



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Soziale Normen in Kinderbüchern

Eine Analyse zur Darstellung von Diversität in Kinderbüchern der Grundschule

verfasst von | submitted by

BA Charline van den Heuvel

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |

UA 066 848

Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHER RAHMEN.....	5
2.1 Die Bedeutung von Kinderliteratur (aus menschenrechtlicher Perspektive)	5
2.2 Geschlechterstereotype	5
2.2.1 Begriffsdefinition von Stereotypen	5
2.2.2 Sex vs Gender	6
2.2.3 Geschlechterstereotype in der Schule	8
2.3 Heteronormativität	9
2.3.1 Begriffsdefinition	9
2.3.2 Heteronormativität in der Schule	10
2.4 Ableismus	11
2.4.1 Begriffsdefinition	11
2.4.2 Ableismus in der Schule	12
2.5 Rassismus	12
2.5.1 Begriffsdefinition	12
2.5.2 Klassischer/biologischer Rassismus	14
2.5.3 Neorassismus/kultureller Rassismus	14
2.5.4 Alltagsrassismus	15
2.5.5 Institutioneller Rassismus	15
2.6 Eurozentrismus	16
2.7 Geschlechtsneutrale Sprache	16
2.7.1 Begriffsdefinition	16
2.7.2 Die Prägung des kindlichen Denkens durch männliche Sprachformen	18
2.7.3 Situation in Luxemburg	18
3. FORSCHUNGSSTAND	21
3.1 Stand der Forschung zu Diversität in Büchern in luxemburgischen Grundschulen	21
3.1.1 Untersuchung von Schulbüchern in der Grundschule	21
3.1.2 Untersuchung von Schulbüchern der unteren Sekundarstufe	22
3.1.3 Untersuchung von Schulbüchern der Gewerkschaften	23
3.2 Forschungslücke(n)	24
4. METHODOLOGIE UND METHODIK	25
4.1 Methodologische Überlegungen	25
4.2 Methodische Überlegungen	25
4.2.1 Auswahl des Korpus	25
4.2.2 Datenerhebung	27
4.2.2.1 Beschreibung der analysierten Bücher	28
4.2.2.2 Quantitative Analyse	28
4.2.2.3 Qualitative Analyse	30
5. ERGEBNISSE DER ANALYSE	31
5.1 Beschreibung der analysierten Bücher	31
5.1.1 Analyse von „D'Maus Kätti“ (Liesch, 2003)	31

5.1.2 Analyse von „Pinocchio“ (Collodi, 2021)	33
5.1.3 Analyse von „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023)	35
5.1.4 Analyse von „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999)	38
5.1.5 Analyse von „Matilda“ (Dahl, 2017)	40
5.1.6 Analyse von „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023)	43
5.1.7 Analyse von „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020)	45
5.1.8 Analyse von „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992)	48
5.1.9 Analyse von „Peter Pan“ (Barrie, 2020)	50
5.1.10 Analyse von „Melusina“ (Roth, 1996)	52
5.2 Quantitative Analyse	55
5.2.1 Figuren.....	55
5.2.2 Autor*in und Illustrator*in.....	55
5.2.3 Geschlechtsneutrale Sprache.....	56
5.3 Qualitative Analyse	56
5.3.1 Geschlechterstereotype	56
5.3.2 Heteronormativität.....	68
5.3.3 Ableismus	72
5.3.4 Rassismus.....	73
6. DISKUSSION	78
6.1 Vergleich mit der Schulbuchstudie von Kerger & Brasseur (2021)	78
6.1.1 Geschlechtsspezifische Figurenverteilung im Vergleich	79
6.1.2 Geschlechtsspezifische Verteilung von bekannten Persönlichkeiten im Vergleich	79
6.1.3 Geschlechtsspezifische Verteilung von Leit- oder Hauptfiguren im Vergleich	80
6.1.4 Anzahl von Figuren mit Behinderung im Vergleich.....	81
6.1.5 Darstellung sexueller Vielfalt im Vergleich	81
6.1.6 Repräsentation von BIPOC im Vergleich	82
6.1.7 Geschlechterverhältnis von Autor*innen und Illustrator*innen im Vergleich	82
6.1.8 Geschlechtsneutrale Sprache im Vergleich.....	83
6.2 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse	83
6.3 Kritische Reflexion der Methodik.....	87
7. FAZIT UND AUSBLICK.....	89
8. LITERATURVERZEICHNIS	91
9. ANHANG	98
9.1 Auswahl der Bücher.....	98
9.2 Quantitative Analyse der Figuren aller Kinderbücher.....	99
9.3 Quantitative Analyse der Hauptfiguren aller Kinderbücher	99
9.4 Quantitative Analyse der bekannten Persönlichkeiten aller Kinderbücher	100
9.5 Quantitative Analyse von Autor*innen und Illustrator*innen	101
9.6 Quantitative Analyse der Sprache.....	101

1. EINLEITUNG

Bildung soll auf die umfassende Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit ausgerichtet sein und den Respekt für Menschenrechte sowie grundlegende Freiheiten stärken, deklariert die UNESCO im Jahr 1960 in der Konvention gegen Diskriminierung in der Bildung (UNESCO, 1960, Artikel 5), welche bis zum Jahr 2022, insgesamt 109 Länder unterschrieben haben. Darüber hinaus ratifiziert der Staat Luxemburg im Jahr 1989 die Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) der Vereinten Nationen (United Nations General Assembly, 1979). Diese Konvention, die auf der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte basiert, ist ein internationales Übereinkommen der Vereinten Nationen, welche die Abschaffung sämtlicher Formen von Diskriminierung gegenüber Frauen in allen Lebensbereichen fordert. Sie verpflichtet die Staaten zur Abschaffung stereotypischer Geschlechterrollen in sämtlichen Bildungsbereichen und auf allen Bildungsstufen. Dazu gehört auch die Anpassung von Lehrplänen, Lehrmethoden und Schulbüchern, um jeglicher Form von geschlechtsspezifischer Diskriminierung vorzubeugen. Über die Geschlechterdimension hinaus gibt es weitere Kriterien für Diskriminierung. Neben der CEDAW-Konvention hat Luxemburg 1978 auch die Internationale Konvention zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (United Nations, 1966) sowie 2011 die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2007) ratifiziert. Damit hat sich Luxemburg ebenfalls verpflichtet, jegliche Form von rassistischer Diskriminierung sowie Diskriminierung aufgrund von Behinderung rechtlich zu verfolgen. Zusätzlich wurde mit dem ersten Nationalen Aktionsplan zur Förderung der Rechte von LGBTQ+ -Personen (Abkürzung für „Lesbian, Gay, Bi, Trans, Queer“, das Plus steht als Platzhalter für weitere sexuelle und geschlechtliche Identitäten) ein weiterer Schritt unternommen, um eine inklusive und gerechte Bildung für alle Menschen zu gewährleisten (Ministerium für Familie, Integration und die Großregion, 2018).

Die praktische Umsetzung der internationalen Abkommen, die auf die Förderung von Inklusion und den Abbau von Diskriminierung in der Bildung abzielen, ist entscheidend, um die Diversität der Gesellschaft auch im schulischen Kontext zu repräsentieren. Hierbei spielt Kinderliteratur eine zentrale Rolle, da sie nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Werte wie Toleranz, Solidarität und Offenheit fördert. Besonders in der Grundschule, wo Kinder in ihrer Entwicklung stark geprägt werden, eröffnet die Beschäftigung mit vielfältigen und inklusiven Büchern die Möglichkeit, gesellschaftliche Vielfalt zu reflektieren und Empathie für unterschiedliche Lebensrealitäten zu entwickeln.

Abraham (2004) beschreibt Literatur im Allgemeinen als ein „Medium der Reflexion und der Kommunikation über Sach- und Wertfragen, über Fremd- und Selbstverstehen, über Außen- und Innenwelt“ (S.218), hierbei bildet die Kinderliteratur keine Ausnahme. Stets hat sie eine bedeutende Sozialisierungsfunktion erfüllt (Weinkauff & Glasenapp, 2018) und somit ist grundsätzlich

festzuhalten, dass die Beschäftigung mit Literatur, sei es durch Vorlesen oder eigenständiges Lesen, für Kinder von großer Bedeutung ist. Ein wesentlicher Aspekt der Kinder- und Jugendliteratur ist, dass sie junge Menschen als Zielgruppe anspricht. Diese stehen erst am Anfang gesellschaftlicher Prägungsprozesse und reagieren dadurch spontaner und kulturunabhängiger auf ästhetische Ausdrucksformen. Ihre Offenheit und Lernbereitschaft ermöglichen es ihnen prinzipiell, neue Perspektiven leichter aufzunehmen und kulturelle Missverständnisse schneller zu überwinden, sofern ihnen geeignete Mittel zur Verfügung stehen (Garrett, 2008). Neben der Anregung von Sprach- und Denkprozessen sowie der Förderung von Medienkompetenz und Empathie wird durch Literatur, Lesen und Vorlesen auch Kultur vermittelt. Auf diese Weise wird der Zugang zu anderen Kulturen, Völkern und historischen Ereignissen ermöglicht (Fürst et al., 2018). Narrative Literatur nimmt in diesem Prozess eine besondere Rolle ein, da sie es dem/der Leser*in ermöglicht, andere Welten und Perspektiven nicht nur zu betrachten, sondern sich aktiv in diese hineinzusetzen. Anders als die bloße Vermittlung von Fakten ermöglicht es die erzählerische Literatur, durch eine Art „Verschmelzen“ mit der dargestellten Welt das Fremde nicht nur verständlich, sondern auch vertraut zu machen. So meint Garrett (2008): „Das Fremde wird regelrecht überwunden, sobald wir die Welt durch die Augen und durch das Bewusstsein eines fremden Menschen erleben.“ (S.47). Dieses immersive Erleben fördert nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Annäherung an andere Kulturen.

Die heutige Kinder- und Jugendliteratur verfolgt unter anderem das Ziel, Wissen und gesellschaftliche Themen zu vermitteln, aber auch Werte wie Solidarität und Toleranz zu fördern (Weinkauff & Glasenapp, 2018). Auch Brüggemann et al. (2015) betonen, dass das Lesen diverser Kinderbücher von zentraler Bedeutung ist, um die Vielfalt von Lebensrealitäten, Berufen und Rollenbildern frühzeitig zugänglich zu machen. Die Erkenntnis, dass Geschichten eine bevorzugte und effektive Art des menschlichen Denkens darstellen, unterstreicht die Bedeutung von (narrativer) Kinder- und Jugendliteratur. Sie vermittelt Werte, prägt Weltbilder und trägt dazu bei, eine Brücke zwischen unterschiedlichen Kulturen zu bilden. Somit hat sie das Potenzial die Weltsicht entscheidend zu prägen und kann als ein zentrales Medium der interkulturellen Verständigung und ästhetischen Bildung betrachtet werden (Garrett, 2008).

Studien, unter anderem von Brüggemann et al. (2015) zeigen, dass Medien, insbesondere Bücher, maßgeblich dazu beitragen können, das Wissen von Kindern zu erweitern und stereotype Vorstellungen aufzubrechen. Wie Brüggemann et al. (2015) belegen, führt die gezielte Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten dazu, dass Kinder ein breiteres Spektrum an sozialen Rollen kennenlernen und besser verstehen können. Darüber hinaus hebt die Forschung hervor, dass der frühe Kontakt mit vielfältigen und inklusiven Darstellungen nicht nur das Verständnis für die Welt fördert, sondern auch die Entwicklung von Empathie und Offenheit unterstützt. Die Integration

solcher Inhalte in Kinderbücher kann somit wesentlich zur Reduzierung von Geschlechter- und Rollenklischees beitragen und eine inklusivere Gesellschaft fördern.

Es ist daher von großer Bedeutung, dass Kinder bereits in der Schule Zugang zu Kinderbüchern haben, die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln. Gesetzlich ist jede Schule in Luxemburg dazu verpflichtet, eine Schulbibliothek zu führen und den Zugang der Kinder dazu zu gewährleisten, wie es in Artikel 35 des luxemburgischen Bildungsrechts festgelegt ist.¹ Diese Bibliotheken bieten nicht nur Bücher, sondern auch weitere Materialien an, um Kinder zu kompetenten Leser*innen zu machen und gleichzeitig Freude und Gewohnheit am Lesen zu fördern. Jedoch wird im Gesetzestext lediglich die Aufgabe beschrieben und keine Mindeststandards, die die Bibliothek erfüllen muss, sodass der jeweiligen Schule bei der Umsetzung freie Hand gelassen wird und die Spannweite von sehr gut bis sehr schlecht ausgestatteten Schulbibliotheken reicht (Linster, 2011). Darüber hinaus verfügen viele Klassenräume zusätzlich über eigene kleine Lesecken, in denen Bücher bereitgestellt werden, die es Schüler*innen ermöglichen, während ihrer freien Zeit, beispielsweise nach der Fertigstellung einer Aufgabe, eigenständig zu lesen und sich mit Büchern auseinanderzusetzen.

Angesichts der Bedeutung von Kinderliteratur für die soziale und kulturelle Bildung stellt sich die Frage, in welchem Maße die in luxemburgischen Grundschulen verwendeten Kinderbücher Diversität repräsentieren. Diese Analyse ermöglicht es, die Übereinstimmung mit den internationalen Zielsetzungen zu überprüfen und möglichen Handlungsbedarf zu identifizieren. Daher liegt der Fokus dieser Arbeit auf der folgenden Forschungsfrage:

Inwiefern repräsentieren die in luxemburgischen Grundschulen besonders häufig eingesetzten Kinderbücher Diversität in kultureller, sozialer und sprachlicher Hinsicht?

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist die eingehende Untersuchung von Diversität in Kinderbüchern für 6- bis 9-Jährige, welche in der Grundschule in Luxemburg verwendet werden, um Kindern das Lesen, sowie die Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch beizubringen.

Um diese Frage beantworten zu können, wird zunächst ein theoretischer Rahmen aufgestellt, hier werden zentrale Konzepte von Diversität wie Geschlechterstereotype, Heteronormativität, Ableismus, Rassismus und die Bedeutung geschlechtsneutraler Sprache beschrieben. Diese Begriffe werden zunächst genauer definiert und im Kontext von Schule oder Kinderliteratur diskutiert. Das darauffolgende Kapitel bietet einen Überblick des aktuellen Forschungsstandes im Hinblick auf Diversität in Kinderliteratur, insbesondere in luxemburgischen Grundschulen und geht dabei auf bestehende Forschungslücken ein, an die diese Arbeit anknüpft. Im vierten Kapitel werden die

¹ „Chaque école est dotée d'une bibliothèque scolaire et assure l'accès des élèves aux technologies de l'information et de la communication.“

methodologischen und die methodischen Grundlagen erläutert, einschließlich der Auswahl der untersuchten Werke, sowie der eingesetzten quantitativen und qualitativen Analysen. Kapitel fünf präsentiert die Ergebnisse der Analyse in thematisch gegliederten Unterkapiteln, bevor diese im sechsten Kapitel anhand der theoretischen Konzepte interpretiert, mit anderen Studien verglichen und im Hinblick auf pädagogische Praxis diskutiert werden. Abschließend fasst das letzte Kapitel die wesentlichen Erkenntnisse zusammen und gibt einen Ausblick auf möglichen weiteren Forschungsbedarf.

2. THEORETISCHER RAHMEN

2.1 Die Bedeutung von Kinderliteratur (aus menschenrechtlicher Perspektive)

Laut dem deutschen Institut für Menschenrechte (2023) spielt Kinder- und Jugendliteratur eine zentrale Rolle bei der Förderung von Menschenrechtsbildung und der Unterstützung einer inklusiven Gesellschaft. Sie dient nicht nur der Vermittlung von Wissen und Werten, sondern hilft Kindern auch, ihre Identität zu entwickeln und gesellschaftliche Normen zu hinterfragen. Besonders wichtig ist dabei die Darstellung von Vielfalt und die Berücksichtigung marginalisierter Perspektiven, da Literatur sowohl als Spiegel, als auch als Fenster fungiert: Sie ermöglicht Identifikation, eröffnet Einblicke in andere Lebensrealitäten und lädt zum Perspektivwechsel ein.

Der menschenrechtliche Fokus auf Kinderliteratur basiert auf der Erkenntnis, dass Kinder nicht nur passive Empfänger, sondern aktive Subjekte mit Rechten sind. Die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28 & 29, Deutsches Komitee für UNICEF e.V, 1989) verpflichtet Staaten, den Zugang zu kultureller Teilhabe und Bildung für alle Kinder zu gewährleisten. Dennoch wird in der Kinderliteratur häufig die Lebenswelt marginalisierter Gruppen ausgeklammert oder auf stereotype Darstellungen reduziert, was nicht nur ihre Teilhabe erschwert, sondern auch die Lesemotivation und Lesekompetenz vieler Kinder beeinträchtigen kann.

Vielfältige und diskriminierungskritische Kinderliteratur ist essenziell, um allen Kindern Raum für Teilhabe und Identität zu bieten. Sie eröffnet Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der eigenen Realität und fördert ein Bewusstsein für gesellschaftliche Ungleichheiten. Durch die Thematisierung von Kinderrechten in literarischen Werken können junge Menschen lernen, Unrecht zu erkennen und ihre Rechte einzufordern. So wird Kinderliteratur zu einem wichtigen Instrument zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit und einer demokratischen Gesellschaft.

2.2 Geschlechterstereotype

2.2.1 Begriffsdefinition von Stereotypen

Stereotype sind vereinfachte und oft starre Überzeugungen oder mentale Repräsentationen über soziale Gruppen (Whitley & Kite, 2016). Sie entstehen durch kognitive Prozesse, die darauf abzielen, Informationen schnell zu kategorisieren und einzuordnen. Stereotype können sowohl positiv als auch negativ sein, basieren jedoch häufig auf unzureichender oder verzerrter Wahrnehmung der Realität. Sie entstehen häufig im sozialen Miteinander, da sie innerhalb eines bestimmten sozialen Kontexts weitergegeben werden. Sie werden in der Regel durch das soziale Umfeld erlernt, etwa durch

Bezugspersonen, wie Familienmitglieder, Freund*innen und Lehrkräfte oder durch mediale Einflüsse (Martiny & Froehlich, 2019).

Ein wesentliches Merkmal von Stereotypen ist ihre Generalisierung, hier werden Eigenschaften, die bei einem Mitglied einer Gruppe beobachtet werden, auf die gesamte Gruppe übertragen. Obwohl dieser Prozess teilweise automatisch und unbewusst geschieht, birgt er Risiken für ein harmonisches Zusammenleben. Stereotype führen oft zu Vorurteilen, emotionalen Reaktionen oder Bewertungen, die eine spezifische Gruppe betreffen und können diskriminierendes Verhalten fördern. Dabei kann zwischen expliziten und impliziten Stereotypen unterschieden werden. Erstere sind Glaubenssätze über bestimmte soziale Gruppen, die einem bewusst sind und die man klar benennen kann. Implizite Stereotype hingegen werden unbewusst aktiviert, was es erschwert, dagegen anzugehen oder sie zu kontrollieren (Whitley & Kite, 2016). Die Gefahr von Stereotypen besteht darin, dass sie eine differenzierte Wahrnehmung von Individuen verhindern und zu psychischen oder emotionalen Schäden bei den Betroffenen führen können. Darüber hinaus können sie negative soziale Konsequenzen nach sich ziehen, wie ungerechte Behandlung oder Diskriminierung (Légal & Delouvée, 2021). Im Gegensatz zu Stereotypen, die kognitive Konstrukte sind, bezeichnet der Begriff „Vorurteil“ die affektive Reaktion auf eine Gruppe oder deren Mitglieder. Während Stereotype positiv oder negativ sein können, sind Vorurteile in der Regel negativ und beeinflussen zwischenmenschliche Interaktionen, sowie Entscheidungsprozesse.

2.2.2 Sex vs Gender

Um Geschlechterstereotype benennen zu können, muss erst einmal definiert werden, was Geschlecht überhaupt ist. Die englische Sprache unterscheidet das biologische Geschlecht („sex“) vom sozialen Geschlecht („gender“). Genauer gesagt wird das biologische Geschlecht durch eine Reihe biologischer Attribute bestimmt, diese beinhalten das anatomische Geschlecht, die Geschlechtschromosomen, die Sexualhormone und die sekundären Geschlechtsmerkmale, die sich in der Pubertät entwickeln (Bargiacchi, 2022). Man kann also sagen, dass sich das biologische Geschlecht auf die Anatomie und die physiologische Funktionsweise des Körpers bezieht. In der Regel wird über Geschlecht mit den binären Begriffen „Mann“ und „Frau“ gesprochen, so werden Neugeborene traditionell anhand ihrer Genitalien in diese zwei Kategorien eingeteilt. Diese Einteilung berücksichtigt jedoch nicht intersexuelle Menschen, die biologische Merkmale beider Geschlechter besitzen und daher weder der einen noch der anderen Kategorie zugeordnet werden können. Die gegenwärtige geschlechterwissenschaftliche Forschung geht jedoch nicht mehr von einem eindeutig festgelegten biologischen Geschlecht aus. Vielmehr wird heute anerkannt, dass sowohl das soziale als auch das sogenannte biologische Geschlecht als sozial konstruiert zu betrachten sind. Butler (1991) argumentiert, dass das biologische Geschlecht nicht naturgegeben ist, sondern durch

gesellschaftliche Diskurse hervorgebracht wird. Ihrer Meinung nach ist Geschlecht demnach kein natürlicher Zustand, sondern eine performative Wirkung kultureller Normen. Auch Fausto-Sterling (1993) kritisiert die Vorstellung eines binären biologischen Geschlechts. Die Biologin weist darauf hin, dass die Natur selbst eine Vielzahl an körperlichen Geschlechtsvariationen hervorbringt, die nicht in das klassische Zwei-Geschlechter-Modell eingeordnet werden können. Ihre biologisch fundierte Kritik zeigt, dass die Grenze zwischen „männlich“ und „weiblich“ nicht biologisch determiniert, sondern gesellschaftlich gezogen wird.

Das soziale Geschlecht hingegen, ist ein eindeutig ein soziales Konstrukt, das die gesellschaftlich konstruierten Erwartungen an eine Person in Bezug auf ihr Geschlecht definiert. Genauer gesagt handelt es sich dabei um spezifische Vorstellungen und Verhaltensweisen, die dem jeweiligen Geschlecht von der Gesellschaft zugeschrieben werden. Das soziale Geschlecht wird durch mehrere Dimensionen definiert: Erstens hat man eine Geschlechtsidentität, diese beinhaltet, wie man sich fühlt und welches mentale Bild man von sich selbst hat. Laut Butler (2011) ist die Geschlechtsidentität eine soziale und kulturelle Konstruktion. Sie behauptet, dass das Geschlecht eine „Performance“ ist und dass wir diese erlernen, indem wir Verhaltensweisen, Einstellungen und kulturelle Normen nachahmen, die mit dem, bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht verbunden sind. Simone de Beauvoirs (1989) berühmter Ausspruch „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es.“ unterstreicht, dass das Geschlecht eine „Performance“ oder eine Art „Rolle“ ist, die durch soziale Normen und Erwartungen erlernt und somit konstruiert wird. Von der Geschlechtsidentität zu unterscheiden ist der Geschlechtsausdruck, der sich dadurch definiert, wie man sein Geschlecht nach außen zeigt. Dieser bezieht sich vor allem auf visuelle Elemente wie Frisur, Make-up, Kleidung, Schmuck, Gesten, aber auch auf die Stimme und die Haltung. Der Ausdruck kann Merkmale umfassen, die je nach sozialen und kulturellen Normen als männlich oder weiblich angesehen werden. Heutzutage umfasst der Ausdruck von Geschlecht auch die Wahl eines Namens und eines Pronomens, um sich selbst zu bezeichnen. Butler (2011) definiert den Begriff des sozialen Geschlechtes als eine Reihe von wiederholten Handlungen, die die Geschlechtsidentität hervorbringen und festigen. Für Butler (2011) ist das soziale Geschlecht instabil und fließend, während die Geschlechtsidentität und das biologische Geschlecht sich gegenseitig beeinflussen. Es gilt mittlerweile als eine überholte Vorstellung, dass das Geschlecht binär ist oder anders gesagt, dass es nur zwei Kategorien gibt, in die jede Person passt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Geschlechtsidentität persönlich und intern ist und der Geschlechtsausdruck die Art und Weise ist, wie eine Person ihre Geschlechtsidentität nach außen trägt.

2.2.3 Geschlechterstereotype in der Schule

Geschlechterstereotype lassen sich vermehrt im schulischen Alltag finden und haben weitreichende Konsequenzen, vor allem implizite Stereotype bei Lehrkräften sind oft präsent. Jedoch entwickeln auch die Kinder geschlechtsbezogene Stereotype über sich selbst und ihre Mitschüler*innen, dafür gibt es drei bedeutende Theorien wie diese Entwicklung zustande kommt (Martiny & Froehlich, 2019). Zunächst gibt es kognitive Theorien, wie die „*Gender Schema Theory*“ von Martin & Halverson (1981) oder die „*Cognitive Development Theory*“ von Kohlberg (1966). Diese besagen, dass Kinder vor allem durch aktive Informationsverarbeitung geschlechtsbezogene Schemata entwickeln, die ihr Denken und Verhalten beeinflussen. Eine weitere Theorie ist die „*Social Cognitive Theory*“ von Bussey & Bandura (1999), hier lernen Kinder durch Beobachtung und nach Modellen, welche Verhaltensweisen mit welchen sozialen Gruppen verknüpft sind. Hinzu kommt noch die „*Developmental Intergroup Theory*“ von Bigler und Liben (2006), welche betont, dass Kinder im Zusammenspiel zwischen individuellen Merkmalen und ihrem sozialen Umfeld, Kategorisierungen (u.a. geschlechtsbezogene Stereotype) entwickeln. In einem konstruktiven und kognitiven Lernprozess lernen Kinder von ihrem sozialen Umfeld, welche Merkmale als relevant für die Einteilung in soziale Gruppen gelten.

Bereits im Vorschulalter entwickeln Kinder erste stereotype Assoziationen bezogen auf Geschlecht. Ab dem Grundschulalter verfestigen sich diese Stereotype oftmals und können sich auf Verhaltensweisen und Leistungen auswirken (Martiny & Froehlich, 2019). Auswirkungen von Stereotypen zeigen sich in Bezug auf das Selbstbild von Kindern, sowie auf die Wahrnehmung durch Lehrpersonen und Eltern. Verschiedene psychologische Modelle wie das „*Erwartungs-Wert-Modell*“ (Wigfield & Eccles, 2000) und identitätsbasierte Modelle (Kessels et al., 2014) erklären wie stereotype Zuschreibungen, etwa „Mädchen sind schlechter in Mathematik“ oder „Jungen können nicht so gut Sprachen erlernen“, dazu führen können, dass Kinder ihre eigenen Fähigkeiten verzerrt einschätzen. Gleichzeitig beeinflussen Stereotype auch das Verhalten von Lehrkräften, etwa bei der Benotung oder ihr Erwartungsverhalten, was die Ungleichheiten weiter verstärken kann (Heyder et al., 2019).

So schätzen beispielsweise Mädchen laut einer Untersuchung von Steinmayr et al. (2019) ihre Fähigkeiten im Fach Mathematik deutlich geringer ein. Ursachen sind hier oft verinnerlichte stereotype Erwartungen von Eltern und/oder Lehrkräften, nicht aber die tatsächliche Leistung. Muntoni et al. (2019) haben herausgefunden, dass bereits in der zweiten Klasse, viele Lehrkräfte Jungen mehr mathematisches Können zutrauen als Mädchen, unabhängig von der vorangegangenen Leistung. Diese Erwartungshaltung der Lehrkraft beeinflusst messbar die eigenen Erwartungen der

Schüler*innen an sich selbst, sowie auch ihre Leistung. Um dieser Problematik entgegenzuwirken haben Kollmayer et al. (2019) ein Interventionsprogramm namens „REFLECT-Intervention“ vorgestellt. Es handelt sich dabei um eine Art Trainingsprogramm für Lehrkräfte, das zeigt, dass sich die eigenen stereotypen Denkmuster durch gezielte Reflexion reduzieren lassen. Teilnehmer*innen des Programms konnten im Nachhinein geschlechtergerechter unterrichten und schätzten ihre eigene Selbstwirksamkeit höher ein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Stereotype schon früh, tiefgehend und oft unbemerkt bei Kindern und Lehrkräften präsent sind. Sie beeinflussen sowohl die Wahrnehmung als auch die Bewertung und führen so zu systematischen Bildungsungleichheiten. Es ist daher von hoher Relevanz stereotype Denkweisen im schulischen Kontext so früh wie möglich zu erkennen, zu reflektieren und gezielt zu durchbrechen, um faire Bildungschancen für alle gewährleisten zu können (Martiny & Froehlich, 2019).

2.3 Heteronormativität

2.3.1 Begriffsdefinition

Heteronormativität beschreibt die gesellschaftliche Norm, die Heterosexualität als einzig legitime und natürliche Form von Geschlechterverhältnissen und sexuellen Beziehungen etabliert. Wagenknecht (2008) definiert: „Die Heteronormativität drängt die Menschen in die Form zweier körperlich und sozial klar voneinander unterschiedener Geschlechter, deren sexuelles Verlangen ausschließlich auf das jeweils andere gerichtet ist.“ (S.17) Jegliche Abweichungen dieser Norm werden diskriminiert oder marginalisiert, während heterosexuelle Beziehungen, als die einzig „natürliche“ Form der Sexualität dargestellt werden (Wagenknecht, 2008).

Butler (1991) prägt mit ihrem Konzept der „heterosexuellen Matrix“ den zentralen theoretischen Rahmen, der die Konstruktion von Geschlecht, Begehren und Identität als kulturell und symbolisch bedingt erklärt: *„Die heterosexuelle Fixierung des Begehrens erfordert und instituiert die Produktion von diskreten, asymmetrischen Gegensätzen zwischen „weiblich“ und „männlich“, die als expressive Attribute des biologischen „Männchen“ (male) und „Weibchen“ (female) verstanden werden. Die kulturelle Matrix, durch die die geschlechtlich bestimmte Identität (gender identity) intelligibel wird, schließt die „Existenz“ bestimmter „Identitäten“ aus, nämlich genau jene, in denen sich die Geschlechtsidentität (gender) nicht vom anatomischen Geschlecht (sex) herleitet und in denen die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität „folgen“.* (S.38-39)

Die heterosexuelle Matrix ergibt sich also daraus, dass das biologische Geschlecht, das soziale Geschlecht, die sexuelle Praxis und das sexuelle Begehren einer Person der heterosexuellen Norm entsprechen. So soll beispielsweise eine Person, deren biologisches Geschlecht (sex) männlich ist, deren Geschlechtsidentität (gender) auch männlich sein, sich von weiblichen Personen sexuell angezogen fühlen und sich auch nur mit weiblichen Personen sexuell ausleben.

Dieses System ist so institutionalisiert, dass Personen, die nicht dieser Norm entsprechen oft auf gesetzlicher Ebene diskriminiert oder ausgeschlossen werden. So ist es beispielsweise in einigen Ländern nicht möglich das Geschlecht offiziell ändern zu lassen oder eine Person desselben Geschlechts zu heiraten. Heteronormativität reguliert also nicht nur individuelle Identitäten, sondern auch gesellschaftliche Machtverhältnisse und beeinflusst die Wissensproduktion, politische Handlungen, sowie die Verteilung von Ressourcen.

2.3.2 Heteronormativität in der Schule

In der Schule spielt Heteronormativität eine Rolle, da sich in der Praxis ein bestimmtes Denkmuster bei vielen Lehrkräften zeigt; sie halten vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen kaum für relevant im Schulalltag oder Unterricht. Die Antwort auf die Frage warum, fand Klenk (2023) durch seine Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster: *„Begründet wird diese Einschätzung dadurch, dass heterosexuelle und cis-geschlechtliche Jugendliche einerseits als äußerst aufgeschlossen und vorurteilsfrei, LG(B)T*IQ-Jugendliche andererseits als äußerst sichtbar und zur schulischen Ordnung zugehörig gedeutet werden, weshalb sich dem Deutungsmuster der Dethematisierung folgend für Lehrkräfte im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen (fast) keine pädagogischen Handlungsbedarfe mehr manifestieren“.* (S.149)

Jedoch sind nicht nur Lehrkräfte für die Aufrechterhaltung der Heteronormativität verantwortlich, sondern auch Schulbücher, die diese reproduzieren und nicht kritisch hinterfragen. Schüler*innen lernen also kaum etwas über die Erfahrungen oder Lebensstile von LGBTQ+ -Personen. Ob geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Unterricht überhaupt thematisiert wird, hängt davon ab, ob die Lehrkraft dazu bereit ist und über genügend Wissen dahingehend verfügt, was laut Studien oft nicht der Fall ist (Klenk, 2023). *„Indem vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensrealitäten lediglich als ‚Add-On‘ begriffen und um das ‚heteronormative Kerncurriculum‘ – und so stets in Abweichung oder Relation zu eben diesem – vermittelt werden, nehmen Schulbuchautor*innen sowie Lehrkräfte qua Wissensselektion Anteil an der strukturellen Normalisierung von Heterosexualität sowie Cis- und Zweigeschlechtlichkeit, außerdem an der Aufrechterhaltung dadurch bedingter Ungleichheitsverhältnisse.“* (Klenk, 2023, S.57)

Auch die UNESCO (2016) bestätigt, dass Gewalt gegen LGBTQ+ -Jugendliche ein weltweites Problem darstellt und beschreibt diese Minderheit als eine besonders gefährdete Gruppe. Studien aus verschiedenen Ländern zeigen, dass viele LGBTQ+ -Schüler*innen in der Schule Anfeindungen wegen ihrer sexuellen Orientierung oder Geschlechtsidentität erleben und häufiger von Gewalt betroffen sind. Dies hat oftmals negative Folgen für ihren Schulweg, sie fehlen öfter im Unterricht und brechen häufiger die Schule ab (Klenk, 2023).

