forsch auf. So sind Wut und Ärger, die sich an anderen abreagieren, häufig thematisiert. Frauen und Mädchen hingegen verleihen ihren Gefühlen weniger Ausdruck nach außen und versuchen mit sich selbst einen Umgang zu finden. Liebe und romantisches Begehren ist ausschließlich innerhalb der heteronormativen Matrix anzutreffen, die sich wiederum auf die Intelligibilität und Kohärenz der Zweigeschlechtlichkeit auswirkt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Schulbücher Buntspecht 4 und Sprachlichter 4 (2018) in Bezug auf Repräsentation am ausgewogensten sind. In Bezug auf Lohnarbeit thematisieren sowohl Miko 4 (2020) als auch Buntspecht 4 (2022) ein gutes Gleichgewicht zwischen den binären Geschlechtern. Care- und Hausarbeit ist im Schulbuch Federleicht 4 (2019/20) am gerechtesten verteilt, nicht in Bezug auf Geschlecht, sondern auch altersübergreifend. Aus diesem Grund würde ich nach dieser Analyse und in Bezug auf diverse Geschlechtergerechtigkeit im binären Verständnis die Schulbücher Miko 4 (2020) und Buntspecht 4 (2022) empfehlen.

Als Fazit der Analyse halte ich fest: Aktuelle Lehrmaterialien spiegeln die österreichische Gesellschaft in all ihrer Vielfalt nicht ansatzweise wider und reproduzieren problematische Konstruktionen einer *weißen*, cis, heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit. Die Thematisierung von Geschlecht folgt vorwiegend stereotyper, binärer Denkmustern, was sich auch in der ungleichen Verteilung der ökonomischen, familiären und sozialen Thematisierung von Männlichkeit und Weiblichkeit in aller Klarheit aufzeigen lässt. Die Wahrnehmbarkeit von TINA* (trans*, inter*, nichtbinär, agender) Personen bleibt dabei vollkommen unberücksichtigt. Dabei könnten von Schulbüchern Veränderungen ausgehen, um festgefahrene Normen und Vorstellungswelten aufzubrechen. So werden Kindern die Möglichkeiten geraubt, ein positives, akzeptierendes Selbstbild zu entwickeln (Giese 2023: 24).

Es ist unbedingt notwendig, Schulbücher einer intersektionalen Prüfung zu unterziehen, die stereotype Thematisierungen aufzeigt, um diese laufend zu verändern. Nur so können wir einer gleichberechtigten Gesellschaft näherkommen. Es ist wichtig, allen Geschlechtern auf gleichwertige Weise Möglichkeiten zu bieten, aktive Subjekte innerhalb einer Gesellschaft zu sein. Einseitige stereotype Darstellungen drängen Schüler*innen dazu, geschlechterspezifische, unrealistische Rollen nachahmen zu wollen. Autor*innen von Schulbüchern haben es hier in der Hand, frühzeitig auf diese Missstände aufmerksam zu machen, um die Institution Schule zu einem verantwortungsvollen, inkludierenden Raum zu machen. Ziel hierbei soll es jedoch nicht sein, Mädchen an Buben anzugleichen, sondern Rollenvorstellungen insgesamt aufzuheben. Soziale Wirklichkeit muss weitergedacht und dekonstruiert werden.

„Wir werden nackt geborgen und der Rest ist Drag.“ (RuPaul 1996)

8. Literatur

Academic (o.D.): John L. Austin <https://de-academic.com/dic.nsf/dewiki/707324> [Zugriff 3.11.2022].

adk (Akademie der Künste) (o.D.): Koloniales Erbe: María do Mar Castro Varela
<https://www.adk.de/de/projekte/2018/koloniales-erbe/symposium-III/teilnehmer/maria-do-mar-castro-varela.htm> [Zugriff 1.11.2022].

Ae4 (Praxis für Kinder- und Jugendpsychiatrie, -psychosomatik und –psychotherapie, Psychotherapie für Erwachsene) (o.D.): Impressum Dr.phil Annette Hunze. www.ae-4.de/impressum/ [Zugriff 3.11.2022].

Ahmed, Sara (2017): *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press.

Ahmed, Sara. Feminist Killjoys Blog (o.D.): Bio. www.saranahmed.com/bio-cv [Zugriff 1.11.2022].

AK (2022): Care-Krise beenden – Equal Pay Day abschaffen!
<https://wien.arbeiterkammer.at/equalpayday>. [Zugriff 2.4.2023].

AK ForschungsHandeln (2015): InterdependenDenken!: Wie Positionierung und Intersektionalität forschend gestalten? Insel Hiddensee: w_orten & meer.

Angermüller, Johannes (2005): Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland. Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion. In: Keller, Reiner; Hirsland Alexander; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.*): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. (=Erfahrung-Wissen-Imagination. Schriften zur Wissenssoziologie 10)* Innsbruck: UVK, 23-48.

Appelt, Erna (1999): *Geschlecht – Staatsbürgerschaft – Nation. Politische Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Europa*. Frankfurt amM., New York: DeGruyter.

Arndt, Susan; Hornscheidt, Antje (2007): *Afrika und die Deutsche Sprache*. Münster: UNRAST.

ARS FEMINA (Online Frauenbibliothek) (o.D.): Nyssen Elke. <https://arsfemina.de/autor/nyssen-elke> [Zugriff 3.11.2022].

Astleitner, Hermann (2012): Schulbücher und neue Medien im Unterricht: Theorie und empirische Forschung zur Hybridisierung und Komplementarität. In: Doll, Jörg; Keno, Frank; Fickermann, Detlef; Schwippert, Knut (Hrsg.*): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Waxmann: Münster, 101-112.

Austin, John Langshaw (2010): Performative und konstatierende Äußerung. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin/New York: De Gruyter, 163-174.

Austin, John Langshaw (2002): Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words). 2. aktual. Auflage, Stuttgart: Reclam.

Bailicz, Ilse; Freund, Josef; Müller, Martina; Plank, Ingrid (2021): Deutsch 4. Wien: ÖBV.

BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2003): Unterrichtsprinzip: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. <http://www.bmbwk.gv.at/gleichstellung-schule> [Zugriff 25.11.2022].

Berkeley Research (o.D.): Judith Butler <https://vcresearch.berkeley.edu/faculty/judith-butler> [Zugriff 1.11.2021].

Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hrsg.*innen) (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/ggsp.html> [Zugriff 11.3.2023].

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Rundschreiben Nr.21/2018: Grunderlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=793> [Zugriff 12.3.2023].

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): Reflexive Geschlechterpädagogik 21/2018 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/refgp.html>. [Zugriff 25.11.2022].

BMBWK (2011): Abteilung für Geschlechterspezifische Bildungsfragen BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur): Pospichal, Edith: BMBWF-Publikationenshop [Zugriff 16.3.2023].

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (o.D.) a: Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. <http://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht.html>. [Zugriff 25.11.2022].

BM-BWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (o.D.): b: Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Wien, 2011. [Zugriff 25.11.2022].

BM-BWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (o.D.): c: Lehrpläne. www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html [Zugriff 14.10.2022].

BM-BWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (1982): Grundsatz-erlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/1995_77.html [Zugriff 12.8.2021]].

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012a): Leit-faden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Wien: R.Sporr.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012b): Gendergerechtes Formulieren. Leit-faden. 3., überarbeitete Auflage. Wien: Amedia.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2011): Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. 3. überarbeitete Auflage. Wien.

Boyer, Ludwig (2003): Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 55-64.

Brand, Ulrich; Scherrer, Christoph (2005). Contested Global Governance: Konkurrierende Formen und Inhalte globaler Regulierung. In: Maria Behrens (Hrsg.*in): Globalisierung als politische Herausforderung. Global Governance zwischen Utopie und Realität. Wiesbaden, 115–129.

Braunschweiger Zentrum für Gender Studies (o.D.): Vita Juliette Wedl <https://gender.rz.tu-bs.de/vita-juliette-wedl/> [Zugriff 1.11.2022].

Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript.

BKA (Bundeskanzleramt) (o.D.): Grund- und Menschenrechte. Maßnahmen zur Sicherung der Menschenrechte in Österreich auf der Grundlage von internationalen Menschenrechtsübereinkommen.

<http://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/verfassung/grund-und-menschenrechte.html> [Zugriff 12.8.2021].

Bublitz, Hannelore (2003): Diskurs. Bielefeld: transcript.

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim/München: Juventa

Budde, Jürgen; Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule, In: King, Vera; Flaake, Karin (Hrsg.*in): Männliche Adoleszenz. Sozialisation zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt am Main; New York: Campus, 37-57.

Bülow, Sandra (2008): Geschlechterstereotype in der Grundschule: Eine Studie zur Existenz, Variabilität und Konstanz von Stereotypen sowie zur möglichen Einflussgröße Lehrwerk. In: Steins, Gisela (Hrsg.*in): Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis. Lengerich: Pabst, 134-168.

Bundesgesetzblatt (1982): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. 443. Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau samt Vorbehalten (NR: GP XV RV 823 AB 960 S. 104. BR: AB 2473 S. 419.) https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1982_443_0/1982_443_0.pdf [Zugriff 11.3.2023].

Buntspecht Deutsch 4 Teil A (2022): Döring, Karin; Nittmann, Astrid; Roider-Schneider, Susanna; Smekal, Veronika; Waldmann, Elisabeth. Wien: ÖBV.

Buntspecht Deutsch 4 Teil B (2022): Döring, Karin; Nittmann, Astrid; Roider-Schneider, Susanna; Smekal, Veronika; Waldmann, Elisabeth. Wien: ÖBV.

Butler, Judith; dt. Übers. Menke, Katharina (2016): Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Orig.: Butler, Judith (1990): Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York u.a.: Routledge].

Butler, Judith; dt. Übers.: Wördemann, Karin; Stempfhuber, Martin (2015): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Orig.: Butler, Judith (2004): Undoing Gender. New York: Routledge].

Butler, Judith; dt. Übers.: Menke, Kathrina; Krist, Markus (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Berlin: Suhrkamp [Orig.: Butler, Judith (1997): *Excitable Speech. A Politics of Performative*. New York: Routledge].

Butler, Judith; dt. Übers.: Ansén, Reiner; Adrian Michael (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Orig.: Butler, Judith (2005): *Giving an Account of Oneself*. New York: Fordham University Press].

Butler, Judith; dt. Übers.: Reiner, Ansén (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp [Orig.: Butler, Judith (1997): *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press].

Butler, Judith; dt. Übers.: Wördemann, Karin (1995): *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag. [Orig.: Butler, Judith (1993): *Bodies that matter: on the discursive limits of „sex“*. New York: Routledge].

Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla; Butler Judith; Cornell, Drucilla; Fraser, Nancy: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: S. Fischer, 122-132.

Cardiff University (o.D.): Professor Chris Weedon <http://www.cardiff.ac.uk/people/view/weedon-chris> [Zugriff 3.11.2022].

Castro Varela, Maria do Mar (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessler, Fabian; Plöcker, Melanie (Hrsg.*innen): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*. Wiesbaden: VS-Verlag, 249-262.

Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito; Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hrsg.*innen): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*. Münster: Unrast, 270-290.

COE (Council of Europe) (o.D.): Case of Goodwin v. the United Kingdom 1996. *GOODWIN v. THE UNITED KINGDOM* [Zugriff 18.4.2023].

Columbia Law School (o.D.): Kimberlé W. Crenshaw www.law.columbia.edu/faculty/kimberle-w-crenshaw [Zugriff 24.11.2022].

Cosima Bee Concordia (o.D.): Twitter https://twitter.com/bimbotheory/with_replies?lang=bn [Zugriff 20.4.2023].

Connell, Raewyn (1995): *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Connell, Raewyn (1987): *Gender and Power: Society. The Person and Sexual Politics*, Stanford: Stanford University Press.

Cox, Laverne (o.D.): <https://www.globalcitizen.org/de/content/laverne-cox-birthday-quotes/> [Zugriff 20.10.2022].

Crenshaw, Kimberlé (1989): *Demarginalizing the Intersections of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8, 139-167.

de Beauvoir, Simone; dt. Übers.: Aumüller, Uli; Osterwald, Grete (2000): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt, Hamburg [Orig. de Beauvoir, Simone (1949): *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard].

de Saussure, Ferdinand; dt. Übers. und Hrsg* Lommel, Herman; Bally, Charles; Sechehaye, (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. De Gruyter, Berlin. [Orig. de Saussure, Ferdinand (1916): *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.].

Degele, Nina (2008): *Gender/Queer Studies*. Paderborn, Wilhelm: Fink.

DIPF (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) (o.D.): Hannah Kleen <https://www.dipf.de/de/institut/personen/kleen-hannah#2> [Zugriff 1.11.2022].

Degs (Division of Philosophy, Art & Critical Thought. The European Graduate School) (o.D): Faculty: Donna Haraway <https://egs.edu/biography/donna-haraway/> [Zugriff 1.11.2022].

Der Standard (2023): *Drittes Geschlecht: Gericht ließ Eintrag "nicht-binär" zu*. <https://www.derstandard.at/story/2000143164031/drittes-geschlecht-gericht-liess-eintrag-nicht-binaer-zu> [Zugriff 14.3.2023].

Der Standard (2021): *Entschließungsantrag für Verbot von Intersex-Genitalverstümmelung*
Intergeschlechtliche Kinder und Jugendliche sollen künftig vor medizinisch nicht notwendigen geschlechtsanpassenden Eingriffen geschützt werden

<https://www.derstandard.at/story/2000127251636/intersexualitaet-entschliessungsantrag-fuer-verbot-vonintersex-genital-verstuemmelung> [Zugriff 7.4.2023].

Detjen, Joachim (2001): Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht. In: Bildung und Erziehung (54/4), 459-482.

Deutsch 4 SB (Sprachbuch) (2021): Bailicz Ilse; Freund, Josef; Müller, Martina; Plank, Ingrid. Wien: ÖBV.

Deutsch 4 LB (Lesebuch) (2021): Bailicz Ilse; Freund, Josef; Müller, Martina; Plank, Ingrid. Wien: ÖBV.

Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen (o.D.): Menschenrecht
<http://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte>. [Zugriff 20.06.202f].

Döring, Karin; Nittmann, Astrid; Roeder-Schneider, Susanna; Smekal, Veronika; Waldmann, Elisabeth; Weigl, Simone (2022): Buntspecht Deutsch 4. Wien: ÖBV.

Dreger, Alice Domurat (1998): ‚Ambiguous Sex’ —or Ambivalent Medicine? Ethical Issues in the Treatment of Intersexuality. Oxford: Blackwell Publishing Ltd Hastings Center Report 28, no. 3, 24-36.

Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und anderen Vorurteilen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.*innen): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, 178-189.

Edinburgh University Press (o.D.): John Storey <https://edinburghuniversitypress.com/john-storey> [Zugriff 3.11.2022].

Eichmeyer, Astrid; Gönning, Maria; Kunze, Heidrun; Warnecke, Andrea; Willmeroth, Sabine (2015): Karibu 4. Wien: E.Dorner.

El-Tayeb, Fatima (2012): ‚Gays who cannot be properly gay’: Queer Muslims in the neoliberal European City. In: European Journal of Women’s Studies 19 (1), 79-95.

Eur-lex (o.D.): Charta der Grundrechte der Europäischen Union 2016 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=DE> [Zugriff 25.11.2022].

Farris, Sara F. (2017): In the Name of Women’s Rights. The Rise of Femonationalism. Durham: Duke University Press.

Faye, Shon dt. Übers.: Robinet, Jayrôme C.; Voit, Claudia (2022): Die Transgender-Frage. Ein Aufruf zu mehr Gerechtigkeit. München: Hanserblau.

Federleicht 4 SB (Sprachbuch) (2019/20): Hula, Saskia; Wilhelm, Saandra Wien: E. Dorner.

Federleicht 4 AH (Arbeitsheft) (2019/20): Hula, Saskia; Wilhelm, Saandra Wien: E. Dorner.

Federleicht 4 LH (Leseheft) (2019/20): Hula, Saskia; Wilhelm, Saandra Wien: E. Dorner.

FemBio (Frauen. Biographieforschung) (o.D.): Audre Lorde

<http://www.fembio.org/biographie.php/frau/biographie/audre-lorde/>. [Zugriff 1.11.2022]

Foucault, Michel; dt. Übers.: Köppen, Ulrich (2016a): Die Archäologie Des Wissens. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 471-700. [Orig. Foucault, Michel (1969): L'archéologie du savoir. Paris: Gallimard].

Foucault, Michel; dt. Übers.: Köppen, Ulrich (2016b): Die Ordnung der Dinge. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-471. [Orig.: Foucault, Michel (1966): Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard].

Foucault, Michel; dt. Übers.: Seitter, Walter (2016c): Überwachung und Strafe. In: Michel Foucault. Die Hauptwerke. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 701-1020, [Orig.: Foucault Michel (1975): Surveiller et punir: Naissance de la prison. Paris: Gallimard].

Foucault, Michel; dt. Übers.: Seitter, Walter (2003): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Ullstein. [Orig.: Foucault, Michel (1972): L'ordre du discours. Paris: Gallimard].

Foucault, Michel; dt. Übers.: Hemminer, Andrea (1983): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Orig.: Foucault, Michel (1976): Histoire de la sexualité IV. Les aveux de la chair. Editions Paris: Gallimard].

Foucault, Michel (1978). Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit (Internationaler Merve Diskurs, Bd. 77). Berlin: Merve.

Fritzsche, Karl Peter (1992): Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Fritzsche, Karl Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 9-22.

Fritzsche, Karl Peter (1992): Vorurteile und verborgene Vorannahmen. In: Fritzsche, Karl Peter (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg, 107-124.

FU-Berlin (o.D.): Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung: Lic. Phil. Franziska Moser.

FU-Berlin (o.D.): Arbeitsbereich Schul- und Unterrichtsforschung: Univ.-Prof. Dr.ⁱⁿ Bettina Hannover.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.

Fuchs, Eckhardt (2012): Schulbuchforschung. In: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft Band 3. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131.

Fuchs, Eckhardt (2011): Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: Bildung und Erziehung 64/2011, 7-22.

Georg-August-Universität Göttingen. Philosophische Fakultät (o.D.): „My Body Is Not For You To Exam“. Perspektiven von Frauen/Queers of Color auf Rassismus – Ableism/Behinderung-Heteronormativität. Vortrag von Christiane Hutson. <http://www.uni.html/>. [Zugriff 1.11.2022]

Glock, Sabine; Kleen, Hannah (2020): Stereotype in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Giese, Linus (2023): Lieber Jonas *oder* Der Wunsch nach Selbstbestimmung. München: KJona.

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.*innen): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, 137-145.

Gloy, Karen (1995): Das Verständnis der Natur. München: C.H. Beck.

Goethe Institut (o.D.): Institut für Romanische Sprachen und Literaturen: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christine Ott https://www.uni-frankfurt.de/44033737/Prof__Dr__Christine_Ott [Zugriff 1.11.2021].

Greenberg, Julie A. (2012): Intersexuality and the Law: Why Sex Matters. New York: NYU Press.

Grosfoguel, Ramón (2013): The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge: Vol.11: Iss. 1, Article 8, 73-90.

GWl-Boell (Heinrich Böll Stiftung. Gunda Werner Institut) (o.D.): Feminismus und Geschlechterdemokratie: Dr.ⁱⁿ Fatima El-Tayeb Dr. Fatima El-Tayeb | Heinrich-Böll-Stiftung (gwi-boell.de) [Zugriff 3.11.2022].

Hagler, Christa (2018): Sprachlichter 4. Linz: Veritas.

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

Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. Hamburg: Argument. [Orig: Hall, Stuart (1992): The West and The Rest. Discourse and Power, in: Hall, Stuart; Morley, David (Hrsg*) (2018): Essential Essays, Volume 2. Identity and Diaspora. Durham: Duke University Press., 141-184]

Hanser Literaturverlag (o.D.): Shon Faye Shon Faye - Autoren (hanser-literaturverlage.de) [Zugriff 25.4.2023].

Haraway, Donna; dt. Übers.: Fink, Dagmar; Kelle, Helga; Hammer, Carmen; Scheidhauer, Anne (1995): Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen / Donna Haraway. Hammer, Carmen; Stiess, Immanuel. Frankfurt am Main; New York: Campus [Orig. Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective, in: Feminist Studies 14/3, 73-97].

Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies 14/3, 73-97.

Hartmann, Jutta (2007): Der heteronormative Blick in wissenschaftlichen Diskursen - eine Einführung. In: Hartmann, Jutta; Klesse, Christian; Wagenknecht, Peter; Fritzsche, Bettina; Hackmann, Kristina (Hrsg.*innen): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: Springer VS, 55-60.

Hirschauer, Stefan. (2001): Undoing Gender. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In Heintz, Bettina (Hrsg.*in): Geschlechtersoziologie. Sonderheft 41 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 208-235.

Hirschauer, Stefan (1994): Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Sozialpsychologie, Jg. 46, 668-691.

Hula, Saskia; Wilhelm, Sandra (2019/20): Federleicht 4. Wien: E.Dorner.

Hiller, Andreas (2015): Der Einfluss neuer Medienpraktiken auf die Steuerung von kultureller Bildung in der Schule. In: Zeitschrift für Kulturmanagement (1/1), 129-162.

Hladschik, Patricia (2016): Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung. Wien: Edition polis.

Hoberg, Gerda; Kametriser, Susanne; Wirth, Elisabeth; Reischl-Bosin, Martina; Schwantner, Barbara (2020): Miko 4. Linz: Veritas.

Holling, Eva; Naumann, Matthias; Schloeffel, Frank (2012): Subversion. Berlin: Neofelis.

HU-Berlin (Humboldt-Universität zu Berlin) (o.D.) a): Renate Kroll – Romanistische Genderforscherin der ersten Stunde. <http://www.hu-berlin.de/de/ueberblick/menschen/humboldtianer/kroll> [Zugriff 3.11.2022].

HU-Berlin (Humboldt-Universität zu Berlin) (o.D.) b): Prof. Dr.in Judith Becker <http://www.theologie.hu-berlin.de/de/professuren/stellen/ngc/Personen/Becker/becker> [Zugriff 1.11.2022].

Hunze, Annette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette; Cornelißen, Waltraud (Hrsg.*innen): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 53-81.

Hutson, Christiane (2010): mehrdimensional verletzbar: Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheit zwischen Ableism und Sexismus. Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript.

ICI -Berlin (Kulturlabor Institute for Cultural Inquiry) (o.D.): Volker Wolterdorff <http://www.ici-berlin.org/people/woltersdorff/> [Zugriff 3.11.2022].

IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung) (o.D.): Dominanzgesellschaft <http://www.idaev.de/> [Zugriff 20.7.2021].

Imperato-McGinley, Julianne; Sobel, Vivian; Zhu, Yuan-Shan (2005): Fetal hormones and sexual differentiation. In: Obstetrics and Gynecology Clinics of North America. Band 31, Nr. 4, Januar 2005, 837–856.

Jagose, Annemarie (2001): Queer Theory. Eine Einführung, Berlin: Querverlag.

Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter: Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage.

Jäger, Siegfried (2012): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 6. vollständig überarbeitete Auflage. Münster: UNRAST.

Jäger, Siegfried (2006): Diskurs und Wissen. Theoretische und Methodische Aspekte einer kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner (Hrsg.*innen): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 1. Theorien und Methoden., 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83-114.

Jenderek, Lydia (2015): Der Einsatz von geschlechterunterscheidenden Materialien in der Schule. In: Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (Hrsg.*innen): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld: transcript, 47-65.

Jenderek, Lydia (2021): Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxis. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion diskursiver Deutungsmuster. Leverkusen: Barbara Budrich.

Jensen, Sune Qvotrup (2011): Othering, identity formation and agency. In: Qualitative Studies. Nr. 2, 63–78.

JGU (Johannes Gutenberg Universität Mainz) (o.D.): Univ.-Prof. Dr. Stefan Hirschauer
<https://www.theorie.soziologie.uni-mainz.de/universitaetsprofessor-dr-stefan-hirschauer/> [Zugriff 10.1.2023].

Kandlbauer, Minitta (2022): Geht politische Korrektheit heute nicht viel zu weit? In: Black Voices (2022): War das jetzt rassistisch? 22 Antirassismus-Tipps für den Alltag. Wien: leyka. 59-68.

Kasten, Hartmut (2003): Weiblich – Männlich. Geschlechterrollen durchschauen. München: Ernst Reinhard.

Kasten, Hartmut.de (o.D.): <http://www.hartmut-kasten.de/> [Zugriff 19.11.2022].

Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner (2006): Zur Aktualität sozialwissenschaftlicher Diskursanalyse - Eine Einführung. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner (Hrsg.*innen): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. 1. Theorien und Methoden, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-30.

Kern, Isabel (2017): Eine geschlechterrollenkritische GWK-Schulbuchanalyse der 7. und 8. Schulstufe. Masterarbeit Universität Wien.

Klapeer, Christine M. (2014): Perverse Bürgerinnen. Staatsbürgerschaft und lesbische Existenz. Bielefeld: transcript.

Klapeer, Christine M. (2012): Heteronormativität und Staatsbürgerschaft. Queer-theoretische Annäherungen an ein komplexes Verhältnis. In: Recht und Heteronormativität im Wandel. In: Que[e]r zum Staat. Heteronormativitätskritische Perspektiven auf Staat, Macht und Gesellschaft. Berlin: Querverlag, 78 - 96.

Karibu 4 SB (Sprachbuch) (2015): Eichmeyer, Astrid; Gönning, Maria; Kunze, Heidrun; Warnecke, Andrea; Willmeroth, Sabine. Wien: E.Dorner.

Karibu 4 LH (Leseheft) (2015): Eichmeyer, Astrid; Gönning, Maria; Kunze, Heidrun; Warnecke, Andrea; Willmeroth, Sabine. Wien: E.Dorner.

Karibu 4 AH (Arbeitsheft) (2015): Eichmeyer, Astrid; Gönning, Maria; Kunze, Heidrun; Warnecke, Andrea; Willmeroth, Sabine. Wien: E.Dorner.

Kommunalnet (o.D.): Neuer Erlass: Drittes Geschlecht. www.kommunalnet.at/2020/09/15/neuer-erlass-drittes-geschlecht/. [Zugriff 11.1.2022].

Kreisky, Eva (1994): Das ewig Männerbündische? Zur Standardform von Staat und Politik. In: Leggewie, Claus (Hrsg.) Wozu Politikwissenschaft? Über das Neue in der Politik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 191-208.

Kroll, Renate (Hrsg.*in) (2002): Metzler Lexikon Gender Studies / Geschlechterforschung. Ansätze — Personen — Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler.

Kühberger, Christoph (2010): Multimediale Narration. Bild-Text-Graphik-Kommunikation in Schulgeschichtsbüchern. In: Heinze, Carsten; Matthes, Eva (Hrsg.*innen): Das Bild im Schulbuch. (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung) Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-57.

Kühnert, Phenix (2022): Eine Frau ist eine Frau ist eine Frau. Über trans sein und mein Leben. Innsbruck, Wien: Haymond.

Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hrsg*): Schulbuch konkret. Kontext-Produktion-Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199-215.

LMU (Ludwig-Maximilians-Universität München) (o.D.): Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft: Prof.in Dr.in Dr.in h.c. Karen Gloy. http://www.philosophie.uni-muenchen.de/lehreinheiten/philosophie_2/personen/gloy/index.html [Zugriff 1.11.2022].

Lorde, Audre (2007): Learning from the 60s. In: Lorde, Audre: Sister Outsider: Essays & Speeches by Audre Lorde. Berkeley, CA: Crossing Press, 134–144.

Löffler, Marion (2005): Staatlichkeit als Konzept: Innovationspotentiale feministischer Staatstheorie. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 34 (2005), 2, 119–132.

Ludwig, Gundula (2017): Feministische Staatstheorie. In: Gender Glossar / Gender Glossary. <https://www.gender-glossar.de/post/feministische-staatstheorie> [Zugriff 20.07.2021].

Lumerding, Birgit (2020): Geschlechterstereotype und Diskriminierung in Schulbüchern unter Bezugnahme auf die UN-Frauenkonvention. Masterarbeit Linz: Johannes-Kepler-Universität.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.

Mendel, Iris (2015): WiderStandPunkte. Umkämpftes Wissen, feministische Wissenschaftskritik und kritische Sozialwissenschaften. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Micus-Loos, Christiane; Schütze, Yvonne (2004): Gender in der Familienerziehung. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.*innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 349–361.

Miko 4 EZT 1 (Verfassen von Texten 1) (2020): Hoberg, Gerda; Kametriser, Susanne; Wirth, Elisabeth ; Reischl-Bosin, Martina ; Schwantner, Barbara. Linz: Veritas.

Miko 4 EZT 2 (Verfassen von Texten) (2020): Hoberg, Gerda; Kametriser, Susanne; Wirth, Elisabeth; Reischl-Bosin, Martina; Schwantner, Barbara. Linz: Veritas.

Miko 4 RS 1 (Rechtschreibung und Sprachbetrachtung 1) (2020): Hoberg, Gerda; Kametriser, Susanne; Wirth, Elisabeth; Reischl-Bosin, Martina; Schwantner, Barbara. Linz: Veritas.

Miko 4 RS 2 (Rechtschreibung und Sprachbetrachtung 2) (2020): Hoberg, Gerda; Kametriser, Susanne; Wirth, Elisabeth; Reischl-Bosin, Martina; Schwantner, Barbara. Linz: Veritas.

Moser, Franziska; Hannover, Bettina; Becker, Judith (2013): Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. In: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 5(3), 77–93.

Müller, Herta (2003): In jeder Sprache sitzen andere Augen. In: Dies.: Der König verneigt sich und tötet. Frankfurt am Main: Fischer.

Müller, Marion (2015): Grundlagen der Visuellen Kommunikation: Theorieansätze und Analysemethoden. Stuttgart: UTB.

Mysorekar, Sheila (1993): Weiße Taktik, weiße Herrschaft. In: Hügel-Marshall, Ika (Hrsg.*in): Entfernte Verbindungen. Berlin: Orlanda, 110-117.

NRW (Netzwerk Frauen-und Geschlechterforschung) (o.D.): Lydia Jenderek
<http://www.netzwerk-fgf.nrw.de/wissenschaftlerinnen/portrait/lydia-jenderek> [Zugriff 1.11.2022].

Nyssen, Elke (2004): Gender in der Sekundarstufe. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.*innen): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 389-409.

RuPaul (1996): Lass es alles abhängen: Eine Autobiographie. New York, NY: Hyperion.

oesterreich.com (o.D.): Aufbau des Bildungssystems in Österreich
<http://www.oesterreich.com/de/bildung/aufbau-des-bildungssystems-in-%C3%B6sterreich> [Zugriff 17.11.2021].

Oesterreich.gv.at (o.D.): Änderung der Geschlechtszugehörigkeit.
<http://www.oesterreich.gv.at/themen/dokumente> [Zugriff 12.12.202].

Ott, Christine (2021): Doing und Undoing Gender in zeitgenössischen Bildungsmedien. Eine Forschungsschau zu Schulbuchstudien von 2010 bis 2019. In: von Dall’Armi, Julia; Schurt, Verena (Hrsg.*innen): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Berlin: Springer, 165-178.

Ott, Christine (2020): Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. 3., überarb. Auflage. Würzburg: Universität Würzburg. DOI: 10.25972/OPUS-20771

Orf.at (2019): Gewalt gegen Frauen 17.1.2019 <https://orf.at/stories/3108061/> [Zugriff 8.10.2022].

ÖBV (Österreichischer Buchverlag) (o.D.): Wir leben Bildung <http://www.oebv.at/about/wir-leben-bildung> [Zugriff 12.8.2021].

OVGU (Otto von Guericke Universität Magdeburg) (o.D.): Bereich Politikwissenschaft. Prof. Dr. Karl Peter Fritzsche http://www.pw.ovgu.de/Mitarbeiter_innen/Ehemalige/Prof_+Dr_+Karl_Peter+Fritzsche.html [Zugriff 3.11.2022].

Paseka, Angelika (1997): „Alle arbeiten“ – oder nicht?. Eine Einführung in die Welt der Schulbücher. In: Lassnigg, Lorenz; Paseka, Angelika (Hrsg.*innen): Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Innsbruck: Studien Verlag, 130-131.

Paul, Barbara; Tietz, Lüder (2016): Queer as... – Kritische Heteronormativitätsforschung aus interpauldisziplinärer Perspektive. Bielefeld: transcript.

PBS (Independent Lens Commitment Policy) (2015): A Map of Gender Diverse-Cultures. http://www.pbs.org/independentlens/content/two-spirits_map-html/ [Zugriff 20.08.2021].

Pöschl, Magdalena (2014): § 14 – Gleichheitsrechte. In: Merten; Papier (Hrsg.*in): Handbuch der Grundrechte in Deutschland und Europa, Band VII 519-590 Titel 0001 (univie.ac.at) [Zugriff 20.4.2023].

Pospichal, Edith (2010): Der Gehorsam ist bedingungslos. Das Rollenbild der Frau im Nationalsozialismus Dissertation Universität Wien. <https://theses.univie.ac.at/detail/10003> [Zugriff 16.3.2023].

Researchgate (o.D.): Thomas Eckes <https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Eckes> [Zugriff 19.11.2022].

Rich; Adrienne (1980): Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: Journal of Women in Culture and Society, 1980, 5, 631–660.

Richards, Christina Bouman, Walter Pierre; Barker, Meg-John (2017): Introduction. In: Richards, Christina; Bouman, Walter Pierre; Barker, Meg-John (Hrsg.*innen): Genderqueer and Non-Binary Genders Critical and Applied Approaches in Sexuality, Gender and Identity. London: Palgrave Macmillan, 1–8.

RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) (o.D.) a): VGW-101/V/032/11370/2022 RIS - VGW-101/V/032/11370/2022 [Zugriff 18.4.2023].

RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) (o.D.) b): Bundesrecht konsolidieren: Bundes-Verfassungsgesetz Art. 7, tagesaktuelle Fassung. RIS - Bundes-Verfassungsgesetz Art. 7 - Bundesrecht [Zugriff 17.4.2023].

RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) (o.D.) c): Gesamte Rechtsvorschrift für Gleichbehandlungsgesetz 2022 BGBl. Nr. 100/1993 RIS - Bundes-Gleichbehandlungsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.05.2023 (bka.gv.at) [Zugriff 25.11.2022].

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rousparast, Valerie-Siba (2017): Hä? Was heißt denn Cisgender? Von: <https://missy-magazine.de/blog/2017/02/15/cis-gender/> [Zugriff 20.08.2021].

Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Frankfurt am Main: Fischer. [Orig.: Said, Edward W. (1978): Orientalism. New York: Pantheon Books].

Sauer, Birgit (2001): Politikwissenschaft als Männerberuf? Geschlechterforschung in der Politikwissenschaft. SWS-Rundschau, 41(1), 81–98.

Schöblier, Franziska (2008): Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie.

Schulorganisationsgesetz (o.D.): Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl. 242/1962, i. d. g. F. RIS - Schulunterrichtsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 09.05.2023 (bka.gv.at) [Zugriff 20.4.2023].

Schulunterrichtsgesetz (o.D.): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz). BGBl. Nr. 139/1974, wieder verlautbart BGBl. Nr. 472/1986.

Steins, Gisela (Hrsg.*in) (2008): Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis. Lengerich: Pabst.

Sow, Noah (2015): *weiß*. In: Arndt, Susan; Ofuaetey-Alazard (Hrsg.*in): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster: Unrast, 190–191.

Sow, Noah (2015): Rassismus. In: Arndt, Susan; Ofuaetey-Alazard (Hrsg.*in): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. Münster: Unrast, 608–610.

Sow, Noah (o.D.): Zur Person. noahsow.de/ [Zugriff 1.11.2022].

Spektrum (o.D.): Saussure, Ferdinand de <http://www.spektrum.de/lexikon/philosophen/saussure-ferdinand-de/295> [Zugriff 3.11.2022].

Sprachlichter 4 (2018): Hagler, Christa. Linz: Veritas.

Stadt Wien (o.D.): Antidiskriminierungsgesetze in Österreich

<http://www.wien.gv.at/menschen/queer/diskriminierung/oesterreich.html> [Zugriff 21.07.2021].

Steins, Gisela (Hrsg.*in) (2008): Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos?

Anregungen aus und für die schulische Praxis. Lengerich: Pabst.

Storey, John (2008): Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction. 5. überarbeitete Ausgabe, London: Pearson Longmann.

Suhrkamp (o.D.): Michel Foucault <http://www.suhrkamp.de/person/michel-foucault-p-1289> [Zugriff 20.9.2021].

SV (Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger) (2019): Geschlechtsinkongruenz in Österreich. Eine Schätzung der Größenordnung des Phänomens durch Daten aus der Literatur, in Österreich durchgeführten geschlechtsanpassenden Operationen und verordneter hormoneller Therapie. <https://www.sozialversicherung.at/cdscontent/load?contentid=10008.718421&version=1568796537> [Zugriff 7.4.2023].

TU – Braunschweig (Technische Universität Braunschweig) (o.D. a): Institut für Geschichtswissenschaften Prof. Dr.ⁱⁿ Simone Lässig <http://www.ifg-braunschweig.de/prof-dr-simone-laessig/> [Zugriff 20.08.2021].

TU – Braunschweig (Technische Universität Braunschweig) (o.D. b): ehemalige Mitarbeiter*innen Annette Bartsch M.A. <http://www.tu-braunschweig.de/gtm/mitarbeiter/annettebartsch> [Zugriff 1.11.2022].

TU – Braunschweig (Technische Universität Braunschweig) (o.D.c): Eckhardt Fuchs <http://www.tu-braunschweig.de/allg-paed/personal/fuchs> [Zugriff 1.11.2022].

TU – Dresden (Technische Universität Dresden o.D.): Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften: Nikita Dhawan <https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/news/die-aufklaerung-vor-den-europaeer-innen-retten> [Zugriff 1.11.2022].

Thiessen, Barbara (2010): Feminismus: Differenzen und Kontroversen. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.*innen): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, 37–44.

TJSL (Thomas Jefferson School of Law) (o.D.): Julie A. Greenberg. <http://www.tjsl.edu/directory/julie-greenberg> [Zugriff 8.4.2023].

UC Berkeley (o.D.): department of ethic studies: Ramón Grosfoguel

<https://ethnicstudies.berkeley.edu/people/ramon-grosfoguel-1/> [Zugriff 1.11.2022].

UNESCO (2018): Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus.

Paris/Braunschweig. <http://repository.gei.de/handle/11428/279> [Zugriff 31.5.2022].

Uni Freiburg (Albert-Ludwig-Universität Freiburg) (o.D.): Institut für Soziologie: Prof.in Dr.in Nina Degele

<http://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/degele> [Zugriff 3.11.2022].

Uni Graz: Institut für Soziologie (o.D.): Angelika Wetterer [https://soziologie.uni-](https://soziologie.uni-graz.at/de/geschlechtersoziologie-gender-studies/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/angelika-wetterer-im-ruhestand/)

[graz.at/de/geschlechtersoziologie-gender-studies/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/angelika-wetterer-im-ruhestand/](https://soziologie.uni-graz.at/de/geschlechtersoziologie-gender-studies/team/ehemalige-mitarbeiterinnen/angelika-wetterer-im-ruhestand/) [Zugriff 1.11.2022].

UIBK (Uni Innsbruck) (o.D.): Sozialwissenschaftliche Theorien der Geschlechterverhältnisse. Gundula

Ludwig. http://www.uibk.ac.at/newsroom/dossiers/neue_gesichter/portraits/2021/gundula-ludwig.html [Zugriff 1.11.2022].

Uni Bremen (o.D.): Barbara Scholand <https://www.itb.uni-bremen.de/ccm/profiles/scholand/index.de>

[Zugriff 8.5.2023].

Uni Flensburg (Europa-Universität Flensburg o.D.): Prof. Dr. Jürgen Budde [https://www.uni-](https://www.uni-flensburg.de/schulpaedagogik/wer-wir-sind/personen/prof-dr-juergen-budde#c113083)

[flensburg.de/schulpaedagogik/wer-wir-sind/personen/prof-dr-juergen-budde#c113083](https://www.uni-flensburg.de/schulpaedagogik/wer-wir-sind/personen/prof-dr-juergen-budde#c113083) [Zugriff 8.5.2023].

Uni Hamburg (o.D.): Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland [https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-](https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland.html)

[die-fakultaet/personen/faulstich-wieland.html](https://www.ew.uni-hamburg.de/de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland.html) [Zugriff 8.5.2023].

Uni Tübingen (o.D.): Institut für Soziologie: Prof.in Dr.in Regine Gildemeister i.R. [https://uni-](https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/soziologie/institut/personen/prof-dr-regine-gildemeister/)

[tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/soziologie/institut/personen/prof-dr-regine-gildemeister/](https://uni-tuebingen.de/fakultaeten/wirtschafts-und-sozialwissenschaftliche-fakultaet/faecher/fachbereich-sozialwissenschaften/soziologie/institut/personen/prof-dr-regine-gildemeister/) [Zugriff 3.11.2022].

Uni Wien (o.D.a: Dr.ⁱⁿ Christa Markom <https://homepage.univie.ac.at/christa.markom/> [Zugriff

1.11.2021].

Uni Wien (o.D. b): Mag.^a Dr.ⁱⁿ Heidemarie Weinhäupl <https://ufind.univie.ac.at/de/person.html?id=88018>

[Zugriff 1.11.2021].

Uni Wien (o.D. c): Institut für Politikwissenschaft: emer. o. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Hannelore Eva Kreisky
<https://politikwissenschaft.univie.ac.at/ueber-uns/mitarbeiterinnen/professorinnen-im-ruhestand/kreisky/> [Zugriff 3.11.2022].

Uni Wuppertal (o.D.): Forscher*innen-Datenbank: PD Dr.in Sabine Glock <http://www.uni-wuppertal.de/de/transfer/wirtschaft-trifft-wissenschaft/forscherinnen-datenbank/scientist/sabine-glock/> [Zugriff 1.11.2022].

Uni Siegen (o.D.): Nachruf auf Jürgen Zinnecker <http://www.uni-siegen.de/start/news/personalia/391801.html> [Zugriff 3.11.2022].

VfGH (Verfassungsgerichtshof) (2018): VfGH 15.06.2018, G 77/2018
https://www.vfgh.gv.at/downloads/VfGH_Entscheidung_G_77-2018_unbestimmtes_Geschlecht_anonym.pdf [Zugriff 18.4.2023].

Veritas (o.D.): Geschichte von VERTIAS <http://www.veritas.at/about/geschichte> [Zugriff 22.4.2022].

Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus.

Villa, Paula-Irene (2000): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Opladen: Leske + Budrich.

von Dall'Armi, Julia; Schurt, Verena (Hrsg.*innen): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Berlin: Springer, 165–178.

Wagenknecht, Peter (2004): Heteronormativität. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hrsg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 6.1. Hamburg, 189–206.

Warner, Michael (1991): Introduction: Fear of a Queer Planet. In: Social Text; 9 (4 [29]), 1991, 3–17.

Web-archive (o.D.): Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche K.Peter Fritzsche (archive.org) [Zugriff 1.3.2023].

Web-archive.de (o.D.): Prof. Dr. Birgit Rommelspacher
<https://web.archive.org/web/20161015072638/http://birgit-rommelspacher.de/bio.htm> [Zugriff 19.11.2022].

Wedl, Juliette; Bartsch, Annette (Hrsg.*innen) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung (Pädagogik). Bielefeld: transcript.

Weedon, Chris dt. Übers.: Hentschel, Edith (1991): Wissen und Erfahrung. Feministische Praktiken und Poststrukturalistische Theorie. Zürich: eFeF-Verlag. [Orig.: Weedon, Chris (1987): Feminist Practice & Poststructuralist Theory. second Edition. Blackwell].

Westermann (o.D.): Über uns <http://www.westermann.at/landing/ueber-uns> [Zugriff 22.11.2022].

Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.*innen): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Springer VS, 122–131.

Wiater, Werner (2003): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. In: Wiater, Werner (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 7–9.

Wilde, Gabriele (2001): Das Geschlecht des Rechtsstaats. Herrschaft und Grundrechtspolitik in der deutschen Verfassungstradition. Frankfurt am Main, New York: campus.

Windischberger, Britta Bianca (2019): Gendergerechte Sprache in österreichischen Schulbüchern des Unterrichtsfaches Deutsch. Masterarbeit Universität Wien.

Windisch-Graetz, Michalea (Hrsg.*in) (2022): GIBG Gleichbehandlungsgesetz. Wien: Verlag Österreich.

Woltersdorff, Volker alias Logorrhöe, Lore (2003): Queer Theory und Queer Politics. In: Utopie kreativ, H. 156 (Oktober 2003), 914-923.

Zentrum Polis. Politik Lernen in der Schule (o.D.): Patricia Hladschik <https://www.politik-lernen.at/patriciahladschik> [Zugriff 1.11.2022].

Zick, Andreas (2017): Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani, Gökçen Yüksel (Hrsg.*innen): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS.

Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

9. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 – ‚Afrikanisches‘ Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 41).....	35
Abb. 2 – Othering ‚Urwald‘ (Sprachlichter 4 Teil 2: 60).....	53
Abb. 3 – ‚Fettleibigkeit‘ (Deutsch 4 2021 Teil B: 229).....	56
Abb. 4 – ‚Afrikanisches‘ Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 41).....	57
Abb. 5 – Repräsentation Hauptpersonen(eigene Darstellung).....	62
Abb. 6 – Hauptpersonen Detail (eigene Darstellung).....	62
Abb. 7 – Geschlechterrollen (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 28).....	63
Abb. 8 – Repräsentation Lohnarbeit (eigene Darstellung).....	66
Abb. 9 – Gegenüberstellung Lohn- und Carearbeit (eigene Darstellung).....	68
Abb. 10 – Carearbeit Mann/Frau (eigene Darstellung).....	72
Abb. 11 – Repräsentation Carearbeit (eigene Darstellung).....	72
Abb. 12 – Kochende Oma (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 51).....	73
Abb. 13 – Putzender Mann (Deutsch 4 Teil A 2021: 45).....	74
Abb. 14 – Transgenerationale weibliche Hausarbeit (Deutsch 4 Teil A 2021: 77).....	74
Abb. 15 - Gegenüberstellung Freizeit/Sport (eigene Darstellung).....	79
Abb. 16 – Heteronormative Kernfamilie (Karibu 4 Leseheft 2015: 22).....	80
Abb. 17 – Buben und Mädchen (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 95).....	81
Abb. 18 – Geschlechterspezifische Morgenroutine (Buntspecht 4 Teil A 2022: 16).....	85
Abb. 19 – Nicht-binär? (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 81).....	87
Abb. 20 – Personalpronomen (Miko 4 EZT 2: 108).....	88
Abb. 21 – Belehrende Buben (Li: Federleicht 4 Teil B 2019/20:54; Re: Deutsch 4 Teil A 2021: 123).....	92
Abb. 22 – Belehrender Mann (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 53).....	93
Abb. 23 – Kernfamilienausflug (Sprachlichter 4 Teil 2 2018: 60).....	93
Abb. 24 – Repräsentation Abenteuer (eigene Darstellung).....	96
Abb. 25 – Frauen des ‚alten Roms‘(Sprachlichter 4 Teil 2 2018: 45).....	97
Abb. 26 – Streitende Mädchen (Sprachlichter 4 Teil 1 2018: 10).....	98
Abb. 27 – Diversität Seh-Be-Hinderung (Miko 4 RS 2 2020: 154).....	100
Abb. 28 – Diversität Rollstuhl (Buntspecht 4 Teil A 2022: 66).....	100
Abb. 29 – Diversität Hijabi (Buntspecht 4 Teil A 2022: 42).....	101
Abb. 30 – Diversität PoC (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55).....	101
Abb. 31 – Trauriges Mädchen (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 58).....	106
Abb. 32 – Gegenüberstellung Abenteuer/Carearbeit (eigene Darstellung).....	109
Abb. 33 – Heteronormativität (Miko 4 EZT 1 2020: 30).....	110
Abb. 34 – Heteronormativität (Karibu 4 Leseheft 2015: 15, leicht bearbeitet).....	111
Abb. 35 – Heteronormative Familien (Federleicht 4 Leseheft 2019/20: 19).....	118
Abb. 36 – Karibu 4 (2015) Deckblatt.....	148
Abb. 37 – Buben und Mädchen (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 95).....	153
Abb. 38 – Christof das Genie (Karibu 4 Leseheft 2015: 34).....	154
Abb. 39 – Kochende Oma (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 51).....	155
Abb. 40 – Heteronormativität (Karibu 4 Leseheft 2015: 15, leicht bearbeitet).....	155
Abb. 41 – Heteronormative Kernfamilie beim Frühstückstisch(Karibu 4 Leseheft 2015: 22).....	157
Abb. 42 – ‚Afrikanisches‘ Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 41).....	158
Abb. 43 – Federleicht 4 (2019/20)Deckblatt.....	159
Abb. 44 – Belehrender Bub (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 54).....	166
Abb. 45 – Belehrender Mann (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 53).....	166
Abb. 46 – Frau (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 52, Hintergrund bearbeitet).....	167
Abb. 47 – Trauriges Mädchen (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 58).....	167
Abb. 48 – Heteronormativität (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 18).....	168
Abb. 49 – Heteronormative Kernfamilien (Federleich 4 Leseheft 2019/20: 19).....	169

Abb. 50 – Diversität PoC (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55).....	169
Abb. 51 – Sprachlichter 4 (2018) Deckblatt.....	170
Abb. 52 – Geschlechterrollen (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 28).....	178
Abb. 53 – Bub (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 38).....	178
Abb. 54 – Mann (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 41).....	179
Abb. 55 – Streitende Mädchen (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 10).....	180
Abb. 56 – Frauen im ‚alten Rom‘ (Sprachlichter 4 2018 Teil 2: 45).....	180
Abb. 57 – Nichtbinär (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 81).....	181
Abb. 58 – Stereotype Heteronormativität (Sprachlichter 4 2018 Teil 2: 25).....	181
Abb. 59 – Kernfamilienausflug (Sprachlichter 4 Teil 2 2020: 60).....	182
Abb. 60 – Othering ‚Urwald‘ (Sprachlichter 4 2018 Teil 2: 60).....	182
Abb. 61 – Miko 4 (2020) Deckblatt.....	183
Abb. 62 – Transgenerationale Männlichkeit (Miko 4 RS 2 2020: 91).....	189
Abb. 63 – Geschlechterspezifische Interessen (Miko 4 EZT 2 2020: 91).....	190
Abb. 64 – Bub und Mann (Miko 4 Leseheft 2020: 11).....	190
Abb. 65 – Frau rettet Kind (Miko 4 EZT 2 2020: 86).....	191
Abb. 66 – Heteronormativität (Miko 4 EZT 1 2020: 30).....	191
Abb. 67 – Personalpronomen er/sie/es (Miko 4 EZT 2 2020: 108).....	192
Abb. 68 – Diversität Seh-Be-Hinderung (Miko 4 RS 2 2020: 154).....	192
Abb. 69 - Deutsch 4 (2020) Deckblatt.....	193
Abb. 70 – ‚Das‘ Kind (Deutsch 4 Teil A 2021: 28).....	200
Abb. 71 – Belehrender Bub (Deutsch 4 Teil A 2021: 123).....	200
Abb. 72 – Putzender Mann (Deutsch 4 Teil A 2021: 45).....	201
Abb. 73 – Transgenerationale weibliche Hausarbeit (Deutsch 4 Teil A 2021: 77).....	201
Abb. 74 – Aufdringliche Tante und Nefte (Deutsch 4 Teil A 2021 : 46).....	202
Abb. 75 – Kernfamilie (Deutsch 4 Teil A 2021: 42).....	202
Abb. 76 – Diskriminierung Fett-feindlichkeit (Deutsch 4 Teil A 2021: 229).....	203
Abb. 77 – Buntspecht 4 (2022) Deckblatt.....	204
Abb. 78 – Stereotype Morgenroutine (Buntspecht 4 Teil A 2022: 16).....	209
Abb. 79 – ‚Modische‘ Frau (Buntspecht 4 Teil B 2022: 6).....	210
Abb. 80 – Kochender Mann (Buntspecht 4 Teil A 2022: 28).....	210
Abb. 81 – Kernfamilie am Weihnachts-markt (Buntspecht 4 Teil A 2022: 82, Bild leicht bearbeitet).....	210
Abb. 82 – Diversität Rollstuhl (Buntspecht 4 Teil A 2022: 66).....	210
Abb. 83 – Diversität Hijabi (Buntspecht 4 Teil A 2022: 42).....	210
Abb. 84 – Tabelle Verteilung Lohnarbeit Mann/Frau (eigene Darstellung).....	210

10. Anhang – Empirische Analyse

In diesem Anhang komme ich nun zur Untersuchung der sechs ausgewählten Schulbücher Karibu 4 (2015), Federleicht 4 (2019/20), Sprachlichter 4 (2018), Miko 4 (2020), Deutsch 4 (2021) und Buntspecht 4 (2022) die jeweils in eigenen Unterkapiteln dargestellt und analysiert sind. Einleitend werden, wie bereits erläutert, allgemeine Informationen zu den Lehrwerken gegeben. Daran anschließend folgen die exemplarische Sequenzierung, sowie Grobanalyse und Feinanalyse eines prototypischen Beispiels. Zusammenfassend werden die Ergebnisse gegenübergestellt, um ein Gesamtbild zu erarbeiten.

10.1. Kodierleitfaden

Für die Analyse der Schulbücher erkläre ich im Folgenden den von mir angewandten Kodierleitfaden. Orientiert habe ich mich dabei einerseits am oben bereits erwähnten Analysemodell von Markom und Weinhäupl sowie am Leitfaden *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung* von Patricia Hladschik der als Beitrag zum Nationalen Aktionsplan zum Schutz von Frauen vor Gewalt von Zentrum *polis* - Politik, Lernen in der Schule 2016 veröffentlicht wurde. Der Leitfaden ist entstanden, um Diskriminierung in Schulbüchern zu erkennen und Inklusion innerhalb der Institution Schule zu fördern.

Das Vorgehen bei der Kategorisierung der ausgewählten Textstellen der Schulbücher gründet wie bereits beschrieben auf der behandelten Theorie der vorigen Kapitel 3 und 4 sowie der Forschungsfrage, wie Geschlechtsidentität im Schulbuch konzipiert ist. Die Kodierung erfolgt auf Basis der Annahme, dass Geschlechtsidentitäten durch binäre Stereotypisierung in Schulbüchern thematisiert ist. Im Zuge der Sichtung unterschiedlicher Materialien resultierten erste Überlegungen hinsichtlich eines möglichen Kategoriensystems und Ankerbeispiele, um Vergleiche der Lehrbücher anzustellen. Die in den Lehrmaterialien verwendeten Stellen wurden markiert und den Kategorien zugeordnet, die im Kodierleitfaden festgelegt sind. Die dafür verwendeten Tabellen sind im Anhang ersichtlich.

TINA* (trans*, inter*, nichtbinär, agender) Personen und Geschlechter außerhalb der binären Normativität werden zwar nicht explizit ausgeschlossen, jedoch finden sie in keinem der Schulbücher Erwähnung. Auch die Konstruktion und das Weiterdenken von Geschlecht und Identität wird nicht thematisiert, weshalb ich, mit nicht zu verleugnendem Widerwillen, die Kategorien der Geschlechter auf verwendete Pronomen, (vermeintlich) geschlechterspezifische Namen und (stereotype) Bilddarstellungen aufgebaut habe. Nach erster Sichtung des Analysematerials stellte sich bei mir das ernüchternde Gefühl ein, dass nach wie vor mit klassischen Rollenbildern gearbeitet und damit hegemoniale binäre Heteronormativität reproduziert wird. Aus diesem Grund wählte ich meine Kategorien (leider!) auch in Anlehnung zwangsgesellschaftlicher

Stereotyper Geschlechternormen, da sonst eine Analyse unmöglich gewesen wäre. Ich gliederte die Personen wie bei der Bildanalyse in

- Mann
- Bub
- Frau
- Mädchen
- NB - nichtbinäres Spektrum, darunter fallen in der Analyse alle TINA* Personen
- NZ - nicht zuordenbar

und dem Kontext, in dem sie auftreten. Dabei formulierte ich sowohl induktiv als auch deduktiv die Kategorien um den gestellten Forschungsfragen des Ein- und Ausschlusses der jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte nachzugehen:

- Kleidung und äußeres Erscheinungsbild
- Erwerbsarbeit
- Care- und Hausarbeit
- Emotionen
- Heteronormativität
- Freizeit und Sport
- Diversität

Außerdem hielt ich quantitativ fest, wer in welchem Setting wie häufig anzutreffen ist.

10.2. Karibu 4 (2015)

Im Folgenden stelle ich das Deutschbuch Karibu 4 (2015) vor. Einleitend gehe ich auf allgemeine Informationen ein und schildere meinen ersten Eindruck. Grundlegend dabei ist, mögliche Erwartungshaltungen und Vorurteile meinerseits offenzulegen, um die anschließende Untersuchung möglichst wertfrei vorzunehmen. Daran anschließen folgen Grob- und Feinanalyse, die sowohl Übersicht über die erarbeiteten Kategorien schaffen als auch prototypische Beispiele liefern.

Zwecks Übersichtlichkeit verwende ich die folgenden Abkürzungen K 4 (Karibu 4), SB (Sprachbuch), LH (Leseheft) und AH (Arbeitsheft).

10.2.1. Allgemeines

Titel: Karibu 4

Jahr und Auflage: 2015, 1. Auflage

Verlag: E. Dorner GmbH

Schulstufe: 4. Primarstufe

Autor*innen und Hintergrund:

- Astrid Eichmeyer: Germanistin und Pädagogin
- Gabriele Zoltan: Pädagogin
- Maria Gönning: Pädagogin
- Heidrun Kunze: Autorin
- Andrea Warnecke: Historikerin, Anglistin und Publizistin
- Sabine Willmeroth: Autorin

Illustrationen: Svenja Doering (Künstlerin), Susanne Schulte (Kinderbuch Illustratorin), Annett Stolarski (Kunstvermittlerin und Grafikerin)

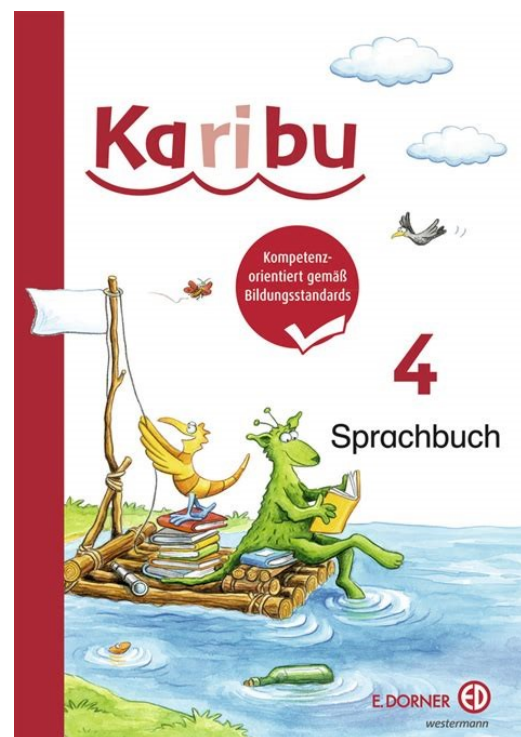


Abb. 36 – Karibu 4 (2015) Deckblatt Deckblatt des Sprachbuches Karibu 4, das Kari den grünen Drachen und Bu den gelben Vogel zeigt.

So wie die meisten Deutschbücher der Volksschule ist auch das vorliegende dreiteilig und setzt sich aus einem Sprachbuch, Arbeits- und Leseheft zusammen. Die im Sprachbuch vorgestellten Themen und Geschichten werden weiterführend in diversen Arbeitsaufträge im Arbeits- und Leseheft vertieft.

Von außen macht die Schulbuchreihe einen verspielten, modernen Eindruck. Am Titelbild, ist wie in der oberen Abbildung zu erkennen, die Namensgeber des Buches Kari der Drache und Bu der gelbe Vogel, abgebildet. Die beiden sind die Hauptcharaktere, die durch die Lerninhalte führen und Hinweise zu

verschiedenen Aufgaben geben. Die Bücher sind farbenfroh gestaltet und wirken trotz der Verwendung vieler Bildinhalte nicht überladen. Besonders im Sprachbuch ist auffällig, dass viele Inhalte nebeneinander und durch verschiedene Aufgaben dargestellt sind, was einen leicht unübersichtlichen Eindruck vermittelt. Die vielen verschiedenen Themen lassen Kurzweiligkeit erkennen, wobei dabei das Potential der Überforderung durch Überladung gegeben ist. Arbeits- und Leseheft wirken auf mich strukturierter und damit übersichtlicher. Hier wird mit weniger, dafür ausgewählten Bildern und spezifischen Aufgaben gearbeitet, um Lerninhalte zu vertiefen.

Der Inhalt ist in 11 Kapitel gegliedert, die sich mit der morphematischen Struktur der deutschen Sprache, Sprachbetrachtung, Sprechen, und Rechtschreiben und Verfassen von Texten beschäftigen. Es fällt die Bemühung auf, mit praxisorientierten Beispielen der Lebenswelten der Schüler*innen zu arbeiten.

In Bezug auf Geschlechterrollen scheint es nach erster Durchsicht, dass binäre, heteronormative Stereotype durchgängig vertreten sind. Sowohl in Bildern als auch in Texten sind Geschlechterrollen traditionell verteilt. Besonders bei längeren Texten und Geschichten, die sich teilweise über mehrere Seiten erstrecken, ist auffallend, dass die Hauptpersonen größtenteils männlich sind. Ihren Abenteuern und Errungenschaften ist viel Raum gegeben, wohin gehend weiblich gelesene Personen weniger Aufmerksamkeit zukommt. Außerhalb der binären Zwangsnorm war leider keinerlei Thematisierung zu queeren und/oder TINA* Personen vorhanden, was meine Vermutung bestätigen dürfte. Liebe und Zuneigung ist ausschließlich zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen dargestellt. Besonders die Geschichte *Leonie ist verknallt* am Beginn des Lesehefts (K 4 LH 2015: 13-15) vermittelt Liebe auf problematische Weise, worauf ich in der Feinanalyse eingehen werde.

Mir sind zudem die Geschichten zu Afrika, dem Orient und Indien aufgefallen, die größtenteils ausgrenzende Formen des Otherings bedienen. Außerdem ist wenig Diversität in Bezug auf verschiedene Kulturen, die in Österreich vertreten ist, in den Büchern repräsentiert. Auch vielen mir, bis auf eine Ausnahme, nur ablebodied Personen auf, was meiner Meinung nach, die Reproduktion von Be-Hinderung als unwahrnehmbare Abnorm verstärkt.

10.2.2. Grobanalyse

In Bezug auf die Forschungsfragen, folgt nun die Grobanalyse für das Sprachbuch, Lese- sowie Arbeitsheft von Karibu 4 (2015). Ich habe die Schulbücher zudem in Bezug auf gendergerechte Sprache untersucht, und konnte erfreulicher Weise feststellen, dass in fast allen Texten darauf geachtet wurde, Schüler und Schülerinnen gleichwertig anzusprechen. Das damit binäre Rollen reproduziert werden ist schade, da der Sternchen-Asteriks den Weg in die Volksschule noch nicht geschafft hat (und ob das in naher Zukunft der Fall ist, ist fraglich).

Männlich gelesene Personen konnten daran festgemacht werden, dass männliche Pronomen in Anschluss an vermeintlich männliche Namen folgten, sowie durch stereotype bildliche Darstellung in Form von kurzen Haaren, Jeans und T-Shirt bzw. Pullover. Weiblich gelesene Personen hingegen tragen meist Leggings und Röcke sowie längere Haare. Manchmal sind sie auch mit einer Handtasche abgebildet. Alle drei Bücher sind von diesem Muster durchzogen. Außerdem ist auffällig, dass sowohl in textlichen als auch in bildlichen Darstellungen, bis auf eine Ausnahme, nur able-bodied Personen vorkommen.

Mein erster Eindruck wurde durch die Analyse dahingehend bestätigt, dass bedeutend mehr Geschichten männliche Hauptcharaktere aufweisen oder sogar zur Gänze nur von ihnen handeln. In 39 Geschichten der drei Bücher gibt es männliche gelesene Hauptpersonen, wobei in diesen Texten zum Teil auch andere Personen vorkommen. In 19 Erwähnungen werden die Erlebnisse von Buben thematisiert, in weiteren 20 stehen Männer im Vordergrund. Neben dieser Kategorisierung nach Hauptpersonen habe ich mir angesehen, welche Geschlechter in wie vielen Texten die alleinige Hauptrolle spielen, ohne nennenswerte Nebencharaktere. Dabei konnte ich 26 Geschichten ausfindig machen, in der männlich gelesene Personen die alleinige Aufmerksamkeit bekommen. 11 Geschichten handeln von Buben und deren Erlebnissen und 15 Geschichten thematisieren die Errungenschaften und Abenteuer von Männern. Auffallend ist, dass besonders im Leseheft überdurchschnittlich viele Geschichten von Buben und Männern vertreten sind, die sich zum Teil über mehrere Seiten erstrecken, wohin gehend nur 2 Geschichten weiblich gelesene Personen als Hauptdarsteller*innen berücksichtigen. Im Vergleich dazu sind in den drei Büchern weiblich gelesene Personen 31 Mal Hauptpersonen in Geschichten, in denen auch andere Personen vorkommen. Alleinige Hauptrolle sind sie aber nur in 11 Geschichten, was weniger als die Hälfte der Geschichten von männlich gelesenen Personen ist. Dieses markante Ungleichgewicht ist nicht nur bedauernd, sondern vermittelt auch die (unbewusste?) Wertung der geschlechtlichen Gewichtung auf eindeutige Weise.

Dargestellt sind Buben und Männer zumeist im Kontext der Kategorien Abenteuer, Lohnarbeit und Technik, wobei zwei der Geschichten auf historische Darstellungen männlicher Errungenschaften in Bezug auf Fortbewegung basieren. Die Kategorie Abenteuer war unter anderem im Kontext von Geschichten zu Bergrettung (K 4 SB 2015: 37), Piraten (K 4 SB 2015: 52 + AH 2015 37), Skifahren (K 4 LH 2015: 25), einem dreiseitigen Text zu Bilbo Beutlin (K 4 LH 2015: 47-49) und dem Leben der Schildbürger (K 4 LH 2015: 50, 51) zu finden. Insgesamt konnte ich 10 Geschichten ausfindig machen, in denen männlich gelesene Personen Abenteuer erleben, jedoch nur drei, in denen auch weiblich gelesene vorkommen. In einer einzigen Geschichte der Kategorie Abenteuer spielt eine weibliche Person die alleinige Hauptrolle als Ritterin (K 4 LH 2015: 44-46), dafür handeln neun Geschichten von männlichen Hauptpersonen. Männlich gelesene Personen wird hier Raum geboten, der Personen mit anderen Geschlechtsidentitäten verwehrt bleibt, was männliche Dominanz innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses widerspiegelt.