2.4 Ableismus

2.4.1 Begriffsdefinition

Ableismus bezeichnet ein gesellschaftliches Ordnungssystem, das auf der Unterscheidung zwischen „fähigen“ (able) und „behinderten“ (disabled) Subjekten basiert (Buchner, 2022). Ableismus geht über den Begriff der Behindertenfeindlichkeit hinaus, denn er beschreibt ein Netzwerk aus gesellschaftlichen Glaubenssätzen, Prozessen und Praktiken, das eine als „normal“ und „perfekt“ geltende körperliche und geistige Verfasstheit voraussetzt. Campbell (2009) nennt diese Trennung *„the great divide“*, welche Menschen in zwei Gruppen einteilt. Dieses Konzept steht in Verbindung mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ist eng verknüpft mit Erwartungen an Autonomie und Leistungsfähigkeit in individualisierten Gesellschaften (Goodley, 2014). Der Begriff Ableismus zieht dabei Parallelen zu anderen Diskriminierungsformen wie Sexismus und Rassismus, indem er die Konstruktion des „Anderen“ als Grundlage gesellschaftlicher Ungleichheiten aufzeigt (Scherr, 2016).

Maskos (2023) veranschaulicht Ableismus anhand von Mikroaggressionen, also subtilen, oft unbeabsichtigten Handlungen oder Bemerkungen, die abwertende Botschaften transportieren. Ein Beispiel ist die Annahme, dass behinderte Menschen stets Hilfe benötigen oder die Überhöhung alltäglicher Handlungen, wie das eigenständige Einkaufen. Solche Interaktionen tragen zu einem „Minderheiten-Stress“ bei und reproduzieren stereotype Bilder von Behinderung als rein negative und leidvolle Erfahrung. Darüber hinaus betont Maskos (2023) die strukturelle Ausgrenzung von Menschen mit einer Behinderung. Diese zeigt sich etwa in der unzureichenden Barrierefreiheit von Gebäuden, den Anforderungen des Arbeitsmarkts oder der medialen Repräsentation, die Menschen mit Behinderung häufig auf stereotype Narrative wie das „Helden- oder Opferbild“ reduziert. Insbesondere die Trennung in spezielle Einrichtungen wie Förderschulen und Werkstätten verstärkt diese Ausgrenzung und erschwert die gesellschaftliche Inklusion.

2.4.2 Ableismus in der Schule

Die Schule ist ein zentraler Ort, an dem Kinder und Jugendliche zu „fähigen“ Subjekten geformt werden sollen. Ziel ist es, sie zu gesellschaftlich anerkannten und wirtschaftlich nützlichen Bürger*innen zu machen. Dabei lernen sie nicht nur grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch Verhaltensnormen und Werte, die in der jeweiligen Gesellschaft als wichtig angesehen werden. Dieses System basiert auf der Vorstellung, dass Leistung und Anstrengung über den späteren Erfolg entscheiden, und fördert daher eine meritokratische Ideologie. Gleichzeitig reproduziert das Schulsystem soziale Ungleichheiten, indem es Kinder nach Fähigkeiten einteilt und bewertet. Dabei entstehen Hierarchien, die festlegen, wer Zugang zu prestigeträchtigen Bildungs- und Berufswegen hat. Kinder, deren Fähigkeiten als nicht ausreichend gelten, werden oft in Sonderklassen oder Sonderschulen unterrichtet, was ihre Integration und Teilhabe an der Gesellschaft einschränken kann. Die schulischen Strukturen, wie Jahrgangsklassen und standardisierte Curricula, verstärken diese Unterschiede. Schüler*innen müssen sich an normierte Erwartungen anpassen und erleben dadurch oft einen starken Druck, den vorgegebenen Anforderungen zu entsprechen. Auch Lehrer*innen sind Teil dieser ableistischen Ordnung, von ihnen wird erwartet, dass sie Unterricht nach bestimmten Vorgaben gestalten und Schüler*innen bewerten, während sie selbst begrenzte Handlungsspielräume haben. Insgesamt ist die Schule ein Ort, an dem ableistische Strukturen nicht nur gelebt, sondern durch ihre tägliche Praxis auch weitergegeben und als selbstverständlich betrachtet werden (Buchner, 2022).

2.5 Rassismus

2.5.1 Begriffsdefinition

Die „*World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance*“, abgehalten 2001 in Durban (Südafrika), erklärt folgendes in ihrer „*Declaration and Programme of Action*“:

2. We recognize that racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance occur on the grounds of race, colour, descent or national or ethnic origin and that victims can suffer multiple or aggravated forms of discrimination based on other related grounds such as sex, language, religion, political or other status (S.13)

und

7. We declare that all human beings are born free, equal in dignity and rights and have the potential to contribute constructively to the development and well-being of their societies. Any doctrine of

racial superiority is scientifically false, morally condemnable, socially unjust and dangerous, and must be rejected along with theories which attempt to determine the existence of separate human races;
(S.14)

Eine universell geltende Definition ist jedoch nicht so einfach festzulegen, da Rassismus ein sehr komplexes Phänomen ist, das viele verschiedene Formen annehmen kann. Es existieren unterschiedliche Definitionen, welche biologische, soziale, politische und kulturelle Elemente umfassen. Obwohl Rassismus weltweit als inakzeptabel gilt und offiziell nicht existieren darf, gibt es ihn in der Lebensrealität vieler Menschen weiterhin. Die Weltkonferenz gegen Rassismus (2001) hat festgestellt, dass viele ihrer wesentlichen Ziele nicht erreicht wurden:

„Noting with grave concern that despite the efforts of the international community, the principal objectives of the three Decades to Combat Racism and Racial Discrimination have not been attained and that countless human beings continue to the present day to be victims of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance,“ (S.6)

Ein Grund dafür liegt laut Hund (2015) in der komplexen Struktur und den vielfältigen Erscheinungsformen des Rassismus. Es wird betont, dass Rassismus oft als biologisch legitimiert dargestellt wird, jedoch sämtliche Versuche, verlässliche biologische Einteilungskriterien zu finden, gescheitert sind. So sei Rassismus, laut Hund (2015), nie rein biologisch gewesen, sondern immer eine Verbindung aus kulturellen und „natürlichen“ Argumenten. Biologische Merkmale wurden (und werden) verwendet, um kulturelle Unterschiede zu legitimieren, oder umgekehrt. Rassismus habe also immer etwas mit Kultur und einem Machtgefälle zu tun: *„Kulturell neutrale Rassentheorien gibt es nicht. Der Rassenbegriff dient bis heute der Legitimation von Herrschaft.“* (Hund, 2015, S.15)

Manche Theoretiker*innen haben versucht, Rassismus aus bestimmten gesellschaftlichen Strukturen abzuleiten, beispielsweise aus dem Kapitalismus. Diese Versuche gelten heute aber als unzureichend um Rassismus in seiner Komplexität zu erklären. Weit verbreitet ist jedoch der Ansatz, dass der Kolonialismus, sowie der Imperialismus eine entscheidende Rolle bei der Entstehung des modernen Rassismus gespielt haben. Damals wie heute, wird Rassismus in vielen gesellschaftlichen Bereichen, wie beispielsweise in der Wirtschaft, der Politik, der Bildung oder der Kultur weitergetragen (Hund, 2015). Um Rassismus besser verstehen zu können haben einige Wissenschaftler*innen versucht, verschiedenen Unterscheidungen innerhalb des Rassismus zu machen. In der aktuellen Rassismusforschung wird oft eine Unterscheidung zwischen biologistischen (oder klassischem) Rassismus, kulturellem oder Neo-rassismus, Alltagsrassismus und institutionellem Rassismus gemacht (Fereidooni & El, 2016).

Es gibt jedoch auch noch andere Begriffe, die versuchen den Rassismus näher zu beschreiben. So hat beispielsweise der Soziologe Joe Feagin Rassismus als systemisches Phänomen verstanden, also einen Teil des gesamten gesellschaftlichen Systems und kein individuelles Verhalten. Andere Wissenschaftler, wie Robert Friedman oder Phil Cohen unterscheiden zwischen strukturellem, prozeduralem, systemischem und ideologischem Rassismus. Hund (2015) schreibt dazu: *„Gemäß solcher Überlegungen sollte – unabhängig davon, von welcher methodischen Position aus Rassismus untersucht wird – im Auge behalten werden, dass es dabei um ein soziales Verhältnis aus Mustern struktureller Beziehungen, herrschaftlicher Abhängigkeiten, kultureller Werte, ideologischer Rechtfertigungen und wechselseitigen Handels geht.“* (S.28), was man als den Ansatz einer allgemeingültigen Definition nehmen könnte.

2.5.2 Klassischer/biologischer Rassismus

Der klassische Rassismus basiert auf der Vorstellung, dass es verschiedene „Menschenrassen“ gäbe, die biologisch verschieden und hierarchisch geordnet seien, wobei die „weiße Rasse“ an der Spitze stehe. Im Buch *„Rassismuskritik und ihre Widerstandsformen“* (Fereidooni & El, 2016) wird der klassische Rassismus folgendermaßen beschrieben; er nimmt *„mit seinen Ursprüngen in der Aufklärung, eine hierarchische Unterscheidung zwischen unterschiedlichen ‚Rassen‘“* vor, betrachtet *„die ‚weiße‘ ‚Rasse‘, als der ‚gelben‘, ‚roten‘ und ‚schwarzen Rasse‘ überlegen“* und *„behauptet eine genetische Unterscheidung zwischen ‚Ariern‘ und ‚Juden‘ (...)“* (S.15).

2.5.3 Neorassismus/kultureller Rassismus

Der sogenannte kulturelle oder Neo-rassismus wird auch „Rassismus ohne Rassen“ genannt, da dieser nicht mit biologischen „Rassen“ argumentiert, sondern mit vermeintlich unveränderbaren kulturellen Unterschieden. Der Begriff „Kultur“ ersetzt den Begriff der „Rasse“, bleibt aber ein Vorwand für Machtausübung und Ausgrenzung (Stoop, 2016, S.327). Statt also von „Rassen“ zu sprechen, wird behauptet, bestimmte Kulturen seien „unvereinbar“ oder mehr beziehungsweise weniger wert. Hier wird vor allem mit einem essentialistischen Kulturbegriff gearbeitet, so gelten Kulturen als praktisch unveränderbar und unhinterfragbar. Menschen werden also nicht aufgrund „biologischer“ Merkmale diskriminiert, sondern aufgrund von kulturell zugeschriebenen Eigenschaften wie Sprache, Religion, Kleidung oder Herkunft (Fereidooni & El, 2016, S.478).

2.5.4 Alltagsrassismus

Alltäglich erleben viele BIPOC (Black, Indigenous and People of Color) immer wieder auf den ersten Blick kleine, aber verletzende Formen von Rassismus, die in der Forschung auch als „racial microaggressions“ bezeichnet werden. Dabei kann es sich um Bemerkungen oder Verhaltensweisen von oftmals weißen Menschen handeln, oft ohne, dass sie sich dessen bewusst sind. Immer wieder ausgeschlossen zu werden oder nicht gesehen zu werden ist eine Form von seelischer und sozialer Gewalt, bewusst oder unbewusst ausgeübt von weißen Menschen (Yeboah, 2016, S.148). Hinzu kommt, dass Erfahrungen von Alltagsrassismus, wenn darauf aufmerksam gemacht wird, oft *„als subjektive Überempfindlichkeiten oder übertriebene political correctness abgewehrt und entwertet“* werden (Bartel et al., 2016, S.364). Immer wiederkehrende kleine Verletzungen können zu einem dauerhaften psychischen Stress führen, der der Gesundheit von Betroffenen schadet und Folgen wie Depressionen, Selbstverletzungen oder Suizidgedanken nach sich ziehen kann (Yeboah, 2016). Ein konkretes Beispiel für Alltagsrassismus ist die Annahme, dass BIPOC keine „wirklichen“ Deutschen seien und die Vorstellung, dass jemand, der nicht weiß ist, automatisch als „fremd“ gilt (Bartel et al., 2016).

2.5.5 Institutioneller Rassismus

Institutioneller Rassismus beschreibt kein individuelles Fehlverhalten, sondern ist in den Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens verankert. Es handelt sich um ein umfassendes System, das gleichzeitig auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene wirkt (Dengler & Foroutan, 2016). Institutioneller Rassismus bezeichnet in diesem Zusammenhang nicht die Handlungen einzelner Personen, sondern das kollektive Versagen von Organisationen, Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, Herkunft oder Kultur angemessen und professionell zu behandeln. Dies macht sich beispielsweise in Verfahrensweisen, Routinen, Haltungen oder Regelwerken, die durch Unwissenheit oder stereotype Vorstellungen, diskriminierend gegenüber ethnischen Minderheiten sind (Dengler & Foroutan, 2016).

Institutioneller Rassismus ist eng verbunden mit Alltagsrassismus, unterscheidet sich aber darin, dass er auch ohne eine bewusste rassistische Absicht wirksam ist. Er geht zudem nicht von einer Person, wie einer/einem Politiker*in, einer/einem Beamt*in oder einer/einem Unternehmer*in aus, sondern von einem Netz an Institutionen. So entfaltet institutioneller Rassismus seine Wirkung durch strukturelle Logiken und Regeln und führt dadurch zu Ungleichbehandlung, wenn vermeintlich alle gleichbehandelt werden. Alltagsrassismus zeigt sich also in der ungleichen Behandlung von Menschen aufgrund ihrer gesellschaftlich zugeschriebenen „Rasse“, während institutioneller Rassismus oft

gerade dann wirkt, wenn alle formal gleichbehandelt werden, obwohl Ausgangsbedingungen und/oder Privilegien ungleich sind (Fereidooni & El, 2016).

2.6 Eurozentrismus

Eurozentrismus beschreibt die oft unbewusste Annahme einer kulturellen, epistemischen und politischen Vormachtstellung Europas, die als universell und überlegene Norm dargestellt wird. Diese Perspektive, die historisch durch Kolonialismus und die wirtschaftliche sowie militärische Überlegenheit Europas geprägt wurde, hat eine Universalisierung spezifisch europäischer Werte und Ideologien zur Folge (Eberth & Röhl, 2021). In Bildung, Kultur und Wissenschaft werden europäische Denkweisen häufig als Maßstab verwendet, während andere kulturelle Sichtweisen marginalisiert werden. Der Grund, warum Eurozentrismus an dieser Stelle erwähnt wird, ist, dass dieser Rassismus unterstützen und fördern kann, da er nicht-europäische Kulturen oft als „weniger wertvoll“ darstellt, eine Grundlage für rassistische Glaubenssätze. Wenn Kinderliteratur überwiegend durch eurozentrische Perspektiven geprägt ist, kann dies zur Reproduktion von Vorurteilen und zur Exotisierung anderer Kulturen führen. Dabei wird Europa häufig als Zentrum von Fortschritt und Kultur dargestellt, während andere Regionen wie Afrika, Asien oder Südamerika entweder romantisert, exotisiert oder als rückständig beschrieben werden. Ein zentrales Merkmal dieser Darstellungen ist die Kulturalisierung und Hierarchisierung von sozialen Differenzen, bei der andere Lebensweisen als „andersartig“ oder „unterlegen“ dargestellt werden. Beispiele aus der Kinderliteratur zeigen, wie koloniale Denkmuster unkritisch reproduziert werden, etwa durch stereotype Darstellungen von nicht-europäischen Charakteren oder Settings. Diese Narrative können binäre Oppositionen wie „zivilisiert/primitive“ oder „fortschrittlich/rückständig“ verstärken (Eberth & Röhl, 2021).

2.7 Geschlechtsneutrale Sprache

2.7.1 Begriffsdefinition

Um geschlechtsneutrale Sprache verstehen zu können, muss man sich zuerst die deutsche Grammatik etwas genauer ansehen. Das Genus ordnet Substantive einem grammatischen Geschlecht zu: Maskulinum (der), Femininum (die) oder Neutrum (das). Einen direkten Zusammenhang zwischen dem grammatischen Genus und dem biologischen Geschlecht (Sexus) besteht jedoch in der deutschen Sprache nicht. In vielen Fällen fungiert das Maskulinum als sogenannte „generische“ Form, die alle Geschlechter einschließen soll. In der Praxis führt dies jedoch zu einer sprachlichen

Asymmetrie, die alle nicht-männlichen Personen unsichtbar macht. Die feministische Linguistik hat bereits in den 1980er Jahren darauf hingewiesen, dass diese Struktur die Sprache patriarchalisch prägt (Borucinsky, 2015). Nübling (2018) betont, dass das Genus nicht nur grammatisch strukturiert, sondern auch eine gesellschaftliche Geschlechterordnung abbildet. Die Kopplung von Genus und Sexus führt somit nicht nur zu einer sprachlichen Ungleichbehandlung, sondern auch zur Verfestigung sozialer Hierarchien. Es ist daher umso wichtiger, geschlechtsneutrale Sprache anzuwenden, um alle Geschlechter sichtbar zu machen und keine Gruppe von Personen sprachlich auszuschließen.

Im „Post scriptum“, einer interdisziplinären Zeitschrift für Literaturwissenschaft, fasst Borucinsky (2015) alle sprachlichen Mittel zur Gleichstellung, Sichtbarkeit und Inklusion in der deutschen Sprache zusammen:

Sprachliches Mittel/Neutralisierung	Beispiel(e)
Doppelnennung oder Doppelform	Der Lehrer und die Lehrerin
Schrägstrich	Ein/e Lehrer/in, jede/r
Klammer	ein(e) Lehrer(in), die Lehrer(innen)
Binnen-I oder großes I	LehrerIn, LehrerInnen
Binnenmajuskel	eineR für eine oder einer
Lexemunterscheidung	Hebamme und Entbindungspfleger
partielle Lexemunterscheidung	Kauffrau oder Kaufmann
Attribut	die männlichen und weiblichen Ingenieure
symbolisches Attribut	ein Manager (m/w)
Hyperkorrektur	Gast/Gästin; Mensch/ MenschIn
Hyperparallelisierung	frau, jedefrau neben oder statt man, jedermann
morphematische Reaktivierung	Magistra neben Magister
Gender Gap	Lehrer_innen
Gender Sternchen	Lehrer*innen
Alternieren	Wechsel zwischen der weiblichen und männlichen Form
substantivierte Partizipien im Plural	Lehrende, Studierende
Abstraktion	Lehrkörper oder Lehrkraft
Synonym	Geburtsname statt Mädchenname
Hyperneutralisierung	mensch statt man
Attributierte geschlechtsneutrale Begriffe	die betroffene Person statt der Betroffene
Beschreibung	Gehweg statt Fußgängerweg
Akronyme	SuS für Schüler und Schülerinnen
Abkürzung	Studi für Student oder Studentin
X-Form	Studierx, Professx

Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle oben genannten Mittel nicht in jedem Kontext sinnvoll oder anwendbar sind und zudem die Lesbarkeit eines Textes beeinträchtigen können.

2.7.2 Die Prägung des kindlichen Denkens durch männliche Sprachformen

Die Sprache, insbesondere die Verwendung generischer maskuliner Formen, prägt nachhaltig, wie Kinder die Welt wahrnehmen und Stereotype entwickeln (Keller, 2021). Zahlreiche Studien zeigen, dass das generische Maskulinum in vielen Sprachen, darunter Deutsch und Französisch, nicht geschlechtsneutral wahrgenommen wird. Stattdessen führt es dazu, dass Menschen, insbesondere Kinder, männliche Charaktere in den Fokus ihrer Vorstellungen rücken. Ein Beispiel hierfür ist eine Untersuchung von Janet Hyde (1984), in der Lernende unterschiedlichen Alters aufgefordert wurden, eine Geschichte zu schreiben, die mit einem Satz beginnt, der das generische Maskulinum verwendet. Nur 7 % der 5- bis 12-Jährigen wählten eine weibliche Hauptfigur, während es bei Studierenden 21 % waren. Ähnliche Ergebnisse fanden Gygax et al. (2008), die belegen, dass es schwieriger ist, sich Frauen vorzustellen, wenn Berufe oder Tätigkeiten zuvor in der maskulinen Form beschrieben wurden. Diese Befunde verdeutlichen, dass das Maskulinum als generische Form nicht neutral ist, sondern eine männlich geprägte Wahrnehmung der Welt verstärkt. Die Konsequenzen dieser sprachlichen Prägung sind weitreichend, so interessieren sich Mädchen stärker für männlich konnotierte Berufe, wenn diese mit Doppelnennungen wie „Ingenieurinnen und Ingenieure“ präsentiert werden. Diese sprachliche Inklusion wirkt stereotype Vorstellungen entgegen und ermöglicht es, geschlechtergerechtere Berufswahlen zu fördern. Das generische Maskulinum ist somit nicht nur ein Spiegel gesellschaftlicher Strukturen, sondern auch ein Werkzeug, das diese Strukturen verstärkt. Wie Gygax et al. (2008) argumentieren, trägt es zur systematischen Androzentrismus in der Sprache bei, die uns zwingt, „die Welt aus einem männlichen Blickwinkel zu betrachten“.

2.7.3 Situation in Luxemburg

In Luxemburg gibt es kein Gesetz bezüglich der Anwendung von geschlechtsneutraler Sprache, weder in offiziellen Dokumenten noch an der Universität Luxemburg. Die Regierung, sowie das Bildungsministerium (MENJE) fördern den Einsatz von geschlechtergerechter Sprache und empfehlen die Verwendung geschlechtsneutraler Alternativen. SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques) publiziert im Jahr 2022 einen „LEITFADEN für geschlechtersensible Darstellung in Sprache & Bild in Schulbüchern“. Dabei wird zunächst auf Mehrsprachigkeit in Luxemburg eingegangen, wobei luxemburgisch die Nationalsprache ist, Französisch die Gesetzessprache und Französisch, Deutsch und Luxemburgisch (in dieser Reihenfolge) sind Verwaltungs- und Gerichtssprachen. Schulbücher in der Grundschule sind in der Regel in deutscher Sprache, da die Alphabetisierung ab der ersten Klasse auf Deutsch unterrichtet wird. SCRIPT ist sich bewusst, dass die Sprachen Deutsch, Französisch und Luxemburgisch, Frauen und

genderdiverse Menschen nicht gleich sichtbar oder gleichwertig repräsentieren im Vergleich zu Männern. Dabei wird die Studie „Les représentations du genre dans les manuels scolaires“ von Kerger & Brasseur (2021) zur Veranschaulichung genutzt.

SCRIPT orientiert sich im schulischen Kontext an den von der Regierung formulierten Zielsetzungen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit. Gleichzeitig verfolgt das Bildungsministerium (MENJE) das Ziel, bestmögliche Lernbedingungen für alle Schüler*innen zu bieten. In diesem Zusammenhang wird in Lehrbüchern, sowie offiziellen didaktischen Materialien auf eine gendersensible Sprache geachtet, die aber den Leseprozess nicht erschweren soll. Aus diesem Grund werden typografische Mittel wie Sternchen (*), Schrägstriche (/), Unterstriche (_), Doppelpunkte (:) oder das Binnen-I in offiziellen Unterrichtsmaterialien nicht verwendet. Ausgenommen von dieser Regelung sind „authentische Texte“, wie journalistische Beiträge, literarische Werke oder Texte, die explizit das Thema geschlechtersensible Sprache behandeln.

SCRIPT (2022) gibt eine klare „Allgemeine Empfehlung für eine gendersensible Text- und Bildsprache für Schulbücher“ (S.8) mithilfe von fünf Grundsatzregeln:

1. **„Weibliche und männliche Form mitbenennen“** (S.8)
2. **„Stereotype Zuweisungen vermeiden durch Ausgewogenheit“** (S.8)
Berufe sollen grundsätzlich gegendert und Männer und Frauen gleich oft repräsentiert werden.
3. **„Auf die gleiche Darstellung des ‚schwachen/passiven Geschlechts‘ achten“** (S.8)
Hiermit ist gemeint, dass alle Geschlechter in Führungspositionen dargestellt werden sollen.
4. **„Geschlechtszuweisende Darstellungen vermeiden“** (S.8)
Es sollen beispielsweise klassische geschlechtszuweisende Farben, Aktivitäten oder Attribute vermieden werden.
5. **„Gesellschaftliche Diversität widerspiegeln“** (S.9)
Frauen, Männer und nicht binäre Menschen sollen als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft abgebildet oder benannt werden.

Dieser Leitfaden zeigt, dass sich die luxemburgischen Autoritäten bewusst sind, dass geschlechtsneutrale oder geschlechtssensible Sprache ein wichtiger Bestandteil der Repräsentation und Inklusion aller Menschen ist. So wird vor allem auf die Problematik der unausgewogenen Geschlechterdarstellung eingegangen, die durch Studien belegt wurde (Kerger & Brasseur, 2021). Außerdem geht der Leitfaden über das binäre Geschlechtermodell hinaus und bezieht auch nicht-binäre Personen, Personen mit Behinderung und ethnische Diversität mit ein, was ein wichtiger Schritt für intersektionale Gleichstellung ist. Die bewusste Empfehlung in Schulbüchern und

Lehrmaterialien auf typografische Sonderzeichen zu verzichten, ist aus didaktischer Sicht nachvollziehbar, um die Lesbarkeit und Verständlichkeit nicht zu beeinträchtigen. Allerdings könnte sie langfristig eine Verfestigung traditioneller Sprachmuster mit sich bringen, insbesondere wenn Alternativen wie beispielsweise Doppelformen nicht konsequent verwendet werden. Doppelformen machen in deutschen Schulbüchern nur ungefähr 3% und in französischen Schulbüchern um die 10% von gewählten Formulierungen aus (Kerger & Brasseur, 2021). Zudem spricht der Leitfaden lediglich Empfehlungen aus und keine verbindlichen Vorgaben, die Umsetzung liegt also oftmals in der Hand der Lehrkraft und kann dadurch nicht einheitlich oder nur sehr langsam erfolgen. Obwohl das Thema kurz angesprochen wird, bleibt die Darstellung nicht-binärer Menschen eher allgemein. Durch die Empfehlung eher Doppelformen und keine typografischen Zeichen zu nutzen, werden diese Personen weiterhin ausgeschlossen.

3. FORSCHUNGSSTAND

3.1 Stand der Forschung zu Diversität in Büchern in luxemburgischen Grundschulen

3.1.1 Untersuchung von Schulbüchern in der Grundschule

Eine Studie von Kerger & Brasseur (2021) hat hauptsächlich die Geschlechterdarstellungen in den Lehrbüchern der Grundschule in Luxemburg analysiert. Dabei bestand das Korpus der analysierten Bücher aus 57 Schulbüchern der Fächer Deutsch, Französisch, Mathematik, „Vie et Société“ (vergleichbar mit Ethikunterricht), Geschichte, Naturwissenschaften und Luxemburgisch. Bezüglich der Auswahl der Schulbücher, ist es wichtig zu erwähnen, dass das Ministerium für Bildung, Kinder und Jugend (MENJE) in Luxemburg Lehrkräften einen Katalog mit empfohlenen Schulmaterialien zur Verfügung stellt. Neben dieser offiziellen Liste mit Lehrmaterialien ist vorgesehen, dass Lehrkräfte auch andere also die vom Ministerium empfohlenen Lehrmittel verwenden können, sofern deren Verwendung vom Schulausschuss genehmigt wurde und sie mit dem Lehrplan übereinstimmen. Für diese Studie wurden die wichtigsten vom Ministerium empfohlenen Schulbücher und andererseits die ausländischen Schulbücher ausgewählt, die nicht in der Liste enthalten sind, aber in Luxemburg am häufigsten verwendet werden.

Ziel dieser Studie war es, die geschlechtsspezifischen Stereotypen zu untersuchen, die in den Schulmaterialien präsent sind und die Wahrnehmung der Schüler*innen beeinflussen. Die Ergebnisse der Studie „Les représentations du genre dans les manuels scolaires“ (2021) zeigen unter anderem, dass in allen Fächern männliche Figuren dominieren, sowohl in Texten als auch in Bildern. Der größte Unterschied wird im Fach Geschichte festgestellt, wo 67 % der Charaktere männlich und nur 16 % weiblich sind. In den Naturwissenschaften ist der Unterschied mit 43 % männlichen und 31 % weiblichen Charakteren am geringsten. Trotz einiger Variationen zwischen den Fächern sind weibliche Figuren insgesamt in der Minderheit. Des Weiteren werden in den meisten Fächern männliche Charaktere überwiegend in beruflichen Kontexten präsentiert, während weibliche Figuren hauptsächlich in häuslichen oder privaten Aktivitäten dargestellt werden. Einzig in den Naturwissenschaften und Mathematik gibt es auch einige zusammenhängende Bücherreihen, in denen die Geschlechterverteilung in den Freizeitaktivitäten ausgewogener ist. In der Arbeitswelt sind Männer deutlich häufiger und in einer breiteren Palette von Berufen vertreten. Anschließend zeigt die Darstellung berühmter historischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Persönlichkeiten eine klare Überrepräsentation männlicher Figuren. Frauen, die in diesen Bereichen aktiv waren (z.B. Mathematikerinnen, Wissenschaftlerinnen und Künstlerinnen), sind in den Lehrbüchern nur sehr selten vertreten. Diese Studie zeigt also im Allgemeinen, dass Lehrbücher weiterhin eine ungleiche

und stereotype Darstellung von Geschlechtern in Luxemburger Grundschulen fördern. Die Studie geht auch, wenn auch eher am Rande auf Heteronormativität, Ableismus, Eurozentrismus und Androzentrismus ein. Dabei kam heraus, dass Schulbücher dazu neigen, eine androzentrische, sowie auch eine ethnozentrische Sichtweise einnehmen. So lassen sich nicht-weiße Figuren oft in der Rolle des „Anderen“ wiederfinden, diese Personen scheinen eher einer fremden Gesellschaft oder Kultur anzugehören, als Teil der Gesellschaft zu sein. Insbesondere afrikanische Länder werden Kerger & Brasseur (2021) zufolge oft als ländlich und ohne Zugang zu grundlegenden Ressourcen beschrieben. Die Autorinnen machen die Probleme in Schulbüchern an drei Ebenen fest, erstens wird versäumt nicht-weiße Personen als Bestandteil der Gesellschaft darzustellen, zweitens gibt es eine Tendenz Länder des Südens hauptsächlich als ländliche Gesellschaften mit rudimentären Lebensbedingungen darzustellen und drittens werden in einigen Fällen diskriminierende Bilder oder Sprache verwendet. Bezüglich Personen mit einer Behinderung, werden diese nur sehr selten repräsentiert. In seltenen Fällen findet sich auf Bildern von Schulklassen ein Kind im Rollstuhl. Ähnlich wie nicht-weiße Personen, werden auch Personen mit Behinderung eher in Kapiteln dargestellt, die sich speziell mit Behinderung befassen, als in Alltagssituationen (Kerger & Brasseur, 2021).