Auch die Kategorie Lohnarbeit ist von Männern dominiert. Unterschiedliche Berufsfelder finden Erwähnung und präsentieren eine Bandbreite von Tätigkeiten, die von Männern ausgeübt werden. Von Lehrern der früheren Zeit (K 4 SB 2015: 20, 22), Kellner (K 4 SB 2015: 39), Tischler (K 4 SB 2015: 62), Taxifahrer (K 4 AH 2015: 19), Tätigkeiten in einer Druckerei (K 4 AH 2015: 31), Schneider (K 4 AH 2015: 60), Holzfäller (K 4 LH: 34) bis hin zum Wirt (K 4 LH 2015: 54). Im Vergleich dazu, besetzt Frau die Rolle der Lehrerin, die in verschiedenen Geschichten in Kontakt mit den interagierenden Kindern tritt (zB. K 4 SB 2015: 18, 63; AH 2015: 22). Abgesehen davon, ist einmal die Rede von einer Umweltschützerin (K 4 SB 2015: 32) und einer Frau, die in einer Werbeagentur (K 4 AH 2015: 31) tätig ist. Die Verteilung von Lohnarbeit ist nicht nur ungleich verteilt, sondern eindeutig von Männern dominiert. So wird ein Bild vermittelt und aufrechterhalten, dass männlichen Personen mehr Möglichkeiten offenstehen, sie groß und weit denken können, weil ihnen ein vielfältiger Weg bevorsteht. Die Lebensrealität von Frauen hingegen ist in dieser verkürzten Darstellung von nur drei verschiedenen Berufsfeldern kleingehalten und unzureichend. Dabei wird wenig Raum für weibliche Vorbildwirkung geboten. Wenn sie erfolgreich ins Berufsleben starten wollen, müssen sie sich an Männern orientieren. Der hier versteckte Zugang eines neoliberalen Feminismus zeigt, meiner Meinung nach deutlich auf, dass Mädchen ihren Fokus auf männliche Erfolgsgeschichten stützen sollen, um selbst in der Berufswelt erfolgreich zu sein.

In der Kategorie Hausarbeit sind ausschließlich weiblich gelesene Personen anzufinden, und dass über alle Generationen hinweg. Die Geschichten handeln von einkaufenden und kochenden Omas (K 4 SB 2015: 51), hin zu Wäsche kaufenden und waschenden Müttern (K 4 SB 2015: 42; AH 2015: 28, 32) bis zu einem einkaufenden Mädchen, das Zutaten für einen Kuchen braucht (K 4 SB 2015: 50) oder für ihre Mutter einkaufen geht (K 4 SB 2015: 42). Dabei wird ein stereotypes Bild vermittelt, dass weiblich gelesene Personen für Hausarbeit und die Versorgung anderer zuständig sind. Männer sind in diesem Kontext kein einziges Mal erwähnt, was ich besonders schade finde, da ihnen in der Kategorie Lohnarbeit so viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Die Schere des Diskurses zwischen Lohnarbeit und Hausarbeit ist groß und könnte eindeutiger nicht verteilt sein. Das dabei aufrechterhaltende Bild der traditionellen Rollenverteilung des Ernährers-Mannes und der zuhause bleibenden Frau, in deren Aufgabenbereich diverse Care-Tätigkeiten fallen, ist mehr als überholt und kritisch zu reflektieren! Das Festhalten am traditionellen Bild der heteronormativen Kernfamilie, die sich aus eben dieser Rollenverteilung zusammensetzt, spielt innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft eine entscheidende Rolle, die hier eindeutig reproduziert wird.

Eine weitere Kategorie, die die Thematisierung von Geschlechtsidentität untersucht, ist der Kontext von Gefühlen. Besonders auffällig waren einige Geschichten, die gewaltvolle Handlungen beschreiben, die aus Wut passieren. Dabei konnte ich ein Muster ausfindig machen, dass Gewalt von männlich gelesenen

Personen ausgeht und sich entweder gegen männliche Personen, Mädchen oder Tiere richtet. Sowohl physische Gewalt, als auch psychische/verbale Gewalt ist in verschiedenen Texten und Bildern thematisiert. Eine Geschichte handelt vom Konflikt zweier Buben, die eine „heftige Prügelei“ ausfechten, sich anschreien und treten und das obwohl sie eigentlich beste Freunde sind (K 4 SB 2015: 14). Daran anschließend ist auf einer Doppelseite die Auseinandersetzung zweier Buben beschrieben, die nicht wissen, wie sie mit ihren Gefühlen umgehen sollen und der eine den anderen vor Wut „anbrüllt“ (K 4 SB 2015: 15). Eine Erzählung zum Schulalltag aus früherer Zeit, handelt vom strengen Lehrer, der ungehorsame Kinder mit Schlägen züchtigt (K 4 SB 2015: 20). Die damit transportierte Machtdynamik zwischen einer Respektperson und Kindern findet wenig Aufarbeitung und bleibt unkommentiert stehen, als würde ein Vergleich gezogen werden, dass früher so manches anders war. Durch das spezielle autoritäre Wording („militärischem Drill“ und „lernen verlief im Takt“ gestalteten, sodass Kinder „das Gehorchen“ lernten (K 4 SB 2015: 22)) wird, meiner Meinung nach, auf männliche Durchsetzungsgabe und gewaltvolle Dressur verwiesen, wohin gehend, seit vermehrt Frauen Pädagog*innen sind, der Schulalltag weniger streng ist und als lieblich angesehen werden kann.

Vor allem im Lesebuch sind viele, zum Teil Seitenlange Geschichten anzutreffen, die von verbalen und physischen Gewalttaten handeln, ohne diese in Kontext zu setzen. Zwei Geschichten thematisieren Entführungen, die beide Male von männlichen Personen ausgehen. Einmal kidnappt ein (Alien) ein Mädchen (K 4 LH 2015: 32), das zweite Mal handelt von einem Mann, der gewaltvoll einen Vogel kidnappt und dann festhält, um dessen Liebe zu erzwingen (K 4 LH 2015: 7). Eine dreiseitige Geschichte im LH handelt von einem Buben, der schlau ist und aus diesem Grund Schwierigkeiten hat, Freund*innen zu finden, wohlgeachtet wegen seiner Intelligenz. Verschiedene Tiere und Personen möchten nichts mit ihm zu tun haben, weil er schlau ist, weitere seiner Eigenschaften werden erst gar nicht erwähnt (K 4 LH 2015: 34–36). In der anschließenden Feinanalyse, gehe ich vertiefend auf Christofs Geschichte ein.

Eine weitere Geschichte handelt von Tieren in Afrika, die sich um Wasser streiten und sich gegenseitig drohen, sich aufzufressen (K 4 LH 2015: 20). Zwar sind die Hauptcharaktere hier Tiere, die Erwähnung von Gewalt und Mordandrohung der ‚wilden‘ Tiere Afrikas empfinde ich als rassistische Konstruktion des Bösen Anderen und damit als Othering. Auch die ewig gleiche Geschichte, dass in Afrika Tier und Mensch Wasser suchen müssen und sich deshalb streiten, ist nicht neu. Die darin enthaltene Aussage transportiert eine Gegenüberstellung des zivilisierten Westens und dem barbarischen Rest der Welt.

Insgesamt ist es wünschenswert, dass über männliche Gefühle gesprochen wird. Schade ist trotzdem, dass dabei männlichen Personen so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird, was den Eindruck erweckt, dass die Gefühle und Empfindungen weiblich gelesener Personen weniger beachtenswert sind. Frauen finden sich oft in einer zurückhaltenden, kontrollierten Position, die sanft die eigenen Bedürfnisse zurücknehmen, um

für eine allgemeine gute Grundstimmung zu sorgen. So werden sie dafür verantwortlich gemacht, die Gefühle anderer auszuhalten und zu kompensieren. Das hier gezeichnete Bild von wütenden, gewaltvollen Männern und Buben ist meines Erachtens eines, das es unbedingt zu hinterfragen gilt!

Die Kategorie Technik ist in Bild und Text von Männern und Buben dominiert. Auf der Doppelseite zu *Drahtesel und Benzinkutsche* (K 4 LH 2015: 16, 17) sind sechs Bilder zur historischen Entwicklung der Fortbewegung zu sehen, auf denen nur Männer abgebildet sind, was ganz den Eindruck vermitteln lässt, dass nur Männer am technischen Fortschritt der Fortbewegung beteiligt waren. Auch der Text *Wie das Auto erfunden wurde* (K 4 LH 2015: 18) erzählt weiterführend, wie Gottlieb Daimler, Wilhelm Maybach und Karl Benz im Alleingang das Automobil erfanden. Zwar handelt ein kurzer Absatz von Benz' Frau Bertha, die „angeblich ohne das Wissen ihres Mannes 1888 die erste lange Überlandfahrt“ unternahm, aber technische Errungenschaften gehen laut diesen Darstellungen auf Männer zurück. Im Sprachbuch (K 4 SB 2015: 25, 27) gibt es parallel dazu das Fortbewegungskapitel, in dem ein Bub, dargestellt in Text und Bild, ein neues Fahrrad bekommt, dieses ausführt und ihm auffällt, dass ein Reifen zu wenig Luft hat. Auf der folgenden Seite bekommt der Bub den Namen Moritz und erklärt über eine ganze Seite, wie ein Schlauch zu flicken ist. In keinem der anderen Bücher kommt eine weiblich gelesene Person vor, die etwas Technisches oder Praktisches für den Alltag, erklärt.

10.2.3. Feinanalyse

Nach dem Überblick der einzelnen Kategorien folgt nun im Zuge der Feinanalyse die nähere Beleuchtung ausgewählter Beispiele, um die bereits aufgezeigte Darstellung stereotyper Geschlechtsidentität noch besser zu verdeutlichen.



Abb. 37 – Buben und Mädchen (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 95) Vier weiße Kinder – davon zwei weiblich und zwei männlich gelesen – sitzen gemeinsam auf einer Parkbank und unterhalten sich darüber, wie die Zeit nach der Volksschule weitergeht. Buben schmieden Pläne und schauen der Zukunft freudig entgegen, während Mädchen auf emotionaler Ebene Zweifel äußern.

Die Wahl für die Abbildung 37 habe ich getroffen, weil die unterschiedliche Gewichtung von Prioritäten und Gefühlen zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen, die sich durch alle Teile des Schulbuchs ziehen, darin zum Ausdruck kommen. Die Buben, beide kurze Haare und in Blautönen und gelb gekleidet, blicken erwartungsvoll dem neuen Schulalltag in der weiterführenden Schule entgegen. Der eine schmiedet Pläne und verkündet, dass er mit dem Bus in die Schule fahren wird, was ein Bild von Selbstständigkeit vermittelt. Der andere stellt fest, dass sie neue Fächer bekommen werden. Beide scheinen gefasst und schmunzeln. Dem konträr gegenüber sind die weiblich gelesenen Charaktere der Zeichnung, die beide in Rosa- und Violett Töne gekleidet sind und lange Haare tragen. Eine der beiden stellt wehmütig fest, dass sich die Kinder nicht mehr jeden Tag sehen werden und die andere fragt „Werden wir Freunde bleiben?“. Die damit vermittelte Gefühlsebene ist weiblich konnotiert, während die Abenteuerlust männlich dargestellt wird. Diese Verteilung hat sich bereits in der Grobanalyse gezeigt, und durchzieht dieses spezifische Beispiel deutlich.



Abb. 38 – Christof das Genie (Karibu 4 Leseheft 2015: 34)

Christof, ein schlauer Bub, wird von anderen Personen auf Grund seines Intellekts ausgeschlossen. Zuflucht findet er in seinem Baumhaus, wo er sich zurückziehen kann.

Die Geschichte von Christof dem Genie, der von verschiedenen Personen ausgeschlossen wird, weil er schlau ist, erstreckt sich im Leseheft über drei volle Seiten. Christof (Abb. 38) ist dargestellt als *weißer* Bub mit kurzen Haaren der, wie e sich für eine schlaue Person gehört, eine Brille trägt. Seine Kleidung besteht aus einer schwarzen Hose und einem blau weiß kariertem T-Shirt. Das Farbenmuster, demnach männlich gelesene Personen größtenteils in dunklen Blautönen gekleidet sind, ist auch wieder anzutreffen. Die Geschichte wird eingeleitet mit der folgenden Beschreibung „Christof war zwar nicht groß und stark, aber er war ein Genie. [...] Eines Nachts träumte er, dass er Freunde hätte, doch in Wirklichkeit hatte er keine. [...]“ (K 4 LH 2015: 34). Am

folgenden Tag kommt der Bub an einem Holzfäller vorbei, den er fragt „Willst du mein Freund sein?“ (K 4 LH 2015: 34)., worauf der Holzfäller mit den Worten „Nein, ich hasse Streber wie dich.“(K 4 LH 2015: 34), ablehnt. Auffällig sind in diese Geschichte zweierlei Problematiken, zum einen ist die Ausgrenzung von schlauen, strebsamen Personen ein altes, leider nach wie vor gängiges, Mobbingmuster, das unter allen Altersklassen anzutreffen ist. Zum anderen ist die Figur des Holzfällers, die stereotypisch für raue, *natürliche* Männlichkeit stehen kann, auffällig. Der Mann fühlt sich so bedroht, dass er so weit geht, Christof ob seiner Intelligenz, zu hasst. Ein näherer Grund wird dabei nicht genannt. Die Konkurrenz, die darin transportiert ist, ist ein markantes Beispiel für gewaltvolle Hierarchien zwischen Männern, Buben und männlich gelesenen Personen im Allgemeinen.

Das von erwachsenen weiblich gelesenen Personen in Karibu 4 (2015) konstruierte Bild, ist ein kümmerndes, fürsorgliches. Wie in der Grobanalyse erwähnt, werden Hausarbeiten ausschließlich von weiblichen Personen durchgeführt und das generationsübergreifend. Die abgebildete Frau (Abb. 39) bedient die geschlechter-spezifischen Darstellungsmerkmale von Karibu 4 (2015), wonach weiblich gelesene Personen zumeist in Lila- und Rosatönen gekleidet sind und lange Haare tragen. Das Bild gehört zur Geschichte einer Großmutter, die Zutaten für eine Gemüsesuppe kauft, die sie am darauffolgenden Tag ihren Enkelkindern serviert. Die kochende



Abb. 39 – Kochende Oma (Karibu 4 Sprachbuch 2015: 51)

Eine weiblich gelesene, *weiße* Person, im Kontext beschrieben als Großmutter, kocht Essen für ihre Enkelkinder.

Großmutter, die Fürsorgearbeiten für ihre Enkelkinder übernimmt ist ein verbreitetes Bild einer traditionellen Arbeitsteilung, dass hier reproduziert wird und Frauen als für Care- und Hausarbeiten zeigt. Das Bild entspricht leider oftmals der Realität, da weiblich gelesene Personen den Großteil dieser Tätigkeiten bewältigen (müssen). Aus diesem Grund ist es umso wichtig, dieser Rollenverteilung entgegenzuwirken und männlich gelesene Personen in diesen Kontexten abzubilden um mit positiverem Beispiel voranzugehen.



Abb. 40 – Heteronormativität (Karibu 4 Leseheft 2015: 15, leicht bearbeitet) Abgebildet sind jeweils eine weibliche und männlich gelesene Person in stereotyper Schwimmbekleidung. Die beiden sind von Sprechblasen umgeben, die unsichere ‚junge‘ Liebe zwischen Buben und Mädchen auf problematische Weise thematisieren.

Leonie ist verknallt ist die Geschichte einer romantischen Beziehung zwischen einem Buben und einem Mädchen, die mit stereotypen Zuschreibungen der weiblichen und männlichen Rolle im Gefühlskontext arbeitet. Am zur Geschichte gehörigen Bild (Abb. 40) sind zwei *weiße* Personen abgebildet. Eine davon ist

männlich gelesen, Florian, mit kurzen Haaren und eine weiblich, Leonie, die Schulterlange Haare hat und ein Bikinioberteil trägt. Die 2,5 Seiten lange Geschichte handelt größtenteils aus Leonies Sicht auf Florian und ihr verknallt Sein in Florian. Die Geschichte beginnt damit, dass Leonie eine Strafaufgabe bekommt, weil sie sich mit Christian geprügelt hat, nachdem dieser gerufen hat, dass sie in Florian verliebt sei. Sie bestreitet ihre Gefühle, wird dabei als launisch und unaufmerksam beschrieben und lügt ihre Freundin Antonia an, der auffällt, wie Florian Leonie ansieht. Am Heimweg sieht Leonie Florian mit einem anderen Mädchen und wird von Eifersucht gepackt, denn „sie spürt einen heftigen Stich in ihrer Brust“ (K 4 LH 2015:15). Sie folgert, dass das fremde Mädchen Florians Freundin sein muss, obwohl er ihr zuvor in der Schule einen Blick zugeworfen hat und „dieser Blick war anders als sonst“ (K 4 LH 2015:15). Am nächsten Tag fragt sie den Mitschüler Moritz, ob dieser wisse, wer das Mädchen war. Dieser erwiderte, dass es sich um Florians Cousine handelt, die nicht so hübsch sei, wie Leonie. Daraufhin schreibt Leonie einen Liebesbrief und fragt ob er mit ihr gehen möchte. Dieser antwortet „Ich habe noch nie eine Freundin gehabt und weiß nicht, wie man das macht“ (K 4 LH 2015:15), woraufhin sie sich zum Schwimmen verabreden. Gemeinsam rätseln sie „und was müssen wir tun, wenn wir miteinander gehen wollen? [...] Müssen wir uns jetzt küssen?“ worauf Leonie erwidert „Ich glaube schon“ (K 4 LH 2015:16). Sie zögern und gehen aufeinander zu, stehen nah beieinander und drücken kurz ihre Lippen aufeinander. Leonie verkündet „jetzt sind wir richtig verliebt“ (K 4 LH 2015:16).

Diese Geschichte zeichnet ein Bild von Liebe, die beiden unangenehm zu sein scheint und sich dabei unsicher sind, was sie tun und was sie überhaupt wollen. Das zu Beginn konstruierte eifersüchtige Mädchen wird als unwirsch und ihren Gefühlen ergeben beschrieben, sie kann ihre Emotionen nicht kontrollieren und prügelt sich sogar um ihre Liebe zu vertuschen während sie im nächsten Atemzug davon beruhigt scheint, wenn andere in Florians Blick sehen, dass er sie ‚anders‘ ansieht. Florians Empfindungen finden kaum Beachtung, wobei auch seine Unsicherheit eine Rolle spielt, da er an Leonie kommuniziert, dass er nicht weiß, wie Liebe funktioniert. Liebe als weiblich konnotiertes Thema steht im Vordergrund wobei der männliche Part sich zwar beteiligt, aber eher passiv involviert ist. Zudem ist der Vergleich zwischen Florians Cousine und Leonies Äußerem durch den Mitschüler Moritz auffällig und stellt eine Form von Objektifizierung durch die Reduktion von weiblichen Personen auf ihre Körper dar. Die Geschichte ruft nicht weiter dazu auf, diese Szenen zu reflektieren, sondern wird als Norm verhandelt, was ein problematisches Bild von Liebe in Form von unwissender Unsicherheit konstruiert. Zudem wird Liebe wiederholt als Diskurs zwischen männlich und weiblich gelesener Person reproduziert, was die Vielfältigkeit von (romantischen) Beziehungen verkürzt und, wie sich in der Auseinandersetzung mit Butlers heterosexuellen Matrix gezeigt hat, geschlechtliche Binarität verfestigt.



Abb. 41 – Heteronormative Kernfamilie beim Frühstückstisch (Karibu 4 Leseheft 2015: 22)

Darstellung einer heteronormativen Familie bestehend aus Mutter, Vater und Kindern am sonntägigen Frühstückstisch. Die Zeitungsteile zeigen Interessensmit stereotyper Weise.

Die Geschichte *Immer wieder Sonntag* beschreibt in Bild (Abb. 41) und Text auf stereotype Weise die Rollenverteilung einer heteronormativen, *weißen* gelesenen Kernfamilie. Herr und Frau Zeitig sitzen mit ihren drei Kindern, Maximilian, Martina und Linda, am Frühstückstisch. Dabei haben alle fünf unterschiedliche Ausschnitte der Wochenendzeitung vor sich liegen. Herr Zeitig erzählt von einem Artikel zu Politik, Umweltschutz und Wirtschaft, während seine Frau in der Rubrik ‚Traumreisen‘ über ein verlockendes Angebot berichtet „Wir könnten doch im Sommer in den Süden fliegen“ (K 4 LH 2015: 22), was Herr Zeitig mit den Worten „Eine Reise in den Norden wäre mir lieber“ (K 4 LH 2015: 22) ablehnt. Die Rollenverteilung ist klar, der am Weltgeschehen interessierte Mann ist der fürsorglichen, die Familie organisierenden, Frau gegenübergestellt. Auch das hier verwendete Wording ist zu beachten, von einem weiblichen ‚Wir‘ könnten in den Süden fliegen, zu einem männlichen ‚Ich‘ möchte in den Norden. Prioritäten sind unterschiedlich und geschlechterspezifisch verteilt und konnotieren Interesse an Politik und Wirtschaft wiederholt männlich, während Familienangelegenheiten weibliche Aufgaben zu sein scheinen. Die Interessen der Kinder sind auch auf stereotype Weise verteilt, so liest Maximilian einen Artikel zu einem Night-Race in Schladming, während seine beiden Schwestern Fotos einer Theaterpremiere und einen Artikel mit dem Titel „Prinzessin bekam Zwillinge“ (K 4 LH 2015: 22) lesen. Maximilian zeigt Interesse an Sport, was in Sprachlichter 4 (2018) ein männlicher Themenbereich ist. Martina und Linda werden als an Kultur und Klatsch interessiert gezeigt. Die Rollenverteilung ist auch hier eindeutig zwischen jungen männlich und weiblich gelesenen Personen, die in weiterer Folge heranwachsen und bestimmten, ihnen zugeschriebenen Tätigkeiten nachkommen sollen.

Um Diskriminierung neben der Konstruktion von geschlechterspezifischen Normen und Heteronormativität eine weitere Kategorie zu betrachten thematisierte ich die Problematik des Othings durch die Geschichte von einem afrikanischen Mädchen, Tembe, die über den 2,5 seitigen Text nur dreimal mit ihrem Namen und sonst als Mädchen oder Tochter angesprochen wird. Tembe ist gezeichnet als Gesichtslose Person und leeren Augen, sie trägt einen gelben Turban, Ketten um den Hals und einen Armreifen am Oberarm. Ihr Gewand besteht aus einem einseitigen lilafarbenen Top und einem gelb und weiß gemusterten Rock (Abb. 42). Die dabei gezeigte Kleidung und Gesichtslosigkeit unterscheiden sich klar, zu den sonstigen Darstellungen in Karibu 4 (2015). Die Geschichte handelt von Tembe, einem afrikanischen Mädchen, dass plötzlich ihre Stimme verloren hat. Auf Grund dessen bangen ihre Eltern, dass sie „kaum Hoffnung auf irgendwelche Reichtümer in Form von Lobola – des Brautpreises“ (K 4 LH 2015: 41), für eine „so fleißige, reizende und schöne Tochter zu Recht hätten erwarten können“ (K 4 LH 2015: 41). Tembe ist



Abb. 42 – ‚Afrikanisches‘ Mädchen (Karibu 4 Leseheft 2015: 41).

Stereotype Darstellung eines Gesichtslosen ‚afrikanischen‘ Mädchens in traditionellem Gewand.

als ob ihrer Stummheit minderwertig und auch körperliche Merkmale, die sie als anmutig und schön bezeichnen, können das nicht ändern „so fragten sie sich, würde schon für eine stumme Ehefrau bezahlen“. Doch eines Tages kommt ein junger Mann namens Nthu, der von ihrer Schönheit so angetan war, dass er Baumgeistern ein Geschenk in Form von Gemüse unterbreitete um Tembe von ihrer Stummheit zu befreien. Am Schluss heilt ein Hase, der Nthus Gemüse Tag für Tag gerne angenommen und sich als Baumgeist ausgegeben hat, Tembes Stummheit wonach sie freudig davon sprang um ihre Eltern zu suchen. Nicht nur, dass diese Geschichte durchzogen ist von rassistischen Aussagen, ist dies die einzige Geschichte, in der Be-Hinderung vorkommt und das als Gleichsetzung eines Mangels. Tembe wird auf ihren Körper reduziert und das auf zweierlei Weise. Einerseits widerfährt ihr Objektifizierung, die ihrem schönen Körper einen großzügigen Brautpreis verspricht, und andererseits wird sie zum Mangel durch die Stummheit. Dabei können weder Fleiß noch Anmut Abhilfe schaffen. Der Held der Geschichte ist der eine junge Mann Nthu, der ihre Schönheit erkennt und sie trotzdem nicht nimmt wie sie ist, sondern Geister anbetet, um sie zu heilen. Dass das tatsächlich in weiterer Folge klappt ist zwar schön und stellt Nthu als Helden der ganzen Sache dar. Der rettende Junge, der sich dem mangelhafte Mädchen annimmt, ohne den es sonst keine Aussicht auf Besserung gibt. Die Rollenverteilung ist eine klar hierarchische und damit keineswegs auf Augenhöhe. Ein weiterer zu beachtender Punkt von Othering ist die Bezeichnung von Tembe als ‚afrikanisches‘ Mädchen. Afrika ist ein Kontinent der vielen Länder und Kulturen umfasst. Das vermittelte Bild eines ‚afrikanischen‘ Mädchens, dass unter ‚afrikanischer‘ Tradition verheiratet werden und der

Familie Brautgeld einbringen soll konstruiert verkürzte, stereotype Diskurs der Andersheit, die sich von ‚zivilisierten‘, westlichen Werten abgrenzt. Besonders für Kinder, die diesbezüglich noch unbefangen(er) sind, wirken Geschichten wie diese prägend, dass sie auf überlegene Art und Weise anders sind, als Personen außerhalb ihres Kulturkreises.

10.3. Federleicht 4 (2019/20)

Als zweites Buch der E. Dorner Verlagsgruppe habe ich Federleicht (2019/20) untersucht, um dieses sowohl mit Karibu 4 (2015) in Vergleich zu setzen, und mögliche Ähnlichkeiten und Abweichungen innerhalb des Verlags ausfindig zu machen, und diese dann mit weiteren Büchern von Veritas und ÖBV gegenüberzustellen. Ich gehe nicht davon aus, dass es verlagsspezifische Auffälligkeiten gibt, finde es aber trotzdem spannend zu sehen, ob Ähnlichkeiten zu erkennen sind. Federleicht ist 2019/20 erschienen und damit fünf Jahre jünger als Karibu 4 (2015), weshalb ich mir im Kontext der Thematisierung von Geschlechterrollen einen anderen, reflektierteren Zugang erhoffe. Im Weiteren folgt eine allgemeine Darstellung des Schulbuchs, die von Grob- und Feinanalyse weiter ausgeführt wird.

Zwecks Übersichtlichkeit verwende ich die folgenden Abkürzungen FL 4 (Federleicht 4), A (Teil A), B (Teil B), LH (Leseheft) und AH (Arbeitsheft).

10.3.1. Allgemeines

Titel: Federleicht 4

Jahr und Auflage: 2019/20, 1. Auflage

Verlag: E. Dorner GmbH

Schulstufe: 4. Primarstufe

Autor*innen und Hintergrund:

- Saskia Hula: Diplompädagogin und Kinderbuchautorin, unterrichtet seit vielen Jahren an einer Volksschule im 15. Bezirk in Wien.
- Sandra Wilhelm: geboren 1970, ist Volksschullehrerin, arbeitet in einer Förderklasse in Wien und hält Seminare zum Umgang mit sozial und emotional auffälligen Schüler*innen.



Abb. 43 – Federleicht 4 (2019/20)Deckblatt
Deckblatt des Federleicht 4 Sprachbuchs. Zu sehen sind weiße Kinder, die Wintersport nachgehen.

Das Federleicht 4 (2019/20) Schulbuch ist vierteilig und besteht aus einem zweiteiligen Sprachbuch, einem Arbeitsheft und einem Leseheft. Der Verlag wirbt damit, dass der Lernstoff einfach gehalten ist und damit

Schüler*innen Federleicht 4 (2019/20) den Deutschstoff der vierten Klasse aufnehmen können. Auf insgesamt 160 Seiten ist der Lernstoff in 20 Kapitel gegliedert, die jeweils sechs Seiten umfassen, um die fünf Kompetenzbereiche abzudecken. Außerdem gibt es den zusätzlichen Fokus auf Förderung von Resilienz, Empathie und Selbstbewusstsein in Kapiteln zum Thema Glück. Darin soll Kindern ihr eigener Zugang zu Gefühlen nähergebracht werden um soziale Fähigkeiten zu erlangen. In verschiedenen Übungen wird zu Reflektion angeregt, über eigene Emotionen nachzudenken und diese in Kontext mit anderen Menschen zu setzen. Der erste Eindruck der Federleicht 4 (2019/20) Schulbücher ist schlicht und unaufgeregt. Das Buch arbeitet mit wenigen Bildern und vermehrt mit Text, der meist farblich unterlegt ist. Der Lernstoff wird auf wenig verspielte Art und Weise vermittelt, was Struktur bieten kann, aber zugleich einen kaum verspielten Eindruck vermittelt, was ich für ein Schulbuch ungewöhnlich finde. Meines Erachtens ist die zuvor angesprochene Überladung von Karibu 4 (2015) bei Federleicht 4 (2019/20) in die entgegengesetzte Richtung ausgeprägt und eher langweilig.

Zudem stellte sich nach erster Sichtung ein ernüchterndes Gefühl ob der Fragestellung dieser Arbeit ein und ob diese überhaupt behandelt werden kann. Trotzdem ist es mir ein Anliegen ein kürzlich erschienenen Schulbuch in den Vergleich aufzunehmen, weshalb ich an Federleicht 4 (2019/20) festgehalten habe. Federleicht 4 (2019/20) hat, ähnlich wie Sprachlichter 4 (2018), den Fokus weniger auf Geschichten und zusammenhängenden Darstellungen, sondern mehr auf verschiedenen Aufgaben rund um Textverständnis und Rechtschreibung, was die Einordnung innerhalb geschlechtsspezifischer Kategorien erschwerte. Stereotype Geschlechterrollen sind zwar vereinzelt anzutreffen, erscheinen nach erster Durchsicht aber nicht außergewöhnlich. Der Fokus der handelnden Personen in (längeren) Geschichten dürfte, wie zu erwarten, auch hier männlich dominiert sein. Das Festhalten am binären Geschlechterverständnis ist leider durchgängig anzutreffen. Gendergerechte Sprache durch Ausformulierung der weiblichen und männlichen Schreibweise scheint größtenteils vorhanden zu sein. Erfreulich ist zudem, dass Kinder in Aufgaben oft direkt angesprochen werden „Deine Eltern wollen im Urlaub eine Städtereise nach Paris machen“ (FL 4 A 2019/20: 41).

Schön zu sehen ist die Vielzahl an unterschiedlichen Namen (unter anderem Ali, Amira, Emir, Milan,...), verschiedenste Herkunftshintergründe und vereinzelnde Abbildungen von nicht *weißen* Personen. Im Kapitel *Zu Hause kann überall sein* (FL 4 A 2019/20: 52-56) wurde der Versuch unternommen Schüler*innen Flucht und Migration näher zu bringen. Meines Erachtens ist das eine gute und wichtige Idee, da die Erlebnisse, vieler in Österreich lebender Personen zumindest sehr oberflächlich angeschnitten wird, jedoch lässt die Herangehensweise dabei zu wünschen übrig. Ohne Ankündigung und Kontext wird das komplexe Thema Flucht in Lückentexte und Leseaufgaben gestreut, was nicht nur geschmacklos, sondern vor allem für Betroffene re/traumatisierende Auswirkungen nach sich ziehen kann. Im Schulkontext über Flucht zu

sprechen ist dringend notwendig, aber auf sensible Art und Weise um die Gefahr von Othering und eurozentrischer Verharmlosung nicht zu reproduzieren, was in diesem Fall leider passiert ist. Zudem gibt es ein ganzes Kapitel, dass *Weit, weit weg von uns..* (FL 4 A 2019/20: 64–69) heißt, indem das eurozentrische Wir dem fremden Anderen gegenübergestellt ist.

10.3.2. Grobanalyse

Im Folgenden stelle ich die Analysekategorien der Forschungsfrage für die Federleicht 4 (2019/20) Buchreihe vor. Dafür habe ich alle vier Teile untersucht, bestehend aus Sprachbuch Teil A und Teil B, einem Arbeitsheft und dem Leseheft.

Sprachlichter 4 (2018) setzt größtenteils auf Sprache, die Schüler und Schülerinnen gleichwertig oder Personen direkt anspricht. Viele Übungen fordern dazu auf, sich beispielsweise mit einem zweiten Kind zusammenzusetzen, um gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten, was eine neutrale und wünschenswerte Form darstellt. In ein paar Ausnahmen ist das generische Maskulinum zu finden, was womöglich auf Ungenauigkeit und Flüchtigkeitsfehler zurückgeführt werden kann. Auffällig sind dabei zwei Übungen zu *Setz ihn oder ihm ein* (FL 4 AH 2019/20: 48, B: 35) wo nur männliche Artikel geübt werden sollen, aber kein weibliches Äquivalent dazu. Auch hier wird durch gezielte Priorisierung eine bestimmte Wertung von Sprache vorgenommen. Eine weitere Übung *In diesem Text kommt Ibrahims Name zu oft vor* (FL 4 A 2019/20: 55) fordert dazu auf, den Namen einer Person durch andere Art der Anrede zu ersetzen. Würde der Text stehen bleiben wie er ist, wäre ein perfektes Beispiel für die neutrale Ansprache durch Namen für Personen gegeben, die keine Pronomen verwenden möchten. Viele nichtbinäre, trans* und genderqueere Personen wählen diese Art der Anrede für sich und bitten darum, auf geschlechtsspezifische Artikel und Pronomen zu verzichten. Dabei einfach den von der Person gewählten Namen zu verwenden, stellt die gängigste und einfachste Form dar.

Die Abbildungen verschiedenster Personen zeichnen sich durch konsequente Differenzierung von Farbmustern aus. Während männlich gelesene Personen bevorzugt blau, grau und grün tragen, sind weiblich gelesene Personen überwiegend oft in rosa und lila gekleidet und tragen dabei stets lange Haare. Auf Grund dieser Gegenüberstellung und vermeintlich geschlechterspezifischen Namen sowie dazu verwendeten Pronomen habe ich die Kontextkategorien, wie auch in der Analyse der bisher vorgestellten Schulbücher, nach männlich und weiblich gelesenen Personen eingeteilt.

Meine erste Einschätzung, nach der ich das Gefühl hatte, mehr männliche Charaktere als weibliche im Schulbuch festzumachen, hat sich nach der Analyse bestätigt. Die Verteilung zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen in den unterschiedlichsten Kontexten ist klar männlich dominiert. 96 Erwähnungen von Männern und Buben stehen 60 von Frauen und Mädchen gegenüber. Wie bereits

beschrieben gibt es trotz Leseheft, nur vereinzelt längere Geschichten in Federleicht 4 (2019/20). Die paar wenigen, die ich ausfindig machen konnte sind bis auf eine Ausnahme ausschließlich von männlich gelesenen Personen besetzt. 18 Geschichten rund um Abenteuer, Lohnarbeit, Familie und Erfindungen handeln von Männern, davon drei von Buben. Der dominante Fokus liegt auf der erwachsenen männlichen Lebensrealität aus verschiedenen zeitlichen Kontexten. Dass auch aus anderen Lehrbüchern bekannte Thema der Ritter spielt in 4 (2019/20) eine essentielle Rolle. Zudem werden Erfindungsschritte bis hin zum Auto aus früherer Zeit dargestellt, die als auf Männer zurückgehen thematisiert sind. Die wiederholte Behauptung, dass diese Fortschritte Männern zu verdanken sei, stellt einen verkürzten Abriss verschiedenster Entwicklungsstadien dar und lässt Personen, die an diesen langen Prozessen involviert waren, außen vor. Das dabei ganz oben Männer standen, die vom kapitalistischen System profitierten, Geld und die nötigen Mittel hatten, ist ohne Zweifel richtig, ihre alleinigen Erfindungen sind es deshalb nicht.

Die erste Kategorie stellt geschlechterspezifische Inhalte in den Kontext Abenteuer. Männlich gelesene Personen sind hier 18 Mal vertreten, während weiblich gelesene nur vier Mal vorkommen. Auch hier sind Männer am häufigsten gelistet, sie erleben Abenteuer unter anderem als Ritter (FL 4 A 2019/20: 23–27), als Könige (FL 4 A 2019/20: 43; LH: 10), reisen als Christoph Kolumbus um die Welt (FL 4 LH 2019/20: 33) und tricksen Geizhalse aus, indem sie Sperlinge statt Fasane verkaufen (FL 4 LH 2019/20: 31). Buben werden von Labradoren gerettet (FL 4 A 2019/20: 15), passen als Schafhirte auf Schafe auf und werden dabei vom Wolf überrascht (FL 4 B 2019/20: 26, 27) und sind auf Schatzsuche unterwegs (FL 4 B 2019/20: 64). Mädchen sind einmal in der Abenteuerkategorie anzufinden, da sie in einem kurzen Nebensatz Erwähnung finden, dass sie am Montag den Hauptpreis gewonnen hat (FL 4 A 2019/20: 15). Um welchen Preis und in welchem Kontext der Preis gewonnen wurde, wird nicht näher erwähnt. Einmal handelt eine Geschichte von einer Frau, die bei einem Brand verletzt wurde (FL 4 A 2019/20: 13), eine weitere handelt von einer Abenteuerin, die über ihr neues Buch erzählt (FL 4 A 2019/20: 13) und die dritte und letzte Geschichte erzählt von einer Oma, die im Sommer manchmal im Zelt schläft (FL 4 A 2019/20: 34). Die Zusammenhänge könnten unterschiedlicher nicht sein, so handeln die Geschichten der männlich gelesenen Personen von großen Taten und mutigem aus sich herauskommen, während weiblich gelesene Personen zwar aus sich herauskommen, aber auf harmlose, bescheidene Weise. Der Diskurs rund um starke Männlichkeit wird an Heranwachsende durch dessen Reproduktion innerhalb solcher Geschichten und Darstellungen weitergegeben.

Lohnarbeit ist eine häufig gewählte Kategorie innerhalb von Federleicht 4, die wiederholt von Männern dominiert ist. Von 38 Malen sind 25 Männer im Lohnarbeitskontext thematisiert. Die dabei getroffene Auswahl ist vielfältig und zeitgemäß: Berufsfelder reichen von Polizist (FL 4 A 2019/20: 14) zu Arzt (FL 4 A 2019/20: 14), hin zu Moderator (FL 4 A 2019/20: 20), Bürgermeister (FL 4 A 2019/20: 43), Erfindern (FL 4 A

2019/20: 51), Piloten (FL 4 B 2019/20: 66), Mechaniker (FL 4 AH 2019/20: 6), Briefträger (FL 4 A 2019/20: 12), Frisör (FL 4 LH 2019/20: 6) und Lehrer (FL 4 A 2019/20: 46). Frauen sind in ähnlichen Bereichen vertreten, so gibt es eine Polizistin (FL 4 B 2019/20: 14), Lehrerin (FL 4 A 2019/20: 14), Co-Piloten (FL 4 B 2019/20: 67), Reporterin (FL 4 A 2019/20: 5), Blumenverkäuferin (FL 4 LH 2019/20: 7) und Rapperin (FL 4 LH 2019/20: 29). Männer finden mehr Repräsentation und die Auswahl ist vielfältiger, wobei es im Großen und Ganzen den Anschein erweckt, dass auf stereotype Berufe verzichtet worden ist.

An die Lohnarbeit anschließend folgen Care-Tätigkeiten rund um Hausarbeit und Pflege Kontexte, die in Federleicht (2019/20) wenig Beachtung finden und trotzdem größtenteils weiblich besetzt sind. Zu pflegen sind eine Oma (FL 4 B 2019/20: 62), die nichts Schweres heben darf und eine alte Frau, die nicht alleine über die Straße gehen kann (FL 4 B 2019/20: 44). In keinem Zusammenhang wird von Männern gesprochen, die auf Hilfe angewiesen sind. Tätigkeiten im Haushalt umfassen kochen (FL 4 A 2019/20: 58) und Apfelernte (FL 4 A 2019/20: 12), beides durch Frauen ausgeführt. Das einzige Mal, in dem ein Mann vorkommt, ist vom Fensterputzen die Rede (FL 4 A 2019/20: 16).

Nachdem in Federleicht (2019/20) oftmals Geschichten und Darstellungen zu Aktivitäten innerhalb von Familie anzutreffen ist, habe ich diese extra innerhalb der Kategorie Familie kodiert um auch hier zu untersuchen, wie die geschlechterbezogene Verteilung verläuft. Besonders oft waren dabei der Kontext Urlaub und vorlesen anzutreffen. Spannend ist außerdem, dass diese Kategorie zwischen weiblich und männlich gelesenen Personen und den unterschiedlichen Altersgruppen gleichwertig aufgeteilt ist und das in verschiedenen Zusammenhängen. So lesen Frauen wie Männer Geschichten vor, und Buben als auch Mädchen sind mit ihren Familien im Urlaub. Ein Abschnitt sticht hervor, in dem ein Bub seinen Wunsch nach kurzen Haaren äußert „Ich hätte auch gerne kurze Haare, aber meine Mutter ist dagegen, weil ich nämlich abstehende Ohren habe“ (FL 4 LH 2019/20: 12). Die auf äußere Schönheit bedachte Person ist weiblich und verbietet ihrem Sohn selbst über seinen Körper zu entscheiden, weil seine Ohren nicht ihrem Anspruch von anliegenden Ohren entsprechen. Eine weitere Geschichte *Die Erziehung eines Weisen*, die ein ähnliches Thema verfolgt, handelt von einem Mann, dessen Sohn nie außer Haus ging „Er hatte nämlich eine schiefe Nase und fürchtete, die Leute würden ihn verspotten [...]“ (FL 4 A 2019/20: 66–68). Hier spielt der Vater die schützende Rolle, die seinen Sohn vor Ausgrenzung schützen möchte. Die Thematisierung von *unnatürlichen* Schönheitsnormen ist eine gute Sache, wobei in der ersten Geschichte eine kritische Auseinandersetzung fehlt und der Makel als nicht zu ändern hingenommen wird. Im zweiten Text ermutigt der Vater den Sohn dann doch zu sich zu stehen und rät ihm „Mach es so, wie es dir richtig erscheint und höre nicht darauf, was andere sagen!“ (FL 4 A 2019/20: 67).

Auch die Kategorie Freizeit ist ausgeglichen zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen verteilt, wobei Frauen weniger oft vertreten sind als Mädchen. Neben lesen und basteln sind in Federleicht 4

(2019/20) unzählige Beispiele von sportlichen Erlebnissen vertreten, was einen motivierenden Einfluss auf Kinder haben kann. Die Gewichtung zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen verlagert sich dahingehend, dass Männer und Buben häufiger im Kontext von Kampfsport (FL 4 A 2019/20: 16), Karate (FL 4 LH 2019/20: 9), Klettern (FL 4 A 2019/20: 16, FL 4 B 2019/20: 71), Kampfsport (FL 4 A 2019/20: 16), Rudern (FL 4 A 2019/20: 22), Fußball spielen (FL 4 A 2019/20: 22) und Laufen (FL 4 A 2019/20: 21, FL 4 A 2019/20: 51) anzufinden sind, während Frauen und Mädchen Yoga machen (FL 4 A 2019/20: 16, 18), Tanzen (FL 4 A 2019/20: 22), Reiten (FL 4 A 2019/20: 21), Tennis (FL 4 LH 2019/20: 6) und Fußball spielen (FL 4 A 2019/20: 16, FL 4 LS 2019/20: 6). Manches überschneidet sich, wobei auch hier eine Verteilung auf stereotype Weise auszumachen ist. Kampfsport, Karate, Klettern und Rudern sind Sportarten, die männlich besetzt sind, während Yoga, Tanzen und Reiten tendenziell Betätigungen für Frauen darstellen.

Das Kapitel Gefühle ist wiederholt von männlich gelesenen Personen angeführt, wobei die Kontexte, in denen Emotionen auftreten stark zwischen geschlechtlichen Stereotypen unterscheiden. So sind Männer allen voran als starke Personen thematisiert, die Ärger (FL 4 B 2019/20: 39) und Sturheit (FL 4 LH 2019/20: 10) freien Lauf lassen, andere hinter das Licht führt und als Rattenfänger Kinder entführt (FL 4 A 2019/20: 42–44). Eine Geschichte nach Leo Tolstoi handelt von einem unglücklichen König, der so verzweifelt war, dass er im ganzen Land nach dem Kleidungsstück einer glücklichen Person suchen ließ, nur um dann festzustellen, dass die glücklichste Person nichts am Leib zu tragen hat (FL 4 A 2019/20: 39). Auch Buben fallen in ein ähnliches Muster „Er ist leider ziemlich launisch“ (FL 4 A 2019/20: 32), wütend (FL 4 B 2019/20: 39), stampfen beleidigt mit einem Fuß (FL 4 B 2019/20: 43) und sind stur (FL 4 A 2019/20: 18). Frauen hingegen sind traurig, weil sie die Aufnahmeprüfung für Krankenpflege nicht schaffen (FL 4 B 2019/20: 39) und erleben physische Gewalt, weil sie „auf offener Straße entführt“ werden (FL 4 LH 2019/20: 7). Mädchen setzen sich mit ihren Gefühlen rund um Angst auseinander und verfassen Briefe, in denen sie ihre Empfindungen offenlegen (FL 4 B 2019/20: 31) und werden gemobbt woraufhin sie ihre Traurigkeit verbergen und so tun, als wäre alles in Ordnung (FL 4 B 2019/20: 58). Einmal ist ein Mädchen im Kontext von Ärger zu sehen und zeigt wütend die Zunge (FL 4 B 2019/20: 55). Die Schere zwischen männlich und weiblich konnotierten Gefühlen ist in den Federleicht 4 (2019/20) Büchern dichotom gegenübergestellt. Maskuline Emotionen sind so konstruiert, dass sie ungefiltert offengelegt werden können und scheinen als *natürlich* gegeben. Feminine Emotionen hingegen werden als reflektiert gezeigt, den äußeren Schein wählend, um nicht zu viel Raum einzunehmen. Die Häufigkeit von männlicher Wut und weiblicher Trauer ist dabei auffallend gegensätzlich verteilt. Wie bereits angesprochen sind Geschichten rund um Erfindungen und technische Innovationen ausschließlich als männliches Fortschrittdenken konstruiert. Historische Umrisse zur Erfindung verschiedener Fortbewegungsmittel thematisieren nur männlich gelesene Personen (FL 4 A 2019/20: 49, 47). Männliche Überlegenheit wird damit auf geschichtlichen Zusammenhängen basierend konstruiert. Eine Übung für ‚dass-Sätze‘ im Arbeitsheft thematisiert ein

Mädchen, dass davon berichtet, dass ihr Computer einen Virus hat und sie hofft, dass ihre Mutter ihn reparieren kann (FL 4 A 2019/20: 28). Weiblich gelesene Personen im IT Kontext finden in Federleicht 4 (2019/20) das erste Mal Erwähnung. Das Mädchen ist bewandert mit dem Gerät, darauf zu spielen macht ihr Spaß und sie erkennt, dass der Computer womöglich einen Virus hat, bei dem ihre Mutter helfen kann. Dieses Beispiel kann als Vorbildwirkung dienen, dem das Potential für positive Verstärkung für technisch interessierte Mädchen innewohnt, besonders nach all den Geschichten über männliche Innovationen.

Die binäre Konstruktion zweier Geschlechtskategorien, die wie sich in den vorangegangenen Beispielen gezeigt hat, ein traditionelles Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit vermittelt, zieht sich weiter in die wenigen Darstellungen von Liebes- und Familienbeziehungen. In Federleicht 4 (2019/20) wird das cis normative Verständnis von Partner*innenschaften weiter reproduziert. Die Geschichte von Herrn Knautsch und Frau Ping, die unterschiedlicher nicht sein können, sich trotzdem ineinander verliebt haben und nun nicht wissen, wie sie ihre Kinder erziehen sollen (FL 4 A 2019/20: 18), stelle ich in der anschließenden Feinanalyse näher vor. Auch der Verweis darauf, dass „Unsere Lehrerin tanzt sehr gerne mit ihrem Mann Tango“ (FL 4 A 2019/20: 22) schlägt in dieselbe Kerbe. Liebe und Beziehung ist, laut den Geschichten in Federleicht 4 (2019/20) etwas, dass sich zwischen Mann und Frau abzuspielen hat.

Um das Thema Diskriminierung intersektional weiter auf Othering auszuweiten, sind ein paar Beispiele zu stereotypen Geschichten über Afrika zu nennen. In diesen ist Afrika als Land dargestellt, in dem andere Sitten und Traditionen herrschen, was per se nicht falsch ist, aber die Verkürzung der vielen auf dem afrikanischen Kontinent liegenden Länder als ‚Afrika das Land‘ sehr wohl (FL 4 LH 2019/20: 22, 27)! Bisher hat es kein Schulbuch geschafft die Vielfältigkeit Afrikas als diese zu benennen, sondern stets rassistische Bilder rekonstruiert. Darstellungen nicht *weißer* Personen sind in Federleicht 4 (2019/20) selten bis kaum anzufinden, wobei eine Geschichte von Aischa handelt, die aus ihrem Land fliehen musste, weil dort Krieg herrschte (FL 4 A 2019/20: 55). Das dabei beschriebene Gespräch birgt Potential der Retraumatisierung von Personen mit Fluchterfahrungen, worauf ich in der Feinanalyse näher eingehen werden. Auch gibt es eine Stelle, in der von Urlaubserfahrungen aufgezählt werden, in der Ali den Besuch seiner Großeltern in der Türkei folgendermaßen beschreibt: „Dort habe ich sehr viele Cousins und Cousinen. Wir haben den ganzen Tag gespielt“ (FL 4 A 2019/20: 4). Niemals sonst in Federleicht 4 (2019/20) ist die Vielzahl von Familienmitgliedern angesprochen. Beim aus der Türkei stammenden Ali aber schon, indem darauf verwiesen wird, dass er viele Cousins und Cousinen hat. Auch das zeichnet ein Bild von Othering, durch die Abgrenzung der westlichen Kleinfamilie zur konstruierten türkischen Großfamilie.

10.3.3. Feinanalyse



Abb. 44 – Belehrender Bub (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 54)

Eine kindliche männlich gelesene, *weiße* Person mit kurzen Haaren und grünem T-Shirt hebt belehrend den linken Zeigefinger.



Abb. 45 – Belehrender Mann (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 53)

Eine ältere, männlich gelesene *weiße* Person mit grauen Haaren und Bart hebt hält belehrend den Zeigefinger hoch.

Im Rahmen der Feinanalyse stelle ich sowohl bereits in der Grobanalyse angeschnittene Beispiele vor und greife weiterführen auf andere zurück um den geschlechterbezogene Diskurse rund um die Konstruktion von Geschlechtlichkeit innerhalb von Volksschullehrbüchern zu thematisieren. Wie zuvor stelle ich zu Beginn Beispiele rund um kindliche und erwachsene Männlichkeit vor und gehen dann auf kindliche und erwachsene Weiblichkeit ein. Die beiden letzten Punkte befassen sich wie zuvor mit der Konstruktion und Reproduktion von Heteronormativität und Diskriminierung. Ähnlich wie in Sprachlichter 4 (2018), wo Theo und sein Opa Fred ‚immer was zu sagen haben‘ (siehe Feinanalyse Sprachlichter 4 (2018) 10.4.3), gibt es ein ähnliches Muster von belehrender, Raum einnehmenden Männlichkeit in Federleicht 4 (2019/20). Die Bilder (Abb. 45, 46) zeigen eine kindliche und eine erwachsene *weiße* Person, die Finger hebend Ratschläge erteilen. Der Bub trägt kurze Haare und dazu ein grünes T-Shirt. In der ersten Darstellung des Bubens fordert er Schüler*innen auf, Ratschläge mit guter Begründung zu ergänzen. Die erwachsene Person trägt graue kurze Haare, einen Bart, Hemd und Brille. Die Farbcodes der Kleidung die bedient werden, sind typisch für

männlich gelesene Personen von Federleicht 4 (2019/20). Im Kontext des belehrenden Mannes werden Schüler*innen aufgefordert selbst zu entscheiden, welche Ratschläge sie als hilfreich empfinden und welche nicht. Beide Figuren verweisen zwar nicht aufeinander, und trotzdem ist die konsequente Wahl männlicher Personen im Kontext des Erteilens von Ratschlägen auffallend und lässt eine gewisse Hierarchie vermuten, die Männlichkeit Autorität vermittelt.

Ein weiteres Bild (Abb. 44) auf der gegenüberliegenden Seite zeigt verschiedene Personen, die Tipps und Erfahrungen teilen, wobei von fünf Personen nur zwei weiblich gelesen sind. Wie oben erwähnt, erzählt auch eine Frau von einem Erlebnis, aus dem sie gelernt hat und deshalb einen Ratschlag erteilen möchte. Die Abgebildete ist *weiß* gelesen, hat braunes Schulterlanges Haar und trägt ein blaues T-Shirt, was ungewöhnlich ist für weibliche Personen in der Federleicht 4 (2019/20) Buchreihe. Sie ist eine von zwei weiblich gelesenen von insgesamt fünf Ratschläge-erteilenden Personen, die auf der Seite zu sehen sind. Sie erzählt davon, dass sie fast von einem Fahrradfahrer niedergefahren wurde, weil sie leider auf ihr Handy geschaut hat. Andere Personen der Darstellung beschreiben auf bestimmende Weise von ihren Ratschlägen, während die Frau es bedauert, was sie getan hat, denn sie habe ‚leider‘ auf ihr Handy geschaut. Das *leider* sticht hervor und grenzt sich von den anderen Geschichten ab. Die Frau wird hier zögerlichen und den Fehler bei sich suchend dargestellt. Außerdem hält sie auch hier wieder ihr Handy in Händen, während die anderen mit ihren Händen gestikulieren um ihr Gesagtes zu unterstreichen.



Abb. 46 – Frau (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 52, Hintergrund bearbeitet)

Weiblich gelesene, *weiße* Person, die Ratschläge erteilt und dabei auf ihr Handy schaut, während sie davon berichtet, fast einen Fahrradfahrer niedergefahren zu haben.

Das Bild (Abb. 47) des emotionalen und traurigen Mädchens, dass sich durch die Federleicht (2019/20) Reihe zieht, ist in dieser Abbildung buchstäblich gezeichnet. Wie in der Grobanalyse erwähnt, ist der unterschiedliche Zugang zu Gefühlen zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen markant und auf stereotype Weise besetzt. Die hier gezeigten Mädchen tragen beide längere Haare, rosa und Violette T-Shirts und sind *weiß* gelesen, was eine typische Darstellung ist. Ein Mädchen fragt das andere, wie es ihr geht, woraufhin die andere „Sehr gut“ erwidert. In einer Gedankenblase ist zu sehen, wie sie sich wirklich fühlt und dass sie am liebsten weinen möchte. Diese Emotionen unterdrückt sie, gibt sich stark nach außen hin und traut sich nicht, ihr inneres der anderen Person anzuvertrauen. Die Konstruktion kontrollierter Weiblichkeit, die nicht zu Last fallen möchte und



Abb. 47 – Trauriges Mädchen (Federleicht 4 Teil B 2019/20: 58)
Das Bild zeigt eine weiblich gelesene, *weiße* kindliche Person, die ihren Gefühlen nicht wahrheitsgemäß teilt.

Die Konstruktion kontrollierter Weiblichkeit, die nicht zu Last fallen möchte und

Gefühle mit sich selbst ausmacht wird damit Reproduziert und steht der nach außen getragenen männlichen Wut gegenüber.

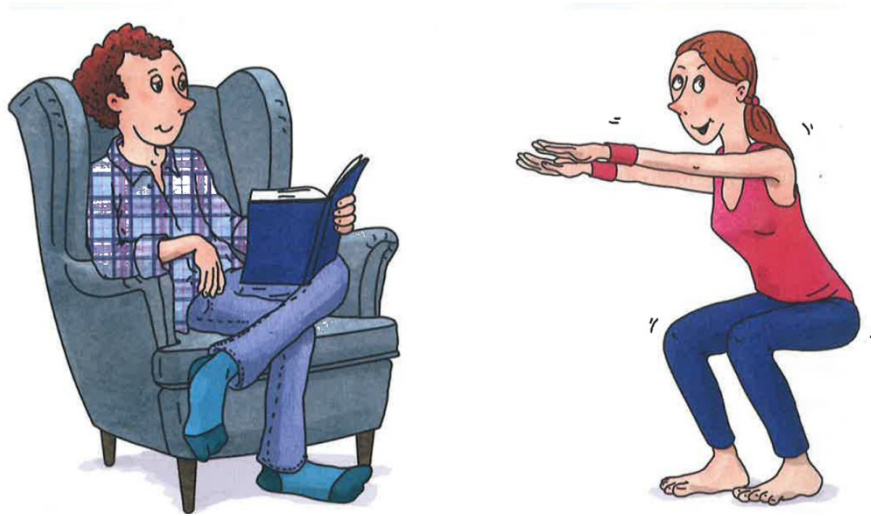


Abb. 48 – Heteronormativität (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 18) Die Abbildung zeigt eine männlich und weiblich gelesene Person. Er ist farbtypisch blau gekleidet und hat kurze Haare, sie trägt lange Haare und ein rosa T-Shirt. Im Laufe des Textes stellt sich heraus, dass die beiden Eltern von Kindern sind, und sie sich ob der Erziehung zu Sportlichkeit nicht einig sind.

Um die Gegenüberstellung zwischen weiblich und männlich, die sich durch das jeweilige andere erste bestimmen, weiterzuführen komme ich zu einer heteronormativen Darstellung von Familie (Abb. 48). Herr Knautsch und Frau Ping haben unterschiedliche Zugänge zu sportlicher Aktivität: sie liebt es sich zu bewegen, während er lieber liest. „Es wäre ja nicht schlimm, dass Herr Knautsch und Frau Ping so verschiedene Meinungen haben – wenn sie sich nicht in einander verliebt und zwei Kinder bekommen hätten!“ (FL 4 A 2019/20: 18) (Liebes)Beziehungen sind komplex und Meinungen müssen nicht immer übereinstimmen, was hier gut herauskommt. Diese ist eine der wenigen Geschichten in Federleicht 4 (2019/20), in der von familiären Verhältnissen gesprochen wird, von Personen, die Kinder bekommen haben und das auf cis heteronormative Weise. Um das bildlich zu unterstreichen sind wiederholt, die bekannten Farbcodes vertreten, demnach Männer blau und Frauen tendenziell rosa tragen. Familie ist in diesem verkürzten Verständnis bestimmt von der Verbindung einer männlichen und weiblichen Person, was per se absolut legitim ist, würden sich Darstellungen von familiären Beziehungen nicht ausschließlich darauf beschränken.



Abb. 49 – Heteronormative Kernfamilien (Federleicht 4 Leseheft 2019/20: 19) Die Abbildung zeigt vier Familien von denen alle stereotype Farben der Kleidung tragen - rosa für weiblich gelesene Personen, blau oder grün für männlich gelesene. Diesem Schema folgend bestehen alle Familien aus Mutter, Vater und Kindern, bis auf die Familie in Bild drei. Hier kann ob des Farbcodes eine schwule Familie bestehend aus zwei Vätern angedeutet sein, das jedoch sehr vage.

Ein weiteres Beispiel für cis normative Familienkonstellationen liefern die folgende Abbildung 49. Dabei sind vier Familien zu sehen, die alle der Norm der klassischen Kernfamilie folgen. Mutter trägt längere Haare und rosa Oberteil, Vater trägt kurze Haare und blaues Oberteil, Kinder folgen dem geschlechterbezogenen Farbmuster. Die einzige Familie, die dabei ein bisschen aus der Reihe tanzt ist die im dritten Bild, da hier beide Eltern blau T-Shirts und kurze Haare tragen. Die Darstellung ist so wage gewählt, dass es offenbleibt, ob es sich hier um Mutter-Vater-Kind handelt, oder ein schwules Paar abgebildet ist. Leider wird mit keinem Wort in der daran anschließenden Aufgabe darauf eingegangen, weshalb es zwar schön zu sehen ist, dass die Möglichkeit eventuell geben scheint, aber nicht sicher davon ausgegangen werden kann, dass Homosexualität hier Thema ist. Ich kann nur mutmaßen, aber diese unklare unausgesprochene Thematisierung von einer vermeintlich schwulen Lebensgemeinschaft macht einen durchaus berechnenden Eindruck. Die Andeutung stößt zu Vermutung an, kann aber nicht eindeutig beantwortet werden, was Homosexualität wiederholt keine offene Bühne bietet.

Anschließend an Diskriminierung und der Konstruktion vermeintlicher Normen folgt die Thematisierung von Fluchterfahrungen. Auf derselben Seite ist ein Bild (Abb. 50) von Ibrahim, der mit dunklen kurzen Haaren, blauem T-Shirt und als Person of Color gezeichnet ist.

„Ibrahim kommt aus Syrien und wohnt mit seinen Eltern in einer kleinen Wohnung.“ Die daran anschließende Aufgabe handelt von verschiedenen Kindern mit Fluchterfahrung, unter anderem von Aisha die „schon gut Deutsch“ kann (FL 4 A: 55) und von Steffi gefragt wird „Warum seid ihr aus eurem Land weggegangen?“ (FL 4 A: 55). Der Text zieht die Gegenüberstellung zwischen ‚unserem‘ Land und den fremden ‚anderen‘ Ländern fort, Denn „viele Menschen mussten aus ihrer Heimat flüchten. Sie leben jetzt bei uns“ (FL 4 A: 55). Nicht nur, dass diese Aufgabe auf verstörende Weise Schüler*innen dazu auffordert, Fürwörter zu üben, werden hier Geschichten bedient, die



Abb. 50 – Diversität PoC (Federleicht 4 Teil A 2019/20: 55)

Die Abbildung zeigt einen nicht weißes männlich gelesene Kind und kommt im Kontext von Flucht vor.

für betroffene Personen das Potential haben retraumatisierend zu wirken. Der Verweis darauf, dass Aisha bereits gut Deutsch spricht kann ist schön zu hören, bedient aber das Narrativ des ‚angepassten‘ Flüchtlings, der sich devot und dankbar zeigen soll, um eine Daseinsberechtigung zu erhalten. Nachdem die Übung der Fürwörter abgeschlossen ist, folgt ein Text von Rahaf, der in sein Tagebuch schreibt, wie sehr er seine Heimat vermisst. Danach ist der Kontext rund um Flucht so schnell beendet, wie er angefangen hat. Es ist wünschenswert, dass das Thema im schulischen Kontext behandelt wird, wobei eine einfühlsamere Art und der Austausch mit Betroffenen beim Verfassen solcher Texte dringend notwendig ist und hier offensichtlich nicht passiert ist.

10.4. Sprachlichter 4 (2018)

Das erste Buch der Veritas Verlagsgruppe in dieser Schulbuchanalyse ist das 2018 erschienene Sprachlichter 4. Es gibt bereits eine 7. überarbeitete Auflage, jedoch ist diese erst für das Schuljahr 2023/24 approbiert, weshalb ich für die vorliegende Analyse die 6. Auflage verwende, die aktuell in Umlauf ist. Ergänzend zu Sprachlichter gibt es das Lesebuch Leselichter von Barbara Hein-Sunzenauer, das Lehrenden freisteht zu verwenden. Im Zuge der Analyse habe ich mich ausschließlich auf Sprachlichter konzentriert, da die zweiteilige Lehrbuchreihe auch ohne Leselichter für den Deutschunterricht zugelassen ist.

Zu Beginn leite ich das Kapitel mit allgemeinen Informationen zum Buch ein und halte meine ersten Eindrücke nach anfänglicher Sichtung fest. Daran anschließend gehe auf Muster und Kategorien in der Grobanalyse ein und vertiefe die Ergebnisse abschließend im Zuge der Feinanalyse.

Zwecks Übersichtlichkeit verwende ich die folgenden Abkürzungen SL 4 (Sprachlichter 4), 1 (Teil 1) und 2 (Teil 2).

10.4.1. Allgemeines

Titel: Sprachlichter 4

Jahr und Auflage: 2018, 6. Auflage

Verlag: Veritas, Linz

Schulstufe: 4. Primarstufe

Autor*innen und Hintergrund:

- Christa Hagler: Volksschul- und Sonderschulpädagogin, lehrt an der Pädagogischen Hochschule in Oberösterreich
- Illustration: Klaus Pitter (Cartoonist und Illustrator)



Abb. 51 – Sprachlichter 4 (2018) Deckblatt
Deckblatt des Sprachlichter 4 Schulbuchs

Sprachlicher 4 teilt sich in zwei Bände, für jedes Schulsemester einen. Der Aufbau beider Teile ist derselbe wodurch die Orientierung leicht fällt. Gegliedert sind die Bücher in zwei Mal acht Kapitel die rund zehn Seiten umfassen und unterschiedliche Themenbereiche abdecken. Jeweils zwei Seiten beschäftigen sich mit dem Thema Sprechen, Texte verfassen, Rechtschreibung und Sprachbetrachtung. Daran anschließend folgen zusätzliche Übungen um das Gelernte zu vertiefen. Nach zwei Kapiteln schließt eine Kreativseite (Blumenseiten) und Wiederholungsseite (Rücklichter) an um die didaktische Schleife abzurunden. Jeder Band endet mit dem Thema Jahreszeiten, Teil 1 mit Herbst/Winter und Teil 2 Frühling/Sommer.

Sprachlichter 4 (2018) macht einen strukturierten, wenn auch überladenen Eindruck. Die Schrift ist im Vergleich zu Karibu 4 (2015) und Federleicht 4 (2019/20) kleiner und auch die Zeilenabstände sind geringer. Damit wirken Texte insgesamt dichter und die Seiten voller.

In Bezug auf Geschlechterrollen ist mir bei der ersten Sichtung aufgefallen, dass auch hier ein klassisches stereotypes Verständnis verfolgt wird die Binarität reproduziert. Die Sprache ist teilweise so gewählt, dass neben der männlichen auch die weibliche Schreibweise angeführt ist. Auch konnte ich feststellen, dass öfter eine neutrale Weise gewählt wurde, und zum Beispiel aus der Ich-Perspektive oder von Kindern die Rede ist („Suche dir ein bis zwei Kinder, mit denen du zusammenarbeitest“ (SL 4 2018 1: 12)). Abbildungen zeigen Mädchen fast ausschließlich mit langen und Buben mit kurzen Haaren. Auch die jeweiligen Tätigkeiten verfolgen klassische Rollenverteilungen.

Die Bilder im Buch haben einen bleistiftartigen Comic-Stil und sind, meines Erachtens, etwas altmodisch. Auffällig sind besonders die Frisuren der abgebildeten Personen, die an Mode der 1990er Jahre erinnern lässt. Sämtliche Zeichnungen zeigen *weiße* Personen. Flucht und Migration sowie verschiedene Kulturen spielen keine Rolle und werden nicht thematisiert. Alle Abbildungen handeln von able-bodied Personen, bis auf eine Person im Rollstuhl auf Seite 10 im 1. Teil, wobei sonst Behinderung keine Thematisierung findet.

10.4.2. Grobanalyse

Sprachlichter 4 (2018) nutzt eine konsequent binär gegenderte Sprache, die in fast allen Fällen die weibliche neben der männlichen Form verwendet. Das zeigt sich zum Beispiel in folgender Aufforderung „Jeder Schüler und jede Schülerin deiner Klasse stellt sich bei den Leserinnen und Lesern vor“ (SL 4 2018 1: 52). „[...] dann merkt jede Frau, jeder Mann, jedes Kind: [...]“ (SL 4 2018 2: 21) ist eine eindeutige Textstelle, in der das Festhalten an binären Strukturen deutlich erkennbar ist. In einzelnen Ausnahmen findet nur eine der männlichen oder weiblichen Schreibweisen Verwendung, wobei hier zumeist das generische Maskulinum gewählt wurde „Wird ein Angreifer gefoult, gibt es einen Siebenmeter-Strafstoß“ (SL 4 2018 2: 49). Auch wird manchmal ein Kompromiss verfolgt, wie zum Beispiel in dieser Passage deutlich wird „Für

Forscherinnen und Entdecker" (SL 4 2018 1: 98). Zudem kommt eine neutrale Schreibweise durch die Wortwahl ‚Kind‘ oft vor, was ich begrüßenswert finde da auf die spezifische geschlechtliche Zuweisung verzichtet wird „Ein Kind wählt [...] Das zweite Kind wählt [...]“ (SL 4 2018 1: 6).