3.1.2 Untersuchung von Schulbüchern der unteren Sekundarstufe

Die Studie „Les représentations du genre dans les manuels scolaires - Cycle inférieur de l'enseignement secondaire“ (Kerger et al., 2024) erweitert die eben genannte Untersuchungen zur Grundschule und analysiert Schulbücher des klassischen und allgemeinen Sekundarunterrichts in Luxemburg. Diese ist fast identisch aufgebaut und kommt auch zu ähnlichen Ergebnissen. So werden auch hier männliche Personen in sämtlichen Fächern (Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geografie und „Vie et Société“), sowohl in Texten auch als auf Bildern überrepräsentiert. Besonders auffällig ist dies im Fach Geschichte mit einem Verhältnis von etwa 11 000 männlichen zu 1 800 weiblichen Figuren. Insgesamt werden Frauen auch hier vor allem mit häuslichen Tätigkeiten in Verbindung gebracht, während Männer bei Freizeit- und Berufsdarstellungen dominieren. Bei bekannten Persönlichkeiten liegt der Fokus ebenfalls deutlich auf Männern. Auch die Auswahl literarischer Texte zeigt ein starkes Ungleichgewicht, die überwiegende Mehrheit stammt von männlichen Autoren. Bei den deutschsprachigen Büchern beträgt das Verhältnis 243 Autoren zu 65 Autorinnen und bei den französischsprachigen 206 zu 61. Bezüglich der Diversität sind Personen mit Behinderung kaum vertreten und wenn doch, steht ihre Behinderung meist im Mittelpunkt. Nicht-weiße Personen erscheinen selten und werden, wie bereits in den Schulbüchern der Grundschule, nicht als Teil der westlichen Normalgesellschaft präsentiert. Einzige Ausnahme ist hier das Fach Englisch, bei dem der Anteil nicht-weißer Personen höher ist und

sie dort tendenziell inklusiver dargestellt werden. In Bezug auf sexuelle Vielfalt, sind gleichgeschlechtliche Paare kaum vertreten. Hinsichtlich der sprachlichen Darstellung variiert der Gebrauch gendersensibler Sprache je nach Fach stark. Während im Fach Geschichte das generische Maskulinum dominiert, ermöglicht die englische Sprache durch ihre grammatische Struktur mehr neutrale Formulierungen (Kerger et al., 2024).

3.1.3 Untersuchung von Schulbüchern der Gewerkschaften

Es existiert eine Masterarbeit mit dem Titel „Geschlechterdarstellungen in luxemburgischen Schulbüchern“, in der Schulbücher untersucht werden, die von Gewerkschaften aus Luxemburg konzipiert wurden und somit nicht aus dem Ausland kommen (Thielen, 2023). Ziel dieser Arbeit war es, herauszufinden, inwieweit aktuelle Lehrmaterialien gendersensible und intersektionale Darstellungsformen in Text und Bild umsetzen. Diese Untersuchung unterscheidet sich dahingehend von der Studie von Kerger & Brasseur (2021) und Kerger et al. (2024), dass hier nur Schulbücher analysiert werden, die von luxemburgischen Gewerkschaften zur Verfügung gestellt werden. Hier handelt es sich um den SNE (Syndicat National des Enseignants) und die FGIL (Fédération Générale des Instituteurs Luxembourgeois), die für diese Studie ihre Liste mit den meistverkauften Schulbüchern an Lehrkräfte, zur Verfügung gestellt haben. Dahingehend wurden 16 Schulbücher aus unterschiedlichen Fächern und Schulstufen analysiert. Die Ergebnisse sind ähnlich, wie die aus den zuvor vorgestellten Studien, so ist auch in diesen Schulbüchern eine ausgewogene Repräsentation unterschiedlicher Geschlechtsidentitäten nicht gegeben. Männliche Personen sind wieder deutlich überrepräsentiert, insbesondere im Bereich beruflicher Aktivitäten. Gleichzeitig dominieren weibliche Figuren bei haushaltsbezogenen Tätigkeiten, wodurch das Stereotyp verbreitet wird, dass Frauen eher im privaten Bereich agieren (sollen), während Männer im öffentlichen Berufsleben aktiv sind. In sprachlicher Hinsicht zeigt sich, dass geschlechtersensible Sprache zwar punktuell eingesetzt wird, jedoch nicht konsequent zur Anwendung kommt. Das generische Maskulinum überwiegt auch hier, während Doppelformen oder inklusive Kurzformen weitgehend fehlen. In Einzelfällen ließen sich neutrale Formulierungen finden, doch diese blieben eher die Ausnahme. Es wurde außerdem eine heteronormative Grundannahme in den untersuchten Materialien festgestellt, da Beziehungen und soziale Rollen fast ausschließlich heterosexuell codiert waren. Auch andere Dimensionen von Diversität wie ethnische Herkunft und Behinderung sind unterrepräsentiert, BIPOC und Personen mit Behinderung erscheinen nur sehr selten.

3.2 Forschungslücke(n)

Obwohl bereits mehrere Studien zu geschlechtsspezifischen Darstellungen in luxemburgischen Schulbüchern vorliegen, etwa von Kerger & Brasseur (2021) zur Grundschule, Kerger et al. (2024) zur Sekundarstufe und Thielen (2023) zu Schulbüchern, die von luxemburgischen Gewerkschaften herausgegeben wurden, gibt es noch einige Lücken. Insbesondere gibt es bislang noch keine detaillierte Analyse von Kinderliteratur, die nicht als Schulbuch konzipiert ist, jedoch regelmäßig im schulischen Alltag der Grundschulen eingesetzt wird. Während die genannten Studien vorrangig institutionell genehmigte Schulbücher untersuchen, widmet sich diese Masterarbeit der Kinderliteratur, die in luxemburgischen Grundschulen Schüler*innen in ihrer jeweiligen Schulbibliothek zur Verfügung steht. In den meisten Schulen, besucht jede Klasse wöchentlich die Schulbibliothek, damit die Kinder sich ein Buch ausleihen können. Sofern Eltern keine Bücher zu Hause haben oder mit ihren Kindern keine öffentlichen Bibliotheken besuchen, ist dies der einzige Moment, an dem die Kinder sich selbstständig mit Literatur beschäftigen können. Damit wird ein bisher kaum beleuchteter Bereich in den Fokus gerückt, der eine entscheidende Rolle bei der Vermittlung gesellschaftlicher Werte, Normen und Repräsentation von Diversität spielt.

Des Weiteren behandeln die genannten Studien vor allem Geschlechtsdarstellungen und Diversität eher am Rande, in dieser Untersuchung hingegen sollen die Dimensionen Geschlecht, ethnische Herkunft, Behinderung, Heteronormativität und sprachliche Neutralität jedoch gleichwertig analysiert werden.

4. METHODOLOGIE UND METHODIK

4.1 Methodologische Überlegungen

Die Methodologie dieser Arbeit orientiert sich an einem qualitativen und quantitativen Ansatz, wie er im Kontext der Analyse von Darstellungen in Schulbüchern genutzt wurde (Kerger & Brasseur, 2021). Der zentrale Fokus liegt auf der Untersuchung von Repräsentationen unter Verwendung verschiedener theoretischer Linsen, einschließlich der Konzepte von Geschlechterstereotypen, Heteronormativität, Ableismus und Rassismus. Diese Herangehensweise ermöglicht es, die spezifischen Einstellungen der theoretischen „Linse“ je nach Analysefokus anzupassen und verschiedene Perspektiven einzunehmen.

Markom & Weinhäupl haben in ihrem Werk „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ (2007), verschiedene Schulbücher analysiert. Ihre Studie bedient sich eines methodischen Ansatzes, der verschiedene Analysetechniken kombiniert. Dabei orientierten sich die Autorinnen an der kritischen Diskursanalyse nach Jäger, der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring sowie der Text- und Kontextanalyse nach Arndt und Hornscheidt (Markom & Weinhäupl, 2007). Auf dieser Grundlage entwickelten sie einen Fragenkatalog, um die Schulbücher systematisch zu untersuchen. Ihr methodisches Vorgehen lässt sich in folgende Schritte gliedern: der erste Eindruck, die Auswahl relevanter Passagen, die Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse, sowie die Fein- bzw. Textanalyse (Bildanalyse). Ihre Methode wird in dieser Analyse leicht angepasst, da es sich hier um Kinderbücher und nicht um Schulbücher handelt, die es zu analysieren gilt. Die Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) wird auch hinzugezogen, diese betrachtet textinterne Elemente (Handlung, Figuren, Raum, Zeit).

Zur Begründung dieser methodologischen Ausrichtung wurde geprüft, welche Alternativen in Bezug auf die Erhebung und Auswertung der Daten bestehen. Ein rein quantitativer Ansatz hätte zwar messbare Ergebnisse geliefert, jedoch ohne die tiefere Analyse der sozialen und kulturellen Kontexte, die durch qualitative Methoden ermöglicht wird. Daher wurde eine Kombination beider Ansätze gewählt, um sowohl eine breitere Datengrundlage als auch tiefere Einblicke zu gewährleisten.

4.2 Methodische Überlegungen

4.2.1 Auswahl des Korpus

Für die Untersuchung wird ein Korpus zusammengestellt, das Kinderbücher umfasst, die aktuell in luxemburgischen Grundschulen verwendet werden. Ausgewählt werden literarische Kinderbücher, die der Förderung der Lesekompetenz von Kindern im Alter von 6 bis 9 Jahren dienen und das

Erlernen einer der drei in Luxemburg verwendeten Unterrichtssprachen (Luxemburgisch, Deutsch und Französisch) unterstützen. Aufgrund dieser pädagogischen Funktion und ihrer Zielgruppe stellen sie eine relevante Grundlage für die vorgesehene Analyse dar.

Die Auswahl des Korpus erfolgt anhand eines systematischen Ansatzes. Als Ausgangspunkt dient die Plattform „eduLibrary“, ein Online-Katalog, der von 95 luxemburgischen Grundschulen (von insgesamt 165 Grundschulen landesweit) zur Verwaltung ihrer Schulbibliotheken genutzt wird. Über diese Plattform kann ermittelt werden, welche Bücher den Schüler*innen in diesen Schulen zur Verfügung stehen. Die übrigen 70 Grundschulen nutzen diesen Dienst entweder nicht oder verfügen über kein digitalisiertes Verzeichnis. Bibliotheken, die ausschließlich für Kindergärten bestimmt sind, werden von der Analyse ausgeschlossen, da ihre Bestände nicht auf die ausgewählte Altersgruppe ausgerichtet sind.

Um die am häufigsten genutzte Kinderbücher zu identifizieren, werden die Verzeichnisse der 95 Grundschulbibliotheken in einer einzigen Excel-Tabelle zusammengeführt. Mithilfe einer Pivot-Tabelle wird aus den insgesamt 471 208 Büchern ermittelt, welche Titel in mehreren Schulbibliotheken vertreten sind. Diese Methode weist jedoch gewisse Einschränkungen auf, da sie ausschließlich identische Titel erfasst, Abweichungen in der Schreibweise oder Zeichensetzung können daher dazu führen, dass einzelne Bücher möglicherweise nicht korrekt gezählt werden. Dieses Problem lässt sich jedoch im Rahmen der Untersuchung leider nicht vermeiden. Um eine Verzerrung der Ergebnisse zu verhindern, werden zudem Mehrfachexemplare innerhalb derselben Schulbibliothek vor der Analyse entfernt.

Anschließend wird eine Liste mit den 50 am häufigsten vorkommenden Büchern erstellt (siehe Anhang 9.1). Jedes dieser Bücher wird daraufhin geprüft, ob es für die weitere Analyse infrage kommt. Die Auswahl erfolgt anhand verschiedener Kriterien. Zunächst werden Sachbücher ausgeschlossen, da sie nicht für die spätere qualitative Analyse geeignet sind. Daraufhin werden Bücher, die für Kinder über 9 Jahren vorgesehen sind, nicht berücksichtigt. Bücher ohne explizite Altersempfehlung bleiben jedoch im Korpus erhalten, da sie für jedes Alter geeignet scheinen. Letztendlich wird die Sprache der Bücher ermittelt, es werden ausschließlich Bücher in einer der drei Unterrichtssprachen selektioniert (Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch). Dabei zeigte sich, dass keines der 50 meistgenutzten Bücher auf Französisch verfasst war.

Auf Basis dieser Kriterien wird ein finales Korpus von 10 Büchern ausgewählt, das eine repräsentative Grundlage für die Analyse bildet. Folgende Bücher wurden nach dieser Herangehensweise ausgewählt:

Häufigkeit	Buch	Sprache	Autor*in	Illustrator*in	Herausgeber	ISBN
74	D'Maus Kätti	Luxemburgisch	Auguste Liesch	Alison Koch-Kent	Editions Schortgen (2003)	87953-977-3
72	Pinocchio	Deutsch	Carlo Collodi	Silvio Neuendorf	Arena (28. Januar 2021)	978-3-401-71481-3
70	Die Konferenz der Tiere	Deutsch	Erich Kästner	Walter Trier	Atrium Kinderbuch (16. Februar 2023)	978-3-85535-676-8
69	Muschkilusch	Luxemburgisch	Guy Rewenig	Klaudia Kampa	Editions Phi – Philou (März 1999)	3-88865-174-3
69	Matilda	Deutsch	Roald Dahl	Quentin Blake	Rowohlt Taschenbuch Verlag (Mai 2017)	978-3-499-21789-0
69	Das Dschungelbuch	Deutsch	Rudyard Kipling	Alexander von Knorre	Arena (12. Januar 2023)	978-3-401-71857-6
67	Ella in der Schule	Deutsch	Timo Parvela	Sabine Wilharm	Carl Hanser Verlag (2020)	978-3-446-20893-3
64	Zebra Tscherrri	Luxemburgisch	Guy Rewenig	Renée Weber	Editions Phi – Philou (1992)	3-88865-099-2
64	Peter Pan	Deutsch	J.M. Barrie	Petra Dorkenwald	Hase und Igel (2020)	978-3-86760-275-4
64	Melusina	Luxemburgisch	Lex Roth	Muriel Moritz	Editions Saint-Paul (1996)	2-87963-259-5

Vor allem bei den deutschsprachigen Kinderbüchern gibt es mehrere Ausgaben, wobei die Geschichte neu erzählt oder illustriert wird. Leider ist es nicht immer möglich herauszufinden, welche der Ausgaben die bekannteste ist, daher wird die rezenteste Auflage für die Analyse ausgewählt.

4.2.2 Datenerhebung

Um die Forschungsfrage dieser Arbeit zu beantworten, werden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden eingesetzt. Die quantitativen Analysen umfassen die Zählung und Kategorisierung von dargestellten Charakteren in Texten und Bildern sowie die Zuordnung dieser zu vorgegebenen Kategorien, wie z. B. Geschlecht, Lebenssituation mit Behinderung, sexuelle Diversität und BiPoC. Diese Methode erlaubt eine umfassende Übersicht über die Verteilung und Häufigkeit bestimmter Darstellungen.

Die qualitativen Analysen konzentrieren sich auf die Inhalte der untersuchten Materialien, wobei zentrale Konzepte wie Geschlechterrollen, Repräsentation von Menschen mit Behinderungen, heteronormative Familienverhältnisse, sprachliche Sensibilität und soziale Normen kritisch beleuchtet werden. Beispielsweise werden Muster und implizite Bedeutungen in den Texten analysiert, um die Reproduktion von Stereotypen und normativen Darstellungen zu identifizieren.

4.2.2.1 Beschreibung der analysierten Bücher

A) Der erste Eindruck

Die qualitative Analyse beginnt mit einem ersten Durchblättern des Materials, wobei der erste Eindruck schriftlich festgehalten wird. Dieser Eindruck kann von äußeren Merkmalen wie Layout oder Farben beeinflusst werden und möglicherweise voreilige Schlüsse oder Vorurteile hervorrufen. Gleichzeitig kann er aber auch erste Hinweise auf zentrale Aspekte des Buches liefern. Eine bewusste Reflexion dieses Eindrucks hilft, subjektive Vorannahmen zu erkennen und deren Einfluss auf die Analyse zu minimieren (Markom & Weinhäupl, 2007).

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

Ein Textabschnitt steht selten isoliert, sondern ist in ein größeres Gefüge eingebunden, daher ist es wichtig, den Kontext mit einzubeziehen. Besonders in Bezug auf mögliche diskriminierende Darstellungen ist die Kontextualisierung entscheidend. Die Kontextanalyse beginnt mit einer umfassenden Erfassung der wesentlichen Zusammenhänge und Themenbereiche. Diese erste Durchsicht legt die Grundlage für die weitere Untersuchung. Der strukturierte Fragenkatalog nach Markom und Weinhäupl (2007) wurde adaptiert und dient als Grundlage der Analyse.

Dabei werden folgende Aspekte näher untersucht:

- a. Entstehungskontext des Buchs: Verlag, Erscheinungsjahr, Zielgruppe
- b. Layout und graphische Gestaltung: Einsatz von Bildern, Farben, Überschriften und grafischen Elementen.
- c. Autor*in: Hintergrund der Person, eventuelle Qualifikationen
- d. Text und Information: Aktualität, Verständlichkeit, sprachliche Gestaltung, Nutzung von Metaphern oder Redewendungen

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Die Mikroanalyse fokussiert die Darstellung der Inhalte auf der Ebene der histoire (Was wird erzählt?) und des discours (Wie wird es erzählt?). Die inhaltliche Analyse (histoire) wird hier auf die Handlung eingeschränkt, da die Untersuchung aller vorkommenden Figuren, der narrativen Struktur und von Zeit und Raum nicht zwingend relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage sind.

4.2.2.2 Quantitative Analyse

A) Figuren

- a. Geschlecht

Diese Kategorie erfasst das Geschlecht von Figuren (real oder fiktiv) die in den ausgewählten Büchern vorkommen. Charaktere werden als männlich, weiblich oder geschlechtsunbestimmt

kategorisiert und werden nur einmal gezählt. Um die Analyse dahingehend repräsentativer zu gestalten, werden die Hauptfiguren und bekannte Persönlichkeiten noch einmal gesondert gezählt. Die Hauptfiguren werden bei der Zählung der Figuren mitgezählt, die bekannten Persönlichkeiten jedoch nicht, da diese nur erwähnt werden und nicht an der eigentlichen Handlung beteiligt sind.

b. Lebenssituation mit Behinderung

Diese Kategorie umfasst alle Personen mit sichtbaren oder unsichtbaren körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen, basierend auf der Definition von Info-Handicap Luxemburg (2024).

c. Diversität der Sexualität

Diese Kategorie schließt Personen ein, die in Texten oder Bildern als homosexuell oder homoparental erkennbar sind, wobei die Kategorisierung auf familiären, relationalen und emotionalen Bindungen basiert und nicht auf äußerlichen Merkmalen beruht.

d. Nicht-Weiße Identität/BIPoC

Diese Kategorie umfasst alle Personen, die nicht als „weiß“ eingestuft werden, also sogenannte BIPoC (Black, Indigenous and People of Colour), wobei kulturelle Zeichen als Erkennungsmerkmal berücksichtigt werden.

B) Autor*in und Illustrator*in

Hier wird lediglich die Anzahl der Autorinnen und Autoren, sowie die der Illustratorinnen und Illustratoren erfasst.

C) Geschlechtsneutrale Sprache

In dieser Analyse werden sämtliche Vorkommen von generischem Maskulinum, geschlechtsneutraler Sprache und Doppelformen in den Kinderbüchern erfasst und ausgewertet. Hierzu werden die jeweiligen Begriffe in den Word-Tabellen extrahiert und anhand der Seitenangaben automatisiert gezählt.

In dieser Analysephase wird die Verwendung von Sprache in drei Kategorien untersucht:

- a. Das **generische Maskulinum**, bei dem eine männliche grammatische Form sowohl Männer als auch Frauen bezeichnet (z. B. „die Direktoren“).
- b. **Doppelformen** (z. B. „die Direktoren und Direktorinnen“) sowie abgekürzte Doppelformen (z. B. „der·die Direktor·in“).

- c. **Geschlechtsneutrale Sprache** (z. B. „die Leitung“) bezeichnet eine Form des Sprechens und Schreibens, die alle Geschlechter sichtbar macht oder geschlechtsunabhängig formuliert ist. Ziel ist es, niemanden auszuschließen und sprachlich Gleichstellung auszudrücken.

4.2.2.3 Qualitative Analyse

In dieser Analysephase werden die folgenden Kategorien analysiert, relevante Passagen werden in Form von Zitaten herausgearbeitet und kritisch beleuchtet. Um die Analyse etwas strukturierter zu gestalten, können Unterkategorien entwickelt werden, die Zitate mit derselben Thematik zusammenführen.

- A) **Geschlechterstereotype** umfassen vorgefasste Vorstellungen über männliche und weibliche Eigenschaften, die persönliche Entfaltung einschränken und asymmetrische gesellschaftliche Strukturen fördern.
- B) **Heteronormativität** bezeichnet ein System von Normen, das Heterosexualität und binäre Geschlechterrollen als ideal und überlegen darstellt, wodurch andere Orientierungen und Identitäten benachteiligt werden.
- C) **Ableismus** beschreibt die Diskriminierung und Marginalisierung von Menschen mit Behinderungen aufgrund sozialer und normativer Barrieren, die sie in ihrer Teilhabe einschränken.
- D) **Rassismus** ist ein System, das Menschen aufgrund von angenommenen ethnischen Zugehörigkeiten bewertet, hierarchisiert oder diskriminiert. Zentral ist dabei die Annahme, dass bestimmte Gruppen von Menschen aufgrund äußerlicher Merkmale (z. B. Hautfarbe, Sprache, Herkunft, Religion) anderen überlegen oder unterlegen seien. Anfangs war diese Kategorie nicht vorgesehen, bei der Analyse der Kinderbücher ist jedoch aufgefallen, dass Rassismus nach wie vor ein Motiv ist.

5. ERGEBNISSE DER ANALYSE

5.1 Beschreibung der analysierten Bücher

5.1.1 Analyse von „D'Maus Kätti“ (Liesch, 2003)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Das Cover ist in einem schlichten Design gehalten, zu sehen ist zunächst der Titel in roter Schrift und eine zentrale Illustration. Diese zeigt eine anthropomorphisierte Maus in traditioneller Kleidung, was auf eine fabelhafte Geschichte schließen lässt. Die Darstellung wirkt detailreich und mit Pinselstrichen versehen, was auf eine handgezeichnete Technik hindeutet. Insgesamt wirkt die Farbgestaltung gedämpft und nostalgisch, was auf ein eher traditionelles Werk hinweist. Es wird der Eindruck erweckt, als handele es sich um ein bereits etwas älteres Buch. Insgesamt hinterlässt das Buch „D'Maus Kätti“ auf den ersten Blick den Eindruck eines liebevoll gestalteten, traditionellen Kinderbuchs mit fabelhaften Elementen.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse nach Markom & Weinhäupl (2007)

a. Autor*in

Der Autor dieses Kinderbuchs ist Jean-Baptiste Auguste Liesch, geboren am 28. August 1874 in Bad Mondorf (Luxemburg) als Sohn eines Apothekers. Nach seinem Schulabschluss im hauptstädtischen Athenäum studierte er in Nancy und Paris Jura. Danach war er ab 1904 Friedensrichter in Grevenmacher und von 1918 bis 1921 Justizminister und Minister für Öffentliche Bauten in Luxemburg. Seine Karriere als Schriftsteller begann eher spät in der luxemburgischen Literaturszene, er schrieb anfangs Witze und Gedichte, die in Zeitungen erschienen. „D'Maus Kätti“ ist sein erstes und bekanntestes Buch (Editions Schortgen, 2025).

b. Entstehungskontext des Buchs

Das Buch wurde erstmals 1936 vom Verlag Soupert in Luxemburg gedruckt mit Illustrationen von Pierre Blanc. Eine Neuauflage wurde 2003 vom Verlag Schortgen veröffentlicht, die Illustrationen des Vorsatzes, sowie die hintere Vorsatzseite sind noch immer von Pierre Blanc, die restlichen Illustrationen wurden jedoch von Alison Koch-Kent angefertigt.

c. Layout und graphische Gestaltung

Die Geschichte ist in vier Kapitel gegliedert, die durch eine größere, rote Schrift besonders hervorgehoben werden. Etwa jede zweite bis dritte Seite zeigt ein ganzseitiges Bild, das die auf der gegenüberliegenden Seite beschriebene Szene veranschaulicht. Die Illustrationen erwecken

den Eindruck, mit Buntstiften oder Pastellkreiden angefertigt worden zu sein. Dabei dominieren warme Erdtöne (Rot-, Braun- und Ockertöne) und eine weiche, schraffierte Textur, die für diese Zeichenmaterialien charakteristisch ist. Häufig lassen sich Farbverläufe erkennen, die durch Verwischen oder das Übereinanderschichten verschiedener Farbtöne entstanden sein könnten. Handgezeichnete Linien tragen zu einer organischen, liebevollen Ästhetik bei und verleihen den Bildern eine besonders warme und nostalgische Ausstrahlung, passend für eine märchenhafte Erzählung.

d. Text und Information

Es handelt sich bei dem Werk um eine Geschichte in Versform, die auf einer Fabel des berühmten griechischen Dichters Äsop basiert. Die Verwendung eines Kreuzreimschemas trägt einerseits zu einer klar strukturierten und rhythmischen Darstellung bei, führt jedoch auch dazu, dass gelegentlich unnatürliche Satzkonstruktionen oder seltene Wortwahlen notwendig werden, was das Verständnis erschweren kann. Darüber hinaus wird der kreative Einsatz sprachlicher Bilder deutlich, indem das Werk vielfältige Metaphern und Redewendungen integriert. Beispiele hierfür sind: *„Und Kätti läuft wie der Wind“* (S.8), *„Zufriedenheit, das schönste Kleid!“* (S.38) oder *„Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.“* (S.38). Diese sprachlichen Elemente tragen zur Bildhaftigkeit und Lebendigkeit des Textes bei, können jedoch gleichzeitig die Verständlichkeit beeinflussen, da sie eine zusätzliche Interpretationsebene eröffnen.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Die Geschichte erzählt von der Landmaus Kätti, die zufrieden auf dem Land lebt, bis ihre wohlhabenden Cousine Mim sie besucht und Kätti zu sich in die Stadt einlädt. Diese nimmt die Einladung einige Zeit später an und ist zunächst beeindruckt vom luxuriösen Stadtleben. Die beiden Mäuse schleichen sich in ein Haus und schlagen sich den Magen mit allerlei Köstlichkeiten voll. Plötzlich tauchen ein Kater, sowie eine Katze auf und jagen die Mäuse. Nach dieser Bedrohung entscheidet sich Kätti für die Rückkehr in ihr einfaches, aber sicheres Leben auf dem Land. Sie heiratet ihren Verehrer Mätti und sie leben glücklich bis an ihr Lebensende.

5.1.2 Analyse von „Pinocchio“ (Collodi, 2021)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Der erste Eindruck von dem Buchcover zu „Pinocchio“ ist sehr positiv und einladend. Die Illustration ist farbenfroh, kindgerecht und fröhlich gestaltet. Pinocchio selbst wirkt lebendig und abenteuerlustig, mit seiner langen Nase, seinem typischen roten Hütchen und einem breiten Lächeln im Gesicht. Der Hintergrund zeigt eine idyllische, womöglich italienische Landschaft mit einem Weg, der zu einem Hügel mit ein paar Gebäuden führt. Auf diesem Weg sind zwei weitere Figuren zu erkennen, die aufrecht gehen und Kleidung tragen, ein Fuchs, der sich an einer Krücke festhält und eine Katze, die eine Sonnenbrille trägt. Die Blumen im Vordergrund und die Schmetterlinge vermitteln Leichtigkeit und eine fröhliche Stimmung. Insgesamt wirkt dieses Buch wie eine liebevoll gestaltete Ausgabe des Klassikers, die besonders für Kinder sehr ansprechend ist.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Carlo Collodi, mit bürgerlichem Namen Carlo Lorenzini (1826–1890), war ein italienischer Autor und Journalist. Sein Schriftstellernamen „Collodi“ geht auf das Dorf zurück, aus dem seine Mutter stammte und in dem er selbst Teile seiner Kindheit verbrachte. Weltweite Berühmtheit erlangte er erst nach seinem Tod mit seinem Werk „Die Abenteuer des Pinocchio“. Erst im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde das literarische Gewicht des Buches auch von der Fachwelt umfassend gewürdigt (Carlo Collodi, o. D.).

b. Entstehungskontext des Buchs

„Pinocchio“ ist ein berühmtes italienisches Märchen, das 1881 von Carlo Collodi geschrieben wurde. Die erste Episode dieser Geschichte wurde am 7. Juli 1881 in der neu gegründeten Kinderzeitschrift „*Giornale per i bambini*“ unter dem Namen „Le Avventure Di Pinocchio: Storia Di Un Burattino“ (Abenteuer des Pinocchio: Geschichte eines Hampelmanns) in Rom veröffentlicht. Diese kleinen Geschichten wurden so zu einer Serie, dass Collodi 1883 beschloss, sie in einem Buch zusammenzutragen und unter dem Namen „*Le avventure di Pinocchio*“ zu veröffentlichen. Christian Seltmann erzählt die Geschichte in der hier analysierten Ausgabe neu, die in 2. Auflage 2023 im Arena Verlag veröffentlicht wurde.

c. Layout und graphische Gestaltung

Auffällig ist die typografische Gestaltung, da der erste Buchstabe jeder Seite deutlich vergrößert dargestellt ist, was einen dekorativen Akzent setzt. Das Buch ist formal nicht in Kapitel unterteilt.

Der Textumfang pro Seite ist relativ hoch, wodurch sich ein dichter Lesefluss ergibt. Gestalterisch fällt auf, dass sich auf nahezu jeder zweiten Seite großformatige Illustrationen befinden, die meist über eine Doppelseite reichen. In diesen Fällen erstreckt sich auch der Text über beide Seiten, sodass Bild und Text miteinander verwoben erscheinen. Die Illustrationen zeichnen sich durch eine besonders farbenfrohe Gestaltung aus und nehmen visuell eine zentrale Rolle im Buch ein.

d. Text und Information

Trotz ihrer Veröffentlichung im 19. Jahrhundert bleibt die Geschichte von „*Pinocchio*“ noch immer teilweise aktuell. Die zentralen Themen wie Ehrlichkeit, Verantwortung und die Suche nach Identität sprechen auch heutige Leser*innen immer noch an. Die moralischen Lektionen sind universell und können problemlos auf moderne gesellschaftliche Kontexte übertragen werden, etwa im Hinblick auf Erziehung oder Persönlichkeitsbildung. Die Geschichte wurde in dieser Ausgabe vereinfacht und kindgerecht aufbereitet, was die Verständlichkeit deutlich erhöht. In dieser Fassung sind die Sätze kürzer, die Wortwahl zugänglicher und die Dialoge lebendiger gestaltet, anders als im Original.

Die Geschichte nutzt zahlreiche bildhafte Elemente, dabei an erster Stelle die wachsende Nase bei Lügen, die eine weltbekannte Metapher für Unehrlichkeit (geworden) ist. Des Weiteren symbolisiert die Verwandlung in einen Esel Dummheit und Unbelehrbarkeit, also eine Warnung vor Faulheit und mangelnder Bildung. Einige konkrete sprachliche Gestaltungen, sind beispielsweise: „*Damit ziehe ich durch die Lande, erzähle Geschichten und mache so mein Glück!*“ (S.4) oder „*„Mein Vater ist von einem riesigen Fisch verschlungen worden. Der hatte ein Maul, groß wie ein Scheunentor.“ „So wie deins“, spottete ein Junge. „Du Großmaul!“*“ (S.25). Beide Zitate zeigen, dass die Sprache in dieser Fassung von „*Pinocchio*“ lebendig, bildhaft und an Kinder angepasst ist. Die Aussagen bleiben klar verständlich und regen die Vorstellungskraft an.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Dieses Buch erzählt die Geschichte eines Holzschnitzers namens Geppetto, der sich eine Puppe schnitzt, die er Pinocchio nennt. Sehr zu seiner Überraschung wird die Holzpuppe lebendig, Pinocchio ist neugierig, lebhaft aber auch oft ungehorsam. Das Besondere an ihm ist, dass jedes Mal, wenn er lügt, seine Nase ein Stück wächst. Obwohl er sich vornimmt, brav zu sein, gerät er immer wieder in Schwierigkeiten, so läuft er von zuhause weg und begegnet auf seiner Reise vielen verschiedenen Figuren. Darunter ein Zirkusdirektor, der ihn verbrennen will, eine Katze und ein Fuchs die ihn beklauen wollen, eine gute blaue Fee, die ihm hilft, eine Taube, die ihn zurück nach Hause bringen soll, sowie einen Kutscher, der ihn in einen Esel verwandelt und

schlussendlich einen Wal, der ihn und Geppetto verschluckt. Am Ende wird er für seinen guten Wandel belohnt, er wird ein richtiger Junge aus Fleisch und Blut und lebt glücklich mit Geppetto.

5.1.3 Analyse von „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Auf den ersten Blick wirkt „Die Konferenz der Tiere“ wie ein farbenfrohes, detailreiches und humorvolles Kinderbuch. Das Cover zeigt eine große Versammlung verschiedener Tiere, darunter Löwen, Elefanten, Giraffen, Nilpferde und viele weitere, die menschenähnlich an einem Konferenztisch sitzen. Die Zeichnung ist bunt und in einem leicht satirischen Stil gehalten, sodass sofort ein witziger und fantasievoller Eindruck entsteht. Die Farbpalette auf dem Cover und der Rückseite ist warm und eher gedeckt, mit vielen Braun-, Grün- und Gelbtönen. Auffällig ist jedoch, dass der Hintergrund in einem sehr dunklen Blau gehalten wurde. Besonders ins Auge fallend ist die Fülle an Tieren, die in unterschiedlichen Posen und mit menschlichen Accessoires (z.B. Kleidung oder Schreibutensilien) dargestellt sind. Dadurch entsteht ein lebhaftes, fast schon chaotisches Bild, das Lust darauf macht, in die Geschichte einzutauchen. Auf der Rückseite steht nur ein einziges Zitat aus dem Buch: *„Wir werden die Welt schon in Ordnung bringen! Wir sind ja schließlich keine Menschen!“*. Alles in allem weckt das Buch bereits von außen den Eindruck, dass es sich um eine humorvolle, möglicherweise gesellschaftskritische Erzählung handelt, die in einem liebevoll illustrierten Stil präsentiert wird.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Erich Kästner wurde 1899 in Dresden geboren und gilt bis heute als einer der bedeutendsten deutschen Schriftsteller. Er veröffentlichte bereits erste Gedichte in der Schülerzeitung seines Gymnasiums, danach bestand er das Kriegsabitur mit Auszeichnung und erhielt das Goldene Stipendium der Stadt Dresden. Er studiert zunächst in Leipzig, später auch Rostock und Berlin, die Fächer Germanistik, Geschichte, Philosophie und Theatergeschichte. Erich Kästner war promovierter Dr. phil. und wurde für sein literarisches Schaffen mehrfach ausgezeichnet. Zu seinen Ehrungen zählen unter anderem der Literaturpreis der Stadt München, der Georg-Büchner-Preis, der Hans-Christian-Andersen-Preis, sowie das Große Bundesverdienstkreuz. Zudem engagierte er sich als Präsident des westdeutschen PEN-Zentrums (Tschierschke & Zündorf, o.D). Vor allem bekannt, wurde er jedoch durch die Veröffentlichung von Kinderromanen wie *„Emil und die Detektive“* (1929), *„Pünktchen und Anton“* (1931), *„Der 35. Mai“* (1932) und *„Das fliegende Klassenzimmer“* (1933).

b. Entstehungskontext des Buchs

„Die Konferenz der Tiere“ wurde erstmals 1949 im Europa-Verlag in Zürich veröffentlicht. Bei der hier analysierten Ausgabe handelt es sich um eine Neuauflage aus dem Jahr 2024 vom Atrium Verlag. Das Titelbild, sowie alle weiteren Illustrationen stammen von Walter Trier.

c. Layout und graphische Gestaltung

Die Illustrationen in „Die Konferenz der Tiere“, gezeichnet von Walter Trier, tragen stark zur Wirkung des Buches bei und spiegeln einen feinen Sinn für Humor wider. Die Tiere verhalten sich wie Menschen, sie tragen Kleidung, sprechen, diskutieren, organisieren Konferenzen oder gehen zum Friseur. Diese Vermenschlichung ist zentral für die Botschaft des Buches, da jedem Tier so eine erkennbare Persönlichkeit zugeschrieben wird: der Löwe wirkt stolz und königlich, der Elefant freundlich und ruhig, der Stier energisch und der Vogel Strauß eitel. Die Mimik und Körperhaltung der Tiere erzählen oft mehr als der Text. Auf den ersten Blick wirken die Bilder sehr witzig und sollen die Kinder zum Lachen bringen, gleichzeitig schwingt oft eine feine Gesellschaftskritik mit, für Erwachsene gibt es ebenfalls viel zum Nachdenken. Der Stil ist zwar altmodisch im besten Sinne, aber keineswegs veraltet und erzeugt einen zeitlosen Charme, der heute genauso funktioniert wie zur Zeit der Erstveröffentlichung (1949). Die Linien sind klar und einfach, oft schwarz umrandet, die Farben sind kräftig, aber nicht grell. Obwohl der Stil schlicht wirkt, sind viele kleine Details eingebaut, sowie Kameras, Hüte, Notizblöcke, Brillen, Schuhe usw. Diese machen die Szenen sehr lebendig und realitätsnah. Insgesamt nehmen die Bilder zwar viel Raum ein, unterstreichen die Aussagen jedoch eher, als sie zu dominieren.

d. Text und Information

Am Anfang des Buches, über dem Impressum ist vermerkt, dass Erich Kästners Werke *„im Atrium Verlag in ihrer originalen Textgestalt“* (S.6) erscheinen. Hinzugefügt wird, dass aufgrund des stetigen Wandels der Sprache manche Begriffe anders oder gar nicht mehr verwendet würden. Daher wurden Begriffe dem heutigen Sprachgebrauch angepasst, damit Kinder diese besser verstehen. Obwohl „Die Konferenz der Tiere“ zu den Klassikern der Kinderbücher zählt, ist die Thematik zeitlos und zweifellos genauso aktuell wie zum Entstehungsdatum. Vor allem in Bezug auf die Unvernunft und den Egoismus der Menschen, die sich gegenseitig bekriegen und zulassen, dass es einem großen Teil der Menschen schlecht geht.

Es gibt keine Kapitel, sondern es handelt sich um einen Fließtext, der lediglich durch einzelne Einschübe von Telegrammen unterbrochen wird. Diese sind nicht ganz einfach zu verstehen, wenn man es nicht gewöhnt ist, solche sehr kurz gehaltenen Ausschnitte zu lesen, die nur die

allerwichtigsten Informationen beinhalten. Ansonsten ist der Text gut verständlich, auch wenn er relativ lang ist und sehr viele verschiedene Figuren, Tiere und Menschen, auftauchen.

In der Geschichte kommen verschiedene Redewendungen vor, sowie auch einige humorvolle Überzeichnungen, die ihr eine zusätzliche Tiefe verleihen. Beispiele wären unter anderem eine Aussage von dem Löwen Alois: „*Wenn ich nicht so blond wäre, könnte ich mich auf der Stelle schwarzärzern.*“ (S.7) oder folgende Aussage: „*„Schiffe gehen zuweilen unter“, sagte der Hase zum Fuchs. „Aber dass ein Walfisch untergegangen ist, habe ich noch nie gehört.“*“ (S.32).

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

In dem Kinderbuch „Die Konferenz der Tiere“ schließen sich Tiere aus aller Welt zusammen, um Verantwortung für das Wohlergehen der Menschenkinder und den Frieden auf der Erde zu übernehmen. Auslöser ist die wiederholte Untätigkeit der Menschen, insbesondere der Politiker*innen, die auf internationalen Konferenzen viele Reden halten, aber keine wirksamen Entscheidungen zum Schutz der Menschheit treffen. Die Initiative geht von drei Tieren aus, dem Löwen Alois, dem Elefanten Oskar und der Giraffe Leopold. Sie wollen eine weltweite Konferenz aller Tierarten einberufen mit dem Ziel Kriege, Hungersnöte, Unruhen und sonstige Grausamkeiten zu beenden. Es versammeln sich also Vertreter unterschiedlichster Spezies, unabhängig von Größe, Herkunft oder Art, um ein gemeinsames Ziel zu verfolgen: die Sicherung des Friedens und der Zukunft der Kinder. Während die Menschen weiter debattieren, handeln die Tiere und greifen ohne Gewalt, gezielt in das Weltgeschehen ein. Sie stören Konferenzen, entführen vorübergehend Kinder aus allen Ländern (um auf deren Schutzbedürftigkeit hinzuweisen) und bringen so die Erwachsenen dazu, innezuhalten und ihre Prioritäten zu überdenken. Letztlich zeigen diese Maßnahmen Wirkung und die Menschen erkennen ihr eigenes Versagen, beenden ihre Konflikte, beginnen zusammenzuarbeiten und beschließen konkrete Maßnahmen für eine friedliche und gerechte Zukunft. Als diese Ziele erreicht sind, ziehen sich die Tiere wieder zurück.

Es handelt sich bei „Die Konferenz der Tiere“ um eine politische Parabel, die auf kindgerechte Weise grundlegende ethische Fragen behandelt. Im Zentrum steht die Verantwortung der Erwachsenen für die nächste Generation sowie die Kritik an politischen Machtspielen und leeren Versprechungen. Kästner plädiert mit seinem Kinderbuch für Solidarität, Frieden und eine kindzentrierte Weltsicht, dies sind Werte, die in der Nachkriegszeit, in der das Buch entstanden ist, besondere Dringlichkeit hatten.

5.1.4 Analyse von „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Der erste Eindruck von dem Buch ist, dass es humorvoll, kreativ und wahrscheinlich für Kinder geschrieben wurde oder für Erwachsene mit einem Sinn für verspielte Sprache. Der Titel „Muschkilusch“ ist eine Übernahme des französischen Ausdrucks „mouche qui louche“, was übersetzt so viel bedeutet wie „Mücke, die schielt“. Wenn man „mouche qui louche“ ins Luxemburgische (oder ins Deutsche) überträgt und dabei lautmalerisch anpasst, entsteht „Muschkilusch“, ein fantasievoller, leicht kindlich oder komisch klingender Begriff. Solche Wortspiele kommen öfter in der Geschichte vor. Auch das Cover deutet darauf hin, dass die Geschichte sehr kreativ ist, da vor allem ein großes mückenähnliches Insekt zu sehen ist, das aus sehr verschiedenen Formen und Farben besteht. Genauer gesagt mit orangen Flügeln, blauen Augen, roten Lippen, braunen Haaren, braunen Händen und Füßen, sowie einem rot-blau-grünen Kleid. Der Rest des Covers ist in einem dunkelgrün gehalten und unauffällig gestaltet, was das fantasievolle Tier noch mehr herausstechen lässt.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Guy Rewenig, einer der bedeutendsten Schriftsteller Luxemburgs, wurde 1947 in Gasperich (Luxemburg) geboren und lebt heute als freiberuflicher Autor in Nospelt. Er schreibt auf Luxemburgisch, Deutsch und Französisch und hat sich durch seine gesellschaftskritischen und sprachlich originellen Werke einen Namen gemacht. Bereits seit den 1960er Jahren veröffentlicht er Beiträge in Zeitungen und Zeitschriften und nutzt seine Texte, um soziale, politische und kulturelle Themen zu beleuchten. Besonders in seinen Gedichten, Romanen und Theaterstücken zeigt er sich als scharfsinniger Beobachter, der Missstände anprangert und sich oft auf die Seite gesellschaftlicher Außenseiter stellt. Große Anerkennung fand Rewenig mit seinem Roman „Hannert dem Atlantik“ (1985), dem ersten modernen Roman in luxemburgischer Sprache. Auch als Kinderbuchautor ist er bekannt, sein Werk „Muschkilusch“ gilt als das erfolgreichste luxemburgische Kinderbuch. Für sein literarisches Schaffen wurde Rewenig vielfach ausgezeichnet. Er erhielt mehrfach Preise beim Concours littéraire national, zuletzt 2007 für „Le chef d'orchestre à la baguette de bambou“. 2001 ehrte ihn die Luxemburger Lehrergesellschaft mit dem Prix Nic Thoma für seine Verdienste in der Kinderbuchliteratur. Den „Prix De Fiischen“ erhielt er 2004, lehnte ihn jedoch 2006 öffentlich ab. Im Jahr 2005 wurde ihm der renommierte „Prix Batty Weber“ für sein Lebenswerk verliehen. Besonders bemerkenswert ist, dass er zweimal mit dem „Prix Servais“ ausgezeichnet wurde: 2006 für „Passt die Maus ins Schneckenhaus?“ und 2010 für „Sibiresch Eisebunn“ (Schmit, 2025).

b. Entstehungskontext des Buchs

Die Geschichte von Muschkilusch erschien in acht Auflagen im Verlag „op der Lay“. Die hier analysierte Auflage ist die neunte Auflage, die im März 1999 von „Éditions Phi – Philou“ herausgegeben wurde, gedruckt wurde sie von der „Imprimerie Centrale, Lëtzebuerg“.

c. Layout und graphische Gestaltung

Die gesamte Geschichte umfasst 39 Kapitel, die alle ungefähr vier Seiten lang sind und mindestens eine Illustration enthalten. Die Kapitel sind durch ihre Kapitelüberschriften, die etwas größer sind als der Text, unterscheidbar. Die Illustrationen nehmen manchmal eine ganze Seite ein und visualisieren eine Schlüsselszene des Kapitels, sodass Leser*innen sich diese besser vorstellen können. Die dargestellten Figuren sind sehr abstrakt gezeichnet, vor allem Gesichter sind eher aus verschiedenen Formen zusammengesetzt. Auch die Farbauswahl ist nicht realitätsgetreu, es werden vor allem bunte Farben genutzt, die die Figuren noch abstrakter erscheinen lassen. Die meisten Illustrationen haben keinen Hintergrund, sondern scheinen wie ausgeschnitten.

d. Text und Information

Die Geschichte spielt in Luxemburg, wo genau ist jedoch nicht bekannt. Die zeitliche Einordnung kann daran festgemacht werden, dass noch mit „*Frang*“ (S.65) gezahlt wird, die gängige luxemburgische Währung, die vor dem Euro genutzt wurde. Davon abgesehen werden keine Andeutungen darüber gemacht, wann die Geschichte genau spielt, sie könnte also genauso gut in die jetzige Zeit hineinpassen.

Der Stil wirkt sehr lebendig und ist voller Wortspiele, einerseits wird mit den ganzen verschiedenen „Kätt“-Namen (*Motzkätt*, *Druddelkätt*, *Trentelkätt* usw.) gespielt, die oft in der luxemburgischen Alltagssprache vorkommen, deutsche Beispiele wären „*Zappelphilipp*“ oder der „*Miesepeter*“. Andererseits werden sehr oft Ausdrücke aus der französischen Sprache übernommen, aber ganz anders geschrieben, wie beispielsweise „*Wittoli*“ vom französischen „*vite au lit*“ (schnell ins Bett) oder „*Za zä Katrin ee paa Kätt, nunditschu*“ in Wirklichkeit „*ça c’est Catherine et pas Kätt, nondidju*“ (das ist Catherine und nicht Kätt, verdammt nochmal). Weitere Beispiele sind: „*Zikkolog*“ (Psychologe) (S.31), „*Dicksleckzi, Dizzkleksi*“ (Dyslexie) (S.31), „*Mossiö*“ (Monsieur) (S.33) oder „*Kootdasür*“ (Côte d’Azur) (S.147). All diese Ausdrücke machen die Verständlichkeit vielleicht etwas schwieriger, tragen aber ungemein zur Komik der Geschichte bei und zeigen die Sichtweise der Kinder, die die französischen Wörter verstehen, jedoch keine Ahnung haben, wie sie geschrieben werden und sie einfach so aussprechen wie sie sie hören.

Das Buch spielt insgesamt viel mit Sprache und befasst sich auch mit kindlicher Fantasie und Alltagskomik. Auch luxemburgische Redewendungen oder Metaphern werden viel genutzt.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Das luxemburgische Kinderbuch „Muschkilusch“ von Guy Rewenig erzählt in 21 fantasievollen Kurzgeschichten die Erlebnisse eines Mädchens namens Catherine, das von anderen oft nur „Kätt“ genannt wird. Sie lebt bei ihrem Vater, der von seiner Frau verlassen wurde und hat keine Geschwister. Zu Besuch kommt manchmal Panzi, der beste Freund ihres Vaters. Kätts beste Freundin ist eine ungewöhnliche Fliege namens Muschkilusch, die schielt. Gemeinsam erleben sie zahlreiche Abenteuer, die sowohl humorvoll als auch nachdenklich sind. In den Geschichten begegnen Kätt und Muschkilusch skurrilen Charakteren wie dem „Här Schasslamusch“ oder dem „Här Fümmlapipp“, die versuchen, Muschkilusch zu vernichten. Dies gelingt ihnen jedoch nicht und Muschkilusch, von Kätt auch liebevoll Muschki genannt, wird zum Teil der Familie.

5.1.5 Analyse von „Matilda“ (Dahl, 2017)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Das Buch „Matilda“ von Roald Dahl hinterlässt auf den ersten Blick einen sehr lebendigen Eindruck. Das farbenfrohe Cover mit der Illustration von Matilda, einem kleinen Mädchen, umgeben von vielen Büchern, deutet sofort darauf hin, dass Lesen und Bücher eine zentrale Rolle in der Geschichte spielen werden. Das Cover ist bunt und auffällig, mit einem rosa Hintergrund und einem dunkleren, wolkigen oberen Bereich, was einen starken Kontrast ergibt. Die Schrift ist groß und sehr markant „Roald Dahl“ steht in weißer Schrift, „Matilda“ in leuchtendem Gelb. Beim ersten Durchblättern fallen die zahlreichen Zeichnungen von Quentin Blake auf, die dem Buch einen leicht verspielten Stil verleihen. Das Buch scheint jedoch eher etwas für fortgeschrittene Leser*innen zu sein, da es 267 Seiten lang ist und die Illustrationen einen viel kleineren Raum einnehmen als der Text.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Der Autor dieses Buches ist Roald Dahl, der 1916 bei Cardiff in Wales geboren und 1990 in Great Missenden in Südengland gestorben ist. Dahls beruflicher Werdegang könnte man als sehr abwechslungsreich beschreiben. Als Sohn norwegischer Einwanderer, wuchs Dahl zunächst zweisprachig in England auf. Seine Schulzeit war von Schwierigkeiten geprägt, jedoch diente ihm eine besondere Erfahrung als Inspiration, Schüler durften neue Schokoladensorten testen, ein Erlebnis, das später die Grundlage für sein berühmtes Werk „Charlie und die Schokoladenfabrik“

(1964) bildete. Nach einer kaufmännischen Ausbildung arbeitete Dahl für die Shell Oil Company in Tansania. Mit Ausbruch des Zweiten Weltkriegs trat er der Royal Air Force bei und diente als Pilot. Später übernahm er Aufgaben für den britischen Geheimdienst, insbesondere während seiner Zeit in den USA. Parallel dazu begann er mit dem Schreiben und veröffentlichte erste Texte in Zeitungen. Dahl entwickelte sich zu einem der bedeutendsten Kinderbuchautoren der Welt. Werke wie „*James und der Riesenpfirsich*“, „*Matilda*“ oder „*Sophiechen und der Riese*“ wurden internationale Erfolge und vielfach verfilmt. (Wirth & Horn, o. D.)

b. Entstehungskontext des Buchs

Die Originalausgabe erschien 1988 unter dem Titel „*Matilda*“ bei Jonathan Cape in London, diese Neuauflage erschien im Mai 2017 im Rowohlt Taschenbuch Verlag. Diese wurde von Sybil Gräfin Schönfeldt aus dem Englischen übersetzt und von Quentin Blake illustriert.

c. Layout und graphische Gestaltung

Das Layout und die grafische Gestaltung des Buches „*Matilda*“ von Roald Dahl sind bewusst kinderfreundlich, verspielt und einprägsam gestaltet, ein Markenzeichen der Bücher aus der Zusammenarbeit von Roald Dahl mit dem Illustrator Quentin Blake. Die Illustrationen von Quentin Blake sind in einem skizzenhaften, lockeren Stil gehalten, der sehr lebendig wirkt. Blake verwendet eine sehr reduzierte Farbpalette, daher wirkt der Text nicht zu überladen. Das Buch ist insgesamt in 21 kurze Kapitel unterteilt, was den jungen Leser*innen das Verständnis erleichtert und auch kleinere Leseetappen ermöglicht.

d. Text und Information

Obwohl die Geschichte von „*Matilda*“ bereits 1988 erschienen ist, hat das Buch bis heute nicht an Relevanz verloren, da Themen wie Wissensdurst und Bildung, kindliche Selbstbestimmung, die Bedeutung von Freundschaft und Vertrauen, aber auch Machtmissbrauch durch Erwachsene zeitlos sind. Es kommen jedoch einzelne altmodische Elemente vor, wie beispielsweise die Schreibmaschine oder der übermäßige Fernsehkonsum der Familie Wurmwald. Dieser würde, wäre die Geschichte aktueller, wahrscheinlich durch das Internet und das Scrollen auf dem Smartphone ersetzt werden.

Die Geschichte von „*Matilda*“ ist trotzdem wohl eher für etwas ältere Kinder bestimmt, da auch Themen wie Suizid vorkommen. So heißt es, der Vater von Fräulein Honig habe „*sich das Leben genommen*“ (S.220), ein Euphemismus um die Aussage sensibler oder weniger schockierend für Kinder zu formulieren. Die Sprache von Roald Dahl ist für Kinder gut verständlich, die Sätze sind klar und einfach, es wird viel die direkte Rede genutzt und wichtige Geschehnisse werden

wiederholt, was jungen Leser*innen hilft, der Handlung zu folgen. Komplexere Begriffe werden durch den Kontext meist gut erklärt. Auch durch die Kapitelstruktur kann man das Buch leicht etappenweise lesen und immer wieder Leseпаusen machen.

Vor allem aber ist die Sprache der Eltern von Matilda sehr vulgär. Der Vater drückt sich in folgender Aussage sehr dominant und aggressiv aus: *„Halt die Klappe“, sagte der Vater, „hör auf, rumzuraten und die Klugscheißerin zu spielen.“* (S.60). Er wirkt dadurch herrisch, respektlos und verbal aggressiv gegenüber Matilda. Auch der Umgang zwischen den Eltern gestaltet sich ähnlich: *„Du hast... Du hast... Du hast es gefärbt!“, keuchte die Mutter. „Warum hast du denn das gemacht, du Idiot! Es sieht einfach grässlich aus! Ekelhaft! Du siehst aus wie eine Missgeburt!“* (S.69) So ist auch die Sprache der Mutter sehr beleidigend, sowie eine massive Übertreibung.

Diese sprachlichen Mittel unterstreichen den Kontrast zwischen Matilda und ihren Eltern, während sie klug, ruhig und kontrolliert ist, erscheinen die Eltern laut, aggressiv und unreif. Roald Dahl nutzt Sprache hier gezielt zur Charakterzeichnung und zur satirischen Überzeichnung. Sein Stil ist bildhaft, witzig und liebevoll überzeichnet. Besonders auffällig sind seine Übertreibungen, wie beispielsweise die Beschreibung von Matildas Eltern oder der tyrannischen Direktorin Frau Knüppelkuh. Es gelingt dem Autor oft mit wenigen Worten eine starke emotionale Wirkung zu erzeugen, sei es Spannung, Mitgefühl oder Lachen.

Im Buch kommen viele Metaphern vor, sowie Vergleiche und Redewendungen, oft mit einem humorvollen oder ironischen Unterton. Ein Beispiel wäre der Vater, der seinen Kindern erklärt: *„Die einzige vernünftige Reaktion auf einen Angriff ist, wie Napoleon einmal sagte, ein Gegenangriff.“* (S.47). Eine andere Redewendung ist: *„Ich verrate dir meine Geschäftsgeheimnisse“, antwortete der Vater. „Lass dir also ja nicht einfallen, mit wem anders darüber zu reden. Du willst mich doch nicht ins Kittchen bringen oder?“* (S.28)

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Das Buch erzählt die Geschichte des außergewöhnlich klugen Mädchens Matilda Wurmwald, das von ihren ignoranten und lieblosen Eltern vernachlässigt wird. Schon in jungen Jahren bringt sie sich selbst das Lesen bei und verschlingt ein Buch nach dem anderen. Als sie in die Schule kommt, erkennt ihre liebevolle Lehrerin Fräulein Honig Matildas großes Potenzial. Doch die Schule wird von der grausamen und tyrannischen Direktorin Knüppelkuh geleitet, die die Kinder mit brutalen Methoden unterdrückt. Matilda entdeckt schließlich, dass sie übernatürliche Kräfte besitzt, sie kann Dinge mithilfe ihres Verstandes bewegen. Mithilfe dieser Fähigkeit setzt sie sich für Gerechtigkeit ein und hilft Fräulein Honig, sich von der Kontrolle ihrer eigenen Tante, Frau Knüppelkuh, zu befreien. Am Ende muss Familie Wurmwald nach Spanien fliehen, da Herr

Wurmwalds zwielichtige Geschäfte aufgefliegen sind. Matilda will ihre Familie jedoch nicht begleiten, da diese sich sowieso nicht für sie interessiert. Sie darf bei Fräulein Honig leben und findet in ihr eine neue, liebevolle Familie, die sich gegenseitig unterstützt.

5.1.6 Analyse von „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Der erste Eindruck dieses Buchcovers ist, dass es sich um eine kinderfreundliche und unterhaltsame Version des Klassikers „Das Dschungelbuch“ handelt. Das bunte und fröhliche Design spricht dabei besonders junge Leser an. Die Zeichnungen sind humorvoll und lebendig, man sieht Mowgli mit einer Fackel, einen fröhlich wirkenden Bären, eine Schlange, sowie einen Panther im Dschungel. Der Stil erinnert an Comics oder animierte Filme. Der Hinweis „Klassiker – einfach lesen“ deutet darauf hin, dass es sich um eine vereinfachte Version des berühmten Werks von Rudyard Kipling handelt, wahrscheinlich mit leichter Sprache und Illustrationen, die das Verständnis fördern. Insgesamt macht das Buch einen einladenden, lustigen und abenteuerlichen Eindruck.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Rudyard Kipling wurde 1865 in Bombay geboren und wurde im Alter von zwei Jahren nach England geschickt, dort erhielt er seine Ausbildung, später war er zwischen 1882 und 1892 als Journalist in Indien tätig. Er wurde 1907 mit dem Nobelpreis für Literatur ausgezeichnet und starb 1936 in London.

b. Entstehungskontext des Buchs

„Das Dschungelbuch“, im englischen Original „The Jungle Book“, ist eine Sammlung von Geschichten und Gedichten, die vom britischen Schriftsteller Rudyard Kipling verfasst wurde. Der erste Teil wurde im Jahr 1894 veröffentlicht, gefolgt vom zweiten Band im Jahr 1895 unter dem Titel „The Second Jungle Book“. In der Regel erscheinen beide Werke seither zusammengefasst. Die hier analysierte Version ist die erste Auflage des Arena Verlags aus dem Jahr 2023. Sie wurde von Ilse Bintig neu erzählt, die seit 1984 als freie Schriftstellerin gearbeitet hat und zahlreiche Werke, darunter Kurzgeschichten und Kinderbücher, verfasst hat. Die Illustrationen stammen von Alexander von Knorre, welcher visuelle Kommunikation mit dem Schwerpunkt Illustration in Weimar studiert hat.

c. Layout und graphische Gestaltung

Im Hinblick auf das Layout wurde oft eine Doppelseitenstruktur gewählt, der Text ist auf beiden Seiten verteilt, sodass pro Seite genug Raum zum Lesen bleibt, ohne überladen zu wirken. Die Schrift und der Zeilenabstand sind relativ groß und daher sehr gut lesbar, dies ist ideal für Leseanfänger*innen. Außerdem ist der Text in kurze Abschnitte unterteilt, was das Lesen erleichtert und dem kindlichen Leseverhalten entgegenkommt. Die Illustrationen sind farbenfroh, verspielt und auf jeder Seite zu finden, sie sprechen Kinder visuell stark an. Die Bilder sind nicht nur dekorativ, sondern stehen in direktem Zusammenhang mit dem Text. Zum Beispiel windet sich die Schlange Kaa zwischen den Textzeilen hindurch (S.39), was das Layout sehr lebendig wirken lässt. Die Tiere haben ausdrucksstarke Gesichter und Körpersprache, was ihre Charaktereigenschaften unterstreicht und für Kinder leicht verständlich macht.

d. Text und Information

Ganz am Anfang des Buches werden Aussprach-Tipps von verschiedenen Namen gegeben, da diese aus der indischen Sprache übernommen wurden. So zum Beispiel, „*Shere Khan – sprich Schir Kahn, Mowgli – sprich Mogli, Baloo – sprich Balu*“ (S.9), die Lautschrift erleichtert das richtige Aussprechen, vor allem für Kinder und Erwachsene, die mit diesen Namen nicht vertraut sind. Solche Hinweise machen das Buch zugänglicher und vermitteln nebenbei Wissen über fremdsprachige Lautsysteme. Außerdem zeigt die richtige Aussprache Respekt gegenüber der Herkunft der Namen und Kulturen, ein kleiner Beitrag zur interkulturellen Bildung.

Die Geschichte ist in insgesamt neun Kapitel eingeteilt, die jeweils zwischen 6 und 10 Seiten lang sind. Die Kapitelüberschriften fassen knapp zusammen um was es in den jeweiligen Kapiteln gehen wird. In dieser Geschichte finden sich eher einfache, direkte Formulierungen und wenige bis keine Redewendungen. Statt bildhafter Sprache wird viel wörtlich und beschreibend erzählt, so zum Beispiel: „*„Sein größter Feind, der Tiger Shere Kahn, wird nach einer Gelegenheit suchen, ihn zu töten.“*“ (S.43). Hier wird nichts beschönigt oder mit Ausdrücken umschrieben.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Mowgli, ein kleiner Junge, wird als Baby im Dschungel ausgesetzt und von Wölfen großgezogen. Die Tiere des Dschungels nehmen ihn bei sich auf, nachdem der weise Panther Bagheera und der freundliche Bär Baloo sich für ihn einsetzen. Mowgli wächst mit den Tieren auf und lernt die Gesetze des Dschungels. Doch nicht alle Tiere sind ihm wohlgesonnen, der gefährliche Tiger Shere Khan sieht in ihm eine Bedrohung und will ihn töten. Mowgli kehrt unterdessen zu den Menschen und seiner biologischen Mutter zurück, wird aber hier auch nicht von allen akzeptiert. So kehrt er in den Dschungel und seinen tierischen Freunden und Familie zurück. Im Laufe der

Geschichte lernt Mowgli, für sich selbst einzustehen, Freundschaften zu schließen und seine Identität zu finden, zwischen der Tierwelt und der Welt der Menschen.

5.1.7 Analyse von „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Das Cover präsentiert auf verspielte Weise den Titel „Ella in der Schule“, wobei der Name „Ella“ in überproportioniert großer blauer Schrift besonders hervorsticht. Ein zentraler Teil des Covers ist eine Illustration, die ein Mädchen mit zwei braunhaarigen Zöpfen, einem blauen Pullover und einem roten Rock zeigt. Es ist stark davon auszugehen, dass es sich hier um Ella handelt. Hinter ihr sind mehrere, deutlich kleiner dargestellte Figuren angeordnet, die alle in dieselbe Richtung blicken, die des Betrachters/der Betrachterin. Im Hintergrund ist ein Gebäude zu erkennen, das höchstwahrscheinlich die im Titel genannte Schule darstellt. Ergänzt wird die Szenerie durch einen Papierflieger in der Luft sowie durch Bäume oder Hecken an den Bildrändern. Die Mauer der Schule erstreckt sich von der Vorderseite hin über die Rückseite, wobei ihr Ende durch ein hochgezogenes Seil, das von einem Kind gehalten wird, wodurch sie sich zu einer Spirale kräuselt. Auf dieser eingerollten Mauer steht der Lehrer, der auf die Kindergruppe herabblickt, die entweder auf der Mauer sitzt oder direkt danebensteht. Insgesamt winken 17 Kinder dem Lehrer zu und lachen, was der Szene eine verspielte und leicht chaotische Wirkung verleiht. Unterhalb der Abbildung befindet sich der Klappentext, der den Buchinhalt kurz zusammenfasst. Die Farbgestaltung des Covers ist überwiegend warm und gedämpft. Ein gelblicher Farbton dominiert den Hintergrund und verleiht dem Bild eine nostalgische oder klassische Note. Die dargestellten Figuren und Details erscheinen in erdigen, gedeckten Tönen wie Braun, Grün, Rot und Beige, während das Blau von „Ella“ und der Pullover des Mädchens besonders ins Auge fallen. Beim ersten Durchblättern wird außerdem deutlich, dass alle Illustrationen im Buch in Schwarz-Weiß gehalten sind und in unterschiedlichen Größen dargestellt werden. Insgesamt könnte man davon ausgehen, dass das Buch von einem Mädchen namens Ella handelt, das eingeschult wird und dass ihre Klasse zwar freundlich, aber auch etwas chaotisch ist.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Timo Parvela, geboren 1964 in Jyväskylä (Finnland), ist einer der bekanntesten und meistgelesenen Autoren Finnlands. Der ehemalige Lehrer schreibt seit 1996 hauptberuflich und hat über 100 Bücher sowie TV-Drehbücher, Theaterstücke und Liedtexte verfasst. Seine Werke, die humorvoll, tiefgründig und oft fantasievoll sind, wurden in 40 Sprachen übersetzt und

weltweit über 40 Millionen Mal verkauft. Besonders erfolgreich ist seine „*Ella & Friends*“-Reihe, die als eine der originellsten Kinderbuchserien gilt. Parvela wurde mehrfach ausgezeichnet, unter anderem mit dem renommierten „*Finlandia-Preis*“ und der „*Pro Finlandia-Medaille*“. Internationale Anerkennung erhielt er durch Nominierungen für den „*Astrid Lindgren Memorial Award*“ und den „*Hans Christian Andersen Award*“. Neben seiner schriftstellerischen Tätigkeit engagiert er sich für Leseförderung und erhielt 2016 den UNICEF Finnland Preis für seinen Einsatz für Kinderrechte. (Timo Parvela, o. D.)

b. Entstehungskontext des Buchs

Die Originalausgabe dieses Buches wurde 2005 in Helsinki, Finnland, unter dem Titel „*Ella ja kaverit*“ veröffentlicht. Die hier analysierte Ausgabe erschien 2020 in der 19. Auflage im Carl Hanser Verlag. Für die deutschsprachige Version erfolgte die Übersetzung aus dem Finnischen von Anu und Nina Stohner. Die Illustrationen stammen von Sabine Wilharm, die an der Fachhochschule für Gestaltung in Hamburg studierte und seit 1976 als freie Illustratorin tätig ist.

c. Layout und graphische Gestaltung

Das Buch gliedert sich in drei große Teile Geschichten, erstens „*Der Erpresser*“, zweitens „*Was für ein Theater!*“ und drittens „*Auf Klassenfahrt*“. Jeder dieser Geschichten ist weiter in etwa sieben bis acht Unterkapitel unterteilt, wobei die Überschriften der Unterkapitel in der Regel den jeweiligen Schauplatz benennen (z.B. „*Im Schwimmbad*“, „*Im Park*“, „*Im Bus*“, „*Im Zoo*“).