Wie in den bereits zuvor analysierten Schulbüchern habe ich mich auch bei Sprachlichter 4 (2018) bei der Zuschreibung von Männlichkeit und Weiblichkeit an Pronomen und stereotypen Äußerlichkeiten orientiert. TINA* Personen und andere Geschlechtsidentitäten finden keinerlei Erwähnung weshalb ich wiederholt davon ausgehen musste, dass diese nicht thematisiert sind. Das äußere Erscheinungsbild aller abgebildeten Personen basiert auf einem stereotypen Verständnis ‚geschlechterspezifischer Kleidung‘. Weiblich gelesene Personen haben tendenziell lange Haare, die offen oder in Zöpfen getragen werden. Zudem tragen sie neben Hosen Röcke und dazu Stiefel oder Ballerinas. Darstellungen von Tasche tragenden Personen habe ich immer weiblich gelesen. Männlich gelesene Personen tragen ihre Haare ausnahmslos kurz, dazu Hosen, T-Shirts oder Hemden. Zudem werden sie gelegentlich mit Kopfbedeckungen in Form von Kappen gezeigt.

Weiterführend dazu konnte ich in Sprachlichter 4 (2018) die folgenden Kategorien in Bezug auf geschlechtlicher Zuweisung ausfindig machen: Abenteuer, Familie, Freizeit, Hausarbeit, Lohnarbeit, Sport und Schule. Die damit verbundene Reproduktion von Diskursen zeigt sowohl weiblich, als auch männlich gelesene Personen auf unterschiedliche Weise und Quantität. Im Weiteren gehe ich auf die einzelnen Kontextualisierungen ein, um auf die Komplexität der Konstruktion von Weiblichkeit und Männlichkeit auf verschiedenen Ebenen aufmerksam zu machen.

Der Fokus von Sprachlichter 4 (2018) liegt weniger auf dem Lesen und mehr auf Rechtschreib- und Grammatikübungen. Aus diesem Grund waren kaum ganze Texte, die sich über eine oder mehrere Seiten erstrecken ausfindig zu machen, die von einzelnen Hauptpersonen handeln. Ich habe in Sprachlichter 4 (2018) die Kategorie *Hauptperson eines ganzen Textes* dann gewählt, wenn sich ein kürzerer Abschnitt der sich über ein paar Zeilen erstreckt und eine zusammenhängende Geschichte transportiert, von einer Person handelt. Es sind im Vergleich zu Karibu 4 (2015) und Federleicht 4 (2019/20) weniger dieser Hauptpersonen vertreten, was die Relevanz nicht schmälert. Ich konnte feststellen, dass das wenig vorhanden sein von längeren Texten, die Übermittlung von Stimmungen und Gefühlen der Geschichten erschwerte, was sich auf die emotionale Interpretation von Geschlechtsidentität auswirkt. Insgesamt habe ich 20 Stellen mit der Kategorie Hauptperson eines Textes vermerkt und konnte dabei die Ausgeglichenheit zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen feststellen. Bei neun Passagen sind männlich gelesenen Personen die Hauptrolle, davon sechs Buben und drei Männer, und 11 Passagen sind von weiblich gelesenen Personen dominiert, davon zwei von Frauen und neun von Mädchen. Buben sind in Geschichten mit Kontext Familie (unter anderem SL 4 2018 1: 4; SL 4 2018 2: 39), Gefühlen („Ich hatte Streit mit meinen Eltern. Deshalb darf

ich heute nicht zu meinen Freunden." (SL 4 2018 1: 26)) und Abenteuer als Meisterdetektiv, der eine Perle findet (SL 4 2018 2: 31, 32) anzufinden. Männer spielen Hauptrollen im Kontext Abenteuer (Arzt im Mittelalter (SL 4 2018 1: 82), Robinson Crusoe (SL 4 2018 2: 33,34) und als römische Legionäre (SL 4 2018 2: 41f)). Mädchen kommen zumeist als Hauptperson im Kontext Abenteuer (allen voran Pippi Langstrumpf (SL 4 2018 2: 27) und Ronja Räubertochter (SL 4 2018 2: 28, 29)) und Gefühlen vor. Ein paar Geschichten handeln zudem von Familie und Hausarbeit. Frauen finden einmal die alleinige Aufmerksamkeit in einem Text zur Hexenverbrennung (SL 4 2018 1: 104) was ich zugleich schade und problematisch finde, sowie im Kontext Familie und Schönheit im Zuge der Darstellungen des Alltags im ‚alten Rom‘ „Eine römische Frau hat sich hauptsächlich um die Kinder gekümmert. [...] Auf Schmuck und ihre Frisur hat sie großen Wert gelegt. [...] Viele römische Frauen haben sich jeden Tag geschminkt“ (SL 4 2018 2: 45).

Im Kontext Abenteuer sind männlich gelesene Personen zehn Mal vertreten, wobei dabei knapp mehr als die Hälfte Männer beanspruchen. Weiblich gelesene Personen sind in der Kategorie seltener und sieben Mal zu finden. Spannend dabei ist, dass Mädchen fünf und Frauen nur zwei Mal vorkommen und Männer allen voran eindeutig im Vordergrund stehen. Männer sind unter anderem in Heldengeschichten von Vampiren (SL 4 2018 1: 54, 56), als Ärzte und Mönche des Mittelalters (SL 4 2018 1: 82, 87) und als römische Legionäre (SL 4 2018 2: 41) vertreten. Wohin gehend Buben im detektivisch, erforschenden Kontext vorkommen. Sie durchforsten alte Burgen (SL 4 2018 1: 66) und gemeinsam mit Mädchen Häuser (SL 4 2018 1: 89), finden als Meisterdetektive Perlen (SL 4 2018 2: 31, 32) und sind im Wald auf Schnitzeljagd unterwegs (SL 4 2018 2: 56). Mädchen träumen von Abenteuern und zwar in Form von einer Begegnung mit einem Wolf (SL 4 1: 61) und einem Kampf mit den alten Römern (SL 4 2018 2: 40). Dass die dabei erlebten Abenteuer geträumt sind, transportiert einen passiven Beigeschmack. Zudem gibt es die bereits angesprochenen Geschichten von Ronja Räubertochter, die gefangen im Tiefschnee von ihrem Freund Birk gerettet wird und vor Glück zu weinen begann (SL 4 2018 2: 28, 29) und Pippi Langstrumpf, die sich Wörter ausdenkt (SL 4 2018 2: 27). Die von Frauen erlebten Abenteuern handeln von Hexen (SL 4 2018 1: 55) und einer Königin (SL 4 2018 2: 8). Die geschlechterspezifische Aufteilung innerhalb der Kategorie Abenteuer ist besonders hervorzuheben. Männliche Heldentaten in unterschiedlichsten Kontexten und neugierige Buben, die die Welt erforschen sind träumenden Mädchen, Hexen und Königinnen gegenübergestellt.

In der Kategorie Lohnarbeit habe ich den Fokus daraufgelegt, in welchen Kontext Personen vorkommen und mich darauf beschränkt jede Tätigkeit nur einmal festzuhalten (vor allem männliche Polizisten sind in beiden Sprachlichterbüchern öfter thematisiert). In den unterschiedlichen Arbeitsbereichen konnte ich wiederholt eine klare männliche Dominanz feststellen, in insgesamt 18 verschiedenen Lohnarbeitstätigkeiten sind 11 von männlich gelesenen und 7 von weiblich gelesenen Personen besetzt. Die von Männern ausgeübten Berufe sind: Buchhändler (SL 4 2018 1: 28), Marktstandverkäufer (SL 4 2018

1: 28), Schauspieler (SL 4 2018 2: 9), Akrobat (SL 4 2018 2: 9), Seiltänzer (SL 4 2018 2: 9), Dompteur (SL 4 2018 2: 9), Reitlehrer (SL 4 2018 2: 53), Lehrer (SL 4 2018 2: 57), Polizist (SL 4 2018 2: 58), Schiedsrichter (SL 4 2018 2: 63) und Trainer (SL 4 2018 2: 65). Die Berufe von Frauen überschneiden sich zum Teil mit denen der Männer, wobei neben Lehrerin (SL 4 2018 1: 16) und Marktstandverkäuferin (SL 2018 1: 28) auch Konditorin (SL 2018 1: 8), Wahrsagerin (SL 4 2018 1: 91), Direktorin (SL 4 2018 2: 9), Reporterin (SL 4 2018 2: 54) und Mechanikerin (SL 2018 2: 63) vorkommt. Der Zirkusfokus bei männlich gelesenen Personen ist zwar nicht repräsentativ für den Großteil der Mehrheitsgesellschaft, wobei für die Tätigkeit der Wahrsagerin dasselbe gilt. Die anderen behandelten Berufsfelder erscheinen mir bodenständig und zeitgemäß, was wünschenswert ist und Identifikationsmöglichkeiten bietet kann.

Dem gegenübergestellt ist die Kategorie Hausarbeit, die wiederholt von weiblich gelesenen Personen dominiert ist. In neun Datensätze kommen nur drei Männer vor, die einkaufen (SL 4 2018 1: 28) und kochen (SL 4 2018 1: 94, SL 4 2018 2: 19). Einmal wird ein Mädchen von ihrer Mutter um Lebensmittel geschickt „Meine Mutter bat mich, Milch, Butter, Eier [...] einzukaufen.“ (SL 4 2018 2: 61), was den weiblich konnotierten Zugang zu alltäglichen Haushaltstätigkeiten unterstreicht. Ein weiteres Beispiel ist der Aufsatz eines Buben in dem er seine Oma bittet ihm Palatschinken zu kochen (SL 4 2018 1: 35). Zwei Mal sind Mütter mit ihren Kindern Schuhe (SL 4 2018 2: 30, SL 4 2018 2: 86) und einmal Lebensmittel (SL 4 2018 2: 42) einkaufen. Hausarbeit und die leibliche Versorgung von Kindern in Form von Lebensmitteln und Kleidungsstücken ist hier eindeutig als von Frauen und Mädchen zu erfüllende Tätigkeiten dargestellt. Buben sind im Kontext der Hausarbeit kein einziges Mal vertreten, was eine einseitige Aufforderung an Mädchen vermitteln kann. Es ist nach wie vor so, dass weiblich gelesene Personen für Haushaltstätigkeiten zuständig sind, was das hier vermittelte Diskurs klar reproduziert.

Die Kategorie Familie lehnt sich an die Kategorie Hausarbeit an. In feministischen Diskursen ist beides oftmals als Care Arbeit zusammengefasst. In der Analyse habe ich verschiedene Erlebnisse und Handlungen, die innerhalb eines familiären Kontexts stattfinden zusammengefasst. Dabei konnte ich feststellen, dass weiblich gelesene Personen deutlich öfter innerhalb von Familie vorkommen, als männlich gelesene, und zwar mehr als doppelt so oft. Besonders ‚Mütter‘ (die ich in dem Fall immer weiblich gelesen habe) sind häufig vertreten. Unter anderem pflegen sie Kinder (SL 4 2018 1: 58, 71), tadeln sie (SL 4 2018 2: 30) und werden von Kindern konsultiert, wenn es in der Schule Schwierigkeiten gibt (SL 4 2018 1: 38, 40) „In der Schule haben sie mich heute ausgelacht. [...] Ein paar Kinder haben behauptet, meine Jeans sieht aus, als hätte ich sie schon seit drei Wochen an.“ [...] Mutter: „Dann sprich doch zumindest mit deiner Lehrerin.“ (SL 4 2018 2: 20). Auch hier wird vermittelt, dass Mütter wichtige Bezugspersonen sind, an die sich gewendet wird, um Rat zu suchen "Meiner Mutter habe ich alles Wichtige erzählt" (SL 4 2018 2: 20). Solche oder ähnliche Geschichten gibt es von Vätern keine, was eine einseitige Gewichtung vornimmt und

Frauen zu emotionalen Vertrauenspersonen macht. Dem ist an sich nichts entgegenzusprechen, aber männliche Charaktere in solchen Zusammenhängen sind wichtig, um auch hier Nähe und Vertrauen aufzubauen. Das Aufschauen von Mädchen zu ihren Müttern, findet sich im kurzen, beiläufigen Satz „Manchmal ahmt Elisa ihre Mutter nach“ (SL 4 2018 2: 23) wieder.

Mädchen sind im familiären Kontext dabei dargestellt, dass sie streitende Eltern durch das Reiten auf einem liegenden Pferd verdrängen (SL 4 2018 1: 11), und sowohl mit ihrem Vater (SL 4 2018 1: 28) und ihrem Bruder (SL 4 2018 1: 31) streiten und anschließend auf ihn zugeht, um sich zu versöhnen. Außerdem ist ein Besuch bei Großeltern beschrieben, bei dem ein Mädchen diese bei der schweren Arbeit auf der Almhütte unterstützt (SL 4 2018 2: 84). Mädchen werden als kümmernd und umsorgend innerhalb von Familie dargestellt, als würden sie auf die später auf sie wartenden umfassenden Care-Tätigkeiten vorbereitet werden.

Eine Geschichte handelt von einem Vater, der sich um seine abenteuerlustige Tochter Ronja sorgt „Mattis machte sich oft Sorgen, denn im Winterwald lauerten viele Gefahren“ (SL 4 2018 2: 28), was ein guter Anfang ist, um männlich gelesene Personen im Kontext der familiären Fürsorge zu verankern. Auffallend ist nur, dass es sich dabei um eine Geschichte von Astrid Lindgren handelt die nicht von der Autorin Christa Hagler geschrieben wurde, die darauf scheinbar selbst keinen Wert legte. Zudem kommt ein Vater in der bereits beschriebenen Streitsituation mit seiner Tochter vor, die diese gemeinsam klären wollen (SL 4 2018 1: 28). Der Kontext, in dem einmal ein Opa thematisiert ist, dass „Auch Theos Opa Fred hat immer was zu sagen [...]“ (SL 4 2018 1: 41), nachdem Theo ein paar Seiten zuvor auch immer etwas zu sagen hat (SL 4 2018 1: 38). Die dabei vermittelte Nachahmung von Theo gegenüber seinem Opa, erinnert an die zwischen Tochter und Mutter, wobei der Kontext der einer Belehrung ist, was oftmals als männlich konnotierte Eigenschaft verhandelt ist (wie auch in Federleicht 4 2019/20).

Buben sind zum Teil in einem fürsorglichen Kontext dargestellt, einmal ist ein Brief von einem Buben an seine Großeltern und seine Großtante (SL 4 2018 1: 35) angeführt. Außerdem handelt eine Passage davon, dass ein Enkel seiner Oma die ‚schwierige‘ Fernsehbedienung erklärt (SL 4 2018 2: 13). Eine weitere Geschichte handelt davon, dass ein Bub seine Schwester ins Bett bringt und ihre Puppe dazulegt (SL 4 2018 2: 32). Im Kapitel *..bei den Römern* gibt es zudem eine Geschichte, die von zwei Brüdern handelt, wobei der eine den anderen beruhigt, nachdem dieser am Weg zur Schule von einem Nachttopf getroffen wurde (SL 4 2018 2: 39). Zwei weitere Darstellungen handeln von Streit mit einer Schwester (bereits angeführt) und mit Eltern „Ich hatte Streit mit meinen Eltern. Deshalb darf ich heute nicht zu meinen Freunden“ (SL 4 2018 1: 26). Das hier vermittelte Bild von Buben ist dem der Mädchen ähnlich, was wünschenswert ist. Sie haben Streit unter Geschwistern und mit Eltern, trösten und umsorgen innerhalb von Familie, wobei die dabei ausgeübten Care-Tätigkeiten anders verteilt sind.

Daran anlehnend folgt die Kategorie Freizeit, die wiederholt männliche Gewichtung aufweist. Bei insgesamt 15 Datensätzen sind neun von männlich gelesenen Personen besetzt. Männer fahren Auto (SL 4 2018 1: 28, SL 4 2018 2: 67) und bauen ein Zelt mit ihrem Kind auf (SL 4 2018 2: 86). Buben spielen Computer (SL 4 2018 1: 44) und Gameboy (SL 4 2018 1: 47), schauen fern (SL 4 2018 1: 50), fahren Roller (SL 4 2018 1: 46) und beobachten Eichhörnchen (SL 4 2018 2: 69). Frauen hingegen sind nie mit Freizeitbeschäftigungen thematisiert, während Mädchen ins Museum gehen (SL 4 2018 1: 47), Computer spielen (SL 4 2018 1: 49), Räder bemalen (SL 4 2018 2: 22) und spielen, denn „besonders bei Mädchen war dieses Spiel beliebt“ (SL 4 2018 2: 46).

Das Schulbuch ist geprägt von vielen Geschichten, die von Streit innerhalb von Familien und Mobbing im Schulkontext handeln, wobei dabei, anders als bei Karibu 4 (2015), selten physische Gewalt im Spiel ist. Auch in der Gefühlskategorie sind Geschichten von männlich gelesenen Personen häufiger vertreten, als welche, die von weiblichen handeln. Von Schuldzuweisungen zwischen Buben, nach einem Fußballspiel „Du bist schuld, dass wir verloren haben!“ (SL 4 2018 1: 10) oder bei einem nicht erfüllten Arbeitsauftrag „Das ist ja wieder typisch! Und wer soll das jetzt machen?“ (SL 4 2018 1: 22) hin zu Streit beim Gassi gehen (SL 4 2018 1: 18) und Erpressungen am Schulhof „Wenn du uns nicht 3 Euro gibst, dann kommst du hier nicht weg“ (SL 4 2018 1: 21), hin zu einem Wutanfall nach einem Radunfall (SL 4 2018 2: 55) häufen sich die Vorkommnisse, derer ich insgesamt 11 festhalten konnte. Einmal ist ein Bub Opfer einer Mobbingattacke, nachdem sein Turnsackerl im „schmutzigen Mülleimer“ (SL 4 2018 2: 66) versteckt wurde.

Mädchen sind insgesamt als petzende Weitererzählerinnen dargestellt, was sich beispielsweise in folgenden Drohungen zeigt „Wenn du meine Freundin sein willst, dann tust du was ich sage“ (SL 4 2018 1: 10) und „Stimmt es, dass du das weitererzählt hast?“ (SL 4 2018 1: 15). „Frau Lehrerin, ich habe gesehen, dass Stefan bei Simona abgeschaut hat. [...] Einige Kinder sind nun auf Lucia beleidigt und reden nicht mehr mit ihr.“ (SL 4 2018 1: 21, 23), ist eine weitere Passage, die ein Mädchen als Petze darstellt. Auffällig ist dabei, dass diese Zuschreibung nur mit Mädchen passiert, was in gewisser Weise das Bild eines beleidigten, zickigen Schlitzohres konstruiert, was in der Stelle noch einmal klar hervorkommt „Das hab ich doch nur gesagt, weil ich damals mit dir zerstritten war.“ (SL 4 2018 1: 36). Mädchen kommen insgesamt in 11 Stellen in der Kategorie Streit vor, die von den oben beschriebenen Stellen bis hin zu zum Trösten einer neuen Freundin (SL 4 2018 2: 65) und einer Geschichte, in der sie selbst Opfer von Mobbing wird, weil Mitschüler*innen ihre neue Hose verspotten (SL 4 2018 1: 38, 40). Zudem zeigt ein Bild die körperliche Auseinandersetzung zwischen einer von mir männlich und einer weiblich gelesenen Person, die sich gegenseitig zwicken, bis er sie stößt und sie dabei mit dem Kopf an eine Tischkante schlägt (SL 4 2018 1: 12). Eine weitere Geschichte handelt von einem Mädchen, dass ihre Freundin mit der Faust boxt, woraufhin diese Angst bekommt (SL 4 2018 1: 14).

Eltern sind regelmäßig in einer ermahnenden Rolle abgebildet, die Strenge vermitteln. Beispiele hierfür sind die folgenden Passagen „Pass doch auf die neuen Schuhe auf!“ (SL 4 2018 2: 30) und „Ich hatte Streit mit meinen Eltern. Deshalb darf ich heute nicht zu meinen Freunden“ (SL 4 2018 1: 26).

Die Thematisierung von romantischen Beziehungen durchzieht auch in Sprachlichter 4 (2018), ähnlich wie bei Karibu 4 (2015) und Federleicht (2019/20) ein heteronormatives Muster, das ausschließlich Liebespaare, bestehend aus Mann und Frau bzw. Bub und Mädchen zeigt. So auch in dieser Geschichte „Fabian und Alina haben ein altes Gebäude gekauft. Sie möchten daraus ein schönes Haus machen“ (SL 4 2018 2: 21). Auch wird das konstruierte Bild Kernfamilie, bestehend aus Mutter, Vater und Kind (SL 4 2018 2: 60), reproduziert.

Spannend ist, dass die Kategorie Sport von weiblich gelesenen Personen dominiert ist, die eine Vielzahl von Darstellungen bietet. Ihre Sportlichkeit reicht unter anderem von Motorradfahren (SL 4 2018 1: 32), Fußball (SL 4 2018 2: 52) bis zu Klettern (SL 4 2018 2: 56), inlineskaten (SL 4 2018 2: 50) und Ballett (SL 4 2018 2: 48). Männlich gelesene Personen spielen unter anderem Tennis (SL 4 2018 2: 48), laufen (SL 4 2018 2: 54), fahren Rad (SL 4 2018 2: 55, 63) und Ski (SL 4 2018 2: 63). Zum Teil sind die Sportarten geschlechtlich konnotiert (Ballett), wobei die Aufteilung durchwegs einen neutralen Zugang ermöglicht.

Schönheit ist in drei Geschichten präsent, wobei in zwei davon weiblich gelesene Person die Hauptrolle spielen. In der dritten Darstellung geht es darum, dass „ein Zauberer und eine Zauberin wollten immer jung bleiben“ (SL 4 2018 1: 93). In den beiden anderen Geschichten geht es um die bereits thematisierten Frauen des alten Roms, die sich hauptsächlich um Schmuck und ihre Frisuren sorgten, während sich viele römische Frauen jeden Tag schminkten (SL 4 2018 2: 45) und um den Verkauf einer neuen Hautcreme an eine Kundin (SL 4 2018 2: 23).

Diskriminierung kommt in Sprachlichter 4 (2018) kaum vor, außer dahingehend, dass das Buch fast ausschließlich *weiße* zwangsgesellschaftlichen Normen reproduziert und andere Kulturen keine Erwähnung finden. Problematisch ist trotzdem festzuhalten, dass in Teil 2 im Kapitel *..bei den Römern* viel Rede von Sklaven ist, ohne das zu kritisch zu beleuchten (SL 4 2018 2: 41, 42)! Zudem kommen selten diverse Namen vor, wie zum Beispiel Alia und Tarik (SL 4 2018 1: 90). Die Wortwahl der Passage „In vielen Ländern schreibt man mit anderen Schriftzeichen als bei uns“ (SL 4 2018 1: 96) vermittelt ein altbekanntes Bild der Abgrenzung vom Selbst zum Anderen, was eine schwerwiegende Form des Otherings ist und dringend thematisiert werden muss.

10.4.3. Feinanalyse

In der folgenden Feinanalyse gehe ich auf vertiefend auf Geschlechtsidentität in Sprachlichter 4 (2018) ein und stelle konkrete Beispiele in Bezug auf Männlichkeit, Weiblichkeit, Heteronormativität und Diskriminierung vor.

Männlichkeit ist in Sprachlichter 4 (2018) eine stark vertretene Rolle, die im Gegenzug zu Weiblichkeit auf verschiedenste Weise Raum einnimmt, was sich deutlich im ausgewählten Bild (Abb. 52) widerspiegelt.



Abb. 52 – Geschlechterrollen (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 28) Die Abbildung zeigt reges Treiben auf einer Marktstraße, mit verschiedenen stereotype Geschlechterrollen, die Berufsfeldern zugeordnet sind.

Verschiedenste Kontexte zeigen erwachsene männlich gelesene Personen, die auch in der angeführten Abbildung präsenter sind, als weiblich gelesene. Die abgebildeten Männer üben unterschiedliche Berufe aus und dominieren den öffentlichen Raum. Was außerdem bemerkenswert ist, dass sowohl der Buchhändler, Polizist und Marktstandverkäufer beratenden Tätigkeiten nachgehen und andere Personen Dinge erklären. Der jüngere Bursche im roten Sportwagen ist zudem ein stereotyper Kontrast zur alten Dame, die sich am Zebrastreifen stehend mit dem Schirm wedelnd über seine Dreistigkeit beschwert. Junge Burschen, die sich ins rücksichtslose Abenteuer stürzen, damit davonkommen, während weiblich sozialisierten Personen beigebracht wird, rücksichtsvoll zu agieren, bis ins hohe Alter hinein.



Abb. 53 – Bub (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 38) Das Bild zeigt ein männlich gelesenes, weißes Kind, das von Sprechblasen umgeben ist, um passend zum dazugehörigen Text zu unterstreichen, dass Theo immer was zu sagen hat.

In Sprachlichter 4 (2018) sind einige Darstellung und Texte zu finden, die dominierendes Verhalten männlicher Personen unreflektiert thematisieren. Auch Theo und sein Opa haben „immer etwas zu sagen!“ Theo (Abb. 53), abgebildet als schelmischer Bub mit wilden Haaren und bedrucktem Hemd, erzählt in mehreren Sätzen aus seinem Leben. Die Aufgabe dabei lautet die wörtliche Rede zu erkennen und zu unterstreichen. Dabei erklärt er unter anderem, dass sein Opa der beste Schifahrer ist und dass er seinen Papa um Rat fragt, wenn er nicht weiterweiß. Außerdem schimpft er „Kannst du nicht aufpassen?“ (SL 4 2018 1: 38), und fordert Vorsicht von anderen Personen ein. Theo ist präsent und nimmt mit seinen Aussagen und der Abbildung, die über eine halbe Seite geht, Raum ein und setzt Grenzen. Das ist durchaus wünschenswert, wobei die mangelnde Darstellung weiblich gelesener Personen in solchen oder ähnlichen Kontexten, auffällig und schade ist.



Abb. 54 – Mann (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 41) Das Bild zeigt eine erwachsene, männlich gelesene *weiße* Person, die umgeben ist von Sprechblasen. Angelehnt an Theo, hat auch der hier abgebildete Opa immer etwas zu sagen.

Theos Geschichte wird ein paar Seiten noch einmal aufgegriffen, diesmal in Form seines Opas Fred (Abb. 54), einer mit Rollkragen, Brille und Glatze gezeichneten Person, der wie Theo auch immer was zu sagen hat. Er lobt „Mein Enkel ist ein toller Bub!“ (SL 4 2018 1: 41) und „Die tolle Geburtstagsfeier werde ich nie vergessen.“ (SL 4 2018 1: 41) und bittet „Kannst du morgen vorbeikommen?“ (SL 4 2018 1: 41). Wünsche und Anliegen werden hier kommuniziert, um verschiedene Wörter statt ‚sagen‘ zu üben. In Ergänzung zu Theo nimmt auch Fred Raum ein besonders dadurch, dass die Geschichte nach wenigen Seiten noch einmal aufgegriffen wird, was Theo eine außergewöhnliche Stellung verschafft, an die sich Schüler*innen wiederholt erinnern sollen.



Abb. 55 – Streitende Mädchen (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 10)
Die Abbildung zeigt zwei junge weiblich gelesene, *weiße* Personen, die einen Streit haben.

Wie bereits in der Grobanalyse erwähnt, sind Mädchen in Sprachlichter 4 (2018) überraschend oft in streitendem Kontext dargestellt. Die in der Abbildung 55 zu sehenden Mädchen entsprechen beide, dem sich durchs ganze Buch ziehenden, Muster, demnach weiblich gelesene Personen mit langen Haaren oder Zöpfen dargestellt sind. Mit den Worten „Wenn du meine Freundin sein willst, dann tust du, was ich sage“ (SL 4 2018 1: 10) versucht das eine

Mädchen das andere zu erpressen mit Aussicht auf vermeintliche Freund*innenschaft. Die damit transportierte Art und Weise von Beziehung unter Mädchen wird in einem fragwürdigen Licht dargestellt. Ein paar Seiten weiter thematisiert ein Text die Geschichte von ‚besten Freundinnen‘, wobei die eine die andere mit der Faust boxt, nachdem diese ihren neuen Bleistift abgebrochen hat. Daraufhin fürchtet sich die geboxte und sucht Zuflucht beim Vater der Freundin, der die Mädchen mit den Worten „Das ist doch nicht so schlimm, versöhnt euch doch wieder!“ (SL 4 2018 1: 14) zu beruhigen versucht. Die Kombination aus beiden Beispielen vermittelt ein emotionales und irrationales Bild von Mädchen, die nicht einmal vom eigenen Vater ernst genommen werden. Es ist wichtig über Gefühle zu sprechen und Gewalt in sämtlichen Formen zu adressieren, was weder im Bild, noch in der Geschichte passiert ist. Mädchen werden somit als launische, impulsive Personen kontextualisiert, denen rational nicht begegnet werden kann. Erwachsene weiblich gelesene Personen nehmen in Sprachlichter 4 (2018) eine kümmernde, fürsorgliche Rolle ein, die Haus und Hof umsorgen und in einigen Passagen im Kontext von Schönheit und körperlicher Objektifizierung vorkommen. So auch in der Geschichte einer Geschichtsforscherin zum Leben der Frauen im alten Rom. Die darin bedienten Stereotype sind in Text und Bild (Abb. 56) dargestellt, wobei eine sich schminkende ‚römische‘ Frau in weißem Gewand und gelockten Haaren zu sehen ist. Daneben verweist der Text darauf, dass römische Frauen sich „hauptsächlich um die Kinder gekümmert“ (SL 4 2018 2: 45) haben, und auf Schmuck, Frisur und Schminke viel Wert legten (SL 4 2018 2: 45). Die hier dargestellten Tätigkeiten stellen eine verkürzte Lebensrealität einer ‚römischen Frau‘ dar, denn auch die zweite Person im Hintergrund, als weibliche Dienerin gelesen, widerlegt diese Annahme., die klassenübergreifend nicht auf alle Frauen



Abb. 56 – Frauen im ‚alten Rom‘ (Sprachlichter 4 2018 Teil 2: 45)

Das Bild zeigt eine weiblich gelesene, *weiße* Frau des ‚alten Roms‘, die sich schminkt.

gleich zutreffen war. Der Text handelt von der normativen Frau des alten Roms und präsentiert zugleich zwei Lebensrealitäten, die ungleicher nicht sein können. Frauen als einheitliche Kategorie zusammenfassen zu wollen, hat damals wie heute nicht funktioniert. Was dabei passiert ist die Reproduktion von Stereotypen, die viele Lebensrealitäten nicht berücksichtigt und unwahrnehmbar macht. Dem entgegenzuwirken ist eine vehemente Forderung intersektionaler Theoretiker*innen. Zudem wird eine gewisse Form der Objektifizierung vorgenommen, wenn davon ausgegangen wird, dass sich Frauen damals hauptsächlich um ihr Äußeres Sorgen mussten und ihr Leben sonst keine weitere Wichtigkeit hatte. Der Diskurs rund um fürsorgliche, eitle Weiblichkeit wird diesem Beispiel auf anschauliche Weise reproduziert, denn nicht nur Frauen des alten Roms sind derartig dargestellt, wie bereits in der Grobanalyse beschrieben.

Die Person/Sache, von der man spricht: **ER/SIE/ES**



Abb. 57 – Nichtbinär (Sprachlichter 4 2018 Teil 1: 81)

Das Bild zeigt die Anwendung von Personalpronomen. Abgebildet sind drei Kinder, wovon zwei miteinander tuscheln und ein Pfeil mit ‚es‘ auf das dritte Kind zeigt, das abseits steht und als nichtbinär gelesen werden kann.

In einer bildlichen Veranschaulichung für Fürwörter konnte ich ein Bild (Abb. 57) ausfindig machen, dass als Beispiel für eine nichtbinäre Person interpretiert werden kann, die Betonung hier auf kann! Der Pfeil des Fürwortes ‚es‘ wird dabei auf eine Person gerichtet, die zwar kurze Haare und einen gestreiften Pullover trägt, aber sonst keine auffälligen geschlechterspezifischen Merkmale trägt, wie es das Buch sonst aufweist. Die Bezeichnung einer Person als ‚es‘, sollte tatsächlich der Versuch unternommen worden sein, Nicht-Binarität zu adressieren, lässt darauf schließen, dass sich die Autorin weder intensiv noch interessiert mit dem

breiten Spektrum von Geschlechtsidentitäten befasst hat. Trotzdem führe ich das Beispiel an, um positiv darauf zu verweisen, dass, wenn auch holprig und inkorrekt, die Form eines Versuches unternommen wurde, nicht nur weibliche und männliche Personen abzubilden. Sämtliche anderen Abbildungen und Geschichten handeln ausnahmslos von einem binären Verständnis von Geschlechtsidentität.

Ein wesentlicher Aspekt in der Reproduktion von binären Strukturen ist das Festhalten an Heteronormativität. Wie Judith Butler deutlich erklärte, ist die zwanghafte Konstruktion von Heteronormativität unmittelbar mit dem binären Verständnis von Geschlecht verbunden. Sprachlichter 4 (2018) thematisiert romantische Beziehungen und Kernfamilie wenig bis gar nicht. In einigen Texten ist die Rede von einzelnen



Abb. 58 – Stereotype Heteronormativität (Sprachlichter 4 2018 Teil 2: 25)

Jeweils eine weiblich und männlich gelesene weiße Person, die Hände halten und ein Liebespaar sind.



Abb. 59 – Kernfamilienausflug (Sprachlichter 4 Teil 2 2020: 60)

Die Abbildung zeigt eine dreiteilige Bildgeschichte der Tageserlebnisse einer heteronormativen Familie, bestehend aus Mutter, Vater und Kind.