Die Überschriften der drei großen Kapitel erstrecken sich jeweils über eine Doppelseite, wobei auf der rechten Seite der Titel steht, während sich darunter eine Illustration befindet, die sich über die gesamte Doppelseite erstreckt. Die Unterkapitel beginnen jeweils auf einer neuen Seite und umfassen im Durchschnitt fünf Seiten. Der Titel wird dabei stets von einer Illustration verziert, darüber hinaus finden sich auf jeder vierten bis fünften Seite weitere Abbildungen, von denen viele eine ganze Seite einnehmen. Abgesehen vom Cover sind sämtliche Illustrationen in Schwarz-Weiß mit verschiedenen Grautönen gehalten. Die meisten Figuren und Objekte werden primär durch Linien dargestellt und bleiben ungefüllt, wobei lediglich einzelne Elemente, wie beispielsweise das Jackett des Lehrers, vollständig in Grau ausgearbeitet sind und dadurch herausstechen.

d. Text und Information

Die Geschichten könnte man als zeitlos beschreiben, da sie typische Schulsituationen beschreiben. Der Humor und die kindlichen Missverständnisse sind universell nachvollziehbar, auch wenn sie nicht immer sofort oder überhaupt aufgelöst werden. Der/Die Leser*in muss sich

manche Dinge selbst zusammenreimen oder verstehen, warum die Figuren aneinander vorbeizureden scheinen. Man könnte diskutieren, ob gewisse Elemente (z. B. der Fokus auf physische Briefe) heute noch genauso relevant oder plausibel (z.B. der Eintrittspreis für Erwachsene in den Zoo und im Museum für 2€) sind wie in früheren Zeiten.

Der Text ist sehr leicht verständlich, da er aus der Sicht eines Kindes erzählt wird. Die Sprache ist einfach, aber abwechslungsreich, sie spiegelt vor allem das Denken und die Logik von Kindern wider. Es kommen keine komplizierten Fachbegriffe oder anspruchsvolle Satzstrukturen vor und die Sätze sind dabei kurz und klar formuliert, was das Lesen erleichtert. Außerdem wird die direkte Rede häufig genutzt, was die Geschichte lebendiger und spannender macht. Die vielen Dialoge und kindliche Interpretationen sorgen insgesamt für eine humorvolle Atmosphäre.

Im Text gibt es einige humorvolle Vergleiche, sowie übertriebene kindliche Darstellungen, unter anderem: *„Sie sehen aus wie das Nilpferd aus dem Schulfernsehen“, sagte Pekka zum Busfahrer. „Das Nilpferd war nur nicht so dick“, korrigierte ihn Mika.“* (S.11) oder *„Ich bin reingefallen. Oder denkst du vielleicht ich wohne hier?“, zischte Pekka. „Woher soll ich das wissen?“, sagte Mika beleidigt. „Ich bin ja noch nie bei dir zu Hause gewesen.“ „Was ist das überhaupt für eine Grube?“, wunderte sich Hanna. „Das ist eine Falle“, sagte Timo überzeugt. „Und wer, bitte schön wäre so dumm, dass er da reinfallen würde?“ fragte Hanna zweifelnd.“* (S.17)

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Ella besucht die erste Klasse, in der sie gemeinsam mit Timo, der stets alles zu wissen scheint, Mika, der schnell zu Tränen gerührt ist, und Pekka, der oftmals Dinge wörtlich nimmt und nicht ganz mitkommt, ihren Schulalltag meistert. Das Buch ist in drei miteinander verknüpfte, aber auch als Einzelerzählungen lesbare Abschnitte unterteilt. Im ersten Teil (*„Der Erpresser“*) vermuten die Kinder zunächst, dass ein Erpresser hinter dem merkwürdigen Verhalten ihres Lehrers steckt, bis sich nach einigen turbulenten Momenten herausstellt, dass der Lehrer lediglich verliebt war und geheiratet hat. Die Erpresserbriefe waren also schließlich Liebesbriefe. Das zweite Kapitel (*„Was für ein Theater!“*) schildert die chaotischen Vorbereitungen für ein Weihnachtsspiel, während sich im dritten Teil (*„Auf Klassenfahrt“*) die Klasse einen Ausflug macht und dabei ein Restaurant, ein Museum und den Zoo besucht. Die humorvollen Erlebnisse basieren auf den spontanen und unbedachten Handlungen der Kinder, die zwar niemals böswillig sind, aber das Verständnis des Lehrers immer wieder auf die Probe stellen.

5.1.8 Analyse von „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Der erste Eindruck vom Buch „Zebra Tscherri“ von Guy Rewenig (mit Illustrationen von Klaudia Kampa) ist, dass es sich um ein kreatives und kindgerechtes Werk handelt, das wie „Muschkilusch“ vermutlich ebenfalls fantasievoll ist und mit der Sprache spielt. Das Zebra auf dem Cover hat keine schwarzen Streifen wie üblich, sondern ist übersät von roten Kirschen. Zusammen mit dem Titel, der ungewöhnlichen Schreibweise von „Tscherri“, wird bereits hier mit der Aussprache von Fremdsprachen gespielt. Der visuelle Stil (klare Farben und eine stilisierte Zeichnung) spricht für eine humorvolle und zugängliche Erzählweise, die Kinder anspricht, aber auch Raum für Interpretation bietet.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Der Autor ist Guy Rewenig, der ebenfalls das Buch „Muschkilusch“ geschrieben hat (siehe Punkt 5.1.4 Analyse von „Muschkilusch“).

b. Entstehungskontext des Buchs

Die hier analysierte Ausgabe von „Zebra Tscherri“ ist die neunte Auflage und wurde im Juni 2007 von „éditions ultimomondo“ herausgegeben.

c. Layout und graphische Gestaltung

Jedes der insgesamt 39 Kapitel wird von mindestens einer Illustration begleitet. Diese nimmt oft eine ganze Seite ein, manchmal aber auch nur eine halbe Seite oder erstreckt sich über eine Doppelseite. Die Illustrationen folgen einem konsistenten, stark stilisierten, fast kubistischen Stil mit kantigen Formen und überzeichneten Proportionen. Das erinnert an Comics oder Karikaturen und unterstreicht den humorvollen, kritischen Ton des Buches. Die Farben sind kräftig, kontrastreich und oft großflächig eingesetzt. Figuren sind farblich deutlich von ihrem Umfeld abgegrenzt, was visuelle Klarheit schafft. Ihre Emotionen werden stark übertrieben dargestellt (z.B. in den Gesichtsausdrücken), was dem/der Betrachter*in hilft, Gefühle und Stimmungen schnell zu erfassen.

Insgesamt folgt das Buch folgt einem sehr reduzierten, fast schon minimalistisch-modernen Gestaltungsraster. Die Seitenränder sind sehr breit gehalten, besonders oben und unten. Dadurch „atmet“ der Text gut und die Illustrationen gewinnen an Präsenz. Die Schriftgröße ist dabei relativ groß, was die Lektüre vor allem jungen Leser*innen einfacher macht.

d. Text und Information

Obwohl das Buch schon etwas älter ist, wirken die Themen wie die Schule, die Nachbarschaft oder der Haushalt zeitlos und immer noch für Leser*innen ansprechend. Die Illustrationen und das Layout fühlen sich modern genug an, um im Kinderbuch-Regal weiterhin aufzufallen. Insgesamt ist das Buch also eher „zeitlos verspielt“ als an eine bestimmte Epoche gebunden. Besonders auffällig ist die sprachliche Gestaltung, viele Wörter, vor allem Wörter aus Fremdsprachen werden einfach so geschrieben, wie man sie hört. Diese auf den ersten Blick erfundenen Wörter basieren auf einer lautlich motivierten Schreibweise. Hier einige Beispiele: „*Karriär*“ (Karriere) (S.34), „*Mattimatick*“ (Mathematik) (S.34), „*Kompiuter*“ (Computer) (S.34), „*Trëttuat*“ (frz. trottoir, Bürgersteig) (S.35), „*Eiropo de Lükzommbuu*“ (frz. Aéroport de Luxembourg, Luxemburger Flughafen) (S.35), „*Schofför*“ (frz. chauffeur, Fahrer) (S.46), „*Krockmossiö an Schabbagetti*“ (Croque Monsieur und Spaghetti) (S.66), „*Robbdeschamber*“ (frz. robe de chambre, Morgenmantel) (S.81), „*Kuraasch*“ (frz. courage, Mut) (S.131), ...

„*Zebra Tscherri*“ arbeitet ganz bewusst mit einer sehr freien, spielerischen Sprache, Wörter werden phonetisch verfremdet, es wird mit Klang und Rhythmus jongliert, was den kindlichen Entdeckungsdrang verstärkt. Die Verständlichkeit leidet kaum darunter, da der Kontext und das großzügige Layout viel Hilfestellung geben. Gleichzeitig bleibt das Buch sprachlich originell und in seiner Gestaltung zeitlos ansprechend. Die leichte Abweichung von der Standardschrift fordert junge Leser*innen spielerisch heraus und weckt ihre Neugier. Für Erstleser oder sehr junge Kinder könnte es hin und wieder erklärungsbedürftig sein, für geübte Grundschulkinder passt es aber gut.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Die Hauptfigur der Geschichte ist wie in der Geschichte „Muschkilusch“ wieder Kätt, die noch immer bei ihrem Vater lebt und regelmäßig von dessen besten Freund Panzi besucht wird. Die eigentliche Handlung beginnt, als eine neue Familie neben Kätt einzieht, diese sind Portugiesen und haben ein Zebra im Garten stehen. Dieses heißt „Tscherri“, aus dem einfachen Grund, dass es jeden Tag zwei Kilo Kirschen isst. Vom vielen Kirschenessen ist sein Zebrafell ganz rot geworden, nur sein Schwanz ist grün und sieht aus wie ein langer Kirschenast. In den 39 Kapiteln geht es jedoch nicht nur um das Zebra, sondern vor allem um die neue, komische moderne Welt. Zum Beispiel um verliebte Männer und Frauen, um Portugies*innen und Luxemburger*innen, um die Schule, Autos, Werbungen und eine fantastische Frau, die Fußball spielt, aber auch um Kätts Vater der wieder andauernd seine Arbeit verliert und Panzi, der sich schrecklich verliebt.

5.1.9 Analyse von „Peter Pan“ (Barrie, 2020)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Die Gestaltung des Covers spricht klar eine junge Zielgruppe an, die bunten Farben und weichen Konturen wirken einladend und fröhlich. Peter Pan und die Fee (vermutlich Glöckchen/Tinker Bell) sind einfach, aber liebevoll gezeichnet. Der Hase und der Igel oben rechts deuten darauf hin, dass es sich um eine Reihe handelt. Der Schriftzug „*Neu erzählt von Manfred Mai*“ signalisiert, dass es sich hier um eine vereinfachte, kindgerechte Nacherzählung des klassischen Werkes von James M. Barrie handelt. Die Zielgruppe sind wahrscheinlich Kinder ab 6 Jahren oder die 1.–2. Klasse, es scheint vor allem gut geeignet für den Erstleseunterricht zu sein, da Schriftgröße, Sprachstil und Illustrationen kindgerecht sind.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

James Matthew Barrie wurde am 9. Mai 1860 im schottischen Kirriemuir geboren und verstarb am 19. Juni 1937 in London. Nach seinem Studienabschluss an der Universität Edinburgh im Jahr 1882, begann Barrie seine berufliche Laufbahn als Journalist in Nottingham. Ab 1885 lebte er in London und widmete sich dort verstärkt dem Schreiben von Romanen und Bühnenstücken. Mit etwa 40 Jahren zählte er zu den bekanntesten Autoren seiner Zeit. Der weltweite Durchbruch gelang ihm 1904 mit der Theaterpremiere von „*Peter Pan*“, die Figur hatte Barrie ursprünglich für fünf Kinder aus einer befreundeten Familie erfunden. Die Urheberrechte an „*Peter Pan*“ übertrug er in seinem Testament einem Londoner Kinderkrankenhaus, eine Geste, die bis heute mit Respekt erinnert wird (Wirth & Horn, o. D.).

b. Entstehungskontext des Buchs

Das analysierte Buch ist eine kindgerechte Nacherzählung von „*Peter Pan*“ von James M. Barrie, neu erzählt von Manfred Mai und erschienen in der „Lesehasen-Bücherei“ des Verlags Hase und Igel. Das Original war ein Theaterstück dessen ursprünglicher Titel: „*Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow Up*“ (1904) war, die Romanversion wurde 1911 unter dem Namen „*Peter and Wendy*“ veröffentlicht. Barrie schrieb „*Peter Pan*“ Anfang des 20. Jahrhunderts im edwardianischen England, einer Zeit des Wandels und des kolonialen Selbstbewusstseins, aber auch voller strenger sozialer Normen. Die Geschichte entstand aus seiner engen Beziehung zu den fünf Llewelyn-Davies-Jungen, für die er viele Geschichten erfand. Peter Pan war eine Figur, die aus diesen privaten Geschichten heraus entstand.

Die Version von Manfred Mai vom Verlag „Hase und Igel“ wurde didaktisch vereinfacht und kindgerecht umgeschrieben, um jungen Leser*innen einen niedrigschwelligen Zugang zur

Geschichte zu ermöglichen. Die Lesehasen-Bücherei richtet sich an Erstleser*innen und ist in Lesestufen gegliedert, mit einfachen Sätzen und großer Schrift.

c. Layout und graphische Gestaltung

Das Layout und die graphische Gestaltung dieses Buches aus der „Lesehasen-Bücherei“ ist ganz klar auf Erstleser*innen im Grundschulalter abgestimmt. Das Cover verwendet helle und kindgerechte Farben (besonders Grün, Blau und Rosa), die die Aufmerksamkeit junger Leser*innen auf sich ziehen. Eine große, verspielte Illustration zeigt Peter Pan und die Fee Tinker Bell in Aktion, das verspricht Abenteuer und Fantasie. Die Figuren sind cartoonartig, mit überzeichneten Gesichtsausdrücken, was sie lebendig und emotional zugänglich macht. Die große Schrift ist ideal für Leseanfänger*innen, leicht zu erkennen und zu entziffern. Es gibt kurze Absätze oder Sätze auf jeder Seite, oft begleitet von Bildern, damit Text und Illustration sich ergänzen. Die Illustrationen bedecken halbe oder ganze Seiten, sie unterstützen das Textverständnis und helfen, Zusammenhänge visuell zu erfassen. Die Figuren zeigen klar erkennbare Gefühle (z.B. Freude, Erstaunen, Angst), was das Mitfühlen erleichtert.

d. Text und Information

Die Geschichte von „Peter Pan“ stammt aus dem frühen 20. Jahrhundert, aber sie wurde in dieser Version modernisiert und für heutige Kinder didaktisch angepasst. Themen wie Abenteuerlust, Fantasie und das Kindsein sind zeitlos und sprechen auch heutige Kinder an. Die vereinfachte Sprache, die große, klare Schrift und die bunten Illustrationen entsprechen dem heutigen Standard für Erstleseliteratur. Das Sprachniveau ist sehr niedrigschwellig, der Text beinhaltet kurze Hauptsätze, einen einfachen Wortschatz und kohärente Satzstrukturen. Zudem helfen die Bilder beim Verstehen der Handlung und stützen das Textverständnis, was besonders für Leseanfänger*innen wichtig ist. Außerdem ist der Text in kurze Kapitel unterteilt mit übersichtlichen Textmengen pro Seite. Der Erzählton ist neutral und ohne komplexe Satzgefüge, es gibt wenig komplexe Metaphern, da sie das Textverständnis erschweren könnten. Es können jedoch vereinzelt einfache Bilder vorkommen (z.B. „*Peter flog durch die Luft wie ein Vogel*“), die sehr konkret und leicht verständlich sind.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Die Handlung beginnt im Kinderzimmer der Familie Darling in London. Die Geschwister Wendy, John und Michael hören oft Geschichten, die ihre Mutter ihnen erzählt. Eines Nachts taucht Peter Pan, ein geheimnisvoller Junge, der fliegen kann und auf einer Insel namens Nimmerland lebt, in ihrem Kinderzimmer auf. Begleitet von seiner kleinen Fee Tinker Bell, ist er gekommen,

um seinen verlorenen Schatten zurückzuholen. Als Wendy ihm dabei hilft, lädt er sie und ihre Brüder ein, mit ihm nach Nimmerland zu fliegen, ein Ort, an dem Kinder niemals erwachsen werden. Im Nimmerland erleben die Kinder viele Abenteuer. Sie treffen auf die „verlorenen Jungen“, Kinder, die wie Peter keine Eltern haben, auf Meerjungfrauen, Indianer und Piraten. Vor allem aber müssen sie sich gegen Peter Pans Erzfeind behaupten, den bösen Piratenkapitän Hook, der Rache an Peter nehmen will, weil dieser ihm einst die Hand abgeschlagen hat. Peter beschützt seine Freunde tapfer und überlistet Hook mehrmals. Wendy übernimmt eine mütterliche Rolle für die verlorenen Jungen, doch mit der Zeit beginnt sie, ihr Zuhause und ihre Eltern zu vermissen. Schließlich entscheidet sie sich, gemeinsam mit ihren Brüdern nach London zurückzukehren. Peter selbst aber bleibt in Nimmerland, weil er sich weigert, erwachsen zu werden. Er kehrt gelegentlich zurück, doch während Wendy altert, bleibt Peter für immer der Junge, der nie erwachsen wird.

5.1.10 Analyse von „Melusina“ (Roth, 1996)

A) Erster Eindruck nach Markom & Weinhäupl (2007)

Der erste Eindruck des Buches „Melusina“ von Lex Roth wirkt märchenhaft und leicht mystisch. Das Cover zeigt eine Frau mit langem Haar, einen Mann mit einer Rose und ein düster gezeichnetes Fabelwesen mit Hörnern, typische Motive für eine Erzählung, die sich an Sagen oder Legenden orientiert. Die gotisch inspirierte Schrift des Titels verstärkt diesen Eindruck und verweist auf eine tiefere, möglicherweise historische oder mythische Dimension. Insgesamt wirkt das Buch auf den ersten Blick wie eine Nacherzählung oder Interpretation der bekannten Melusina-Sage, einer sagenhaften Sirene, die zwischen Mensch und Fabelwesen steht. Es scheint visuell und inhaltlich auf eine jüngere Leserschaft zugeschnitten zu sein, mit klaren Figuren und einem märchenhaften Erzählstil.

B) Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

a. Autor*in

Lex Roth ist eine zentrale Figur in der luxemburgischen Sprach- und Kulturpolitik. Ab 1954 arbeitete er als Lehrer in Kützig, bevor er durch weiterführende Studien Berufsschullehrer wurde. Später übernahm er Funktionen im Kulturministerium und war ab 1988 Direktor des staatlichen Presse- und Informationsdienstes. Seit 1972 ist er korrespondierendes Mitglied des „Institut grand-ducal“ in der Abteilung für Sprach- und Namensforschung. Sein lebenslanger Einsatz für die luxemburgische Sprache ist breit gefächert. Bereits als Berufsschullehrer sammelte er Fachbegriffe aus verschiedenen Handwerksberufen, um den sprachlichen Schatz

Luxemburgs zu bewahren. 1971 gründete er die „*Actioun Lëtzebuergesch*“, deren Vizepräsident er seit 1998 ist. Roth setzt sich unermüdlich dafür ein, dass Luxemburgisch im öffentlichen Leben, etwa in der Kirche, in Familienanzeigen oder auf Straßenschildern, präsenter wird. Sein Engagement spiegelt sich auch in der Medienlandschaft wider, mit vielzähligen Radio- und Pressebeiträgen, Fernsehsendungen und Kolumnen (unter anderem bei RTL, DNR, *Luxemburger Wort* und *Tageblatt*) trug er entscheidend zur Vermittlung und Pflege der Sprache bei. Er war außerdem an der Erstellung mehrerer Lehrbücher beteiligt und engagierte sich für die Dokumentation von Orts- und Flurnamen. Gemeinsam mit Pierre Werner war er 1984 Mitinitiator des Sprachengesetzes, das Luxemburgisch als Nationalsprache stärkte. Für seine Verdienste erhielt er zahlreiche Auszeichnungen, darunter 2003 die goldene Dicks-Rodange-Lentz-Plakette und 2023 den Nationalen Preis für Verdienste um die luxemburgische Sprache. Mit eigenen Texten wie der Melusina-Legende, Gedichtbänden oder humorvollen Reimgeschichten bereichert er die luxemburgische Kinder- und Jugendbuchlandschaft. Darüber hinaus wirkte er an Kulturprojekten wie dem Michel-Rodange-Denkmal und dem Reenert-Kulturweg in Wiltz mit (Muller & Kremer, 2025).

b. Entstehungskontext des Buchs

Dieses Buch wurde 1996 bei „éditions Saint-Paul“ in Luxemburg herausgegeben, geschrieben von Lex Roth und illustriert von Muriel Moritz. Sie ist seit 2001 freischaffende Illustratorin und hat Illustration und Comic in Brüssel studiert. Sie hat unter anderem auch bereits einige Schulbücher illustriert (Muriel Moritz | *SCRIPT Kulturama*, o. D.). „*Melusina*“ gewann 1995 den „*Premier Prix du Concours du Jeune Illustrateur*“. Abgesehen davon sind nur sehr wenige Informationen über den genauen Entstehungskontext verfügbar.

c. Layout und graphische Gestaltung

Die Illustrationen dominieren jede Doppelseite, dies erzeugt eine starke visuelle Narration, bei der der Text eher ergänzend wirkt. Die Illustrationen fließen über die Buchmitte hinweg, was eine kontinuierliche Erzählwelt schafft, ohne harte Schnitte zwischen linker und rechter Seite. Diese Gestaltung unterstützt ein langsames Lesen, ideal für die mythisch-verträumte Erzählung von Melusina ist. Der Text ist immer oben rechts positioniert, klar abgesetzt auf hellem oder neutralem Hintergrund. Es gibt keine typografischen Hervorhebungen oder Kapiteleinteilungen. Das Layout und die grafische Gestaltung dieses Buchs folgen einer klassischen Bilderbuch-Ästhetik, die sich durch visuelle Ruhe, erzählerische Klarheit und emotionale Bildkraft auszeichnet. Es gibt keine Brüche, keine modernen Experimente, alles wirkt sehr einheitlich und auf eine fast schon meditative Wirkung hin gestaltet. Die visuelle Gestaltung unterstreicht damit

die melancholische Tiefe der Sage und erlaubt eine zeitlose Rezeption, auch im didaktischen Kontext.

d. Text und Information

Die Geschichte von Melusina gehört zu den bekanntesten europäischen Sagen und ist im luxemburgischen Kulturraum tief verwurzelt, besonders in Verbindung mit der Stadt Luxemburg und dem Bockfels.

C) Mikroanalyse nach Kurwinkel (2017) auf der Text- und Bildebene

Dem Grafen Sigfrid gehört der Bockfels und er will darauf eine Festung bauen, jedoch hat er kein Geld dafür. Daraufhin erscheint der Teufel und bietet ihm einen Pakt an, er wird ihn steinreich werden lassen, verlangt aber dafür seine Seele in 30 Jahren. Sigfrid nimmt den Pakt an und verliebt sich kurz darauf in eine geheimnisvolle Frau namens Melusina. Sie willigt ein, ihn zu heiraten, stellt jedoch eine Bedingung: er darf sie an jedem Samstag nicht sehen oder beobachten, wenn sie sich zurückzieht. Der Graf verspricht es und sie leben glücklich, bekommen Kinder und bauen Luxemburgs erste Burg auf dem Bockfelsen. Er versucht dem Pakt mit dem Teufel zu entkommen in dem er Kirchen und Kapellen bauen lässt und jeden Tag eine Messe für seine Seele abhalten lässt. Mit der Zeit wird der Graf neugierig und bricht sein Versprechen. Er beobachtet Melusina heimlich und entdeckt ihr wahres Wesen, sie ist halb Frau, halb Fisch, eine Sirene also. Als Melusina merkt, dass ihr Geheimnis gelüftet wurde, verlässt sie ihn für immer und verschwindet in einem Brunnen, der tief in den Bockfels führt. Genau 30 Jahre nachdem der Pakt mit dem Teufel entstanden ist, taucht dieser auf, fordert Sigfrids Seele und nimmt ihn mit. Einem Soldaten, der das Schloss bewacht, erscheint eines Abends eine Frau, die ihn bittet, ihr zu helfen. Er soll neun Tage lang um Mitternacht hinter dem Altar der Dominikanerkirche gehen und am zehnten Abend wird Melusina als Schlange erscheinen und ihm einen goldenen Schlüssel übergeben. Dieser müsse in die Alzette geworfen werden, um Melusina zu erlösen. Leider kam der Soldat am letzten Abend ein paar Minuten zu spät und daher ist Melusina bis heute noch nicht erlöst. Sie ist dazu verdammt unten im Felsen zu sitzen und ein Kleid zu nähen, darf jedoch nur alle sieben Jahren einen einzigen Stich machen. An dem Tag, an dem sie fertig ist, fällt die Stadt über ihr zusammen und sie wird für immer darunter begraben sein.

5.2 Quantitative Analyse

Folgende Auswertungen werden im Anhang genauer erfasst:

5.2.1 Figuren

A) Geschlecht

Insgesamt wurden von 186 gezählten Figuren, 114 als männlich identifiziert, 61 als weiblich und bei 12 Charakteren konnte das Geschlecht nicht eindeutig bestimmt werden. Bei den Hauptfiguren ist es etwas ausgeglichener, 4 von 10 Hauptfiguren sind männlich, die übrigen 6 sind weibliche Charaktere. Des Weiteren wurden insgesamt 43 männliche bekannte Persönlichkeiten identifiziert, 10 weibliche und bei 3 Figuren war das Geschlecht nicht eindeutig bestimmbar. Es zeigt sich also eine Überrepräsentation männlicher Figuren, insbesondere bei den bekannten Persönlichkeiten. Weibliche Figuren sind deutlich seltener vertreten, was sich potenziell auf die Identifikationsmöglichkeiten für junge Mädchen auswirken kann.

B) Lebenssituation mit Behinderung

In dieser Kategorie konnten insgesamt 3 Figuren mit Behinderung identifiziert werden, sie sind also quantitativ betrachtet, praktisch kein Thema und damit auch keine Identifikationsfiguren in den Kinderbüchern.

C) Diversität der Sexualität

Es konnte keine Figur als homosexuell oder queer identifiziert werden, somit bleibt die Vielfalt sexueller Identitäten vollständig unsichtbar, was auf ein heteronormatives Bild in den Kinderbüchern hinweist.

D) Nicht-Weiße Identität/BIPoC

Insgesamt konnten 8 Personen identifiziert werden, die man als BIPoC beschreiben könnte. BIPoC sind somit also nur sehr gering vertreten, was auf ein dominantes Weißsein innerhalb der dargestellten Figurenwelt schließen lässt und eine eingeschränkte Perspektivenvielfalt impliziert.

5.2.2 Autor*in und Illustrator*in

Alle 10 analysierten Kinderbücher wurden von einer männlichen Person verfasst. Illustriert wurden 4 Kinderbücher von einem Illustrator und 6 Bücher von einer Illustratorin. Hier herrscht ein deutliches Ungleichgewicht in der Autor*innenschaft, wodurch weibliche oder andere geschlechtliche Perspektiven als erzählende Stimmen nicht vertreten sind.

5.2.3 Geschlechtsneutrale Sprache

A) Generisches Maskulinum

Die Ergebnisse zeigen, dass generisches Maskulinum insgesamt 174-mal auftritt. Die häufigsten sind unter anderem Bezeichnungen wie, „Nachbarn“, „Lehrer“, „Sprösslinge“ oder „Staatshäupter“.

B) Geschlechtsneutrale Formulierungen

Diese wurden insgesamt 275-mal gezählt, dabei kamen am häufigsten „Kinder“, „Menschen“, „Leute“ oder „Eltern“ vor.

C) Doppelformen

Doppelformen wie „Schüler und Schülerinnen“ oder „Jungen und Mädchen“ treten mit lediglich 7 dokumentierten Vorkommen deutlich seltener auf, dies ausschließlich in dem Kinderbuch „Matilda“.

Diese Verteilung weist darauf hin, dass in der untersuchten Kinderliteratur bereits zahlreiche neutralisierende Formulierungen Eingang gefunden haben, traditionelle maskuline Formen jedoch weiterhin präsent sind. Explizite Doppelnennungen bleiben dagegen die Ausnahme. Insgesamt lässt sich somit feststellen, dass zwar erste Schritte zu einer inklusiveren Sprachverwendung unternommen wurden, eine konsequente Gleichstellung aller Geschlechter durch systematische Doppelformen in den analysierten Texten jedoch noch nicht etabliert ist.

5.3 Qualitative Analyse

Während die Reihenfolge der Buchbeschreibungen in Kapitel 5.1 entsprechend der Häufigkeit ihres Vorkommens in den luxemburgischen Schulbibliotheken erfolgt, wird in diesem Abschnitt eine andere Herangehensweise gewählt. Zunächst werden jene Bücher besprochen, in denen besonders einschlägige und relevante Inhalte identifiziert wurden. Dabei werden Werke, die ähnliche Thematiken aufweisen, zusammen dargestellt, um Vergleiche und Gegenüberstellungen zu erleichtern. Bücher, die für eine bestimmte Kategorie keine relevanten Inhalte aufweisen, werden am Anfang des jeweiligen Unterkapitels kurz angeführt.

5.3.1 Geschlechterstereotype

In der Geschichte von „Melusina“ (Roth, 1996) werden keine expliziten Geschlechterstereotype vermittelt. Bei „Pinocchio“ (Collodi, 2021) kommen nur sehr wenige weibliche Figuren vor, die einzigen die explizit erwähnt werden sind die Katze und die Fee. Alle anderen Figuren sind entweder

eindeutig männlich oder ihr Geschlecht ist nicht klar zu erkennen. So werden die Rollenverteilungen, Erwartungen oder Beziehungen von Mann und Frau nicht thematisiert. Alle anderen Kinderbücher reproduzieren jedoch Geschlechterstereotype oder -klischees, diese werden im Folgenden näher beleuchtet.

A) Geschlechterklischees und -rollen

In dem Buch „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020) werden klare Geschlechterklischees bedient, wie man im nächsten Auszug erkennen kann:

„Pekka wollte nämlich nicht mit Hanna beschatten, weil Hanna ein Mädchen ist. Pekka findet, dass Mädchen Zimmerliesen sind und immer alles durcheinanderbringen, und Hanna findet, dass Jungen erst recht alles durcheinanderbringen. (...) Pekka sagte, dass Mädchen seiner Meinung nach Furien sind und ungerecht und dass er nicht mehr mitspielt und überhaupt niemanden mehr beschattet, ...“ (S.26)

Mädchen werden hier als „Zimmerliesen“ dargestellt, also als empfindlich und wenig belastbar während Jungen als chaotisch und unorganisiert beschrieben werden. Der Ausdruck „Furien“ (wild und unkontrolliert) zeigt eine übertriebene Darstellung weiblicher Wut, was oft als Stereotyp dient, um Emotionen von Frauen als irrational abzuwerten. Dies ist äußerst problematisch, da die Situation nicht aufgelöst wird und keine Gegenbeispiele angeführt werden, um diese Klischees aufzubrechen. Ein weiteres Negativbeispiel aus dieser Geschichte wäre folgender Auszug:

„„Hier wird also gar niemand erpresst?“, fragte einer der Polizisten „Nein, nur geliebt“, sagte unser Lehrer. „Süüüß!“, seufzten wir Mädchen. „Megaöde“, brumzten die Jungen.“ (S.44)

Dieses Zitat stellt ein sehr typisches Klischee dar, da die Mädchen emotional reagieren, Liebe „süß“ finden und die Situation romantisieren. Die Jungen hingegen lehnen solche Gefühle als langweilig ab und bevorzugen offenbar andere, weniger emotionale Themen. Dies entspricht einem weit verbreiteten Stereotyp: Mädchen interessieren sich für Liebe und Romantik, während Jungen eher distanziert und wenig emotional sind.

Das Geschlechterstereotyp des starken, (möchtegern)mächtigen Mannes wird in „Matilda“ (Dahl, 2017) vor allem von deren Vater verkörpert:

„Stets musste er (Herr Wurmwald) mit Getöse und Getön in Erscheinung treten, und man hörte ihn fast sagen: „Ich bin’s! Hier komme ich, der große Meister höchstpersönlich. Der Herr des Hauses, der Geldverdiener, derjenige, dem ihr es alle verdankt, dass ihr so herrlich und in Freuden leben könnt! Nehmt mich war und betet mich an!“ (S.67).

Dabei erklärt er seiner Tochter: *„„Misch dich nicht ein“, sagte der Vater, „dein Bruder und ich sind mit der Hochfinanz beschäftigt.“* (S.60).

Hier werden Männer also als wirtschaftlich überlegene, dominante Anführer dargestellt. Typische „Männlichkeitsstereotype“ wie Macht, Kontrolle und finanzielle Verantwortung stehen im Vordergrund, mit einer klaren Abwertung weiblicher Beteiligung. Jedoch wird bereits in den Formulierungen des Autors die Kritik an dieser Anschauung deutlich.

Folgende Zitate aus demselben Buch zeigen deutlich, wie gesellschaftliche Vorurteile und Geschlechterrollen sprachlich vermittelt werden, oft auf abwertende oder spöttische Weise. Mädchen sollen still, brav und unauffällig sein, Wissen oder Sprachaktivität wird als störend empfunden:

„Statt dass die Eltern sie lobten, beschimpften sie sie als nervtötende Plappertasche und sagten streng, brave Mädchen wolle man sehen, nicht hören.“ (S.13)

Des Weiteren wird Mädchen weniger Intelligenz zugetraut, vor allem in „männlich“ geprägten Bereichen wie Mathematik:

„„Red dich jetzt nicht raus!“, rief der Vater. „Natürlich hast du gekuckt. Du musst geguckt haben. Kein Mensch könnte das einfach so ausrechnen, besonders kein Mädchen. Du bist eine kleine Betrügerin, meine Dame, (...)“ (S.62)

Matildas mathematische Fähigkeiten werden ihr also nicht geglaubt, weil sie ein Mädchen ist. Diese Aussage verfestigt das Vorurteil, dass logisches Denken oder technische Begabung nicht zu Mädchen passen. Matildas Mutter erklärt derweil: *„„(...) Ein Mädchen sollte darüber nachdenken, wie es möglichst attraktiv wird, damit es später einen guten Mann erwischt. Schönheit ist viel wichtiger als Bücher, ...“ (S.109) und „„Ein Mädchen kriegt keinen Mann, wenn es auf gescheit macht“, stellte Frau Wurmwald fest.“ (S.111)*

Bildung wird für Mädchen hier verächtlich gemacht, das Äußere hingegen als entscheidend für den Lebensweg dargestellt. Das Ziel eines jungen Mädchens soll es also nicht sein sich zu bilden, sondern heiratsfähig zu werden. Zudem gelten intelligente Frauen als abschreckend, vor allem im Hinblick auf eine zukünftige Partnerschaft. Weibliche Klugheit wird als unattraktiv dargestellt, was die Vorstellung verstärkt, dass Frauen ihre Intelligenz verstecken oder unterdrücken müssen, um akzeptiert zu werden. Diese Zitate verdeutlichen strukturelle Abwertung von weiblicher Intelligenz und Bildung, sei es durch Ironie, Herabwürdigung oder offene Ablehnung. Die Sprache dient dabei nicht nur der Charakterisierung einzelner Figuren (z.B. der Eltern), sondern kritisiert gesellschaftliche Denkmuster, die Mädchen und Frauen in passive, dekorative Rollen drängen. Roald Dahl zeigt dies satirisch überzeichnet, um die Ungerechtigkeit dieser Denkmuster aufzuzeigen und stellt dem mit Matilda eine selbstbewusste, hochintelligente Hauptfigur entgegen, die diese Erwartungen sprengt.

In diesem Kontext wird klargestellt, was es in der Familie Wurmwald bedeutet eine kluge Frau zu sein: *„Es gibt vielerlei Kleinigkeiten, die einen Mann nervös machen, wenn er abends von der Arbeit nach Hause kommt, und eine kluge Frau spürt meistens die Sturmsignale und lässt ihn in Ruhe, bis er nur*

noch leise blubbert. Als Herr Wurmwald an diesem betreffenden Abend aus seiner Garage nach Hause kam, dräute sein Antlitz düster wie eine Gewitterwolke, und es war klar, dass es ziemlich bald jemandem an den Kragen gehen würde. Seine Frau erkannte die Alarmzeichen sofort und machte sich dünn.“ (S.43).

Hier werden Frauen so dargestellt, als müssten sie emotional Rücksicht auf ihre Ehemänner nehmen. Die Darstellung als „kluge Frau“ meint in diesem Kontext nicht Bildung, sondern eine passive Anpassung an männliche Launen, ein typisches Rollenbild vergangener Jahrzehnte.

So wird ein bestimmtes Geschlechterbild von Erwachsenen in dieser Geschichte weitergegeben. Folgende Aussage von Frau Wurmwald: *„Ach weißt du, Männer sind nicht immer so gescheit, wie sie sich einbilden. Das wirst du schon noch lernen, wenn du ein bisschen älter bist, mein Mädelchen.“* (S.73) vermittelt ein klischeehaftes Männerbild, Männer seien selbstüberschätzend, aber nicht besonders klug. Gleichzeitig wird eine passive weibliche Haltung nahegelegt, Frauen „lernen“, mit diesen Männern umzugehen, statt sich aktiv zu behaupten. Das Mädchen wird also indirekt darauf vorbereitet, sich mit männlicher Dominanz zu arrangieren, statt sie zu hinterfragen. Die Sprache zeigt, wie traditionelle Rollenbilder durch scheinbar harmlose Alltagssätze weitergegeben werden.

Eine besonders misogynen Haltung vertritt außerdem Frau Knüppelkuh in dieser Geschichte:

„(...) Ich habe in meiner langen Karriere als Lehrerin herausgefunden, Fräulein Honig, dass ein schlimmes Mädchen weitaus gefährlicher ist als ein schlimmer Junge. Und dann kommt noch hinzu, sie sind viel schwerer platt zu machen. Ein schlimmes Mädchen platt zu machen, das ist, wie eine Schmeißfliege platt zu machen. Man haut drauf – und weg ist das verdammte Ding! Abscheuliche Dinger, diese Mädchen. Ich bin nur froh, dass ich nie eins war.“ (S.96)

Mädchen werden von ihr nicht nur als schlimm, sondern als gefährlich, heimtückisch und unausrottbar dargestellt. Die Metapher der Schmeißfliege verstärkt das Abwertende und Ekelhafte. Wobei die Aussage „ich bin nur froh, dass ich nie eins war“ absurd und gleichzeitig verräterisch ist, sie verweigert Frau Knüppelkuh jede weibliche Identifikation. Schwierig ist vor allem, dass diese Aussagen von einer Autoritätsperson stammen, was sie besonders prägend für Kinder macht. Die Abwertung von Mädchen wird zur offiziellen Lehrmeinung, ein besonders eindrücklicher Fall von Rollenklischees. Die Aussage ist stark überzogen, typisch für Roald Dahl, der solche Figuren satirisch überzeichnet, um ihre Unmenschlichkeit bloßzustellen.

Folgendes Zitat aus „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999) zeigt auch welche Erwartungen an Frauen gestellt werden und dass es sich dabei oft um eine männliche Doppelmoral handelt:

„ „Ich bin sehr wählerisch!“, ruft mein Vater. „Ich will nicht irgendeine Frau! Eine Frau, die zu mir passt, muss eine stramme Dame sein!“ „Richtig“, sagt Panzi. „Sie muss pausbäckige Knie haben.“ „Wofür?“, sagt mein Vater. „Damit sie keine Dellen bekommt, wenn sie mit dem Bodenwisch Tuch den

Boden wischt! Haha!", lacht Panzi. „Und Speck auf den Hüften!", ruft mein Vater. „Und Brüste wie reife Melonen!", sagt Panzi. „Und blonde Haare!", ruft mein Vater. „Und einen Hintern, so rund wie die Sonne!", sagt Panzi. „Und einen Bierbauch so breit wie eine Mülltonne!", rufe ich. „Waaas?", machen die beiden Männer. „Du willst doch eine Frau, die zu dir passt!“ sage ich zu meinem Vater. „Das ist gefährlich!“, sagt Panzi. „Denn Frauen mit Bierbauch bekommen auch Kinder mit Bierbauch!“ „Dann hat deine Mutter aber schön gesoffen!“ sage ich zu Panzi. Jetzt wundern sich die beiden Männer aber! Sie wundern sich so lange, bis der ganze zweite Sixpack leer ist. „Kätt hat Recht“, sagt mein Vater plötzlich. „Ich will nicht irgendeine Frau! Eine Frau, die zu mir passt, darf ruhig einen Bierbauch haben!“ „Das ist doch todhässlich, eine Frau mit einem Bierbauch!“ mault Panzi. „Sie darf einen Bierbauch haben!“ ruft mein Vater ganz feierlich. „Und krumme Beine! Und eine Warze auf der Nase! Und drei Pickel auf der Stirn! Sie könnte Ischias haben! Und einen Hexenschuss! Sie darf husten wie ein kaputtes Auspuffrohr! Sie kann so einen schlimmen Heuschnupfen haben, dass ihre Nase wie eine Tomate in der Frühlingssonne leuchtet! Sie kann die Haare auf ihrem Kopf wie Brennesseln auf einem Maulwurfshügel abstehen lassen! Nachts darf sie schnarchen wie ein Betonmischer! Sie darf Zigaretten rauchen, bis ihr der Rauch aus den Ohren kommt! Sie kann sogar eine Glatze haben, die so breit ist wie ein Kuchenteller!“ „Dann wäre diese Frau genau wie du!“, sagt Panzi. „Ich bin eben sehr wählerisch“, sagt mein Vater.“ (S. 90-92)

Die Wunschliste des Vaters und von Panzi zeigt ein grotesk überzogenes Schönheitsideal (runde Hintern, große Brüste, blonde Haare usw.) und reduziert Frauen werden auf Körpermerkmale, die eine reine Objektifizierung darstellen. Kätt dreht das Schönheitsideal ins Lächerliche, indem sie ebenfalls Merkmale nennt (Bierbauch, krumme Beine usw.), die gesellschaftlich als unattraktiv gelten und entlarvt damit die absurde Oberflächlichkeit der Männer. Diese sind selbst nicht perfekt, verlangen aber Perfektion von Frauen, was scharf kritisiert wird. Kätt entlarvt hier auf humorvolle Weise die männliche Doppelmoral.

Auf den ersten Blick wirkt folgendes Zitat *„Mit schmeichelnder Stimme fügte er (Peter Pan) hinzu: „Ein Mädchen ist mehr wert als zwanzig Jungen.“* (S.16) wie ein positives Statement über Mädchen, aber tatsächlich zeigt es, dass Peter Pan Wendy nicht als gleichberechtigte Abenteurerin, sondern als seltene, nützliche Ergänzung betrachtet. Das Zitat zeigt, dass Weiblichkeit nur dann geschätzt wird, wenn sie einen bestimmten Zweck erfüllt, meist den der Fürsorge.

In den Büchern *„D'Maus Kätti“* (Liesch, 2003), *„Pinocchio“* (Collodi, 2021), *„Die Konferenz der Tiere“* (Kästner, 2023), *„Das Dschungelbuch“* (Kipling, 2023), *„Zebra Tscherrri“* (Rewenig, 1992) und *„Melusina“* (Roth, 1996) wurden keine Geschlechterklischees oder stereotype Geschlechterrollen dargestellt.

B) Stereotype Berufliche Rollenverteilung

Folgende Zitate aus „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023) zeigen, wie stark Berufsrollen mit bestimmten Geschlechtern verbunden sind. Es heißt beispielsweise „*„Die fünf Minuten sind um“, schnatterten die Telefonfräuleins.*“ (S.19) oder „*„Ich schwärme für blonde Mähnen“, meinte die Maniküre und lächelte ihn an.*“ (S.27)“. Frauen erscheinen nur in untergeordneten, „dienstleistenden“ Positionen wie Telefonistinnen oder Manikürinnen und werden dabei verniedlichend bezeichnet („Fräuleins“). Männer hingegen besetzen alle autoritären und öffentlichen Berufe (Soldaten, Reporter, Offizielle, Präsidenten). So werden im öffentlichen Dienst folgende Berufe nur in männlicher Form angeführt: „*Und weil die Motten die Uniformen nicht zu unterscheiden wussten, mussten nicht nur die Soldaten, sondern auch die Briefträger, Stationsvorsteher, Hotelportiers und Straßenbahnschaffner dran glauben!*“ (S.73) Ähnlich ist es im nächsten Zitat: „*Schließlich kamen Zeitungsleute, Rundfunkreporter und Männer von der Wochenschau angerückt.*“ (S.39) Obwohl „Zeitungsleute“ genderneutral ist, wird kurz danach wieder die Aufmerksamkeit ganz klar auf das männliche Geschlecht gelenkt („Männer von der Wochenschau“). Vor allem die Anreden „*Alles in Ordnung, meine Herren Staatshäupter!*“ (S.67) und „*Meine Herren Menschen*“ zeigt, wie sehr „Mensch“ mit „Mann“ gleichgesetzt wird, Frauen sind hier explizit nicht mitgemeint.

Aussagen aus „Matilda“ (Dahl, 2017), wie „*Mein Vater war hier am Ort der Arzt.*“ (S.218) und „*Einer von euch muss sofort die Krankenschwester holen!*“ (S.250) spiegeln klassische Berufsbilder wider. Auch bei den Nebenfiguren aus „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999) wird ein traditionelles Geschlechterstereotyp deutlich, der „*Herr Doktor*“ (S.84) ist auch hier männlich, die „*Krankenschwester*“ (S.84) hingegen weiblich. Diese klassische Rollenverteilung spiegelt gängige gesellschaftliche Erwartungen wider, wonach Männer in höher angesehenen, autoritären Berufen und Frauen in unterstützenden, fürsorglichen Tätigkeiten tätig sind.

Wie bereits erwähnt fällt die Fürsorge und der Haushalt in den Aufgabenbereich der Mutter. So werden auch immer wieder „*Kindermädchen*“ (S.17) in der Geschichte von „Peter Pan“ (Barrie, 2020) erwähnt, ein Begriff der eindeutig die weibliche Identität mit Dienstleistung, Fürsorge und Verantwortungsübernahme für andere in Verbindung bringt. Ein männliches Pendant wird nicht erwähnt, da dies keine Aufgaben für Männer zu sein scheinen.

Die Kinderbücher „D'Maus Kätti“ (Liesch, 2003), „Pinocchio“ (Collodi, 2021), „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999), „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023), „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020), „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992) und „Melusina“ (Roth, 1996) thematisieren entweder überhaupt keine beruflichen Tätigkeiten oder stellen keine problematische stereotype berufliche Rollenverteilung dar.

C) Stereotype Häusliche Rollenverteilung

Frauen, oder im Fall von „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023), weibliche Tiere, übernehmen klassisch die Haus- und Sorgearbeit: *„Oskars Frau bügelte den Sonntagsanzug ihres Mannes.“* (S.28) und *„Zuhause packten die Tierfrauen die Koffer mit Reiseproviant. Und mit Wäsche und Thermosflaschen und Moos und Mais und gedörrtem Fleisch und Fisch und mit Hafer, Wabenhonig, Brathühnern und gekochten Eiern.“* (S.29-30)

Sie agieren also im Hintergrund, während die Männer an der Konferenz teilnehmen oder andere „wichtige“ Aufgaben übernehmen. Dies wird in der Szene ganz deutlich in der die männlichen Tiere zu der Konferenz abreisen und *„Die Mütter mit den Elefäntchen und anderen Tierkindern winkten zurück.“* (S.31). Das zeigt noch einmal klar ein traditionelles Rollenverständnis, in der es die Aufgabe der Mutter ist sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern, während der Vater außer Haus ist. Dieses Verständnis wird in keiner Weise in der Geschichte kritisiert, sondern als Normalität dargestellt.

So übernimmt auch Wendy in „Peter Pan“ (Barrie, 2020) eindeutig hausfrauliche und fürsorgliche Aufgaben, obwohl sie selbst noch ein Kind ist. Sie wird als „Mutterersatz“ funktionalisiert, ohne echte Wahlmöglichkeit, wie beispielsweise diese Zitate zeigen: *„Es war ein großer Raum mit einer Feuerstelle, auf der Wendy das Essen für alle kochte.“* (S.29) und *„Wenn die Jungen am Abend im Bett lagen, wünschten sie sich eine Gutenachtgeschichte. Und Wendy erzählte ihnen eine, so, wie es eine gute Mutter tut.“* (S.31).

Außerdem ist die Rollenverteilung im Haushalt von „Matilda“ (Dahl, 2017) auch sehr klar aufgeteilt: *„Die Mutter war im Augenblick nicht zu sehen, weil sie nebenan in der Küche stand und für Herrn Wurmwald das Frühstück zubereitete, (...)“* (S.66).

Folgendes Zitat aus „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999) lässt auf die Sichtweise des Vaters bezüglich männlicher und weiblicher Rollenverteilung schließen:

„„Was deine Mutter kann, kann ich schon lange!“ schreit er (Vater) dann ziemlich wütend. Aber das stimmt nicht. Seit meine Mutter weg ist, wird bei uns im Haus nicht mehr ordentlich gekocht. „Ein Mann lässt sich doch nichts von einer Frau vormachen!“ brüllt mein Vater. Dann kocht er wie verrückt, und danach ist alles verkocht, verpfeffert, versalzt, verdorben.“ (S.43)

Der Vater fühlt sich herausgefordert, nachdem die Mutter ihn verlassen hat und will beweisen, dass er dieselben weiblich konnotierten Aufgaben, in diesem Fall Kochen, genauso gut bewältigen kann. Er verkörpert eindeutig den Stereotyp des „starken Mannes“. Seine Aussage („Ein Mann lässt sich doch nichts von einer Frau vormachen!“) ist ein Paradebeispiel für toxische Männlichkeit, er würde lieber

scheitern als sich Schwäche einzugestehen. Der Autor schafft hier eine Karikatur des traditionellen Männerbilds, der Versuch, die Rolle der Mutter zu übernehmen, scheitert komisch und entlarvt die Inkompetenz hinter dem Machogehabe. Hier wird sichtbar gemacht, wie sinnlos und kontraproduktiv Vorstellungen von „Männlichkeit“ sind.

Die Kinderbücher „D'Maus Kätti“ (Liesch, 2003), „Pinocchio“ (Collodi, 2021), „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023), „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020), „Zebra Tscherrri“ (Rewenig, 1992) und „Melusina“ (Roth, 1996) thematisieren entweder überhaupt keine häuslichen Rollenverteilungen oder stellen sie nicht stereotypisch dar.

D) Stereotype Mutter- und Vaterrollen

An diesem Zitat aus „Peter Pan“ (Barrie, 2020) lässt sich die Rollenzuschreibung besonders gut ablesen:

„Die Eltern liebten ihre Kinder und taten alles dafür, dass es ihnen gut ging. Mrs Darling saß jeden Abend im Kinderzimmer und las ihnen Geschichten vor, bis sie einschliefen. Mr Darling fuhr jeden Tag ins Büro und arbeitete fleißig.“ (S.7)

Folgendes Zitat beschreibt die Mutter- und Vaterrolle ebenso:

„Seit Wendy, John und Michael fortgefliegen waren, saß Mrs Darling jeden Abend am offenen Fenster im Kinderzimmer und hoffte, ihre Kinder würden zurückkommen. Sie weinte viel und oft schlief sie im Stuhl ein. Mr Darling verbrachte die Nächte in der Hundehütte, als Strafe dafür, dass er Nana an jenem Freitag draußen angekettet hatte.“ (S.61)

Die Mutter wird als liebevoll, aufopfernd und emotional leidend dargestellt. Ihre Rolle besteht fast ausschließlich in emotionaler Fürsorge, sie liest Geschichten vor, weint, wartet und nimmt „verlorene“ Kinder mütterlich auf. Dies spiegelt den Stereotyp der sanften, bedingungslos gebenden Mutter, deren emotionale Stärke und Lebenszweck in der Familie liegt. Mr Darling wird als versorgender, aber emotional unbeholfener Vater gezeichnet, er ist rational, arbeitet außer Haus und „bestraft“ sich selbst symbolisch, bleibt aber weitgehend passiv. Er kann mit emotionaler Verantwortung im Gegensatz zu seiner Frau nur schwer umgehen, wie folgendes Zitat zeigt: *„Mrs Darling wollte sie sofort adoptieren. Doch Mr Darling zögerte noch, denn er konnte sich nicht vorstellen, Vater von all diesen Kindern zu sein.“* (S.62) Das entspricht dem traditionellen männlichen Rollenbild des finanziellen Versorgers und emotional distanzierten Familienoberhaupts.

Folgendes Zitat aus „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023) knüpft an diese Sichtweise an und lässt auch Rückschlüsse auf die generelle Rollenverteilung ziehen. Die Szene findet kurz nach dem Verschwinden der Kinder statt:

„Die Väter lehnten an den Fenstern und blickten ratlos zum Monde empor, der vom Leid der Menschen unberührt übers Firmament hinzog. Die Mütter saßen an den leeren Kinderbetten und Wiegen, und ihre Tränen tropften die Kissen nass.“ (S.87)

Die Ratlosigkeit der Männer, die in die Ferne schauen wirkt eher abwesend oder fast schon philosophisch. Es entsteht das Bild des männlichen Denkers, der zwar betroffen ist, aber emotional distanziert bleibt. Die Mütter hingegen *„saßen an den leeren Kinderbetten und Wiegen“*, was einen direkten, schmerzhaften Kontakt zur Realität aufzeigt. Durch ihre Tränen wird der emotionale Schmerz körperlich spürbar gemacht. Mütter erscheinen hier als die emotionalen Trägerinnen der Trauer, sie zeigen ihren Schmerz offen, während die Männer ihn eher in Grübeleien übersetzen. Auch auf dem Bild, das die Szene zeigt, steht der Vater etwas distanziert am Fenster, während die Mutter in der Mitte des Kinderzimmers über das Bett gebeugt ist. Diese traditionellen Rollen werden von Kästner nicht kritisch, sondern eher als gegeben dargestellt, was heute durchaus problematisch gelesen werden kann. Andererseits entsprach das durchaus dem Bild, das viele Menschen real in der damaligen Nachkriegsgesellschaft erlebten.

Die beiden Zitate *„„Es ist Zeit, auf die Jagd zu gehen“, erklärte der Wolf. „Pass gut auf die Jungen auf!““* (S.9) und *„Er (Mowgli) lernte von der Wolfsmutter die Sprache der Wölfe und vom Wolfsvater das Jagen und Erlegen der Tiere.“* (S.25) zeigen eine klare Rollenverteilung. Der Wolf geht jagen, übergibt die Fürsorge an das Weibchen und vermittelt dem Jungen Jagdfähigkeiten. Vor allem der Wolfsvater wird hier als aktiv, außenorientiert und lehrend inszeniert.

Mütterlichkeit wird in der Geschichte von „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023) vor allem mit Fürsorge, Wärme und Schutz verbunden. Die Wölfin und die Menschenmutter werden als emotionale, schützende Bezugspersonen im familiären oder häuslichen Umfeld. Zum Beispiel *„Die kleinen Wölfe hatten sich dicht an das Fell der Mutter gekuschelt.“* (S.9) und *„Aber die Mutter wollte Mowgli behalten. Sie holte ihn ins Haus und gab ihm zu essen und zu trinken. Sie zeigte ihm sein Zimmer und sein Bett.“* (S.52).

In diesem Zitat wird die Fürsorge der Mutter deutlich: *„„Wir machen und große Sorgen um dich“, erklärte Bagheera. „Genau wie meine Mutter“, lachte Mowgli.“* (S.44)

Auch weiterhin wird klar gezeigt, dass Mütter ihre Kinder immer bei sich haben wollen: *„Die Wölfe wollten ihn nicht haben und die Menschen auch nicht. Nur die Wolfsmutter und die Menschenmutter liebten ihn und wollten ihn behalten.“* (S.54)

Folgendes Zitat *„Gegen den Wolf hätte er (Shere Khan) den Kampf aufgenommen, aber vor der Wölfin fürchtete er sich. Sie würde für ihre Jungen bis zum Tode kämpfen. Der Wolf staunte über den Mut der Wölfin.“* (S.15) zeigt die (emotionale) Kraft der Wölfin als etwas Bewundernswertes, nicht Schwaches. Ihre Handlungsfähigkeit zeigt sie ganz klar als mutig und kampfbereit, nicht nur als schützend. Hier

wird deutlich gezeigt, dass Mut nicht ausschließlich männlich konnotiert sein muss, sondern sich in Fürsorge ebenso kraftvoll zeigt. Besonders eindrucksvoll ist, dass der Tiger sich zwar getraut hätte gegen den Wolfsvater, der seiner Partnerin körperlich überlegen ist, zu kämpfen, jedoch nicht gegen die Wolfsmutter da er ihr eine Entschlossenheit zuschreibt, gegen die er nicht ankommt. Diese Willensstärke sowie der Mut zeigt sich auch in diesem Zitat: *„Nur die Wölfin war entschlossen, ihn nicht herzugeben. Sie war bereit, für Mowgli zu kämpfen, aber sie wusste, dass es ihr letzter Kampf sein würde.“* (S.20)

Weiterhin wird Mütterlichkeit auch in „Peter Pan“ (Barrie, 2020) als etwas Bedingungsloses und Selbstverständliches dargestellt:

„Ihr müsst wissen, es gibt nichts Größeres als die Liebe einer Mutter. Deswegen hatten die Darling-Kinder auch keine Angst im Nimmerland. Denn sie wussten ja, dass sie jederzeit zurückkehren konnten.“ „Es ist schön, eine solche Mutter zu haben“, murmelte Tootles. „Aber ihr könnt euch bestimmt vorstellen, wie traurig die Mutter war, als ihre Kinder nicht mehr da waren“, erzählte Wendy weiter. „Und natürlich war auch der Vater traurig.“ (S.37)

In folgenden Büchern werden typische Mutter- und Vaterrollen entweder nicht thematisiert oder sie sind nicht von Stereotypen geprägt: „D'Maus Kätti“ (Liesch, 2003), „Pinocchio“ (Collodi, 2021), „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023), „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020), „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992) und „Melusina“ (Roth, 1996).

E) Sexualisiertes Verhalten

In folgender Szene aus „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023) geht es darum, dass die Tiere vor der Konferenz in einem Hotel untergebracht werden und jedes diverse Extrawünsche hat:

„Reinhold der Stier, trieb's am ärgsten. Er klingelte und sagte, man möge ihm, weil er sich so allein fühle, eine hübsche, bunte Kuh heraufschicken. Dem Hoteldirektor, dem Marabu, sträubte sich das Gefieder. Aber schließlich kam alles auf die Reihe.“ (S.44–45)

Bereits der erste Ausdruck „trieb's am ärgsten“ spielt direkt auf triebhafte, unkontrollierte Sexualität an, die dem Stier zugeschrieben wird. Der Stier als Tier steht kulturell für Männlichkeit, Kraft und Sexualität, auf diesen Symbolwert wird hier angespielt. Zusätzlich wird die Frau als verfügbares Objekt dargestellt, Reinhold „klingelt“ und „fordert“ eine „hübsche, bunte Kuh“. Sie wird damit zum Objekt zur Befriedigung seiner Bedürfnisse und ist dabei namenlos, sowie austauschbar, auf ihr Aussehen reduziert und scheint keinerlei Persönlichkeit oder eigene Handlungsmacht zu haben. Diese Szene reproduziert ein sehr klares Macho-Klischee, bei dem der Mann der aktive, triebgesteuerte Akteur und die Frau das passive, dekorative Lustobjekt ist. Problematisch ist auch die Reaktion der

anderen, der Hoteldirektor reagiert zwar mit Unbehagen („sträubte sich das Gefieder“) zeigt also eine gewisse moralische Irritation, aber der folgende Satz „schließlich kam alles auf die Reihe“ deutet an, dass dem Stier sein Wunsch erfüllt wurde. Das Problem wird nicht verhindert, sondern arrangiert, wobei das Verhalten des Stiers toleriert wird, wenn auch zähneknirschend. Dies spiegelt ein typisches gesellschaftliches Muster: Sexistisch-grenzüberschreitendes Verhalten wird zwar als unangenehm empfunden, aber oft trotzdem hingenommen oder normalisiert.

Man könnte argumentieren, dass Kinder diese Szene nicht als problematisch empfinden, da sie sie nicht verstehen und durch ihr kindliches Denken davon ausgehen, dass der Stier nur eine Spielgefährtin sucht. Trotzdem wird jede/r ältere/r Leser*in die Anspielung verstehen. Die Szene ist ironisch überzeichnet, was sie auf den ersten Blick wie harmlose Satire wirken lässt, aber hier wird trotzdem grenzüberschreitendes Verhalten gezeigt, das durch humorvolles Erzählen nicht verharmlost werden sollte.

Die Kategorie „Sexualisiertes Verhalten“ kommt ausschließlich in Bezug auf das Buch „Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023) vor und wird in keinem anderen Kinderbuch thematisiert.

F) Aufgebrochene Geschlechterstereotype

Die Hauptfigur und Erzählerin von „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020) ist ein Mädchen namens Ella, welches aktiv am Geschehen teilnimmt. Sie selbst äußert keine vorgefassten Vorstellungen über männliche und weibliche Eigenschaften. Sie macht alles, was die Jungs aus ihrer Klasse auch machen und umgekehrt. Ein Beispiel wäre als ihr Klassenkamerad in eine Grube gefallen ist:

„Ich, Tiina und Ella kommen runter und helfen euch raus“, versprach Timo großzügig. Da sprangen wir drei zusammen in die Grube.“ (S.19)

Hier nimmt zwar Timo eine führende Rolle ein, indem er großzügig Hilfe anbietet, die Mädchen beweisen jedoch, dass sie genauso mutig und aktiv handeln wie er.

In der Geschichte „Matilda“ (Dahl, 2017) bricht vor allem die gleichnamige Hauptfigur viele Geschlechterstereotype auf. Gleich zu Beginn wird Matilda als ein Mädchen mit außergewöhnlicher Intelligenz beschrieben, das bereits in jungen Jahren komplexe Literatur liest und sich selbst das Rechnen beibringt. Sie handelt selbstständig und clever gegen die Autorität ihrer Eltern, indem sie sich nicht unterkriegen lässt und sich mit Witz und Kreativität gegen diese durchsetzt. Ein Beispiel sind die vielen Streiche, die sie ihnen spielt, wie einen Hut den sie mit Sekundenkleber versieht (S.34) oder einen Papagei den sie versteckt (S.43). Hier wird das Stereotyp aufgebrochen, dass Mädchen brav, folgsam und passiv sein müssen. Jedoch brechen auch andere Figuren Geschlechtsstereotype innerhalb der Geschichte auf, darunter Fräulein Knüppelkuh als Machtfigur, die als sportlich, aggressiv

und vor allem als autoritär beschrieben wird. Obwohl sie eine negative Figur ist, zeigt sie, dass Autorität und Kraft nicht nur Männern vorbehalten sind.

Folgender Auszug aus „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992) macht auf Geschlechterstereotype im Sport aufmerksam:

„Pupu ist ganz berühmt. Sie spielt Fußball. Im Tor. Am Anfang wussten die Fußballspieler gar nicht, wie sie Pupu nennen sollten. Unsere Torwartfrau? Unsere Torwartin? Unsere Ballfängerin? Die Männer aus dem Fußballverein haben Pupu auch ausgelacht: „Die Nudel hat zwar richtige Fußballknie, aber sie kann bestimmt nicht spielen! Eine Frau im Tor! Hat man schon so etwas gehört? Sind wir lauter Muttersöhnchen? Es soll uns niemand auslachen!“ Heute traut sich niemand mehr schlecht über Pupu zu reden. Alle Fußballmänner haben nun Angst vor der Fußballfrau. Pupu hat eine Stimme wie eine Sirene. Wenn sie anfängt zu brüllen in ihrem Tor, bekommen die Fußballspieler eine Gänsehaut. Pupu brüllt, dass die Torpfosten wackeln.“ (S.101-102)

Die Reaktionen der männlichen Fußballspieler („Eine Frau im Tor! Hat man so etwas gehört?“) zeigen klar, dass Frauen im Fußball nicht ernst genommen werden. Pupu wird verspottet, bevor sie sich überhaupt beweisen kann. Die Männer benutzen herablassende Sprache („die Nudel“) und zweifeln ihre Fähigkeiten allein auf Basis ihres Geschlechts an, ein klassischer Mechanismus sexistischer Abgrenzung. Die Diskussion um die passende Bezeichnung („Torwartfrau“, „Torwartin“, „Ballfängerin“) spiegelt eindeutig eine sprachliche Überforderung wider, die typisch für stereotype Rollenverteilung ist. Das weibliche Pendant ist sprachlich nicht selbstverständlich vorhanden, ein Hinweis auf die männlich dominierte Norm. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass Pupu sich durchsetzt und Respekt gewinnt, die Männer haben „Angst vor der Fußballfrau“. Ihre Stimme ist stark, fast übermächtig, eine symbolische Umkehr der Geschlechterverhältnisse. Pupu wird als starke Frau gefeiert, aber zugleich karikaturhaft überzeichnet („brüllt wie eine Sirene“). Außerdem fällt auf, dass eigentlich nicht beschrieben wird, ob Pupu wirklich eine gute Torfrau ist. Es wird lediglich gesagt, dass sie durch Brüllen und Verängstigen Tore verhindert, eine eher untypische Art des Torwartin-Seins und keine, die auf gute Technik oder sportliches Können schließen lässt. Das kann einerseits als Stärkung weiblicher Figuren gelesen werden, aber auch als Bestätigung, dass Frauen sich nur durch eine nicht typische Performanz beweisen oder nur durch Überperformanz Respekt verschaffen können.