Familienmitgliedern (zB. Vater, Mutter, Großeltern, ..) wobei dabei selten angeführt ist, in welcher Form von Beziehung diese Personen stehen. In den beiden hier angeführten Beispielen geht, wenn man den bisherigen Zuordnungen zwischen männlichen und weiblichen Personen auf Grund bestimmter äußerer Merkmale folgt, trotzdem deutlich hervor, dass dabei ein heteronormatives Bild von Liebe und Familie verfolgt und reproduziert wird. Die erste Darstellung (Abb. 58) ist neben einer Übung, in der ‚Paar oder paar‘ geübt werden soll. Zu sehen sind eine weiblich gelesene Person in Rock und längeren Haaren und einer männlich gelesenen Person, die Hose, Hemd und kurze Haare trägt. Die zweite Abbildung 59 geht zu einer Schreibübung für eine Bildgeschichte, in der die Erlebnisse eines Tages von Mutter, Vater und Kind beschrieben werden sollen. Die Bilder zeigen das klassische Bild einer Kernfamilie, die gemeinsam essen, Radfahren und im Restaurant einkehren. Die letzte Zeichnung, die die Familie im Restaurant darstellt, transportiert eine weitere Geschichte von männlich konnotiertem Verhalten, das den Vater dabei zeigt, wie er bezahlen möchte und seine Geldbörse vergessen hat. Der Vater, in Sprachlichter 4 (2018)

oftmals im Kontext Lohnarbeit dargestellt, übernimmt auch hier die Rolle des Familienernährers, wobei Kind und Mutter erstaunt dabei zusehen, wie er ins Schwitzen kommt, nachdem er die Geldbörse nicht finden kann.

Das Thema Diskriminierung kann in viele Facetten auftreten, weshalb ich die Ebene von Gender und Heteronormativität nun bei Seite lasse und auf den Kontext von Othering in Sprachlichter 4 (2018) verweisen möchte. Wie bereits erwähnt, wird im vorliegenden Schulbuch kaum Wert auf Diversität und Kulturen Vielfalt gelegt. Das hier gewählte Bild (Abb. 60) einer Aufgabe, ein Abenteuer zu „Welche Gefahren musst du bestehen“ (SL 4 2018 2: 60) wenn du, „in einem Urwalddorf bei den Eingeborenen lebst?“ (SL 4 2018 2: 60) in Stichworten zu



Abb. 60 – Othering, ‚Urwald‘ (Sprachlichter 4 2018 Teil 2: 60)
Zwei Feuer machende Kinder im ‚Urwald‘. Beide können weiß gelesen werden und unterscheiden sich nur durch ihre Kleidung – Lendenschurz und Gesichtsbemalung steht im Gegensatz zu Kappe, T-Shirt, Jeans und Schuhen.

beschreiben transportiert eine klare Gegenüberstellung von ‚Ureinwohner‘ und ‚westlicher Person‘ wobei sich diese, bis auf die Kleidung, nicht besonders voneinander unterscheiden. Beide Personen sind *weiß* gelesenen und haben praktisch dasselbe Profil, wenn auch die westliche Person eine Kappe und lange Haare trägt. Die mit Stöcken Feuer machende ‚Urwaldperson‘ zeichnet auf verkürzte Art und Weise das Leben Menschen in Urwaldregionen. Dieses Bild wird oft und gerne gewählt, um die mangelnde Zivilisierung im Kontrast zum westlichen Ideal zu konstruieren. Es gibt viel zu lernen über Völker und Stämme die in Urwaldregionen leben, wobei es scheint, als würden Erzählungen über das Feuermachen oftmals nicht hinauskommen.

10.5. Miko 4 (2020)

Das zweite Buch der Veritas Verlagsgruppe in dieser Schulbuchanalyse ist das 2020 erschienene Sprachpaket Miko 4 (2020), das sich aus 4 Teilen und einem Leseheft zusammensetzt.

Zu Beginn stelle ich allgemeinen Informationen zum Buch vor und notiere erste Eindrücke nach anfänglicher Sichtung, um etwaige Vorannahmen offen zu legen und im Weiteren ausschließen zu können. Daran anschließend folgt, wie auch in den vorangegangenen Kapiteln Grobanalyse durch Vorstellung der Kategorien und die Feinanalyse samt expliziter Beispiele rund um geschlechtliche Diskurse in Miko 4 (2020).

10.5.1. Allgemein

Titel: Miko 4

Jahr und Auflage: 2020, 3. Auflage

Verlag: Veritas

Schulstufe: 4. Primarstufe

Autor*innen und Hintergrund:

- Susanne Kametriser: Volksschulpädagogin; Lese- und Rechtschreibtherapeutin
- Dipl.-Päd. Gerda Hoberg: Volksschulpädagogin und Lehrbeauftragte an der PH Wien
- Barbara Schwantner: Volksschulpädagogin
- Dipl.-Päd. Elisabeth Wirth: Volksschul- und Sonderpädagogin
- Dipl.Päd. Martina Reischl-Bosin: Volksschul- und Sonderpädagogin
- Illustrationen: Eva Czerwenka, Christina Zwittag, Hendrik Kranenberg



Abb. 61 – Miko 4 (2020) Deckblatt

Miko 4 (2020) ist eine Sprachpaket-Buchreihe bestehend aus 4 Teilen und einem Leseheft (LH). Die beiden ersten Teile haben den Fokus auf erzählen, zuhören und dem Verfassen von Texten (abgekürzt EZT) und gliedern sich in 12 Kapitel, während die beiden zweiten Teile Rechtschreibung und Sprachbetrachtung (abgekürzt RS) vermitteln. Die jeweiligen Bücher sind nacheinander zu verwenden, sodass Schüler*innen nur zwei Bücher in Verwendung haben. Der Vollständigkeit halber, habe ich in dieser Analyse alle vier Teile samt Leseheft untersucht. In den Teilen zu erzählen, zuhören und Texte verfassen soll das sprachrichtige Sprechen gefördert, Hörverständnis sowie das Verfassen und Überarbeiten von Texten geübt werden. Die Teile zu Rechtschreiben und Sprachbetrachtung arbeiten systematisch mit gezielten Beispielen und Übungen, um Strategien rund um Rechtschreibung zu verfestigen. Am Ende jedes Kapitels gibt es Regenbogenseiten mit Check Kästchen um Vergangenes zu wiederholen und die Anwendung des Gelernten zu überprüfen. Miko 4 (2020) ist mit Abstand das umfassendste Sprachbuch im Vergleich zu den fünf anderen Schulbüchern dieser Analyse. Es fasst nicht nur die meisten Seiten, sondern ist auch inhaltlich vielfältig und komplex. Mit Hilfe unterschiedlicher Übungen sollen die vermittelten Inhalte stetig geübt und verfestigt werden. Das hochwertige Angebot ist in den anderen Büchern so nicht anzutreffen. Dabei wirkt es strukturiert und nicht überladen. Außerdem gibt es Übungen mit Verweisen auf englische Begriffe, was mir zeitgemäß und fortschrittlich vorkommt. Miko 4 (2020) arbeitet, mit zusätzlichen Hörinhalten in Form einer begleitenden CD, deren Inhalte ich in der Analyse nicht berücksichtigt habe.

Durch das Buch führt der außerirdische Bub Miko und eine Fledermaus namens Lumea. Miko ist bereits am Titelbild zu erkennen. Er hat grüne Haare und flitzt am Cover des ersten Teils mit Rollschuhen und experimentiert am zweiten Teil mit wunderbaren Flüssigkeiten, die zusammengemischt neue Wörter ergeben. Außerdem gibt es sieben Kinder - Aida, Milan, Jasmin, Emre, Nora, Tom und Selma - die Aufgaben und Erlebnisse in allen 4 Bänden begleiten. Besonders Nora ist eine präsente Figur, die häufig vorkommt und gute Tipps verrät.

Insgesamt macht Miko 4 (2020) einen ausgewogenen Eindruck in der unterschiedlichen Kontextualisierung von geschlechterspezifischen Thematisierungen. Die Sprache ist zumeist so gewählt, dass männliche und weibliche Form nebeneinanderstehen, wobei einige Ausnahmen das Maskulinum verwenden. Mir scheint, dass sowohl Männer als auch Frauen gleichwertig in Haus- und Lohnarbeit eingebunden sind, wobei Frauen häufiger dafür zuständig sind, Jausen zu richten. Auch scheint mir eine Präferenz von Omas gegenüber Opas vorhanden, wobei Omas sehr häufig Blumen geschenkt bekommen und nostalgisch Hochzeitsfotos mit ihren Enkelöchtern betrachten. Erfreulich ist die Thematisierung von Integrationsklassen und zwei Geschichten, die von Personen mit Behinderung handeln. Auch ist Wahl der Kinder, die das Buch begleiten, gut gelungen wenn auch mehr Diversität repräsentiert werden könnte. Jasmin, eines der Kinder im Buch, trägt vermutlich ein Hörgerät. Nachdem Jasmin aber nie in dem Kontext erwähnt wird und es auch sonst

nicht angesprochen wurde, stelle ich diese Vermutung auf Grund der Abbildung von rosa Balken in und um ihre Ohren an, die an Hörgeräte erinnern lassen. Aida ist eine Person of Color, die zwar nicht so viel vorkommt wie Nora, Milan und Tom, aber trotzdem Raum einnehmen kann. In Miko 4 (2020) findet die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturen und Ländern wenig bis gar nicht statt und wäre ausbaufähig, aber die Repräsentation eines Schwarzen Kindes ist erfreulich. Zudem habe ich nach erster Durchsicht den Eindruck, als wäre in Miko 4 (2020) im Vergleich zu Karibu 4 (2015), Federleicht 4 (2019/20) und Sprachlichter 4 (2018) kaum geschlechterspezifischer Kontext in Hinblick auf Gefühle zu finden.

10.5.2. Grobanalyse

Wie auch in den Schulbüchern davor fand auch in Miko 4 (2020) kein Diskurs rund um TINA* Geschlechtlichkeit statt. Aus diesem Grund habe ich mich, wie auch zuvor schon, auf Pronomen, Namen und äußere Zuschreibungen konzentriert, um eine geschlechterspezifische Schulbuchanalyse durchführen zu können.

Miko 4 (2020) verfolgt neben der männlichen und weiblichen Anrede oftmals neutrale Formulierungen. So ist häufig die Rede von Kindern oder Texte sind aus der Ich-Perspektive geschrieben. Trotzdem waren ein paar Stellen auffällig, wo das Maskulinum gewählt wurde aber eine weibliche Person angesprochen wurde, wie zum Beispiel hier „Der Fahrer fuhr mit seinem Auto einfach davon [...]. Die Polizei konnte die fahrerflüchtige Autolenkerin ausforschen.“ (Miko 4 EZT 2 2020:124). Oder eine Mutter, die ihr krankes Kind in der Schule bei der „Frau Direktor“ entschuldigt (Miko 4 EZT 2 2020: 99). Diese Beispiele sind Ausnahmen und zeigen doch, wie strukturell geschlechterspezifische bzw. falsche Sprache verankert ist.

Äußere Merkmale sind auf stereotype Weise verteilt, so tragen weiblich gelesene Personen in den allermeisten Fällen lange Haare während männlich gelesene kurze tragen. Auch ist auffällig, dass größtenteils männlich gelesene Personen Brillen tragen.

Die Repräsentation zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen unterschiedlicher Altersgruppen ist in Miko 4 (2020) annähernd gleichmäßig verteilt, wobei Buben und Mädchen ein bisschen öfter vorkommen als Männer und Frauen. Die Hauptpersonen in längeren Geschichten sind dafür eindeutig von Buben dominiert und das mit einigem Abstand zu Frauen, die in an zweiter Stelle kommen, Männern und Mädchen, die an letzter Stelle stehen. Bei Buben sind dabei Geschichten rund um Schule, Familie und Freizeit am häufigsten und ähneln mit dieser Verteilung den Geschichten der Mädchen. Texte mit Frauen als Hauptpersonen handeln von Familie, Freizeit und Abenteuer. Männer sind dem eindeutig gegenübergestellt denn ihre Geschichte handeln von Abenteuer und Lohnarbeit. Die Schere zwischen Kindern ist nicht weiter auffällig, die zwischen Männern und Frauen geht dafür sehr weit auseinander, was den Diskurs rund um Weiblichkeit und Männlichkeit unweigerlich mitbestimmt.

Der Kontext Abenteuer ist männlich angeführt, wobei wiederholt Männer die tragende Rolle darin spielen. Dabei schlüpfen sie in die Rolle von Räubern oder Einbrechern (Miko 4 EZT 2 2020: 124; RS 2: 115), Detektiven (Miko 4 LH 2020: 7, 50), Piraten (Miko 4 RS 2 2020: 125), Zeitreisenden (Miko 4 LH 2020: 30, 31) und Personen, die zum ersten Mal den Nordpol betraten (Miko 4 LH 2020: 35). Frauen kommen ungefähr so oft darin vor wie Buben, wobei sie zwei Mal als böse König auftreten (Miko 4 RS 1 2020: 23, 59), fahrerflüchtig sind (Miko 4 EZT 2 2020: 125), Kinder aus rollenden Autos retten (Miko 4 EZT 2 2020: 86), und als erste Person mit Auto die Welt umrunde (Miko 4 LH 2020: 34). Männer unterscheiden sich dabei von Frauen, dass sie selbst entweder Verbrecher sind, oder diese jagen. Frauen sind auf der anderen Seite als böse Königinnen konstruiert, was vielmehr an Märchen erinnert als das echte Leben. Buben unterstützen tatkräftig dabei Diebe zu beobachten (Miko 4 RS 2 2020: 142) und diese dann aufzuspüren (Miko 4 RS 2 2020: 147), tanzen auf Seile (Miko 4 RS 1 2020: 73, 79) und trinken so viel Suppe, dass der Kopf in der Schüssel stecken bleibt (Miko 4 LH 2020: 18, 19). Mädchen kommen in nur einer abenteuerlichen Geschichte vor in der sie einen Löwen zähmt und zur Löwenbraut ernannt wird (Miko 4 EZT 1 2020: 37). Neben der inhaltlichen Unterscheidung ist auch die mangelnde Repräsentation von Mädchen innerhalb des Kontexts Abenteuer zu kritisieren. Während Buben unterschiedlichen Tätigkeiten nachkommen ist die Geschichte vom Löwenzähmenden Mädchen zwar tapfer, aber eben nur eine Geschichte.

Überraschender Weise ist erstmalig die Kategorie Lohnarbeit zwischen Männern und Frauen gleichwertig verteilt und beide Personengruppen kommen darin so oft vor, wie die andere. Tätigkeiten wie Lehrer*in (Miko 4 EZT 1 2020: 12, 13), Fotograf*in (Miko 4 EZT 1 2020: 21, 22), Bäcker*in (Miko 4 EZT 2 2020: 83, RS 1: 48), Gärtner*in (Miko 4 EZT 2: 124, 160), Musiker*in (Miko 4 RS 1 2020: 56, LH 2020: 53) und Detektiv*in (Miko 4 EZT 2 2020: 124) überschneiden sich und sind sowohl im Kontext mit Frauen und Männern vorhanden. Imker (Miko 4 EZT 1 2020: 20), Schmied (Miko 4 EZT 12 2020: 82), Maler (Miko 4 EZT 12 2020: 124), Polizist (Miko 4 EZT 2 2020: 124), Astronaut (Miko 4 RS 1: 56), Kapitän (Miko 4 RS 1 2020: 63), Fabrikarbeiter (Miko 4 RS 2 2020: 123), Briefträger (Miko 4 RS 2 2020: 155) und Schulwart (Miko 4 RS 2 2020: 159) sind Berufe die in Miko 4 (2020) weiterhin Männern vorbehalten sind. Frauen gehen dafür unter anderem Tätigkeiten nach wie Bürgermeisterin (Miko 4 EZT 2 2020: 110), Spionin (Miko 4 EZT 2 2020: 124), Reporterin (Miko 4 EZT 2 2020: 128), Direktorin (Miko 4 RS 1 2020: 43), Hutmacherin (Miko 4 RS 1 2020: 56) und Mechanikerin (Miko 4 EZT 2 2020: 125). Die Berufungen sind zwar unterschiedlich, weisen aber wenig bis kaum stereotype Zuschreibungen auf, was ein neutrales und positiv verstärkendes Bild der Identifikationsmöglichkeit für Heranwachsende entstehen lässt.

Eine ähnliche Verteilung und gleichwertige Aufgabenteilung herrscht in der Hausarbeitskategorie. Frauen kommen zwar am häufigsten in dem Kontext vor, aber Männer liegen dicht hinter ihnen. Tätigkeiten wie

kochen (Miko 4 RS 1 2020: 57, 60, LH 2020: 20) Jause herrichten (Miko 4 RS 1 2020: 54, 78, RS 2 2020: 107), backen (Miko 4 RS 1 2020: 53, RS 2 2020: 109) und einkaufen (Miko 4 RS 2 2020: 155) werden größtenteils von Frauen ausgeführt. Männer hingegen mähen Rasen (Miko 4 RS 2 2020: 106, 158), hängen Wäsche auf (Miko 4 RS 2 2020: 155), kaufen ein (Miko 4 RS 1 2020: 63) und putzen (Miko 4 RS 1 2020: 70, RS 2 2020: 105). Zudem sind Buben Müll wegwerfend (Miko 4 RS 1 2020: 75), einkaufend (Miko 4 RS 2 2020: 146) und Geschirrspüler einräumend (Miko 4 RS 2 2020: 110) gezeigt. Mädchen kaufen auch ein (Miko 4 RS 2 2020: 146) und backen Fladenbrote für ein Schulfest (Miko 4 RS 2 2020: 156). Die Tätigkeiten teilen sich gut auf und scheinen auch hier kein strenges stereotypes Schema zu verfolgen.

Der Kontext Familie hält dem bisherigen Aufbrechen der stereotypen Rollenverteilung von männlich und weiblich gelesenen Personen nicht auf dieselbe Weise stand und zeigt eine eindeutig weibliche Überrepräsentation. Dabei umfassen die meisten Tätigkeiten Fürsorgearbeit von Kindern durch deren Mütter. Mütter melden kranke Kinder in der Schule (Miko 4 EZT 2 2020: 99), bringen sie am ersten Schultag zur Schule (Miko 4 EZT 2 2020: 132), lesen ihnen abends gute Nacht-Geschichten vor (Miko 4 EZT 2: 132, RS 2: 105), beaufsichtigen Babys (Miko 4 RS 1 2020: 60) und bereiten eine Schatzsuche vor (Miko 4 LH 2020: 24). Auch Omas kommen fürsorglichen Tätigkeiten nach und gehen mit ihren Enkelkindern ins Museum (Miko 4 RS 1 2020: 78), schauen sich alte Hochzeitsfotos an und erzählen dabei Geschichten (Miko 4 RS 1 2020: 34, 35) und überreichen Geschenke (Miko 4 RS 2 2020: 124). Väter sind ebenso ins familiäre Leben integriert, kommen aber nicht so häufig in dem Kontext vor. Sie spielen mit ihren Kindern (Miko 4 EZT 1 2020: 60), holen diese von der Schule ab (Miko 4 RS 1 2020: 43, RS 2 2020: 107), entschuldigen sie bei Krankheit vom Unterricht (Miko 4 RS 1 2020: 52) und helfen bei Hausübungen (Miko 4 RS 1 2020: 65). Opas fahren mit ihren Enkelkindern im Oldtimer (Miko 4 EZT 2 2020: 86), kaufen und verschenken Blumen (Miko 4 RS 1 2020: 34) und erzählen Fabeln (Miko 4 RS 2 2020: 120). Die Qualität der von weiblichen bzw. männlichen Personen ausgeführten Tätigkeiten gleichen einander, nur die Quantität unterscheidet sich. Hervorzuheben ist der Unterschied zwischen der Hochzeitsfotos-schauenden und in Nostalgie schwelgenden Oma und dem Oldtimer fahrenden Opa. Hier wurde beide Male auf die Vergangenheit verwiesen, das eine Mal auf emotionale Weise, das andere Mal bezogen auf ein Auto. Mädchen sind auch häufiger im familiären Setting thematisiert, wobei sich die Handlungen wenig von denen der Buben unterscheiden. Mädchen verbringen viel Zeit mit ihren Omas und Uromas, lesen dabei alte Briefe und schauen sich Hochzeitsfotos an (Miko 4 RS 1 2020: 34, 35, 38; LH 2020: 25), pflücken Blumen (Miko 4 RS 2 2020: 109), umsorgen ihren Opa mit Kuchen (Miko 4 RS 2 2020: 115) und helfen Geschwistern beim Lernen (Miko 4 RS 2 2020: 124). Auffällig ist, dass Mädchen vielen Care Tätigkeiten in Bezug auf Großeltern nachgehen. Buben hingegen schenken ihren Müttern und Omas Blumen (Miko 4 RS 2 2020: 92, 109), erzählen ihrem Vater von Erlebnissen (Miko 4 RS 2 2020: 143) und bringen einem Baby den Schnuller (Miko

4 RS 2 2020: 108). Auch hier fehlt es an männlicher Repräsentation um positiv verstärkende Identifikationsmöglichkeiten für Buben zu schaffen.

Daran anschließend folgen Texte und Bilder im Kontext Freizeit und Sport, die von Buben wie Mädchen gleichermaßen angeführt sind. Erlebnisse überschneiden sich oftmals und auch sonst scheint weitgehend auf stereotype Zuschreibungen verzichtet worden zu sein. Buben wie Mädchen spielen fangen (Miko 4 RS 1 2020: 42, 57), organisieren Theaterstücke (Miko 4 RS 1 2020: 52), schreiben Emails und Briefe an Freund*innen (Miko 4 EZT 2 2020: 99, 100), wandern (Miko 4 LH 2020: 47), und gehen spazieren (Miko 4 RS 2 2020: 106). Buben sind häufig im Kontext einer beim Sport zugezogenen Verletzung thematisiert (Miko 4 RS 1 2020: 50; RS 2: 115; LS 2020: 49). Mädchen kommen oftmals in Bezug mit Tieren vor, so gehen sie mit einer kranken Hündin zum Arzt (Miko 4 RS 2 2020: 115), füttern Pferde (Miko 4 RS 2 2020: 117) und kuscheln mit Katzen (Miko 4 RS 2 2020: 140). Eine weitere Geschichte handelt von einem Mädchen, dass mit ihrer blinden Freundin Silvia in den Park geht und ihr erzählt, was um sie herum stattfindet (Miko 4 RS 2 2020: 154). Ein Text wie dieser, der Be-Hinderung auf inklusive und wertschätzende Weise beschreibt, kam bislang in keinem der anderen analysierten Schulbücher vor weshalb er ihn in der Feinanalyse vertiefend behandeln ist. Männer und Frauen sind im Freizeitkontext auch annähernd gleich vertreten und das bei ähnlichen Tätigkeiten, so gehen sie wandern (Miko 4 RS 2 2020: 142, RS 1: 39), laufen (Miko 4 RS 2 2020: 128; RS 1 2020: 66), gehen ins Museum (Miko 4 LH 2020: 37; RS: 114) und plaudern mit Nachbar*innen (Miko 4 RS 2 2020: 112). Die Analyse hat keine auffallenden geschlechterstereotypen Muster erkennen lassen.

Der Kontext Gefühle lässt erstmalig eine Priorisierung von weiblich gelesenen Personen erkennen, weshalb die Gefühlswelt von Männern diesmal zu wenig Raum findet. Miko 4 (2020) thematisiert Wut (Miko 4 RS 2 2020: 143), Ärger (Miko 4 RS 2 2020: 115, 141), Ungeduld (Miko 4 RS 2 2020: 153) und Furcht (Miko 4 RS 2 2020: 115) vor allem in Bezug auf weiblich gelesene Personen, während Männer und Buben vermehrt tröstenden Tätigkeiten nachkommen (Miko 4 RS 1 2020: 23). Die Wahrnehmbarkeit von weiblichen Gefühlen ist erstrebenswert und kam in anderen Büchern der Analyse zu kurz, wobei die mangelnde Thematisierung männlicher Gefühle in Miko 4 (2020) auffällig und schade ist.

Positiv hervorzuheben sind die vielen Texte und Abbildungen von Menschen mit Be-Hinderungen. Miko 4 (2020) ist das erste Buch, dass Darstellungen von Personen im Rollstuhl, eine Integrationsklasse und Gebärdensprache (Miko 4 EZT1 2020: 40, 41) thematisiert. Neben der oben kurz beschriebenen Geschichte vom blinden Mädchen Silvia (Miko 4 RS 2 2020: 154) handelt eine weitere Geschichte von einem tauben Rüsseltier, das sich durchs Leben schlägt und dabei allerhand Freund*innen findet (Miko 4 EZT1 2020: 43, 44). Zudem ist das mit Hörgeräten gezeigte Mädchen, dass neben anderen Kindern durchs Buch führt nochmals zu erwähnen. Zudem sind mir erstmals keine rassistischen Aussagen, Wörter und Kontexte

untergekommen. Traditionen und Kulturen spielen in Miko 4 (2020) keine Rolle, wobei die Repräsentation kultureller Vielfalt durchaus wünschenswert ist, wenn sie auf respektvolle Weise ausgeführt ist. Die Namen sind etwas diverser gewählt als beispielsweise in Deutsch 4 (2021). So kommen Selma, Emre, Milan und Aida zwar darin vor, aber Nora und Tom sind eindeutig am häufigsten vertreten.

Ein Muster das sich auch durch Miko 4 (2020) zieht ist die heteronormative Kontextualisierung romantischer Liebe und familiärer Beziehungen. Wie bereits angesprochen handeln einige Textstellen, die sich zum Teil über mehrere Seiten erstrecken von einer Enkelin, die sich mit ihrer Uroma über deren Hochzeit unterhält während sie Fotos anschauen (Miko RS 1 2020: 35). Abgebildet sind dabei schwarzweiß Aufnahmen eines Mannes im Anzug und einer Frau im Brautkleid, was nicht weiter tragisch ist, wenn es nicht die einzigen Bilder von Hochzeiten wären. Das damit vermittelte Bild verstärkt binäre Geschlechterrollen durch traditionelle Zuschreibungen. Nur eine Textstelle lässt die heteronormative Tradition ein wenig aufbrechen in dem darauf verwiesen wird, dass heute weniger Hochzeiten stattfinden und Paare ohne zu heiraten zusammensind „Früher lebten Paare fast immer verheiratet zusammen. Heute leben Paare oft zusammen, ohne zu heiraten.“ (Miko 4 LH 2020: 21).

10.5.3. Feinanalyse

Die Abbildung 62 zeigt ein Beispiel für Steigerungsstufen und dabei Simon, seinen Papa und Opa. Alle drei Personen sind *weiß* und männlich gelesen, tragen kurze Haare, Pullover oder Weste, und eine Jeans bzw. Stoffhose. Das männliche Farbmuster zeigt sich deutlich in den Blau-, Grau- und Brauntönen. Nur der jüngste sticht mit einem orangenen Pullover heraus, was ihm einen kindlichen Rahmen verleiht der trotzdem normkonform dem männlichen Muster folgt. Das Bild per se enthält keinen speziellen Handlungskontext, die drei Personen stehen nebeneinander und zeigt trotzdem auf, wieviel Raum männlich gelesen Personen



Abb. 62 – Transgenerationale Männlichkeit (Miko 4 RS 2 2020: 91)

Drei Generationen männlich gelesener, *weißer* Personen stehen nebeneinander um Steigerungsstufen zu verdeutlichen.

einnehmen. Die Abbildung befindet sich neben einer Übung für Steigerungsstufen. Kein Beispiel erwähnt weiblich gelesene Personen während ein Bub, Mann und Greis dafür ausgewählt wurden zu zeigen, wie sich das Leben weiterentwickelt. Es scheint ein Verwandtschaftsverhältnis vorzuliegen, nachdem die Person in der Mitte den Buben auf der linken Seite an der Schulter berührt, was das fürsorgliche Bild zwischen Vätern und ihren Kindern, das sich durch Miko 4 (2020) zeigt, repräsentiert.



Abb. 63 – Geschlechterspezifische Interessen (Miko 4 EZT 2 2020: 91)

Die Abbildung zeigt zwei weiße Kinder, davon eines männlich und eines weiblich gelesen. Die beiden schauen auf Themenbilder, wobei der Bub sich für Traktoren und Landwirtschaft interessiert, während das Mädchen einen Trödelmarkt betrachtet.

Die Abbildung 63 zeigt die Gegenüberstellung weiblicher und männlicher Interessen. Der Bub, kurze Haare und Pulli, steht vor eine Bild, dass den Ausflug mit seinem Opa am Traktor zeigt. Das Mädchen auf der anderen Seite trägt lange Haare und steht vor einem Bild, dass ein Erlebnis auf einem Flohmarkt zeigt. Während der Bub an abenteuerlicher Landwirtschaft interessiert ist, schaut sich das Mädchen um Möbel und Gerümpel um. Dieses Beispiel ist eines der wenigen in Miko 4 (2020), wo stereotype Rollenbilder angetroffen sind und trotzdem erwähnenswert, um die tiefe Verankerung dieser Vorstellungen aufzuzeigen.

Miko 4 (2020) ist das erste Buch der Analyse, dass Frauen und Männer im Hausarbeit – und Carekontext fast gleichwertig repräsentiert. Väter sind ebenso wie Mütter im familiären Leben integriert. Die Qualität der von weiblichen bzw. männlichen Personen ausgeführten Tätigkeiten gleichen einander, nur die Quantität unterscheidet sich. Trotz alldem ist das Bild (Abb. 64) von Vater und Sohn bewusst gewählt, um aufzuzeigen, dass positive Rollenbilder dargestellt sind. Die Darstellung zeigt zwei weiße, männlich gelesene Personen, beide tragen kurze Haare, T-Shirt und Hose. Einer der beiden steht auf einer Leiter um ein Foto zu schließen, während der zweite ihn und die Leiter stützt. Es scheint, als würde der auf der Leiter stehende Bub einem (Kunst)Projekt nachgehen, bei dem sein Vater ihm behilflich ist. Es ist wichtig

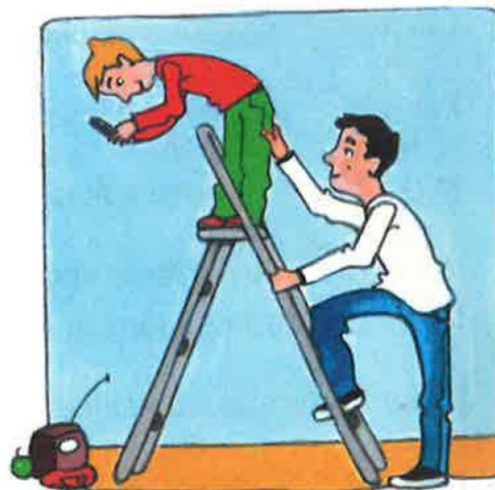


Abb. 64 – Bub und Mann (Miko 4 Leseheft 2020: 11)

Die Abbildung zeigt zwei weiße, männlich gelesene Personen, wobei die ältere Person die jüngere auf einer Leiter stehenden Person hält.

Bilder wie diese zu zeigen, um darauf aufmerksam zu machen, dass kindliches Tüfteln von Vätern unterstützt werden kann um weiblich gelesene Personen von Caretätigkeiten zu entlasten.



Abb. 65 – Frau rettet Kind (Miko 4 EZT 2 2020: 86)

Die Grafik zeigt eine Bildgeschichte, in der eine weiße, weiblich gelesene Person ein Kind aus einem rollenden Auto rettet.

Kind, während Männer meist Frauen retten.

Wie bereits in der Grobanalyse erwähnt, handeln einige Texte von Heiratsgeschichten der Großeltern, von denen eine Großmutter ihrer Enkelin erzählt. Familien und romantische Beziehungen sind auf heteronormative Weise abgebildet und thematisiert und setzen eine weibliche und männlich gelesene Person als Basis voraus. So auch in der gewählten Abbildung 66 eines Synonymbildes für „verliebt sein, jemanden sehr gerne haben“ (Miko 4 EZT 1 2020: 30). Ein Mädchen, lange Haare und rosa Pulli und ein Bub, kurze Haare und blauer Pulli, liegen einander in den Armen. Der Bub hält außerdem eine Blume in Händen, die er ihr schenken möchte. Rund um die beiden sind rote Herzen gemalt, um die Verliebtheit zu untermalen. Die damit konstruierte Binarität wirkt sich nicht nur auf das Verständnis von Liebe aus, sondern auf den Zugang zu Geschlechtsidentität.

Die Bildgeschichte (Abb. 65) zeigt die bereits in Zuge der Grobanalyse erwähnte Geschichte einer Frau, die ein Mädchen aus einem fahrenden Auto rettet. Das Mädchen wartet in einem roten Oldtimer auf einen älteren Mann, ihren Opa, der schnell Besorgungen tätigt und vergessen hat, die Handbremse zu ziehen. Frauen sind in Miko 4 (2020) oftmals in mutigem, tapferen Geschichten und Kontexten thematisiert. Sie stehen zu ihren Gefühlen, sind abenteuerlich und fürsorglich und stehen zur Hilfe wann diese benötigt ist. So auch in der Situation, in der das Mädchen im fahrenden Auto die Straße entlang rollte, während der Großvater einen Einkauf tätigt. Alle Personen der Abbildung sind *weiß* gelesen und folgen dem geschlechterspezifischen Zuordnung was das Tragen der Haare betrifft. Frau und Mädchen tragen lange Haare, wobei die Frau ihre offen hat. Die Abbildung ist auch aus diesem Grund spannend, weil hier eine weiblich gelesene Person zur rettenden Heldin wird, eine Rolle, die in anderen Schulbüchern zumeist Männern zugeschrieben ist. Der grundlegende Unterschied liegt aber in der zu rettenden Personen, denn die Frau rettet ein



verliebt sein

Abb. 66 – Heteronormativität (Miko 4 EZT 1 2020: 30)

Zwei *weiß* Personen, wobei eine männlich und eine weiblich gelesene ist, die von Herzen umgeben sind. Unter ihnen steht das Wort ‚verliebt‘.



Abb. 67 – Personalpronomen er/sie/es (Miko 4 EZT 2 2020: 108) Persönliche Fürwörter, die auf stereotype Weise weiblich und männlich gelesenen Kindern und einem Baby zugeordnet sind und dabei von Sprechblasen umgeben sind.

Um die binäre, einander gegenübergestellten und sich somit gegenseitig bedingenden Rollen von Geschlecht zu verdeutlichen, ist mir im Rahmen des *Persönliche Fürwörter* – Kapitels folgende Grafik (Abb. 67) untergekommen. Der blau gekleidete kurzhaarige Bub ist dem rosa gekleideten langhaarigen Mädchen gegenübergestellt. Neben ihm stehen die Pronomen „ihm, ihn“, neben dem Mädchen steht „ihr, sie“. Um die sächlichen Pronomen aufzuzeigen wurde ein Baby abgebildet, dessen Geschlecht auf Grund der blau-weiß gestreiften Kleidung eher ein männliches Farbmuster verfolgt. Neben dem Baby steht „ihm, es“. Schade ist dabei, dass die Chance verpasst wurde, Pronomen zu adressieren ohne stereotype Kleidungsmodelle der Kinder zu reproduzieren. Die Gegenüberstellung verstärkt das Gefälle zwischen den Geschlechtern und reproduziert stereotype Normen, die es dringend abzuschaffen gilt.

Die oben bereits erwähnte Geschichte von Lilli und Silvia handelt von einem gemeinsamen Parkbesuch. Silvia ist blind und ihre Lilli beschreibt ihr, was um sie herum passiert. Auch das Bild (Abb 68) zeigt das auf



Abb. 68 – Diversität Seh-Be-Hinderung (Miko 4 RS 2 2020: 154)

Das Bild zeigt zwei weiblich gelesene Kinder im Park. Eines der beiden erzählt ist blind, das zweite erzählt, was um sie herum passiert.

wertschätzende Art und Weise. Lilli erzählt von Frisbee spielenden Buben, dem Zeitungslesenden Mann und dem flinken Eichhörnchen, dass auf einen Baum klettert. Eine Geschichte wie diese kam bisher in den anderen Deutschbüchern nicht vor, was aber grundlegend ist, um von inklusiver Schulbildung sprechen zu können. Auffällig ist in an Bild auch, dass Lilli, anders als sonst in Miko 4 (2020) für Mädchen üblich, kurze Haare hat und nicht zwangsläufig weiblich gelesen werden müsste, würde nicht ihr Name samt weiblicher Personalpronomen im Text vorkommen. Auch die Kleidung ist bricht aus dem sonst fast durchgängigen Muster aus.

10.6. Deutsch 4 (2021)

Das erste Buch der Analyse, das vom Österreichischen Bundesverlag für Schulbücher, kurz ÖBV, herausgebracht wurde, ist das 2021 erschienene Sprach-Lese Buch Deutsch 4.

Wie gehabt folgen allgemeine Informationen, das Festhalten erster Eindrücke sowie Grob- und Feinanalyse, um gezielt auf den Kontext geschlechterspezifischer Konstruktionen innerhalb des Schulbuchs zu verweisen.

10.6.1. Allgemein

Titel: Deutsch 4

Jahr und Auflage: 2021, 1. Auflage

Verlag: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH
& Co. KG, Wien

Schulstufe: 4. Primarstufe

Autor*innen und Hintergrund:

- Prof.ⁱⁿ Dipl.-Päd. Ilse Bailicz: Direktorin der kath. Hochschule Wien/Krems
- Josef Freund: Schulbuchautor; Autor pädagogischer Sachbücher
- Martina Müller: Autorin für Sprachförderung und DaZ-Bücher
- Mag.^a Prof.ⁱⁿ Ingrid Plank: Landesreferentin KPH Wien/Krems
- Illustrationen: Friederike Großkettler; Marta Koci; Josephine Schwan-Jones; Sonja Stangl; Susanne Wechdorn und Comics von Christine Rettl



Abb. 69 - Deutsch 4 (2020) Deckblatt

Titelbild des Deutsch 4 Sprachbuchs

Das Sprach-Lese-Buch besteht aus zwei Bänden, für jedes Semester einen. Beide Bänder gliedern sich nach Sachthemen und orientieren sich dabei an Wochenkapitel. Jedes Kapitel umfasst sechs Seiten und ist dem Jahreskreis angepasst. Nach jeweils vier Sprachseiten folgen immer zwei Leseseiten um das Gelernte auf verschiedenen Ebenen zu verfestigen. Praktisch dabei ist, dass Sprach- und Leseteil innerhalb eines Buches zusammengefasst sind und ist nicht in separate Hefte geteilt, wie bei sonst allen Deutschbuch-Reihen dieser Analyse. Das Schulbuch arbeitet, ähnlich wie Miko 4 (2020), mit einer zusätzlichen CD um die auditive Ebene anzusprechen. Diese Inhalte habe ich in der Analyse nicht berücksichtigt.

Die Titelseite zeigt Kinder, davon jeweils zwei männlich und weiblich gelesen, die Ritter und Königin spielen. Dabei sind die Buben in der Rolle eines Ritters, der gänzlich in blau gekleidet ist, und eines beistehenden Palmenwedlers, gekleidet in beiger Hose und weiß-orangenem Pullover, abgebildet. Eines der Mädchen trägt eine Krone und einen roten Umhang, sowie ein rosa-weiß gestreiftes T-Shirt und Jeans, und liest dem Spiel folgend, mit majestätischer Geste aus einem Buch vor. Das zweite Mädchen steht daneben, ist in rosa T-Shirt und grüner Hose gekleidet, und hält auch ein Blatt, um der Königin frische Luft zu fächern. Die Kinder sind in den Lehrbüchern immer wieder anzutreffen und tragen zumeist Kleidung die dem Farbschema rosa, orange, gelb für weiblich gelesene und blau, grün, grau für männlich gelesene Personen folgt.

Das Buch zeichnet sich durch viele bildliche Darstellungen aus, die passend für die jeweiligen Themen und Aufgaben gewählt wurden. In beiden Teile gibt es einige zweiseitige Geschichten von Lina und Felix, verschiedene Dinge miteinander erleben. Lina und Felix sind dabei als schwarz und weiße Comicfiguren gezeichnet, die sich in Stil und Farblosigkeit von den anderen Darstellungen der Bücher unterscheiden. Ein Mädchen mit längeren Haaren, Haarband und lila Hemd ist auch eine ständige Begleiterin des Buchs, sie tritt regelmäßig in Erscheinung um Aufgaben zu erklären.

Die Sprache ist zumeist so gewählt, dass die neben der männlichen auch die weibliche Form steht, wobei oftmals neutrale Formulierungen vorkommen, wie beispielsweise ‚Lesepartnerkind‘ oder nur Kind. Zudem sind einige Texte aus der Ich-Perspektive, was auch einen Verzicht auf geschlechtliche Zuweisung markiert.

Kulturen und Traditionen spielen in beiden Deutsch 4 Teilen keine Rolle, bis auf das ganze Kapitel, das dem Thema Weihnachten gewidmet ist. Andere Feiertage oder sonstige religiöse Traditionen finden leider keine Erwähnung. Darstellungen zeigen größtenteils *weiß* gelesene, ablebodied Personen, was sich auch in der Wahl der Namen zeigt, da hauptsächlich von Anna, Lukas und Tobias die Rede ist. Außerdem wird im zweiten Teil kurz das Thema Be-Hinderung angesprochen, indem eine Integrationsklasse vorgestellt wird. Erfreulich ist, dass das erste Mal in einem Schulbuch der vorliegenden Analyse von der Problematik des Klimawandels gesprochen wird.

Geschlechterrollen scheinen auf stereotype Weise verteilt, was sich besonders im Kontext der Gegenüberstellung von Hausarbeit, der hauptsächlich weiblich gelesene Personen nachkommen, und Lohnarbeit, die von männlich gelesenen Personen vereinnahmt wird, zeigen dürfte.

10.6.2. Grobanalyse

Für die Analyse der geschlechterspezifischen Kontexte habe ich mich, wie bereits bei den anderen Schulbüchern auch, an der verwendeten Sprache, Pronomen, Namen und stereotypen äußeren Erscheinungsbildern orientiert. Trans*, inter* und nichtbinäre Geschlechtsidentitäten wurden in Deutsch

4 (2021) nicht thematisiert, weshalb ich davon ausgegangen bin, dass sich an einem cis geschlechtlichen Zwangsnorm orientiert wurde. Diese Annahme bestätigte sich in einigen Darstellungen von heteronormativen romantischen Beziehungen und der Rekonstruktion der Mutter-Vater-Kind-Kernfamilien. Auch Aussagen wie „Das Kleidungsstück, das ich meine, wird von Frauen getragen“ (Deutsch A 2021: 80) lässt ein starres Verständnis von Normen rund um Geschlechtsidentität vermuten.

In Bezug auf Repräsentation von männlich und weiblich gelesenen Personen gibt es in Deutsch 4 (2021) eine nahezu gänzliche Ausgewogenheit. Auch gibt es einige Kontexte, in denen Buben und Mädchen zusammen vorkommen und dabei ähnlich viel Raum einnehmen dürfen. Personen, die die Hauptrolle einer Geschichte oder Abbildung, und damit auf bestimmte Weise Aufmerksamkeit bekommen, sind in erster Linie Männer. Die meisten Zusammenhänge dieser Darstellungen spielen sich in den Kategorien Lohnarbeit, Freizeit und Abenteuer ab. An zweiter Stelle stehen Mädchen, die im Kontext der Freizeit und Schule am häufigsten vorkommen. Buben bilden den dritten Platz, wobei sie in der Kategorie Freizeit und Familie am öftesten die Hauptrolle spielen. Frauen bilden das Schlusslicht und kommen jeweils einmal im Kontext von Freizeit, Hausarbeit und Abenteuer vor. Die Wertung geschlechterspezifischer Repräsentation fällt deutlich aus und wird, wie in sämtlichen Büchern der Analyse auch, von Männern dominiert und reiht Frauen als letztes. Deutsch 4 (2021) räumt hingegen Mädchen noch vor Buben mehr Raum ein, was erstmalig der Fall ist und begrüßenswert ist.

Die Analysekategorie, die Themen rund um Abenteuerlichkeit zusammenfasst, zeigen deutlich männliche Präsenz. Zum Teil umfassen die Geschichten historische Abhandlungen, wie die Namensgebung des Teddy Bären, die angeblich auf Theodore Roosevelt zurückgeht (Deutsch 4 A 2021: 116, 117) oder die aus anderen Büchern bereits bekannte Geschichte der Schildbürger, die in Koffern und Töpfen das Licht ins Rathaus bringen wollten (Deutsch 4 B 2021: 167) oder die Sage der drei Nusszweiglein (Deutsch 4 A 2021: 58). Eine weitere Geschichte handelt von der Entführung Europas durch den in einen Stier verwandelten Gott Zeus, die zwar kindgerecht verharmlost wurde, aber damit trotzdem der problematischen Entführung eines Mädchens durch einen habgierigen, notgeilen Mann Raum gibt (Deutsch 4 A 2021: 234, 235). Mädchen sind die zweitstärkste Gruppe innerhalb der Abenteuerkategorie, wobei neben der Entführung Europas eine zweite Geschichte von der Entführung eines Mädchens handelt, die wunderschön war und deshalb von einem Drachen geraubt wurde (Deutsch 4 B 2021: 179). Außerdem gibt es einen Text zu Pippi Langstrumpf und Astrid Lindgren (Deutsch 4 A 2021: 52). Buben sind immer nur in Kombination mit Mädchen vertreten, wobei die Kinder mit Bäumen sprechen (Deutsch 4 A 2021: 7) oder sich während eines Stromausfalls gemeinsam zur Seite stehen.

Die Art und Weise wie hier geschlechterspezifische Repräsentation stattfindet folgt einem Muster, das fast allen Schulbüchern der Analyse verfolgen und Männer deutlich bevorzugen.

Eine weitere Kategorie, in der es zur Überrepräsentation erwachsener Männlichkeit kommt, ist die Lohnarbeit. Eine Bandbreite an Berufsfelder ist in Deutsch 4 (2021) vertreten, die von handwerklichen zu künstlerischen, landwirtschaftlichen und politischen Tätigkeiten reicht. Manche Berufe überschneiden sich und kommen im Laufe der Bücher sowohl für Männer als auch für Frauen vor. Die markantesten Arbeitsbereiche die Männer vorbehalten sind umfassen Architekt (Deutsch 4 A 2021: 113), Raumfahrer (Deutsch 4 A 2021:65), Bauer und Landwirt (Deutsch 4 B 2021: 201), Dichter (Deutsch 4 A 2021: 25), Schauspieler (Deutsch 4 A 2021: 25), Forscher (Deutsch 4 A 2021: 86, B: 164), Feuerwehrmann (Deutsch 4 B 2021: 137), Polizist (Deutsch 4 B 2021: 151), Gärtner (Deutsch 4 B 2021: 207) und Handwerker (Deutsch 4 B 2021: 171). Frauen auf der anderen Seite kommen die folgenden Berufsfelder exklusiv zu Apothekerin (Deutsch 4 A 2021: 113), Ärztin (Deutsch 4 A 2021: 113), Schuldirektorin (Deutsch 4 A 2021: 39), Eiskunstläuferin (Deutsch 4 B 2021: 137), Pilotin (Deutsch 4 A 2021: 113), Bäckerin (Deutsch 4 B 2021: 151), Putzfrau (Deutsch 4 B 2021: 147) Sekretärin (Deutsch 4 B 2021: 137). Manche der Zuteilungen scheinen stereotypen Rollenbildern zu folgen, so scheinen der männliche Handwerker, Polizist, Feuerwehrmann, Architekt, Forscher oder Raumfahrer wenig verwunderlich. Ebenso verhält es sich mit der weiblichen Putzfrau, Sekretärin, Schuldirektorin oder Eiskunstläuferin. Auffallend sind die weibliche Ärztin und Pilotin, Berufsfelder, die auch in den bisherigen Schulbüchern tendenziell männlich besetzt sind. Beeindruckend ist zudem der autobiografische Text von Adelheid Popp, die beschreibt, wie es Mitte des 18. Jahrhunderts war, als Kind von 10 Jahren 12 Stunden und mehr in einer Werkstatt zu arbeiten.

Die Analyse hat gezeigt, dass Tätigkeiten rund um Hausarbeit häufiger von weiblich gelesenen Personen ausgeführt werden, womit sich meine Erstannahme bestätigen lässt. Führend sind dabei erstmalig Mädchen, wobei wieder drei Generationen innerhalb der Kategorie der weiblich gelesenen Personen vertreten sind, während Großväter nie Erwähnung finden. Mädchen sind kochend (Deutsch 4 A 2021: 32), Kartoffel schälend (Deutsch 4 A 2021: 32), backend (Deutsch 4 A 2021: 44) und einkaufend (Deutsch 4 A 2021: 108) thematisiert. Außerdem handelt eine Bildgeschichte davon, dass eine Mutter ihre Tochter bittet beim Kochen zu helfen und Zwiebel schneiden zu helfen (Deutsch 4 A 2021: 77). Nachdem dieser Kontext besonders aussagekräftig ist, stelle ich die Geschichte im Rahmen der Feinanalyse genauer vor. Frauen sind auch im kochend (Deutsch 4 A 2021: 32) und backend (Deutsch 4 A 2021: 44) dargestellt wobei sie zudem Kleidung kaufen (Deutsch 4 A 2021: 85) und den Tisch decken (Deutsch 4 A 2021: 113). Kontexte, die eine Großmutter als Handlungsträgerin haben umfassen die Ausrichtung einer Familienfeier in Form einer Silvesterparty (Deutsch 4 A 2021: 104) und backen (Deutsch 4 A 2021: 94). Männer finden ganze drei Mal Erwähnung in der Kategorie, wobei sie putzen (Deutsch 4 A 2021: 45), Kekse backen (Deutsch 4 A 2021: 93) und im Zuge eines Abendessens die Gläser mit Saft füllen (Deutsch 4 A 2021: 113). Buben bilden mit zwei Erwähnungen beim backen (Deutsch 4 A 2021: 44) und waschen (Deutsch 4 A 2021: 113) die seltenste

repräsentierte Gruppe dieser Kategorie. Auch hier zieht sich ein immer gleiches Muster durch die Bücher, wobei Mädchen das erste Mal anführend sind.

Daran anschließend folgt mit ähnlicher Repräsentation weiblicher und männlicher Personen die Kategorie Familie. Diesmal sind Frauen (bestehend aus Omas, Müttern und Tanten) anführend, Mädchen besetzen den zweiten Platz und Buben kommen einmal häufiger vor als Männer. Müttern gestalten in Form von Wanderungen die Freizeitbeschäftigung ihrer Familien (Deutsch 4 A 2021: 10), kümmern sich um alte Verwandte, während sich Väter und Sohn aus dieser Verantwortung drücken (Deutsch 4 A 2021: 46, 47), entschuldigen kranke Kinder in der Schule (Deutsch 4 A 2021: 83) und sind für die Weihnachtswunschlisten zuständig (Deutsch 4 A 2021: 95). Außerdem sind Mütter als für die Manieren ihrer Kinder verantwortlich dargestellt, was sich in der Geschichte *Der Kater und der Sperling* deutlich zeigt besonders in dem Dialog zeigt: „Du kommst zum Essen - und hast dir nicht einmal die Pfoten gewaschen! Also wenn das meine Mutter sehen würde! Die würde dir ganz gehörig den Kopf waschen!“ (Deutsch 4 A 2021: 41) Auch die Tante und die Großeltern (Deutsch 4 A 2021: 95) erhalten Wunschliste von verwandten Kindern, Väter bzw. Onkeln werden dabei ausgespart. Omas übernehmen auch fürsorgliche Tätigkeiten und kochten Medizin für eine erkrankte Nachbarin während sie die Enkel hütet (Deutsch 4 A 2021: 66, 67). Mädchen übernehmen weniger Care-Tätigkeiten sind dafür im familiären Kontext radfahrend (Deutsch 4 A 2021: 10) und wandernd (Deutsch 4 A 2021: 10) abgebildet. Zudem schreiben sie Verwandten Briefe (Deutsch 4 A 2021: 101). Buben kommen in keinerlei Care-Kontext vor, sie äußern lediglich Wünsche beim Besuch einer Tante (Deutsch 4 A 2021: 46, 47), schreiben Wunschlisten an das Christkind (Deutsch 4 A 2021: 95) und wollen ein Feuerwerk auf der Silvesterparty der Großmutter veranstalten (Deutsch 4 A 2021: 104, 105).

Eine der größten Kategorien der Deutsch 4 (2021) Analyse stellen Aktivitäten dar, die ich im Kontext von Freizeit und Sport gebündelt habe. Die Häufigkeit ist zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen ausgeglichen, wobei Mädchen und Buben deutlich anführen und Frauen nicht viel hinter Männer liegen. Die meisten Aktivitäten, die in der Freizeit stattfinden sind Urlaube und Wanderungen. Buben sind zudem unter anderem auf Zeltlager (Deutsch 4 A 2021: 10), spielen in Theaterstücken (Deutsch 4 A 2021: 24) und im Krippenspiel mit (Deutsch 4 A 2021: 92), fährt Ski (Deutsch 4 A 2021: 106, 110) und spielen Fußball (Deutsch 4 B 2021: 196, 220, 241). Mädchen hingegen pflücken Äpfel und Blumen (Deutsch 4 A 2021: 13, 51), spielen Computer (Deutsch 4 A 2021: 44, 74), gehen ins Kino (Deutsch 4 A 2021: 88) und schauen Filme (Deutsch 4 A 2021: 100), schreiben Briefe (Deutsch 4 A 2021: 100) und basteln (Deutsch 4 A 2021: 93, 94). Die Verteilung fällt gleichermaßen sportlich und kulturell aus, wobei unterschiedlichen Aktivitäten nachgegangen wird. Männer sind spazierend (Deutsch 4 A 2021: 25, 48; B: 145), lesend (Deutsch 4 A 2021: 88) und Kreuzworträtsel lösend (Deutsch 4 A 2021: 89) thematisiert. Außerdem gibt es eine Bildgeschichte von einem männlichen Angler der seiner Frau einen Fisch nachhause bringt (Deutsch 4 A 2021: 71). Die

Freizeitaktivitäten von Frauen umfassen Kaffee und Tee trinken (Deutsch 4 A 2021: 108; B: 220), Pflanzen und Christbäume schmücken (Deutsch 4 A 2021: 93, 94) sowie Reiseberichte und die Bibel zu lesen (Deutsch 4 A 2021: 87, 88). Auch hier sind Ähnlichkeiten auszumachen, wobei Frauen auch im Freizeitkontext vermehrt Care-Arbeiten nachgehen, wie der Recherche nach potentiellen Urlaubsorten oder dem Anschaffen und Schmücken von einem Weihnachtsbaum.

Daran anschließend folgt die Kategorie Schule, in der ähnliche Aktivitäten wie im Freizeitkontext vorkommen, wobei sie auf den schulischen Rahmen beschränkt sind. Aus diesem Grund sind ausschließlich Mädchen und Buben darin anzutreffen und das fast gleichwertig verteilt, wobei Mädchen in der Repräsentation weiter vorne liegen. Die Handlungen, denen die Kinder nachkommen sind fast gleichmäßig verteilt, wobei auch hier Mädchen eine fürsorgliche Komponente zukommen, indem sie die Tafel löschen (Deutsch 4 A 2021: 26), anderen Kindern etwas erklären (Deutsch 4 A 2021: 16) und Schularbeiten verbessern (Deutsch 4 A 2021: 50). Außerdem habe ich alle Abbildungen von Kindern, die neben Aufgaben zusätzliche Informationen teilen, in dieser Kategorie zusammengefasst, worin auch weiblich gelesene Personen fast doppelt so oft vorkommen wie männlich gelesene.

Die Kategorie Gefühle ist von Buben dominiert. Sie erleben Angst (Deutsch 4 B 2021: 236) und Heimweh (Deutsch 4 A 2021: 10), weinen (Deutsch 4 B 2021: 220), sind trotzig (Deutsch 4 A 2021: 104, 105) und prahlen (Deutsch 4 A 2021: 110). Außerdem bitten sie um Hilfe (Deutsch 4 A 2021: 24), kommunizieren ihr Bedürfnis ihre, ihnen unangenehme, Tante nicht sehen zu müssen (Deutsch 4 A 2021: 46, 47) und trösten sich gegenseitig (Deutsch 4 A 2021: 10). Mädchen hingegen werden in zwei Kontexten von anderen gemobbt, einmal wegen Fettleibigkeit (Deutsch 4 A 2021: 229) und einmal ob einer Be-Hinderung (Deutsch 4 B 2021: 140). Zudem kommt es wie bereits erwähnt in zwei Geschichten in Deutsch 4 (2021) zu Entführung von Mädchen (Deutsch 4 B 2021: 234, 179). Eine weitere Geschichte thematisiert Mädchen innerhalb eines Kontexts (Deutsch 4 A 2021: 22, 23). Der Unterschied der Geschichten zwischen Buben und Mädchen könnte größer nicht sein. Buben kommen ihren Gefühlen nach und tragen diese nach außen. Mädchen hingegen werden als Opfer der Gewalt und Gefühle anderer gezeigt. Männer kommen neben den Entführungsgeschichten auch im Kontext von Strenge (Deutsch 4 B 2021: 176) und Verliebtheit (Deutsch 4 B 2021: 193) vor und wollen einen Vogel erschießen (Deutsch 4 B 2021: 153). Einmal dreht sich eine Geschichte um die Gefühle einer Frau, wobei diese als Lehrerin von ihren Schüler*innen gemobbt wird (Deutsch 4 A 2021: 20, 21) was, wie zuvor beschrieben, in dieselbe Kerbe schlägt, wie bei Mädchen. Männlichen und weiblichen Gefühlen wird unterschiedlich viel Raum eingeräumt und auch die Kontexte können nicht verschiedener sein. Wie bereits erwähnt, ist es wichtig über die Gefühle von allen Menschen zu sprechen um das Stigma der männlichen Stärke zu überwinden, aber weiblichen Gefühlen scheint durchgängig sehr viel weniger Fläche geboten zu sein.

Die Thematisierung von Liebe ist in Deutsch 4 (2021) zwar recht selten gegeben, wenn tritt sie aber in heteronormativer Manier auf, bestehend aus Kernfamilien von Mutter, Vater und Kind. Dabei sind sogar Geschichten von Tieren an Heteronormativität angepasst und beschreiben unter anderem die Liebe zwischen Faultiermann und Faultierfrau, Frosch und Fröschin und Esel und Eselin (Deutsch 4 A 2021: 40). Sämtliche Darstellungen und Thematisierung von Partner*innenschaft, romantischen Beziehungen und Familien verfolgen dasselbe Bild, was die Reproduktion einer zwanghaften Norm bedeutet und die Lebensrealitäten vieler Menschen unwahrnehmbar macht.

Außerdem war auffällig, dass zwei Mal das I-Wort in Deutsch 4 (2021) vorkommt, was ein rassistischer Begriff ist. Der Begriff beruht auf einer fehlerhaften Bezeichnung, die von Kolonialisten geprägt und verwendet wurde und eine Fremdzuschreibung darstellt. Der Ausdruck umfasst alle indigenen Ethnien von Nord- und Südamerika unter einen Begriff zusammen und inkludiert dabei auch die Indigene Australiens und pazifischer Inselgruppen. Auf genaue Herkunft wird dabei keine Rücksicht genommen. Stereotype Zuschreibungen auf Grund äußerlicher Merkmale basieren auf rassentheoretischen Ansätzen und sind damit eine problematische Form des Otherings und Rassismus und haben nichts in einem staatlich geprüften Buch für die Volksschule zu suchen. Auch handelt eine Textstelle von einem indischen Mann, der eine Schlange beschwört. Die dabei vermittelte Verkürzung von Kulturen stellt auch eine Form von Othering dar. Die mangelnde Thematisierung von verschiedenen Kulturen außerhalb der österreichischen ist schade und nicht repräsentativ für die diversen Lebenshintergründe vieler in Österreich zu Schule gehender Kinder. Auch wurde wenig bis kaum Wert darauf gelegt diverse Namen zu verwenden. Der Großteil der Kinder heißt Anna, Julia, Tobias oder Lukas.

Eine weitere problematische Geschichte handelt vom Mobbing einer dicken, nicht Norm-schlanken Person auf die ich in der folgenden Feinanalyse näher eingehen werden.

10.6.3. Feinanalyse

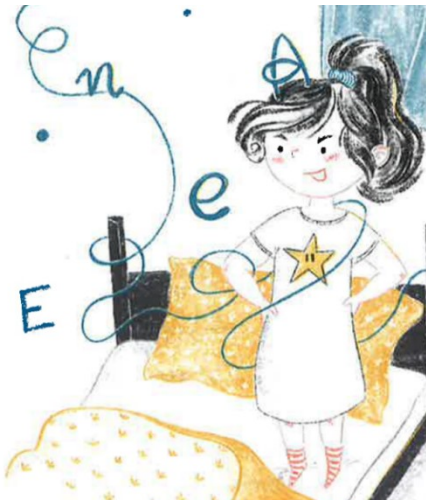


Abb. 70 – ‚Das‘ Kind (Deutsch 4 Teil A 2021: 28)

Die Abbildung zeigt eine im ersten Moment weiblichen gelesenes Kind, das im ganzen Text mit ‚das Kind‘ und ohne geschlechterspezifischer Pronomen angesprochen wird.

Eine der ersten längeren Geschichten in Deutsch 4 (2021) *Nicht irgendwie* handelt von einem Kind (Abb. 70), dessen Bild zwar weiblich gelesen ist aber innerhalb des Textes kein einziges Mal ein geschlechtsspezifisches Pronomen für die handelnde Person vorkommt. Ich möchte dieses positive Beispiel einleitend für die Feinanalyse anführen, um zu zeigen, wie neutrale, inklusive Texte gestaltet werden können. Ich denke nicht, dass sämtliche Texte eine neutrale Schreibweise brauchen und selbst verständlich auch die Rede von Mädchen und Buben sein muss. Trotzdem bin ich davon überzeugt, dass eine Geschichte, die einem Kind ohne Pronomen handelt, kann sich positiv auswirken und all jene Kinder ansprechen, die

sich ihrer Geschlechtlichen Identität nicht sicher sind. Außerdem kann die neutrale Anrede dazu beitragen den Umgang mit nichtbinären Personen zu schulen und zu normalisieren! Die Handlung ist trotz alledem klar, die handelnde Person steht im Mittelpunkt der Erlebnisse und das ohne stereotype Zuschreibungen.

Buben kommt viel Sprechzeit und Repräsentation in Deutsch 4 (2021) zu. Das gewählte Bild des belehrenden, Finger hebenden Buben erinnert an den belehrenden Mann und Buben aus Federleicht 4 (2019/20) (10.3.3). Zwar zieht sich dieses Muster nicht so stark durch das vorliegende Buch, ist aber doch vorhanden. Das Bild zeigt eine *weiß* gelesene männliche Person im jüngeren Alter mit kurzen Haaren und rot-weißem Kapuzenpullover. Der belehrende erhobene Finger ist markant in dieser Abbildung 71 und lässt eine Form von hierarchischer



Abb. 71 – Belehrender Bub (Deutsch 4 Teil A 2021: 123)

Die Abbildung zeigt eine *weißes*, männlich gelesenes Kind, das belehrend den Find hebt.

Distanz vermuten mit der sich der Bub über andere stellt, die über dasselbe Wissen noch nicht verfügen. Die Regeln, die in der Sprechblase neben ihm stehen hat, unterstreichen das. Auffallend ist, dass zwar die meisten Lehrpersonen in den Schulbüchern weiblich beschrieben werden, aber nur männliche Personen mit erhobenem Finger in belehrendem Kontext thematisiert sind und damit männlichem Wissen einen speziellen Stellenwert einräumen.



Abb. 72 – Putzender Mann (Deutsch 4 Teil A 2021: 45)

Abbildung zeigt eine *weiße*, männlich gelesene Person beim Fensterputzen.

Bereits die Grobanalyse hat gezeigt, dass Männer im Kontext der Hausarbeit fast nicht vorkommen, weshalb ich das hier gewählte Bild kontrovers diskutieren möchte. Einerseits zeigt es eine Fenster-putzende männliche Person, die mit Hingabe und Präzession bei der Arbeit ist. Das Bild birgt das Potential der positiven Verstärkung durch Aufbruch stereotyper, geschlechterspezifischer Rollenzuschreibung. Andererseits ist die Tatsache, dass Männer im Haushaltskontext nur drei Mal vorkommen, eine enttäuschende und beunruhigende, weshalb die Abbildung auch das Potential einer möglichen Realität, die so gar nicht vorhanden ist, verstärkt. Der putzende Mann, der Tätigkeiten im Haushalt erledigt, ist in Deutsch 4 (2021), bis auf diese drei

Thematisierungen nicht gegeben, weshalb das Bild ein unglücklicher Versuch der Darstellung einer Wirklichkeit ist, die so nicht existiert.

Die Bildgeschichte (Abb. 73), zeigt den Ideenreichtum eines Mädchens, das von seiner Mutter angewiesen wurde, beim Kochen zu helfen und Zwiebel zu schneiden. Beide weiblich gelesenen Personen tragen lange Haare und Kleidung in blau und gelb, was für Darstellungen weiblicher Personen in Deutsch 4 (2021) sonst unüblich ist. Die Bild-geschichte transportieren einerseits dass innerhalb des Schulbuchs konnotierte Thema der weiblichen Hausarbeit, dass Mädchen und besonders Mütter betrifft. Außerdem zeigt sich dabei auf kreative Weise, wie sich das Mädchen in der Situation zu helfen weiß. Ihre Augen fangen beim Schneiden der Zwiebel zu Tränen an weshalb sie sich eine Taucherbrille aufsetzt um das Brennen zu unterbinden. Ihr Handeln ist nicht nur innovativ, sondern auch selbstbestimmt und schlau. Sie steht für sich ein und gestaltet die Situation so angenehm wie möglich. Schade ist trotzdem, dass vergleichbare Abbildungen mit männlich gelesenen Personen gänzlich fehlen.



Abb. 73 – Transgenerationale weibliche Hausarbeit (Deutsch 4 Teil A 2021: 77)

Die Bildgeschichte zeigt zwei *weiße*, weiblich gelesene Personen in der Küche. Die ältere bittet die jüngere, Zwiebel zu schneiden wobei diese eine Idee hat.



Abb. 74 – Aufdringliche Tante und Neffe (Deutsch 4 Teil A 2021 : 46)

Zu sehen ist eine *weiße*, ältere weiblich gelesene Person die einem *weißen*, männlich gelesenen Kind, wider dessen Willen, einen Kuss geben möchte.

Weiterführend an die weibliche Hausarbeit folgt die bereits in der Grobanalyse angesprochene Geschichte, *Wenn Tante Waltraud kommt* (D 4 A 2021 46, 57), die neben anderen Themen vor allem von weiblicher Care Arbeit handelt (Abb. 74). Tante Waltraud ist eine alte Person, die in regelmäßigen Abständen zu Besuch kommt, was dem kleinen Christian stört, weil die Tante ihn küsst und drückt, weshalb er sich nach und nach Ausreden einfallen lässt um sich zu drücken. Auch der Vater findet sich just an den Tagen etwas zu tun, wenn die Tante kommt. Die Mutter aber meint „Wir werden doch auch froh sein, wenn sich im Alter jemand um uns kümmert!“ (D 4 A 2021 46) und ärgert sich über ihren Sohn „Du bist wie dein Vater, der drückt sich auch gerne vor

unangenehmen Dingen!“ (D 4 A 2021 46) Nicht nur, dass Christian wiederholt darauf aufmerksam macht, wie unangenehm ihm die Nähe seiner Tante ist, besteht seine Mutter darauf, dass sich er sich um die Tante kümmern soll, weil sie alt ist. Dem Buben wird damit seine Selbstbestimmung abgesprochen und die Mutter zu einer Person gemacht, die die Grenzen anderer für ihren und den Nutzen anderer überschreitet. Sie will, dass sich Sohn und Mann, denen das sichtlich unangenehm ist, auch um die Tante kümmern, weil sich das so gehört. Die Art und Weise wie hier Care konstruiert ist, macht einen ungesunden Eindruck, für alle Beteiligten, wobei die Mutter eindeutig federführend ist. Die Vehemenz, die sie dabei an den Tag legt und zugleich ihrem Sohn und Mann vorwirft, sich vor Verantwortung zu drücken, während ihr selber klar ist, wie unangenehm die Treffen mit der Tante sind, lassen ein mangelndes Gefühl für die eigenen Bedürfnisse erkennen. Das Muster der bedürfnislosen Frau ohne Gefühle die nach außen getragen werden, ist eines, das sich, wie oben bereits beschrieben, durch das ganze Schulbuch zieht.