Die Handlung von „D'Maus Kätti“ (Liesch, 2003) dreht sich um zwei weibliche Charaktere, die die gesamte Geschichte prägen. Sie sind keine passiven Nebenfiguren, sondern agieren selbstständig und erleben die Welt auf ihre Weise. Außerdem handelt die Geschichte nicht von einer romantischen Suche nach einem Mann, sondern von der Frage, was ein gutes Leben ausmacht. Vor allem Kätti wird nicht als schwach dargestellt, sondern als selbstständig lebende Maus, die sich alleine versorgt und

ihr eigenes kleines Reich verwaltet („*Alle Felder, auf zwei Stunden Entfernung sind mein*“ (S.4)). Sie trifft ihre eigenen Entscheidungen und wird nicht von einem Mann dominiert oder beschützt. Am Ende wählt Kätti bewusst ihr eigenes Glück, sie entscheidet sich nicht für das Stadtleben, weil es nicht zu ihr passt und nicht, weil jemand es ihr verboten hätte. Sie ist nicht gezwungen, sich einem Mann unterzuordnen, sondern entscheidet sich freiwillig für Mätt. Dieser spielt bis dahin kaum eine Rolle, außer als potenzieller Ehemann, ihm werden jedoch keine expliziten Charaktereigenschaften zugeschrieben. Ein anderer Aspekt wäre, dass in vielen klassischen Erzählungen es oft die Männer sind, die Reichtum oder Luxus symbolisieren. Hier jedoch nimmt Mim diese Rolle ein, die Stadtmaus, die mit Wohlstand und Eitelkeit in Verbindung steht. Das zeigt, dass materielle Werte nicht nur einem männlichen Rollenbild zugeordnet sind.

In allen anderen Kinderbüchern („*Pinocchio*“ (Collodi, 2021), „*Die Konferenz der Tiere*“ (Kästner, 2023), „*Muschkilusch*“ (Rewenig, 1999), „*Das Dschungelbuch*“ (Kipling, 2023), „*Peter Pan*“ (Barrie, 2020) und „*Melusina*“ (Roth, 1996)) werden Geschlechterstereotype nicht so eindeutig aufgebrochen.

5.3.2 Heteronormativität

In fast allen analysierten Kinderbüchern wird Heterosexualität implizit oder explizit als einzig legitime und natürliche Form von Geschlechterverhältnissen und sexuellen Beziehungen beschrieben. Es kam in allen Geschichten keine einzige homosexuelle oder queere Figur vor. In der Geschichte von „*Pinocchio*“ (Collodi, 2021) werden überhaupt keine Partnerschaften dargestellt und bei „*Ella in der Schule*“ (Parvela, 2020) wird nur eine Beziehung von Erwachsenen dargestellt und das ist die zwischen dem Lehrer der Klasse 1A und der Lehrerin der Klasse 1B. Die beiden heiraten im Laufe der Geschichte, gehen auf Hochzeitsreise und bekommen am Ende ein Kind. Auch in der Geschichte von „*Melusina*“ (Roth, 1996) wird lediglich eine heterosexuelle Partnerschaft dargestellt, die zwischen dem Graf Siegfried und seiner Frau Melusina. Das Buch „*D'Maus Kätti*“ (Liesch, 2003) beschreibt einerseits Kätti, die am Ende Mätti heiratet, ihre Cousine Mim die einen Witwer ohne Kinder heiratet, der Kater Tunn und die Katze Munni scheinen ebenfalls ein Paar zu sein, sowie das menschliche Ehepaar, das nur kurz erwähnt wird. Es wirkt in dieser Geschichte, als sei es von großer Bedeutung, einen Partner zu haben, da keine Figur als alleinstehend dargestellt wird. In „*Die Konferenz der Tiere*“ (Kästner, 2023) treten auch lediglich heterosexuelle Partnerschaften auf, sowohl bei den Menschen als auch im Tierreich. Erwähnt wird ein Löwenpaar (Alois und seine Frau) und ein Elefantenpaar (Oskar und seine Frau), ansonsten werden verschiedene Elternpaare erwähnt oder auf den Bildern dargestellt.

Bei den übrigen Kinderbüchern ist es möglich die Heteronormativität etwas tiefergehend zu analysieren. In der Geschichte von „*Mathilda*“ (Dahl, 2017) werden lediglich heterosexuelle Paare

dargestellt, darunter Herr und Frau Wurmwald, sowie die Eltern von Frau Honig. Heteronormativität wird jedoch nicht nur implizit dargestellt, sondern auch aktiv erwünscht. So heißt es an einer Stelle:

„Ein Mädchen sollte darüber nachdenken, wie es möglichst attraktiv wird, damit es später einen guten Mann erwischt. Schönheit ist viel wichtiger als Bücher, Fräulein Marmelade ...“ (S.109).

Diese Aussage stellt die äußere Erscheinung eines Mädchens klar über Bildung und Selbstverwirklichung. Die weibliche Lebensaufgabe wird hier ausschließlich in der Vorbereitung auf eine heterosexuelle Beziehung gesehen, Schönheit ist Mittel zum Zweck, um von einem „guten Mann“ ausgewählt zu werden. Bildungsinteresse wird abgewertet und als unwichtig hingestellt, sobald es der Partnerwahl im Weg steht. Auch ein weiteres Zitat verdeutlicht diesen heteronormativen Denkraum:

„Ein Mädchen kriegt keinen Mann, wenn es auf geschick macht“, stellte Frau Wurmwald fest. (S.111).

Hier wird suggeriert, dass Intelligenz und Eigenständigkeit bei Frauen hinderlich für eine Beziehung seien. Weibliches Wissen und Selbstbewusstsein werden nicht nur nicht gewürdigt, sondern als Bedrohung für die Attraktivität innerhalb eines klar heteronormativ ausgerichteten Systems betrachtet. Der Mann bleibt dabei in der Rolle desjenigen, der wählt, die Frau muss sich anpassen, um überhaupt „genommen“ zu werden.

Beide Aussagen setzen eine heterosexuelle Beziehung als selbstverständlich voraus und zeichnen ein rigides Geschlechterbild, andere Lebensentwürfe, wie etwa queere Identitäten oder ein selbstbestimmtes Leben ohne Partnerschaft, bleiben unsichtbar oder werden indirekt ausgeschlossen. Roald Dahl nutzt diese stereotypen Aussagen nicht, um sie zu propagieren, sondern vielmehr, um sie kritisch zu entlarven. Durch überzeichnete, karikaturhafte Figuren wie Frau Wurmwald macht er deutlich, wie absurd und unterdrückend diese Vorstellungen sind.

In der Geschichte von „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999) lässt folgendes Zitat einige Rückschlüsse auf die Familienkonstellation zu:

„Mein Vater weiß nicht, dass ich schon lange weiß, was mit meiner Mutter passiert ist. Meine Mutter ist fortgegangen. Weil sie nicht mehr bei meinem Vater bleiben wollte. Weil mein Vater sie übel beschimpft hat. Weil meine Mutter sich das nicht gefallen lassen hat. Ich bin wie meine Mutter. Ich lasse mir nichts gefallen.“ (S.22)

Die Mutter hat die Familie aus Selbstschutz verlassen, ein Bruch mit der traditionellen Rolle der „aufopfernden Mutter“, die trotz allem bleibt. Die Protagonistin identifiziert sich mit ihrer Mutter, nicht mit ihrem alleinerziehenden Vater und übernimmt ein emanzipiertes Selbstbild. Das stellt die Annahme infrage, dass weibliche Stärke immer in Unterordnung oder Fürsorglichkeit bestehen müsse. Hier wird die Heteronormativität hinterfragt, weil die Mutter sich dem klassischen Rollenbild entzieht und ihr Kind sie dafür bewundert. Außerdem bleibt Kätt bei ihrem Vater und geht nicht wie

üblich mit ihrer Mutter. Die genauen Umstände und Gründe für die Trennung der Eltern werden nicht genauer benannt. Ein weiteres Zitat aus diesem Kinderbuch lässt ebenfalls tief blicken:

„Siehst du Catherine, dann hast du jetzt wieder eine Mutter!“ Da springt Nattali ihm vom Schoß und ruft streng: „Ah nein, Toni Musch! Ich bin nicht die Mutter von Catherine! Ich bin die Freundin von Toni Musch, Nattali Tasch, aber nicht die Mutter von Catherine! Schreib dir das hinter die Ohren, Mutzibutzi!“ (S.117)

Nattali lehnt es entschieden ab, in die Rolle der „Ersatzmutter“ gedrängt zu werden, trotz einer romantischen Beziehung mit dem Vater. Sie definiert sich als „Freundin von Toni Musch“, aber nicht als Mutter von Catherine, was das klassische Konzept der Kleinfamilie in Frage stellt. Die Szene zeigt auf humorvolle Weise, wie stark gesellschaftliche Erwartungen an Frauen, besonders in Patchwork-Familien, sein können. Auch hier wird Heteronormativität aufgebrochen, indem traditionelle Beziehungs- und Familienrollen bewusst verweigert werden.

Im Buch „Zebra Tscherrri“ (Rewenig, 1992), das eigentlich eine Fortsetzung von „Muschkilusch“ ist, wächst Kätt noch immer bei ihrem alleinerziehenden Vater auf, der nun wieder alleinstehend ist. Es werden außerdem ausschließlich heterosexuelle Beziehungen dargestellt, beispielsweise zwischen Panzi und Pupu den Nachbarn Herrn und Frau Herr Oliveira Da Silva Cavaco Dias, einem Geschäftsmann und seiner Frau oder dem Postboten und seiner Frau.

Die Geschichte von „Peter Pan“ (Barrie, 2020) greift unter anderem ebenfalls die Thematik einer „Ersatzmutter“ auf, wie folgendes Zitat zeigt:

„Als sie sich von dem Sturz erholt hatte, baten die Verlorenen Jungen sie: „Liebe Dame Wendy, bitte sei unsere Mutter!“ Wendy war sich nicht sicher, ob sie eine Mutter sein konnte. Da knieten die Jungen vor ihr nieder. „Bitte, bitte, liebe Dame Wendy, sag nicht Nein!“ Wendy war gerührt „Also gut. Weil ihr mich so lieb bittet, werde ich es versuchen.““ (S.28)

Die Szene zeigt deutlich die klassische Einordnung von weiblicher Identität in die Rolle der Mutter. Obwohl Wendy selbst noch ein Kind ist, wird sie durch die Jungen sofort als mütterlich identifiziert, nicht etwa als Anführerin oder Freundin, sondern eher als Versorgerin, Trösterin und soziale Strukturgeberin. Dies ist typisch für ein heteronormatives Rollenverständnis, in dem Frauen (bzw. Mädchen) automatisch mit Fürsorge und Häuslichkeit in Verbindung gebracht werden. Wendy hat zunächst Zweifel, ob sie eine Mutterrolle übernehmen kann oder will, was eine gewisse Selbstreflexion zeigt. Doch die Jungen knien nieder und bitten sie flehentlich, was sie emotional rührt. Hier entsteht ein sozialer Druck, sich bestimmten Rollen zu fügen, besonders für Frauen in heteronormativen Systemen. Wendy „willigt“ nicht aus Überzeugung, sondern weil sie sich emotional verpflichtet fühlt. Außerdem wird die Mutterrolle nicht durch Biologie, sondern durch soziale

Funktion (Pflege, Erziehung, Fürsorge) vergeben. Obwohl die biologische Komponente fehlt, wird Wendy vollständig in die traditionelle Mutterrolle gedrängt, als wäre das ihre natürliche Bestimmung. Später wird eine nicht-biologische Familie konstruiert, indem die Eltern alle verlorenen Jungen bei sich aufnehmen und adoptieren. Diese entspricht dennoch dem klassischen heteronormativen Familienmodell, Mann, Frau und viele Kinder. Auffällig ist jedoch auch, dass Mrs Darling sofort die Rolle der fürsorglichen Mutter übernimmt, ohne Zweifel oder Konflikt. Mr Darling hingegen reagiert mit Unsicherheit, er zweifelt, ob er „Vater“ von allen Kindern sein kann. Obwohl die Geschichte zeigt, dass Familien auch ohne biologische Bindung funktionieren, bleibt die heteronormative Struktur das Leitbild. Die Jungen finden „ihre Mutter“ (Wendy, später Mrs Darling), kehren „nach Hause“ zurück, und das Ideal der „kompletten Familie“ wird wiederhergestellt. Der Text hinterfragt also nicht ernsthaft, ob andere Formen von Familie gleichwertig sind, es gibt keine queeren Figuren, keine alternativen Familienkonstellationen oder gleichberechtigte Rollentausche.

Wie bereits erwähnt geht Heteronormativität häufig mit dem Ideal eines „normalen“ Familienbildes einher, mit Vater, Mutter, Kind in einer biologisch verwandten, heterosexuellen Kleinfamilie. In der Geschichte „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023) durchbricht Mowglis Lebensrealität dieses Ideal, denn er wächst nicht in einer klassischen menschlichen Familie auf, sondern wird von Wölfen adoptiert, insbesondere von einer Wolfsmutter großgezogen. Interessant ist, dass beide prägenden Bezugspersonen weiblich sind, die Wolfsmutter und später die Menschenmutter. Dies zeigt sich auch deutlich in folgendem Zitat:

„Die Wölfe wollten ihn nicht haben und die Menschen auch nicht. Nur die Wolfsmutter und die Menschenmutter liebten ihn und wollten ihn behalten.“ (S.54)

Beide lieben Mowgli, beschützen ihn und wollen ihn bei sich behalten. Beide Mütter verbindet, dass sie bedingungslos für Mowgli sorgen, obwohl sie aus völlig verschiedenen Welten stammen. Das unterstreicht eine universelle Idee von Mutterschaft und Fürsorge, die nicht zwingend an Blutsverwandtschaft gebunden ist. Mutterschaft wird hier als soziale Rolle dargestellt, nicht als biologische Notwendigkeit. Die Vaterfigur, sei es der Wolfsvater oder der menschliche Vater, spielt eine weniger emotionale oder fürsorgliche Rolle. Die Rolle des Wolfsvater ist eher vermittelnd oder lehrend, der menschliche Vater wird gar nicht erwähnt.

Besonders prägend wird diese Konstellation auf den Seiten 62 und 63 dargestellt, hier wird „Mowglis Menschenmutter“ (S.62) erwähnt und auf der nächsten Seite *„Das hast du gut gemacht, mein Sohn“, lobte ihn die Mutter.“ (S.63)*, wobei im Kontext klar die Wolfsmutter gemeint ist. Die Darstellung von Mowglis zwei Müttern stellt eine alternative, nicht-heteronormative Familienstruktur dar, in der Fürsorge und emotionale Bindung über biologische oder gesellschaftliche Normen hinausgehen. Sie

lädt dazu ein, Familie vielfältig zu denken, abseits von heteronormativen Vorstellungen von Elternschaft.

5.3.3 Ableismus

Das Thema der Behinderung ist nur in zwei Kinderbüchern sehr kurz aufgegriffen worden, in „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992) und in „Pinocchio“ (Collodi, 2021). Es handelt sich dabei nicht um Ableismus, hier werden trotzdem einige Zitate angeführt, um zu zeigen, wie Figuren mit Behinderung in Kinderbüchern dargestellt oder repräsentiert werden.

In der Geschichte von „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992) wird erwähnt, dass Panzi, der beste Freund von Kätts Vater, eine Invalidenrente bezieht und daher nicht arbeitet. Es wird jedoch nicht genauer erklärt, was der Grund dafür ist. Es werden auch keine weiteren Andeutungen gemacht, ob er eine körperliche oder psychische Behinderung hat.

In der Geschichte von „Pinocchio“ (Collodi, 2021) wird eine Szene beschrieben, in der Pinocchio selbst auf zwei Wanderer trifft:

„Aber als er sich umdrehte, rannte er fast zwei Wanderer über den Haufen. „Hoho! Wer hat es denn da so eilig?“, fragte der Fuchs und fuchtelte mit seiner Krücke herum, denn er gab vor, anders nicht laufen zu können. Er stützte sich auch auf eine Katze, die so tat als wäre sie blind.“ (S.12)

Es kann hier nicht von einer Diskriminierung die Rede sein, aber eine wirkliche Repräsentation von Behinderung ist es auch nicht. Es wird eher mit einem Stereotyp gearbeitet, das beinhaltet, dass eine Behinderung Betroffenen Vorteile oder Erleichterungen bringt. Allerdings auch nur bedingt, weil die Figuren Betrüger sind und mit allen möglichen Dingen betrügen und in diesem Fall eben mit Behinderungen die sie gar nicht haben. Sowohl der Fuchs als auch die Katze simulieren eine Behinderung, um Vorteile zu erlangen oder Mitleid zu erregen. Diese Darstellung reproduziert ein stereotypes und ableistisches Motiv, die Annahme, dass Menschen mit Behinderung ihre Einschränkungen nur vortäuschen, um Vorteile zu gewinnen. Die Formulierung „gab vor“ bzw. „tat so als“ unterstellt bewusstes Täuschen und stellt Behinderung damit nicht als Lebensrealität, sondern als Trick dar.

„Da standen die Katze und der Fuchs mit offenem Mund da und starrten. Die Katze hatte dabei sogar vergessen, dass sie eigentlich blind war.“ (S.12)

Auch hier wird das Bild einer „vorgegebenen“ Behinderung verstärkt. Die Katze „vergisst“ ihre Rolle, was erneut die Echtheit der Behinderung infrage stellt. Die Szene wird von einer Illustration begleitet, die die gesamte gegenüberliegende Seite einnimmt. Darauf sind der Fuchs und die Katze zu sehen, der Fuchs stützt sich sowohl auf eine Krücke als auch auf die Katze, wobei seine linke Pfote in einen Verband gehüllt ist. Die Katze trägt eine gelbe Armbinde mit drei schwarzen Punkten in Dreiecksform,

ein allgemein anerkanntes Symbol für Personen mit einer Sehbehinderung. In der Regel befinden sich zwei Punkte oben und einer unten, wenn man die Binde korrekt trägt, bei der Katze ist die Anordnung jedoch umgekehrt (*Kennzeichnende Hilfsmittel*, o. D.). Das könnte als Hinweis darauf sein, dass die Blindheit der Katze nur vorgetäuscht ist, was die Erzählung visuell unterstützt. Es könnte aber auch auf eine mangelhafte Auseinandersetzung des Illustrators Symbolen für Behinderung hindeuten, was ebenfalls problematisch ist, da es reale Symbole ihrer Bedeutung entleert.

Die Szene ist ein klassisches Beispiel für literarisch codierten Ableismus, hier reproduzieren Text und Bild ein Problemfeld, das bei einer heutigen (auch kindgerechten) Rezeption kritisch eingeordnet werden sollte.

5.3.4 Rassismus

In den meisten Kinderbüchern wurden keine rassistischen Aussagen getroffen, einige problematische Passagen oder Kommentare konnten jedoch gefunden werden, diese werden hier aufgeführt.

Ein Auszug aus dem Kinderbuch „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020) enthält beispielsweise problematische rassistische Stereotypen über Chinesen:

„„Das Mädchen will den Hund essen?“, wunderte er sich. „Vielleicht ist sie Chinesin. Chinesen essen nämlich Hunde“, wusste Timo. „Ihr Tröten, das ist Rotkäppchen“, sagte Hanna. „Rotkäppchen ist eine Chinesin?“, wunderte sich Pekka.“ (S.54)

Der Satz „Chinesen essen nämlich Hunde“ ist ein verbreitetes rassistisches Klischee. Die Aussage von Timo verallgemeinert eine Essgewohnheit, die in bestimmten Regionen vorkommt, auf alle Chinesen. Dadurch wird eine gesamte Kultur auf ein einzelnes, oft negativ wahrgenommenes Merkmal reduziert. Pekkas verwirrte Nachfrage („Rotkäppchen ist eine Chinesin?“) zeigt, dass die Figuren das Klischee auf eine absurde Ebene treiben, was den humorvollen Ton unterstreicht, jedoch basiert der Witz trotzdem auf einem rassistischen Stereotyp. Problematisch ist auch hier vor allem, dass die Situation nicht aufgelöst wird, sondern später noch einmal aufgegriffen wird:

„„Pass auf, Hund, das ist bestimmt eine Falle“, sagte Pekka. „Wahrscheinlich ist das feine Rotkäppchen hier nämlich eine verkleidete Chinesin.“ (S.70)

Hier wird das stereotype Bild fortgeführt, die „verkleidete Chinesin“ verbindet eine Täuschung mit einer Nationalität, was eine unterschwellige negative Konnotation erzeugt. Der Satz suggeriert außerdem, dass Chinesen etwas Heimtückisches oder Gefährliches tun könnten. Der humorvolle Kontext ändert nichts daran, dass eine ethnische Gruppe mit einer negativen Eigenschaft (Betrug, Täuschung) in Verbindung gebracht wird. Diese Passagen sind problematisch, weil sie rassistische Stereotypen reproduzieren. Zwar ist der humorvolle Ton offensichtlich, aber Witze auf Kosten ethnischer Gruppen tragen zur Aufrechterhaltung von Vorurteilen bei. Die Art, wie die Figuren das Klischee unreflektiert weitertragen, kann insbesondere für junge Leser*innen problematisch sein, da

es unbewusst Vorurteile verstärken kann. Eine kritische Einordnung oder Korrektur dieser Aussagen durch eine andere Figur fehlt, was den problematischen Effekt verstärkt.

Ein weiteres aufschlussreiches Beispiel ist folgendes Zitat aus „Matilda“ (Dahl, 2017):

„Dreck“, sagte Herr Wurmwald. „Wenn es von einem Ami stammt, ist es ganz bestimmt Dreck. Was anderes schreiben die gar nicht.“ (S.45).

Diese Aussage lässt sich sowohl unter dem Aspekt des Eurozentrismus als auch im weiteren Sinne im Kontext strukturellen Rassismus analysieren. Zunächst zeigt sich hier eine deutlich eurozentrische Haltung, indem Herr Wurmwald amerikanische Literatur pauschal und ohne inhaltliche Auseinandersetzung abwertet. Der Begriff „Dreck“ dient dabei als grobe Herabwürdigung einer ganzen Kulturproduktion. Durch die Formulierung „Was anderes schreiben die gar nicht“ wird die amerikanische Kultur kollektiv als minderwertig dargestellt, während implizit eine europäische, vor allem britische Überlegenheit mitschwingt. Im weiteren Sinne lässt sich diese Denkweise auch im Kontext von Fremdenfeindlichkeit und strukturellem Rassismus einordnen. Zwar richtet sich die Aussage nicht gegen eine ethnische Gruppe im engeren Sinn, doch wird durch die Bezeichnung „Ami“ eine klare kulturelle Abgrenzung vorgenommen. Die Pauschalisierung ganzer Bevölkerungsgruppen auf Grundlage ihrer Herkunft trägt dazu bei, Diskriminierung zu normalisieren und Vorurteile zu festigen. Solche sprachlichen Muster sind Teil einer Denkstruktur, die rassistische Stereotype stützen kann, auch wenn sie sich nicht explizit rassistisch äußert. Innerhalb des Romans dient diese Szene der Charakterisierung von Herrn Wurmwald als engstirnige, intolerante Figur. Roald Dahl nutzt seine Figur bewusst, um rückständige und voreingenommene Haltungen satirisch zu überzeichnen und somit zu kritisieren. Im Kontrast dazu steht Matilda selbst, die durch ihre Weltoffenheit, Bildung und Neugier einen Gegenpol zu solchen Vorurteilen bildet.

In der Geschichte „Zebra Tscherri“ (Rewenig, 1992) wird mit dem Einzug einer portugiesischen Familie in der Nachbarschaft, das Thema Ausländerfeindlichkeit oder Skepsis gegenüber anderen Nationalitäten das erste Mal aufgegriffen. Dass die neuen Nachbarn aus Portugal kommen, ist höchstwahrscheinlich kein Zufall, da in Luxemburg Portugiesen 14,5% (Stand 2022) der Bevölkerung ausmachen (*Portugal und Luxemburg*, 2024). Folgendes Zitat beleuchtet vor allem Panzis Alltagsrassismus:

„„Aber nein“, sagt Panzi. „Ich will dem Herrn Kawall – dem Herrn Portugiese eine Freude machen. Ich weiß, dass er fantastische Mauern bauen kann. Diese Portugiesen sind doch alle fantastische Steinmetzer. Man muss diese Leute unterstützen. Wenn man ihnen sagt: Toi faire beau mur! Toi bâtir comme un Kinnek! (Du machen schöne Mauer! Du bauen wie ein König!) Dann sind sie ganz stolz. Und der Herr Portugiese kann nebenbei noch ein bisschen Geld verdienen. Das ist doch schön oder nicht?“

Man muss sich eben vertragen mit diesen Ausländern.“ Etwas weiß Panzi nicht. Es stimmt nicht, dass Herr Oliveira Da Silva Cavaco Dias immer Mauern gebaut hat. In Portugal war er Winzer. Er hat Wein hergestellt. Und Frau Oliveira Da Silva Cavaco Dias war auch nicht immer Putzfrau. Sie hat zuhause in einer Kleiderfabrik gearbeitet.“ (S.28-29)

Zunächst wird eine ganze Bevölkerungsgruppe („diese Portugiesen“) auf ein vermeintlich typisches Arbeitsfeld reduziert (Steinmetzer/Maurer) und so getan, als würde die Herkunft automatisch über Fähigkeiten und Beruf bestimmen. Außerdem wirkt die Formulierung „man muss diese Leute unterstützen“ sehr herablassend, als ob es sich nicht um gleichwertige Menschen, sondern um Bedürftige handelt, denen man helfen muss. Die Schein-Komplimente („bauen wie ein König“) und das gebrochene Französisch („Toi faire...“) zeigen eine Form von vermeintlich wohlwollendem, aber tatsächlich abwertendem Rassismus. Es wird suggeriert, dass Portugiesen kein, wenn dann nur gebrochenes französisch verstehen oder reden können. Die zweite Passage in der Kätt die Situation kommentiert („Es stimmt nicht, dass Herr Oliveira...“) enthüllt die Problematik, sie zeigt, dass die neuen Nachbarn ganz andere Qualifikationen haben, hier aber systematisch in stereotype Rollen gezwungen werden. Dies könnte man als klassisches Beispiel für wohlwollenden Alltagsrassismus beschreiben, es sind freundlich klingende Aussagen, die in Wahrheit diskriminierend und vereinfachend sind. Folgendes Zitat greift dasselbe Stereotyp nochmals auf:

„Mein Vater ist wütend, weil unsere Nachbarn eine Arbeit haben und er nicht. „Dann melde dich bei einem Unternehmer“, sage ich immer wieder zu meinem Vater. „Was Kätt?“ ruft er dann. „Ich soll auf der Baustelle arbeiten? Das ist doch keine Arbeit für einen Luxemburger! Da arbeiten doch nur noch Portugiesen!“ (S.33)

Zunächst wird die Arbeit des Nachbarn abgewertet, Bauarbeit wird hier als „minderwertig“ dargestellt, etwas, das einem „Luxemburger“ nicht würdig sei. Zudem wird der Begriff „Portugiesen“ nicht neutral, sondern als Abgrenzungsmerkmal verwendet. Die Aussage suggeriert, dass bestimmte Arbeiten ethnisch zugeordnet sind, eine klassische rassistische Denkweise, die Arbeitsteilung nach Herkunft vorbestimmt. Dieses Zitat zeigt also eine Form von strukturellem Rassismus, bei dem soziale Rollen und Berufe von der Ethnie abhängig gemacht und abgewertet werden.

Ein weiteres Zitat zeigt Panzis Denken über Ausländer an sich:

„Die Ausländer sollen in ihrem Ausland bleiben!“ sagt Panzi. „Sonst bräuchten wir ja keine Grenzen. Die Grenzen sind da um zu zeigen: Da ist das Ausland, und hier ist kein Ausland. Für was sind die Grenzen denn noch gut, wenn die Ausländer die ganze Zeit aus ihrem Ausland zu uns kommen? Dann brauchen wir gleich kein Ausland mehr! Oder was?“ (S.90)

Hier wird unmissverständlich gefordert, dass Menschen „in ihrem Land bleiben“ sollen. Das Zitat impliziert, dass Zugehörigkeit zu einem Land ausschließlich über Herkunft definiert wird, Integration oder Mehrfachzugehörigkeit werden ausgeschlossen. Zudem werden Grenzen hier nicht funktional,

sondern ideologisch interpretiert, sie sollen „reinhalteln“. Dieses Zitat transportiert eine rassistische und nationalistische Ideologie und enthält eine deutliche Ausgrenzung. Aufgehoben wird diese Logik in gewisser Weise dadurch, dass Kätt mit Panzi zur luxemburgisch-französischen Grenze fährt, diese jedoch durch einen Wald verläuft und sie sie daher nicht finden können. Dies zeigt dem/der Leser*in, dass geographische Grenzen heute keine bedeutungsvolle Rolle mehr spielen, da man sie oft mit bloßem Auge nicht mal erkennen kann.

In dieser Geschichte findet sich sowohl Alltagsrassismus, struktureller Rassismus, sowie ganz offener Rassismus. Dies wird jedoch oft durch Kätt's Einwände oder Kommentare aufgelöst, in dem sie entweder Sachen richtigstellt oder durch kindliche Naivität zeigt, wie sinnlos verschiedene Aussagen sind. Insgesamt sind diese Aussagen in einem literarischen Kontext vermutlich bewusst überzeichnet, um rassistische Denkmuster zu entlarven, besonders durch die kindliche Perspektive, die sie ungeschönt wiedergibt.

Das nächste Beispiel zeigt, dass auch wenn der Verlag sich bewusst ist, dass manche Begriffe heute nicht mehr genutzt werden, sie dennoch nicht verändert oder herausgenommen werden. Im Vorwort von „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2024) wird folgendes klargestellt:

„Erich Kästners Werke erschienen im Atrium Verlag in ihrer originalen Textgestalt. Die Sprache hat sich im Lauf der Jahrzehnte gewandelt, manche Begriffe werden nicht mehr oder anders verwendet. Zum besseren Verständnis für heutige Kinder wurden Begriffe dem heutigen Sprachgebrauch angepasst.“ (S.6)

Trotz dieser Erklärung werden teilweise problematische Begriffe genutzt, um ein Kind von jedem Kontinent zu beschreiben, so heißt es unter anderem:

„Der Zahnarzt war schwarz wie Ebenholz und hatte einen kleinen Sohn mit großen, runden Augen.“ (S.29), *„Ja, und ein kleines pausbäckiges Eskimomädchen, (...)“* (S.34), *„Nach einer Weile kann ein kohlrabenschwarzer kleiner Junge aus dem Fenster geklettert.“* (S.50), *„Während sich die beiden Kinder noch ein bisschen neugierig und von der Seite ansahen, kam der Königstiger lautlos des Wegs, und auf seinem Rücken saß ein zierliches, braunhäutiges Kind.“* (S.51), *„„Ein Chinese!“, riefen die anderen und bestaunten einen gelben Knaben, der sie aus seinen schmalen Augen verschmitzt anlächelte.“* (S.52) und *„„Jetzt fehlt nur noch ein weißes!“ Kaum hatte der Eisbär das gesagt, kam das Shetlandpony angetrabt, und auf dem vergnügt wiehernden Pony ritt ein blonder Bengel, rotbackig mit blauen Augen!“* (S.52).