An das konstruierte Bild der fürsorglichen Frau schließt das der cis heteronormativen Kleinfamilie an, die binäre Geschlechternormen reproduzieren. Das Bild (Abb. 75) zeigt eine verschlafene Familie am Sonntagmorgen, bestehend aus einer erwachsenen männlich und weiblich gelesenen Person sowie einer kindlichen weiblich gelesenen Person - Vater, Mutter und Kind. Mutter und Tochter haben beide lange Haare, der Vater kurze. Die Mutter frisiert sich die Haare, während das Kind



Abb. 75 – Kernfamilie (Deutsch 4 Teil A 2021: 42)

Die Abbildung zeigt eine als heteronormativ gelesene Kernfamilie bestehend aus Mutter, Vater und Kind im unaufgeräumten Schlafzimmer.

fröhlich telefoniert und der Vater empört das Chaos innerhalb des Zimmers betrachtet. Sämtliche Kontexte von Familien in Deutsch 4 (2021) zeigen solche oder ähnliche Bild, bestehend aus den elementaren Komponenten Frau, Mann und ihrem gemeinsamen Kind.



Abb. 76 – Diskriminierung Fettfeindlichkeit (Deutsch 4 Teil A 2021: 229)

Abgebildet sind zwei *weiße*, weiblich gelesene Personen wovon eine in der dazugehörigen Geschichte als dick bezeichnet ist und die Handlung darauf aufbaut.

Neben Diskriminierung was familiäre und romantische Beziehungen betrifft, ist die Geschichte *So eine nette Freundin hatte ich noch nie* (D 4 B 2021: 229) eine, die von Dickfeindlichkeit handelt. Traudi wird von Kindern ihrer Klasse gemobbt, weil sie keinen normschönen, schlanken Körper hat und dick ist. Sie wird „Fetti“ gerufen und nachgesagt, dass sie im Turnunterricht schneller schwimmen kann, weil Fett oben schwimmt. Sie weint und muss oftmals alleine mit der Diskriminierung umgehen, bis sie eine Freundin findet, die für sie einsteht und meint „So dick ist sie ja gar nicht. Aber du bist ekelhaft, das ist viel schlimmer als ein bisschen dick.“ (D 4 A 2021: 229), was meiner Meinung zwar der Versuch einer Hilfestellung ist, aber immer noch nicht nett ist. Traudi wird auf ihren Körper reduziert, von Angreifer*innen und einer vermeintlichen Freundin. Das damit reproduzierte Bild von Normschönheit kann schwerwiegende Auswirkungen auf Heranwachsende haben. Außerdem ist die Abbildung zur

Geschichte meines Erachtens übertrieben, wenn hier von Fettheit die Rede ist.

10.7. Buntspecht 4 (2022)

Buntspecht 4 (2022) ist das zweite Buch des ÖBV Verlags der vorliegenden Arbeit. Buntspecht 4 (2022) und Deutsch 4 (2021) ähneln einander in Aufmachung und Layout, was eine Verlagsinterne Herangehensweise vermuten lässt. Im Folgenden stelle ich das sechste und letzte Buch der geschlechterrollenkritischen Schulbuchanalyse vor.

10.7.1. Allgemein

Titel: Buntspecht 4

Jahr und Auflage: 2022, 1. Auflage

Verlag: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Wien

Schulstufe: 4. Primarstufe

Autor*innen und Hintergrund:

- Karin Döring
- Astrid Nittmann
- Susanna Roider-Schneider: Dipl. Pädagogin, Lerncoach
- Veronika Smekal: Autorin für Jugendbücher
- Elisabeth Waldmann
- Simone Weigl

Illustrationen: Juliane Assies, Elisabeth Hofbauer, Elena Kratzer, Chrisse Schafferhans, Dorothee Wolters



Abb. 77 – Buntspecht 4 (2022) Deckblatt
Titelbild des Sprachbuchs Buntspecht 4

Das Buntspecht 4 Sprachbuch (2022) teilt sich in zwei Semesterbände, Teil A und Teil B, zu je acht Kapiteln. Nach immer zwei Kapiteln folgen doppelseitige Themenbilder, an die bestimmte Aufgabenstellungen geknüpft sind. Suchaufträge ermöglichen durch Wiederholung und Anwendung von Gelerntem Zusammenhänge herstellen zu lernen. Die 16 Kapitel decken Kompetenzbereiche für die 4. Primarstufe ab, arbeiten mit Differenzierungsaufgaben und Wiederholungsseiten für regelmäßige Selbstkontrolle. Insgesamt vermittelt Buntspecht 4 (2022) einen sehr überschaubaren Eindruck, indem Inhalte mit Grafiken und Farbe auf strukturierte Weise untermalt sind. Leseaufgaben, Rechtschreib- und Grammatikübungen sind Themenbezogen innerhalb der jeweiligen Kapitel zusammengefasst, was an Deutsch 4 (2021) erinnert.

Buntspecht 4 (2022) hinterlässt einen ähnlichen ersten Eindruck wie Miko 4 (2020), es scheint weitestgehend auf stereotype Zuschreibungen in der Thematisierung von Geschlechterrollen verzichtet worden zu sein. Darstellungen von weiblich und männlich gelesenen Personen bedienen teilweise traditionelle Zuschreibungen, wobei manchen Abbildungen diese gänzlich bleiben lassen. Zu kritisieren ist

hierbei, wie in den vorangegangenen Schulbüchern auch, die Reproduktion eines binären, heteronormativen Geschlechterverständnisses, dass trans* und nichtbinäre Geschlechtsidentität in die Unwahrnehmbarkeit verdrängt.

Auffallend ist, dass das Buch mit dem ersten Bild einen diversen Eindruck vermittelt, der im Laufe der Bücher leider verloren geht. Die Abbildung zeigt die Probe einer Konzertveranstaltung in einer Schule, mit Kindern unterschiedlicher Hautfarben, Personen mit Hijab und männlich gelesene Personen mit langen Haaren. All diese Themen auf nur einer Doppelseite vereint, zeigen Themen auf, die in den anderen Büchern zum Teil nie anzutreffen waren. Ernüchternd ist, dass dieser erste Eindruck im Laufe der Zeit von stereotypen Darstellungen *weiß* gelesener, ablebodied Personen abgelöst wird. Kulturen und Traditionen spielen in beiden Buntspecht 4 (2022) Teilen keine Rolle, bis auf die kurze Thematisierung von Weihnachten. Andere Feiertage oder sonstige religiöse Traditionen finden leider keine Erwähnung.

Zwecks Übersichtlichkeit verwende ich die folgenden Abkürzungen BS 4 (Buntspecht 4), A (Teil A) und B (Teil B).

10.7.2. Grobanalyse

Sprachlich ist in den meisten Fällen neben der maskulinen auch die feminine Form vertreten. Auffallend ist in diese Hinsicht eine Textstelle, in der Julia verkündet „Ich bin der Chef“ (BS 4 B 2022: 67). Julia, eine Person die auf Grund der sie beschreibenden Pronomen weiblich gelesen ist, ernennt sich selbst zum Chef. Einerseits kann hier der Versuch eines Aufbruchs von geschlechterbezogener Sprache vermutet werden, oder schlichte Unaufmerksamkeit unterstellt werden, die die Verankerung des Maskulinums innerhalb von Sprache aufzeigt. Einige Geschichten und Aufforderungen sind gänzlich neutral gehalten, so ist beispielsweise die Rede von ‚Kindern‘ oder Texte erzählen aus der Ich-Perspektive. Wie auch in den anderen Büchern habe ich mich bei der Analyse an Namen, Pronomen und äußerem Erscheinungsbild orientiert um die jeweilige geschlechterspezifische Einordnung vornehmen zu können um diese in Kontext zusetzen. Auffällig ist, dass am binären Geschlechterverständnis festgehalten wurde und weibliche und männlich gelesene Personen oftmals als Gegensätze, die sich in weiterer Folge gegenseitig bedingen, dargestellt sind. Eine Übung fordert dazu auf geschlechterspezifische Tätigkeiten in der Früh zuzuweisen und diese Mädchen oder Buben entsprechend zu markieren. „Markiere Sätze, die eher zu einem Mädchen, einem Buben oder zu beiden passen, mit unterschiedlichen Farben.“ (BS 4 A 2022: 19). Unterschiede wären zum Beispiel Haar zu einem Zopf flechten oder mit Gel aufstellen. An den Text anschließend folgt eine Doppelbildseite, die in der Feinanalyse näher erläutert ist.

Geschlechterbezogene Verteilung in Bezug auf Repräsentation innerhalb von Buntspecht 4 (2022) ist annähernd ausgeglichen zwischen männlich und weiblich gelesenen Personen verteilt. So auch die

Verteilung der Hauptpersonen längerer Texte, wobei hier eindeutig Mädchen und Buben am häufigsten vertreten sind.

Der abenteuerliche Kontext ist im Vergleich zu den vorangegangenen Büchern deutlich weniger oft besetzt. Anführend sind trotz alldem wieder Männer, die als Ritter gegen Drachen (BS 4 A 2022: 70) kämpfen und entführte Prinzessinnen (BS 4 A 2022: 54, 55) retten, eine aufregende Reise durch den Schnee erleben und dabei auf Inuit und Schlittenhunde treffen (BS 4 B 2022: 24) oder als Tierfotograf in der Nähe eines Löwenrudels lauern (BS 4 B 2022: 58). Frauen und Mädchen stellen das Pendant zu den Rittergeschichten dar und sind thematisiert als entführte Prinzessin (BS 4 A 2022: 54) oder bei der Übernachtung in einem Baumhaus (BS 4 B 2022: 67). Der Fokus ist klar männlich dominiert und rückt deren Erlebnisse in den Vordergrund während Frauen darin zwar vorkommen aber eine Rolle einnehmen, die die männliche Tat erst so heldenhaft hervorbringt.

Die Kategorie Lohnarbeit ist zwischen männlichen und weiblichen Personen gleichwertig verteilt. Tätigkeiten überschneiden sich zum Teil und sind dann wieder in spezifischen stereotypen Kontext anzutreffen. Überschneidungen gibt es im Tätigkeitsbereich Ärzt*in (BS 4 A 2022: 78), Bäuer*in (BS 4 B 2022: 38, 39), Bibliothekar*in (BS 4 A 2022: 50, 51, 58), Schwimmlehrer*in (BS 4 B 2022: 50, 55), Lehrer*in (BS 4 A 2022: 46, 48) und Handwerker*in (BS 4 A 2022: 68, 82). Frauen kommen tendenziell Berufen nach, die Care Tätigkeiten beinhalten so sind sie Tagesmutter (BS 4 A 2022: 80) und Chorleiterin (BS 4 A 2022: 13, 14). Außerdem sind sie dargestellt als Kellnerin (BS 4 A 2022: 73) und Forscherin (BS 4 B 2022: 52). Männer sind in gehobenen Positionen vertreten und tätig als Polizist (BS 4 A 2022: 38, 41), Direktor (BS 4 A 2022: 14), Erfinder (BS 4 B 2022: 52) und Fotograf (BS 4 B 2022: 28, 29). Das Bild des männlichen Polizisten ist eines, dass bisher in jedem Buch bedient wurde. In manchen Ausnahmen gab es auch weibliche Polizistinnen, wobei der Großteil stets männlich ist.

Ähnlich verhält es sich in der quantitativen Verteilung männlicher und weiblich Repräsentation in der Kategorie Hausarbeit, wobei Männer diese mit wenig Vorsprung anführen. Väter ermahnen Kinder dazu ihre Kinder aufzuräumen (BS 4 A 2022: 23), kochen gemeinsam mit ihrem Sohn (BS 4 A 2022: 65, 71, B: 7), richten Frühstück (BS 4 A 2022: 75) und Jause (BS 4 B 2022: 6) und räumen auf (BS 4 B 2022: 10). Auch handelt eine Textstelle von einem Großvater, der sich um das Mittagessen kümmert (BS 4 B 2022: 26). Auch Frauen kümmern sich ums Herrichten der Jause (BS 4 B 2022: 16) kommen sonst im Haushaltskontext aber nur dem Spülen von Geschirr nach (BS 4 A 2022: 60). Die hier forcierte Umpolung der Hausarbeit als männliche Tätigkeit kann sich positiv auf das Aufbrechen männlicher Normen auswirken, die sonst tendenziell auf Lohnarbeit ausgerichtet ist. Auf der anderen Seite ist hier ein Bild gezeigt, dass so in den wenigsten Fällen der Realität entspricht und zu einer Verzerrung von Tatsachen führen kann. Buben helfen beim Aufhängen der Wäsche (BS 4 B 2022: 93) und ihrer Mutter beim Kochen (BS 4 B 2022: 10), räumen

ihr Zimmer auf (BS 4 B 2022: 26) und helfen dabei am Bauernhof die Tiere zu versorgen (BS 4 B 2022: 42). Mädchen übernehmen Care Tätigkeiten in Bezug auf die Versorgung eines Babys (BS 4 A 2022: 60), sie räumen auf (BS 4 A 2022: 60) und sortieren Kleidung (BS 4 A 2022: 93), waschen Geschirr ab (BS 4 B 2022: 26) und bringen Torte zu einer Party mit (BS 4 A 2022: 92). Manche der Handlungen überschneiden sich und auch sonst geht hier die Schere nicht annähernd so weit auseinander wie bei der Kontextualisierung der Erwachsenen.

Daran anschließend folgt die Auseinandersetzung geschlechterspezifischer Strukturen innerhalb des Familienkontext. Auch dabei ist die Verteilung zwischen männlichen und weiblichen Personen ausgeglichen wobei erwachsene häufig vorkommen als Kinder. Männer finden Thematisierung in Zusammenhang mit Urlaub (BS 4 A 2022: 36) und Unternehmungen mit ihren Kindern (BS 4 B 2022: 50), auf der Suche nach einem Geschenk für ihre Frau (BS 4 A 2022: 46), dabei seine Kinder zu ermahnen (BS 4 A 2022: 68) und ihnen vorzulesen (BS 4 A 2022: 93). Außerdem äußert ein Mann als Neujahresvorschlag den Wunsch mehr mit seinem Sohn zu unternehmen (BS 4 B 2022: 10). Auch Frauen lesen ihren Kindern vor (BS 4 B 2022: 26, 92), unternehmen Ausflüge mit ihnen (BS 4 B 2022: 31, 50), trösten (BS 4 B 2022: 50), ermahnen (BS 4 A 2022: 68) und stellen Regeln für die Ferien auf (BS 4 B 2022: 90). Die Handlungen überschneiden sich immer wieder, wobei Frauen eher der Aufgabe nachkommen sich um Gefühle und Regeln innerhalb des Familiengefüges zu kümmern während Männer gemeinsamen Freizeitaktivitäten nachkommen. Zwei Texte handeln von einem Buben, der seiner Oma den Stephansdom zeigt (BS 4 A 2022: 31) und seine Tante besucht (BS 4 A 2022: 45). Mädchen kümmern sich um ihre Geschwister (BS 4 A 2022: 58) und stellen ihrer Mutter Blumen auf den Tisch (BS 4 B 2022: 49). Damit kommen sie beide auf unterschiedliche Weise Care Tätigkeiten nach.

Freizeitaktivitäten sind wiederum von Kindern angeführt und sonst zwischen männlich und weiblichen Personen fast gleichwertig verteilt. Buben spielen unter anderem Querflöte (BS 4 A 2022: 9) und Fußball (BS 4 B 2022: 7), gehen ins Museum (BS 4 A 2022: 31), erzählen Geschichten (BS 4 A 2022: 86) und lesen (BS 4 B 2022: 7, 11). Außerdem träumen sie davon Polizist zu werden (BS 4 B 2022: 70) und wünschen sich ein neues Zimmer mit Hochbett und Räuberhöhle (BS 4 A 2022: 68). Mädchen sind unter anderem dabei dargestellt sich zu schminken (BS 4 A 2022: 16), beim Tanzen, lesen und basteln (BS 4 A 2022: 61, 67), beim Kinobesuch mit Freund*innen (BS 4 B 2022: 7, 15) und beim Geige spielen (BS 4 B 2022: 8). Außerdem bekommen sie Gänsehaut als sie eine Spinne sehen (BS 4 B 2022: 76), sind Blumenmädchen auf einer Hochzeit (BS 4 A 2022: 73) und träumen von einem neuen Zimmer mit flauschigem, rosa Teppich mit Ponys darauf (BS 4 A 2022: 68). Die Schere die hier zwischen Buben und Mädchen aufgeht ist bezeichnend. Mädchen als sich schminkende, rosa und Pony-liebende Menschen zu konstruieren, die sich vor Spinnen fürchten erfüllt viele Stereotype. Die Gegenüberstellung von starken Buben auf der anderen Seite, die

davon träumen Polizist zu werden und in Räuberhöhlen zu wohnen könnte größer nicht sein. Männer spielen in ihrer Freizeit unter anderem Federball (BS 4 A 2022: 29), grillen (BS 4 A 2022: 8), fahren Moped (BS 4 A 2022: 44), gehen ins Kino (BS 4 A 2022: 53) und musizieren (BS 4 A 2022: 72). Außerdem fahren sie mit Hundeschlitten (BS 4 B 2022: 17) und Rad durch den Schnee (BS 4 B 2022: 19). Frauen auf der anderen Seite machen Yoga (BS 4 A 2022: 23), lösen Kreuzworträtsel, schreiben, malen und basteln (BS 4 A 2022: 28, 29), gehen ins Museum (BS 4 A 2022: 31) und spielen mit ihrem Baby (BS 4 A 2022: 51). Zudem handelt eine Bildgeschichte von einer Frau, die auf einer Hochzeit einen Brautstrauß fängt (BS 4 A 2022: 72). Die Aktivitäten denen Männer und Frauen in ihrer Freizeit nachgehen sind unterschiedlich und zeichnen das Bild vom aktiven Mann, der im Schnee unterwegs ist und auf Abenteuer aus ist. Frauen hingegen gehen ruhigeren Tätigkeiten nach, machen Yoga, gehen ins Museum und übernehmen auch in ihrer Freizeit Care Tätigkeiten und umsorgen Babys. Die hier konstruierte Gegenüberstellung nimmt eine klare Abgrenzung zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit vor, was besonders im Zuge frühkindlicher Prägung problematische Auswirkungen haben kann.

Der Kontext Gefühle ist tendenziell von weiblich gelesenen Personen angeführt, wobei insgesamt wenig Unterschied zu verzeichnen ist. Frauen zeigen ihre Gefühle in Bezug auf Enttäuschung als Chorleiterin, deren Kinder nicht geübt haben (BS 4 A 2022: 13, 14), Ärger (BS 4 B 2022: 65) bis hin zu einem Wutanfall, weil alles schief läuft (BS 4 B 2022: 14) und Angst als entführte Prinzessin (BS 4 A 2022: 54). Außerdem handelt eine Situation von einer Bibliothekarin, die einen Buben zu Unrecht beschuldigt und sich weigert das einzugestehen „Wenn er es diesmal nicht war, dann halt nächstes Mal“ (BS 4 A 2022: 58). Auch Mädchen empfinden Angst vor einer Fahrradprüfung (BS 4 A 2022: 46), Furcht (BS 4 B 2022: 15), Ekel vor einer Spinne (BS 4 B 2022: 76), Wut (BS 4 B 2022: 68) und Ungeduld (BS 4 B 2022: 36). Männer hingegen empfinden Tapferkeit nachdem sie eine Prinzessin gerettet haben (BS 4 A 2022: 54) und Ärger nach dem in der Familie Streit passiert ist (BS 4 B 2022: 14). Buben fürchten sich vor einem Hund (BS 4 A 2022: 35), empfinden Ärger (BS 4 B 2022: 64), Hochmut (BS 4 A 2022: 46) und Verärgerung (BS 4 B 2022: 36). Unterschiede sind auszumachen im weiblichen Enkel und Enttäuschung die dem männlichen Hochmut und Tapferkeit gegenüberstehen. Auch hier wird ein starker Mann konstruiert der im Gegensatz zur bedürftigen Frau steht.

Weiterführend in Bezug auf Gefühle ist festzuhalten, dass Buntspecht 4 (2022) romantische Liebe und Beziehungen wenig bis gar nicht thematisiert. Heteronormative Darstellungen sind zwar anzufinden, aber nur drei Mal und das im Zuge der Thematisierung und Doppelbildseite einer Hochzeit zwischen Mann und Frau, wo der Bräutigam „seiner Braut“ einen Kuss gibt (BS 4 A 2022: 73, 76), eines Tanzabends wo immer Frauen und Männer zusammen tanzen (BS 4 B 2022: 7) und Eltern, die aus einer weibliche und einer männlich gelesenen Person bestehen (BS 4 A 2022: 82). Weitere Diskriminierung konnte ich nur

dahingehend ausfindig machen das viel zu wenig Repräsentation von verschiedenen Kulturen und Personengruppen vorhanden ist und an der fast exklusiven Darstellung von ablebodied Personen. Namen sind sehr selten divers gewählt. So finden hauptsächlich Anna, Pia, Johannes, Eleonora, Moritz und Andreas Erwähnung wobei auch Aylan und Utku vorkommen.

10.7.3. Feinanalyse

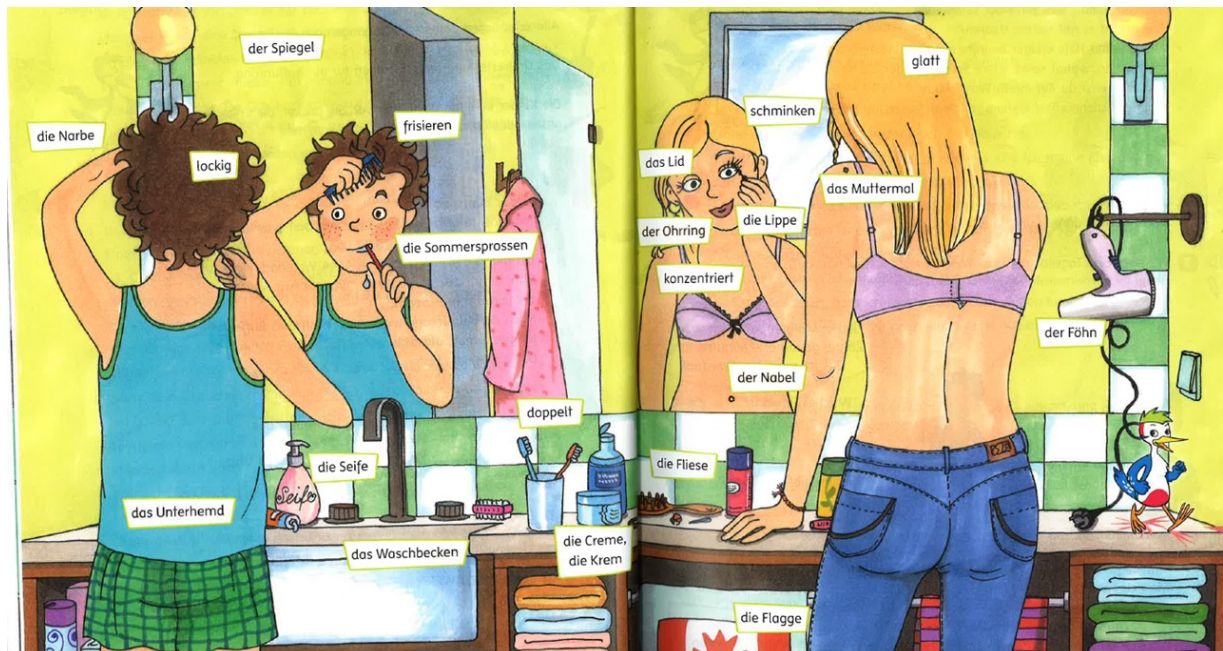


Abb. 78 – Stereotype Morgenroutine (Buntspecht 4 Teil A 2022: 16) Das doppelseitige Bild zeigt *weiße* Personen, wovon eine ein männlich gelesenen Kind, und die zweite jugendlich und weiblich gelesen ist. Die beiden stehen in der Früh vor dem Badezimmerspiegel und waschen sich und gehen dabei stereotypen Beschäftigungen nach.

Das erste Bild (Abb. 78) der Feinanalyse verweist auf die Konstruktion von weiblichen und männlichen Tätigkeiten am Morgen. In der Grobanalyse habe ich die Aufgabe erläutert, die an dieses Bild anschließt, in der verschiedene Handlungen Mädchen oder Buben zugewiesen werden sollen. Auch die Abbildung zeigt diese Unterscheidung auf. Beide Personen sind *weiß* gelesen, er trägt kurze Haare und einen Pyjama, sie hat lange Haare und steht in BH und Jeans vorm Spiegel. Während der Bub noch verschlafen den Pyjama trägt, sich kämmt und zugleich die Zähne putzt, ist seine größere Schwester (oder Mutter) bereits halb angezogen und schminkt sich. Wörter, die ihn umgeben sind Narbe, lockig, Sommersprossen, frisieren und Unterhemd. Wörter, die um die weibliche Person gedruckt sind haben viel mehr Bezug auf ihren Körper: Lid, Lippe, Muttermal, Nabel, glatt sowie konzentriert und schminken. Der Gegensatz zwischen verschlafene Zähne putzendem Buben und im BH vorm Spiegel schminkendem Mädchen lässt eine Form von Objektifizierung vermuten, die den weiblichen Körper in den Fokus nimmt.



Abb. 80 – Kochender Mann (Buntspecht 4 Teil A 2022: 28)

Die Abbildung zeigt eine *weiße* erwachsene, männlich gelesene Person die Wassermelone schneidet.

Die Grobanalyse hat gezeigt, dass die Kategorie Hausarbeit im vorliegenden Schulbuch männlich dominiert ist. Auch Tätigkeiten der Care-Arbeit sind von vielen Männern besetzt und sie sind ins familiäre Leben integriert. So zeigt auch die gewählte Abbildung 80 eine als Vater gelesene Person, die seinem Kind im Campingurlaub Wassermelone aufschneidet. Die Person trägt ein gelbes T-Shirt, violette Hosen, Schlapfen und kurze Haare. Der fürsorgliche, seine Kinder umsorgende Mann kommt in vielen Stellen vor und lässt den Versuch der Veränderung von veralteten Männlichkeitsbildern vermuten. Bilder wie diese fallen auf, weil sie im Vergleich zu den anderen Schulbüchern, selten sind. Abbildungen wie diese sind wichtig für positive Identifikation und das Aufzeigen vielfältiger

Tätigkeitsbereiche sämtlicher Personen.

Frauen werden in Buntspecht 4 (2022), wie auch das Bild vom sich schminkenden Mädchen gezeigt hat, häufig auf ihre Körper und ihr Äußeres reduziert. Das gewählte Bild (Abb. 79) um Frauen innerhalb des Kontextes zu zeigen bildet eine *weiß* gelesene Person ab, die sich Kinnlange Haare hat und Kleid, hohe Schuhe und Schmuck trägt. Das Lernwort, dass dabeisteht lautet *modisch*. In keiner Abbildung wird das Äußere männlicher Personen kommentiert oder in den Mittelpunkt gerückt. Auch im Kapitel zu Hochzeit und Familie wird die Kleidung der Frau, Brautkleid und Schleier mehrmals wiederholt und gezeigt (BS 4 A 2022: 73, 76), während der Bräutigam unkommentiert bleibt.

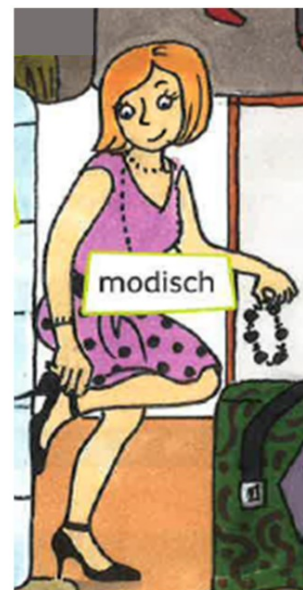


Abb. 79 – ‚Modische‘ Frau (Buntspecht 4 Teil B 2022: 6)

Weiblich gelesene Person, mit Adverb ‚modisch‘.



Abb. 81 – Kernfamilie am Weihnachtsmarkt (Buntspecht 4 Teil A 2022: 82, Bild leicht bearbeitet)

Das Bild zeigt eine heteronormative Familie, bestehend aus Mutter, Vater und Kind, am Weihnachtsmarkt.

Daran anschließend folgt die Auseinandersetzung mit Heteronormativität, die sich auf dem Bild (Abb. 81), dass Mutter, Vater und Kind am Weihnachtsmarkt zeigt, verdeutlicht. Die Mutter trägt Ohrenschützer, Mantel, Rock und Stiefel. Der Vater eine Kappe, Jacke, Hose und eine Zeitung unterm Arm. Dabei nimmt er zwar eine interessierte, aber doch außenstehende Haltung ein. Die Mutter hilft dem Kind eine Figur zu betrachten und neigt sich liebevoll nach vorne. Die Kernfamilie wie diese, bestehend aus Mann, Frau und gemeinsamen Kind, unterstreicht die Konstruktion von binären Geschlechternormen. Die hier dargestellte Aufteilung von Care-Arbeit verfolgt zudem ein stereotypes Geschlechterverhältnis.

Um ein positives Beispiel hervorzuheben, ist die Abbildung 82 einer Person im Rollstuhl, wobei der Diskurs, anders als in Deutsch 4 leider nicht hin zur Integrationsklasse geführt wurde. Das Bild handelt von einem Schüler namens Niklas. „Er kann mit seinem blauen Rollstuhl sehr schnell durch die Gänge fahren. Auch beim Schreiben für die Schülerzeitung hat er eindeutig die besten Ideen.“ (BS 4 A 2022: 66) Niklas' Be-Hinderung wird erwähnt, wird aber nicht zum einzigen Merkmal, das ihn beschreibt. Er ist engagiert und hat gute Ideen. Damit wird ein Bild gezeigt, dass Be-Hinderung weniger zur Andersartigkeit machen lässt.



Abb. 82 – Diversität Rollstuhl (Buntspecht 4 Teil A 2022: 66)

Das Bild zeigt eine weiße, männlich gelesene Person im Rollstuhl.



Abb. 83 – Diversität Hijabi (Buntspecht 4 Teil A 2022: 42)

Das Bild zeigt eine weiblich gelesene Person, die Hijab trägt und sich mit einem Kind unterhält.

Ein weiteres positives Beispiel ist die erste Abbildung 83 einer Hijab tragenden Person. Die Person kommt ohne jegliche Thematisierung einmalig im Buch vor, was schade ist und zwar Normalität vermittelt, die aber leider nicht gegeben ist. Insgesamt kommt Diversität in Buntspecht 4 (2022) zu kurz!

	Mann	Frau	Gesamt
Akrobat	2		2
Apothekerin		2	2
Architekt*in	1	1	2
Arzt/Ärztin	5	6	11
Astronaut	1		1
Automechaniker	1		1
Bäcker*in	4	3	7
Bademeister	1		1
Bäuer*in	5	5	10
Beamter*in	1	1	2
Bibliothekar*in	3	3	6
Biologin		1	1
Briefträger	3		3
Bürgermeister*in	2	3	5
Busfahrerin		1	1
Chefin		1	1
Chorleiterin		2	2
Clown	3	1	4
Co-Pilotin		1	1
Detektiv*in	1	3	4
Dichter	1		1
Dieb*in	1	1	2
Direktor*in	1	3	4
Dompteur	1		1
Drucker	1		1
Eisläuferin		1	1
Elektriker*in	1	1	2
Erfinder	2		2
Fabrikarbeiter	1		1
Feuerwehrmann	2		2
Fischer	1		1
Flugbegleiter	1		1
Forscher*in	4	1	5
Förster	2		2
Fotografin		1	1
Fremdenführerin		1	1
Friseur	3		3
Gärtner*in	3	1	4
Handwerker*in	2	1	3
Holzfäller	1		1
Hutmacherin		1	1
Imker	1		1
Kapitän	1		1
Kellner*in	1	1	2
Kindergärtner	1		1

Köch*in	6	1	7
Konditorin		1	1
Krankenpflegerin		1	1
Künstlerin		1	1
Lehrer*in	9	13	22
Liftwart	1		1
Maler	1		1
Masseur	1		1
Mechaniker*in	4	4	8
Moderator	1		1
Musiker*in	4	1	5
Nationalpark-Ranger	1		1
Pilot*in	1	1	2
Polizist*in	8	2	10
Rauchfangkehrerin		1	1
Raumfahrer	1		1
Reinigungskraft	1	1	2
Reitlehrer	1		1
Rennläuferin		1	1
Reporter*in	1	4	5
Schauspieler	4		4
Schiedsrichter	3		3
Schlosser*in	1	2	3
Schmied	1		1
Schneider	1		1
Schulwart	4		4
Seiltänzer	1		1
Sekräterin		1	1
Sportlehrer*in	4	1	5
Tagesmutter		1	1
Taxifahrer	1		1
Technikerin		1	1
Tierärztin		2	2
Tierfotograf	1		1
Tischler*in	4	1	5
Trapenzkünstler	1		1
Tuniertänzer	1		1
Verkäufer*in	8	7	15
Wahrsagerin		1	1
Werbeargentin		1	1
Wirt	1		1
Zimmermann	1		1
Zirkusartistin		1	1
Zirkusdirektor*in	1	1	2
Zoowärter	1		1

Abb. 84 – Tabelle Verteilung Lohnarbeit Mann/Frau (eigene Darstellung)