Die genannten Textstellen sind problematisch, trotz der redaktionellen Vorbemerkung im Vorwort. Die Begriffe und Beschreibungen, die in den Zitaten verwendet werden, reproduzieren Stereotype, die auf kolonialen und rassistischen Denkweisen beruhen. Die Ausdrücke „schwarz wie Ebenholz“ oder „kohlrabenschwarz“ reduzieren Menschen auf ihre Hautfarbe und verwenden eine

entmenschlichende Bildsprache, sie erinnern an eine exotisierende oder karikierende Darstellung dunkelhäutiger Menschen. Der Ausdruck „pausbäckiges Eskimomädchen“ ist ebenso problematisch, da der Begriff „Eskimo“ heute als ethnisch diskriminierend anerkannt ist. Die betroffenen Gruppen, Inuit, Yupik und andere indigene Völker, empfinden diesen Begriff als kolonial abwertend. Ausdrücke wie „ein zierliches, braunhäutiges Kind“ oder „gelber Knabe mit schmalen Augen“ definieren Kinder aus Asien oder Südamerika ebenfalls durch Hautfarbe und klischeehafte äußere Merkmale. Der Begriff „gelb“ ist ein rassistischer Fremdbegriff, der auf eine pseudowissenschaftliche „Rassenlehre“ zurückgeht.

Im Vorwort heißt es ausdrücklich, dass zum besseren Verständnis die Begriffe angepasst wurden, das ist jedoch sehr widersprüchlich, denn problematischen Begriffe wurden gerade nicht angepasst, obwohl sie heute als diskriminierend oder veraltet gelten. Die redaktionelle Bearbeitung verfehlt ihre eigene Zielsetzung, da solche Formulierungen das Verständnis nicht fördern, sondern im Gegenteil rassistische Bilder verstärken, die heutige Kinder internalisieren könnten. Das Vorwort bleibt allgemein, es wird nicht konkret benannt, welche problematischen Begriffe belassen wurden und warum. Ohne pädagogische oder historische Einordnung fehlt die Möglichkeit, diese Passagen kritisch zu reflektieren und es wird der Eindruck vermittelt, dass diese Sprache nach wie vor akzeptabel sei.

Nichtsdestotrotz ist es positiv zu bewerten, dass Kinder von allen Kontinenten eingeladen werden, denn das vermittelt die wichtige Botschaft, dass alle Menschen, unabhängig von Herkunft oder Hautfarbe, gleichwertig sind und gemeinsam für eine bessere Welt eintreten können. Die Vielfalt der Kinder symbolisiert eine globale Gemeinschaft, in der jedes Kind gehört wird und mitentscheiden darf. Gerade in einem Buch für junge Leser*innen ist es ein starkes Zeichen, dass Lösungen für die Zukunft gemeinsam und über kulturelle Grenzen hinweg gefunden werden können.

6. DISKUSSION

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Analyse zusammengefasst, kritisch eingeordnet und mit bestehenden Studien verglichen. Ziel ist es, die gewonnen Erkenntnisse im Hinblick auf ihre bildungspolitische und gesellschaftliche Relevanz zu interpretieren, sowie ihre Bedeutung für die schulische Praxis herauszuarbeiten. Im Anschluss folgt eine kritische Reflexion der Methodik, die sowohl die Stärken als auch die Grenzen der vorliegenden Untersuchung beleuchtet.

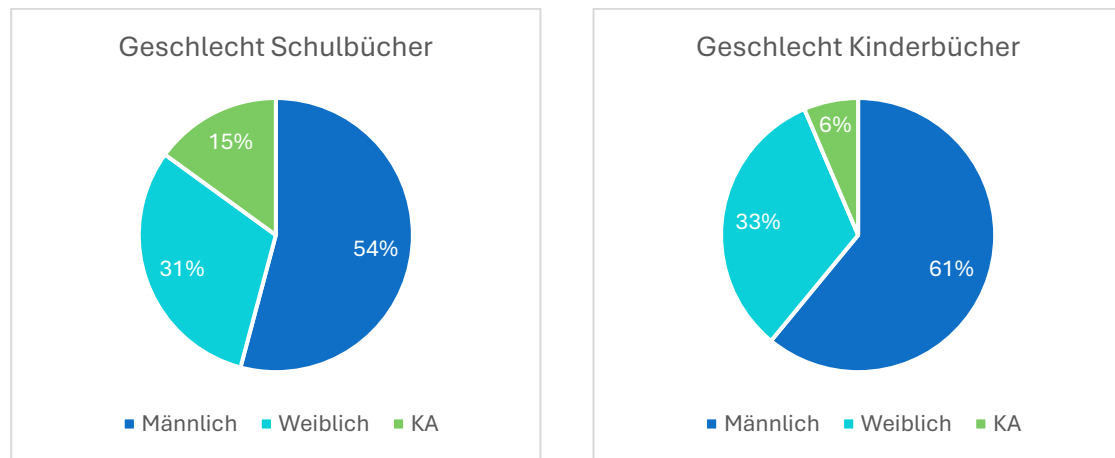
6.1 Vergleich mit der Schulbuchstudie von Kerger & Brasseur (2021)

Der folgende Abschnitt vergleicht die Ergebnisse der quantitativen Analyse von Kinderbüchern, die am häufigsten in luxemburgischen Grundschulbibliotheken verfügbar sind, mit den Befunden der Schulbuchanalyse von Kerger und Brasseur (2021). Dieser Vergleich ermöglicht es, Unterschiede in der Darstellung hinsichtlich Diversität zwischen bibliothekarischen Kinderbüchern und staatlich zugelassenen Lehrmitteln herauszuarbeiten. Insbesondere im schulischen Kontext, in dem Kinder täglich mit unterschiedlichen Textsorten in Kontakt kommen, ist es relevant zu untersuchen, ob sich ähnliche Muster wiederholen oder ob verschiedene Materialien unterschiedliche Repräsentationen vorweisen. Dadurch lässt sich ein umfassendes Verständnis davon entwickeln, wie Vielfalt und gesellschaftliche Normen im schulischen Umfeld insgesamt vermittelt werden.

Der Vergleich der quantitativen Analyseergebnisse mit der Studie von Kerger und Brasseur (2021) ist zwar aufschlussreich, gestaltet sich jedoch teilweise aufgrund methodischer Unterschiede als schwierig. Eine direkte Gegenüberstellung ist nicht bei allen Kategorien möglich, da beispielsweise die Anzahl der Autor*innen und Illustrator*innen von Kerger und Brasseur (2021) nicht untersucht wurde. Hinzu kommt, dass die genannte Studie Schulbücher der gesamten Grundschule (1. – 6. Klasse) untersucht hat, während diese Untersuchung sich auf Kinderbücher für die erste bis dritte Klasse beschränkt. Darüber hinaus lässt sich lediglich die quantitative Analyse direkt gegenüberstellen, da die qualitativen Kategorien voneinander abweichen.

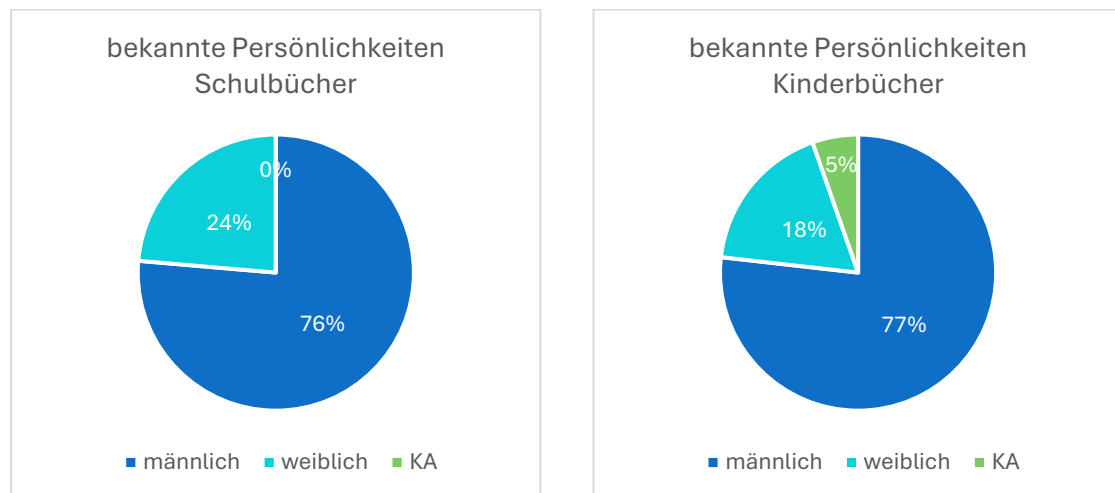
Ungeachtet dessen bietet der Vergleich Einblicke in die Repräsentation gesellschaftlicher Vielfalt im schulischen Umfeld. Zur Veranschaulichung und zum direkten Vergleich der Analyseergebnisse werden mehrere Diagramme dargestellt.

6.1.1 Geschlechtsspezifische Figurenverteilung im Vergleich



In den Schulbüchern wurden 54% Figuren als männlich und 31% als weiblich identifiziert, während 15% nicht eindeutig bestimmbar waren. In den Kinderbüchern liegt der Männeranteil bei 61%, Frauen sind durch 33% vertreten und 6% konnten nicht eindeutig bestimmt werden. Beide Untersuchungen zeigen somit ein klares Übergewicht männlicher Figuren, die Kinderbücher sogar ein noch stärkeres, was auf eine fortbestehende geschlechterungleiche Repräsentation hinweist.

6.1.2 Geschlechtsspezifische Verteilung von bekannten Persönlichkeiten im Vergleich

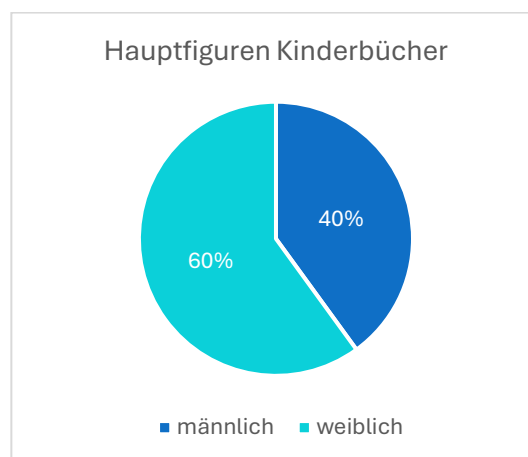


Auf beiden Diagrammen zeigt sich eine ähnliche und sehr deutliche Dominanz männlicher Persönlichkeiten, in Schulbüchern sind 76% männlich (785 von 1 028) und nur 24% weiblich (243 von 1 028), während in Kinderbüchern 77% männlich (43 von 56) und lediglich 18% weiblich (10 von 56) sind. In Kinderbüchern gibt es zudem einen kleinen Anteil (5% oder 3 von 56) an Personen, deren Geschlecht nicht eindeutig bestimmbar ist. Obwohl es zahlreiche bedeutende Mathematikerinnen, Wissenschaftlerinnen, Künstlerinnen, Musikerinnen, Autorinnen, etc. gibt, werden in Büchern überwiegend männliche Vorbilder dargestellt. Auf diese Weise könnte der Eindruck entstehen, dass Frauen in der Gesellschaft historisch und gegenwärtig eine untergeordnete Rolle einnehmen würden.

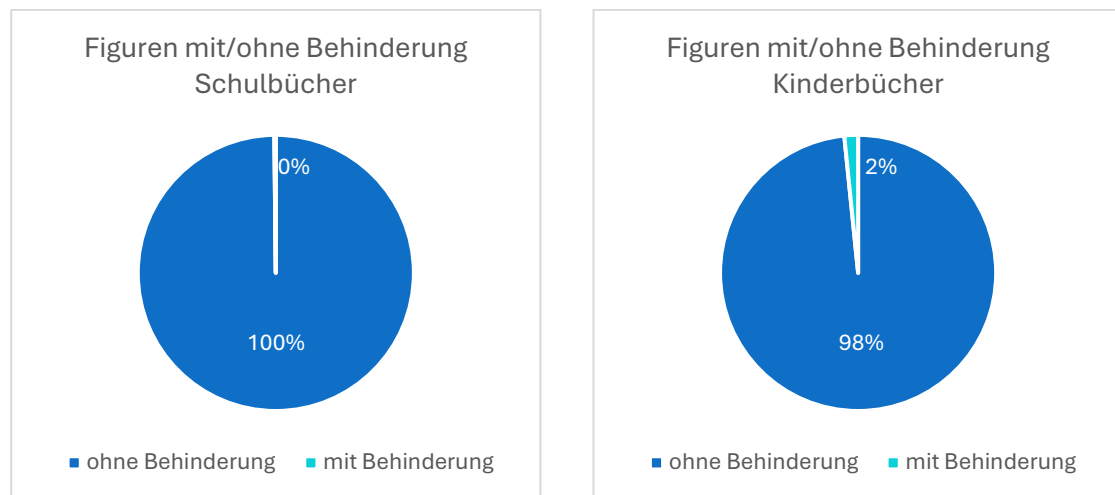
Wird diese verzerrte Darstellung nicht aktiv von Lehrer*innen hinterfragt und aufgebrochen, besteht die Gefahr, dass Schüler*innen solche Ungleichheiten als selbstverständlich und legitim wahrnehmen.

6.1.3 Geschlechtsspezifische Verteilung von Leit- oder Hauptfiguren im Vergleich

Ein zentraler Bestandteil vieler Schulbücher sind die wiederkehrenden Leitfiguren, die Schüler*innen durch das Buch begleiten und als Identifikationsfiguren dienen. Sie erscheinen regelmäßig in Texten, Illustrationen und Aufgabenstellungen und sind daher vergleichbar mit der Hauptfigur eines üblichen Kinderbuchs. Die Analyse von Kerger und Brasseur (2021) zeigt, dass es sich dabei häufiger um männliche Figuren handelt. So treten in der Reihe „Flex und Flo“ (Mathematik) ausschließlich männliche Figuren als Leitfiguren auf, was zu einer deutlichen Überrepräsentation männlicher Charaktere beiträgt. Im Gegensatz dazu erscheint in der deutschen Reihe „Flex und Flora“ ein gemischtes Duo, das ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis ermöglicht. In „Salut“ einem französischen Lernbuch, sind auch mehr männliche Leitfiguren vertreten, obwohl das Figurenensemble gemischt ist. Bedauerlicherweise übermitteln die Autorinnen der Studie (2021) keine genauen Zahlen zu den Leitfiguren. Die Hauptfiguren der Kinderbücher sind dagegen ausgewogener aufgeteilt, wobei die weiblichen Hauptcharaktere leicht dominieren.



6.1.4 Anzahl von Figuren mit Behinderung im Vergleich

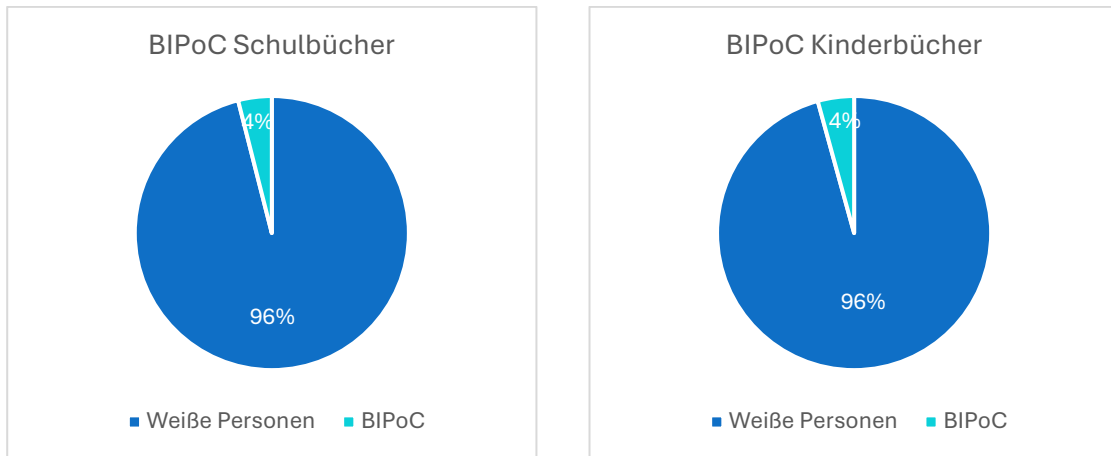


In den Schulbüchern wurden insgesamt 47 Figuren mit Behinderung abgebildet oder erwähnt, bezogen auf die insgesamt 26 373 erfassten Figuren, entspricht dies einem Anteil von weniger als 1% und erscheint deshalb nicht in dem Diagramm. In den analysierten Kinderbüchern liegt der Anteil von Figuren mit Behinderung etwas höher, von insgesamt 187 Figuren wurden 3 als Figuren mit Behinderung kategorisiert, was einem Anteil von rund 2% entspricht. Zum Vergleich: Laut offizieller Webseite des Rates der EU und des Europäischen Rates lebten im Jahr 2023 rund 101 Millionen Menschen über 16 Jahren mit einer Form von Behinderung in der EU (Generalsekretariat des Europäischen Rates, 2025). Dies entspricht etwa 27% der Bevölkerung der EU und zeigt damit deutlich, wie stark Personen mit verschiedenen Formen von Behinderung unterrepräsentiert sind.

6.1.5 Darstellung sexueller Vielfalt im Vergleich

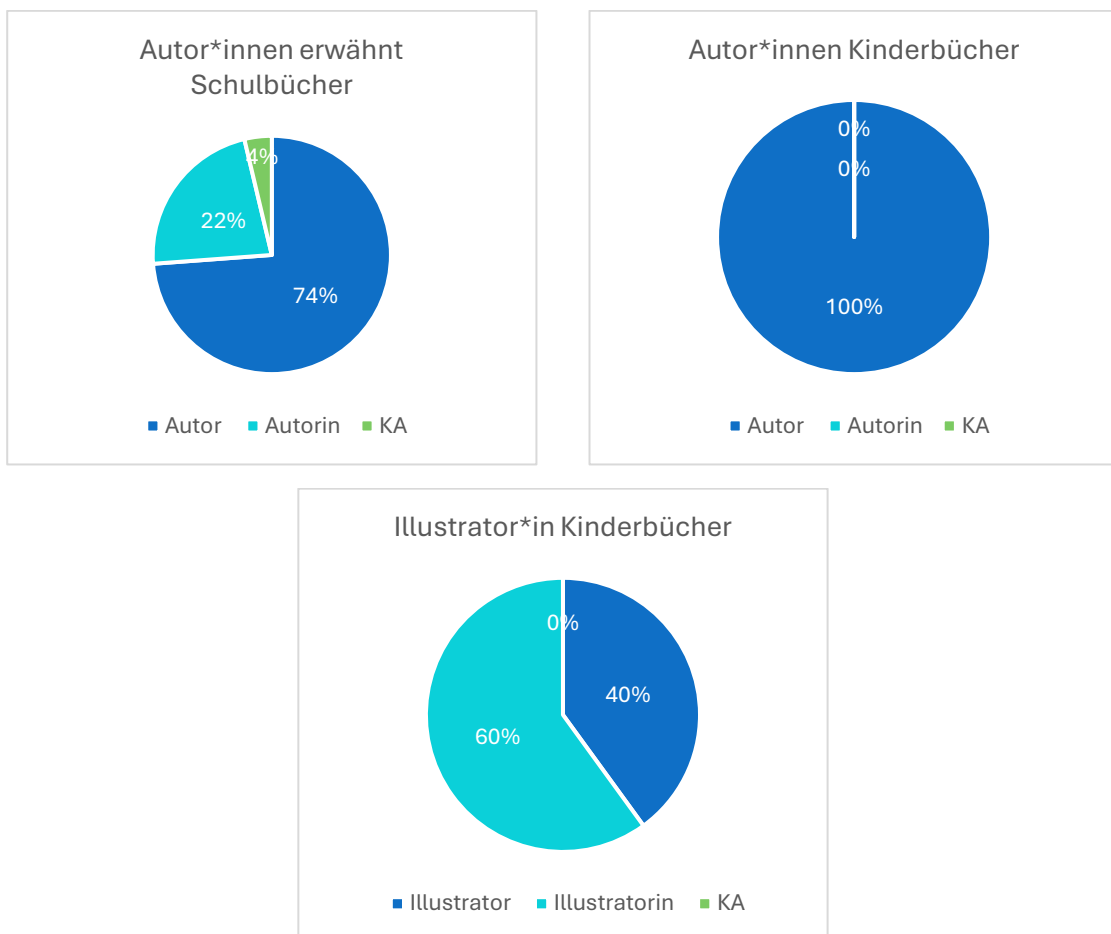
Weder in den untersuchten Schulbüchern noch in den Kinderbüchern konnten Personen identifiziert werden, deren Sexualität sich als queer oder nicht-heteronormativ beschreiben lässt. Dies weist auf eine unsichtbare oder ausgeblendete Dimension sexueller Vielfalt in beiden Medienformen hin und wirft die Frage auf, inwiefern das Thema sexuelle Vielfalt in der Schule behandelt wird.

6.1.6 Repräsentation von BIPOC im Vergleich



Die dargestellten Diagramme zeigen, dass in beiden Untersuchungsmaterialien 96% der dargestellten Figuren als weiß identifiziert werden konnten. Nur jeweils 4% konnten als BIPOC gelesen werden, was eine starke Unterrepräsentation nicht-weißer Identitäten in schulischen Materialien verdeutlicht.

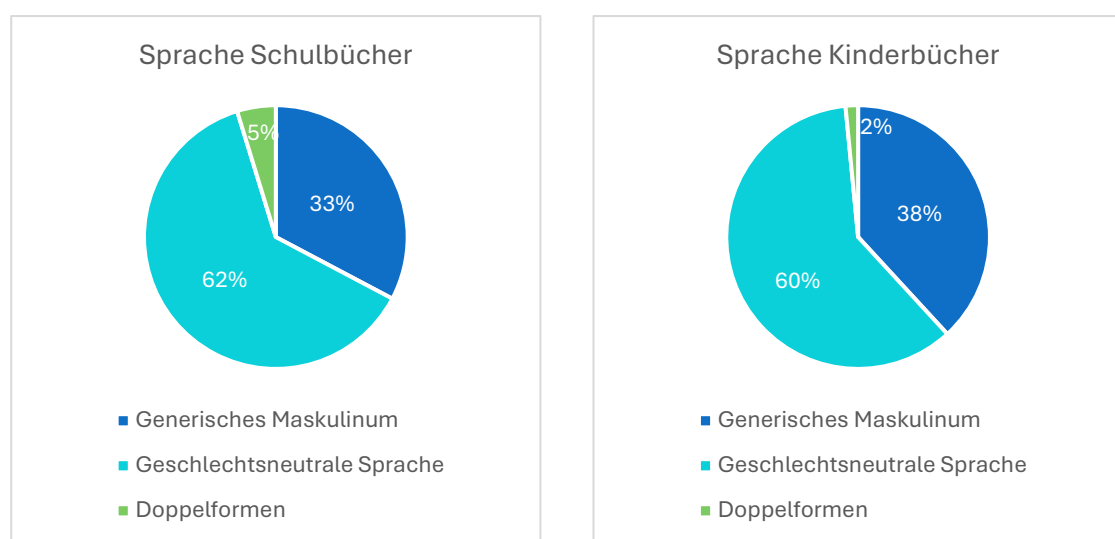
6.1.7 Geschlechterverhältnis von Autor*innen und Illustrator*innen im Vergleich



Die Studie von Kerger und Brasseur (2021) zählt die Autor*innen der in Schulbüchern abgedruckten literarischen Texte, während in dieser Analyse die Anzahl der Autor*innen und Illustrator*innen

erfasst wird. Ein direkter Vergleich ist daher nur eingeschränkt möglich, da sich sowohl der Untersuchungsgegenstand (einzelne Texte und ganze Bücher) als auch die Zählweise unterscheidet. Dennoch lässt sich festhalten, dass auch in Texten aus Schulbüchern eine deutliche Dominanz männlicher Autoren zu beachten ist, hier sind 74% der Autoren männlich, 22% weiblich und bei 4% gibt es keine genaue Angabe. Die untersuchten Kinderbücher wurden dagegen allesamt von männlichen Autoren verfasst, was auf eine fortbestehende Ungleichverteilung der Sichtbarkeit von weiblichen Perspektiven in Büchern hinweist. Die Illustration der Kinderbücher hingegen ist ausgewogener, hier wurden 6 von 10 Büchern von Illustratorinnen gestaltet.

6.1.8 Geschlechtsneutrale Sprache im Vergleich



Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bücher mehrheitlich geschlechtsneutrale Sprache verwenden, was auf ein wachsendes Bewusstsein für sprachliche Inklusion hinweisen könnte. Das generische Maskulinum bleibt jedoch weiterhin stark vertreten, was zur Reproduktion traditioneller Geschlechterbilder beitragen könnte. Doppelformen kommen nur in einem einzigen Kinderbuch vor, in „Matilda“ (Dahl, 2017) und das auch nur insgesamt 7 mal auf 267 Seiten. Die geringe Nutzung von Doppelformen könnte mit stilistischen oder platzbedingten Entscheidungen zusammenhängen, zeigt aber auch, dass diese Form noch nicht breit etabliert ist.

6.2 Zusammenführung und Interpretation der Ergebnisse

Ein Vergleich der Ergebnisse der Schulbuchstudie von Kerger und Brasseur (2021) mit der Analyse der am häufigsten bereitgestellten Kinderbüchern in Grundschulbibliotheken zeigt, dass Geschlechterverhältnis bei beiden Bücherarten deutlich männlich dominiert ist. Dies trifft sowohl auf

das Total der Figuren, als auch auf die Nennung bekannter Persönlichkeiten und wiederkehrenden Leitfiguren in Schulbüchern zu. Ausgeglichenere ist jedoch das Geschlechterverhältnis bezüglich der Hauptfiguren in Kinderbüchern. Männliche Hauptfiguren sind beispielsweise Pinocchio, der Löwe Alois (aus „Die Konferenz der Tiere“), Mowgli (aus „Das Dschungelbuch“) und Peter Pan, während die Maus Kätti, Kätt (aus „Muschkilusch“ und „Zebra Tscherr“), Matilda und Melusina die weiblichen Hauptcharaktere vertreten. Die Repräsentation weiblicher Hauptfiguren in Kinderbüchern ist entscheidend um Gleichberechtigung in der frühkindlichen Bildung zu fördern. Brüggemann et al. (2015) belegen, dass Identifikationsfiguren im Kindesalter eine starke Wirkung auf das Selbstkonzept und später auch auf die Berufswahl von Kindern haben. Mädchen und Jungen benötigen, daher Vorbilder, mit denen sie sich identifizieren können, insbesondere solche, die in aktiven und vielfältigen Rollen auftreten. Auffallend ist jedoch auch, dass alle ausgewählten Kinderbücher ausschließlich von Männern verfasst wurden.

Bei der Repräsentation von Personen mit Behinderung schneiden beide Arten von Büchern ungefähr gleich schlecht ab und zeigen nur äußerst wenige Figuren, die mit einer Form von Behinderung leben. Hinzu kommt, dass die Darstellung von Katze und Fuchs im Kinderbuch „Pinocchio“ (Collodi, 2021), die vorgeben behindert zu sein, um sich Vorteile zu erschleichen, ein ableistisches Stereotyp einer simulierten Behinderung reproduziert, das durch Text und Bild verstärkt wird. Kerger und Brasseur (2021) kritisieren ebenfalls, dass Menschen mit Behinderung in Schulbüchern zu selten dargestellt werden und wenn, dann nicht in Alltagssituationen, sondern in speziellen Kapiteln zum Thema Behinderung.

Bei beiden Analysen dominiert die Darstellung heteronormativer Familienmodelle und Vielfalt wird eher selten thematisiert. Ausnahmen bei den Kinderbüchern sind „Muschkilusch“ (Rewenig, 1999) und „Zebra Tscherr“ (Rewenig, 1992) in denen die Protagonistin bei ihrem alleinerziehenden Vater lebt und „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023) in dem Mowgli zwei Mütter hat, eine Menschen- und eine Wolfsmutter. Kerger und Brasseur (2021) fordern, dass auch in Schulbüchern öfter vielfältige Familienmodelle dargestellt werden, darunter Familien mit nur einem Elternteil, Patchworkfamilien, Regenbogenfamilien, etc. Des Weiteren ist zu bemängeln, dass in beiden Buchformen keine queeren Personen repräsentiert werden und somit das Thema sexuelle Vielfalt in den Büchern unsichtbar bleibt.

Ähnliche Ergebnisse zeigen auch beide Untersuchungen in Bezug auf die Repräsentation von BIPOC, die nur einen Anteil von 4% aller Figuren ausmachen, was eine starke Dominanz weißer Charaktere verdeutlicht und auf eine eurozentristische Darstellung hinweist. Dies kann dazu führen, dass nicht-weiße Personen das Gefühl bekommen, als würden sie nicht wirklich zur Gesellschaft dazugehören.

Bezogen auf die Verwendung geschlechtsneutraler Sprache schneiden beide Büchertypen ähnlich ab, wobei Doppelformen in Schulbüchern etwas häufiger vorkommen als in Kinderbüchern. Geschlechtsneutrale Formulierungen dominieren größtenteils, obwohl das generische Maskulinum in beiden Fällen immer noch mehr als ein Drittel aller Formulierungen ausmacht und nicht-männliche Identitäten unsichtbar macht.

Ein Vergleich der Ergebnisse dieser Arbeit mit der Schulbuchanalyse von Thielen (2023) zeigt in zentralen Aspekten prägnante Überschneidungen. Während die vorliegende Untersuchung den Fokus auf die Repräsentation von Diversität in Kinderliteratur legt, widmet sich Thielens Analyse der Darstellung von Geschlecht und Heteronormativität in den von Gewerkschaften konzipierten Schulbüchern für luxemburgische Grundschulen. Trotz unterschiedlicher Untersuchungsgegenstände (einerseits Kinderbücher, andererseits Schulbücher) ergeben sich vergleichbare Tendenzen hinsichtlich der Reproduktion gesellschaftlicher Normen und Ausschlussmechanismen. Sowohl in der Kinder- als auch in der Schulbuchliteratur sind männliche Figuren deutlich überrepräsentiert, nehmen oft aktive oder dominante Rollen ein und werden häufig als beruflich erfolgreich inszeniert. Auch berühmte Persönlichkeiten werden beiden Untersuchungen zufolge viel häufiger männlich dargestellt. Weibliche Figuren hingegen erscheinen häufig in eher fürsorglichen und häuslichen Kontexten. Auch im Hinblick auf Heteronormativität bestätigen sich die Ergebnisse gegenseitig. In beiden Analysen finden sich nahezu ausschließlich heterosexuelle Paare, sowie klassische Familienmodelle. LGBTQ+ -Personen oder alternative Formen von Beziehungen bleiben weitgehend unsichtbar. Diese strukturelle Auslassung trägt zur Stabilisierung der heteronormativen Matrix bei, wie sie in den theoretischen Grundlagen beider Arbeiten beschrieben wird. Ein weiterer zentraler Befund betrifft die Repräsentation von Menschen mit Behinderung und BIPOC. Beide Arbeiten zeigen, dass diese Gruppen kaum oder nur marginal dargestellt werden und wenn überhaupt, dann häufig in stereotypisierender Weise. Schließlich kann festgehalten werden, dass auf sprachlicher Ebene in beiden untersuchten Textsorten neutrale Formen dominieren, das generische Maskulinum jedoch weiterhin häufig verwendet wird.

Doch nicht nur in Luxemburg ist die Diversität in Büchern zu bemängeln, auch in Deutschland fehlen vielfältige Charaktere in Kinderbüchern (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2023). Wohlleber (2022) untersuchte insgesamt 18 Kinderbücher von deutschsprachigen Autor*innen die zwischen 2019 und 2020 auf der Kinderbuch-Bestsellerliste standen. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass „BAME“ (Black, Asian, Minority Ethnic) -Figuren zwar repräsentiert werden, dies jedoch nicht automatisch bedeutet, dass die Handlung eine Migrationsgesellschaft positiv oder realistisch abbildet. So wird in der Kinderliteratur immer noch zwischen „Wir“ und den „Anderen“

unterschieden und vermittelt, ein Zusammenleben wäre nur möglich, wenn alle gleich sind und sich die Minderheit der Mehrheit anpasst.

Koné (2020) kommt zu einer ähnlichen Einschätzung und betont immer wieder die zentrale Bedeutung diskriminierungssensibler Repräsentation in Kinderbüchern. Diese sei elementar, da Kinder sich in Büchern mit ihren Identitäten, Lebensrealitäten und Familienformen wiederfinden sollen, um Selbstakzeptanz und ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln zu können. Auch Koné (2020) stellt fest, dass der deutsche Kinderbuchmarkt immer noch einseitig und ausschließend ist, da weiße heteronormative Mittelstandsfamilien ohne sichtbare Behinderung oder Migrationserfahrung die Geschichten dominieren. Die Autorin kritisiert, dass vielfach die Perspektiven marginalisierter Gruppen fehlen, wodurch eine dominante Sichtweise entsteht, die Machtverhältnisse stabilisiert. Ein Grund hierfür ist unter anderem, dass Entscheidungsträger*innen in Verlagen selten divers sind. Nur wenn alle Kinder in Büchern vorkommen, ohne stereotypisiert oder problematisiert zu werden, können sie sich als vollwertiger Teil der Gesellschaft erleben. Sichtbarkeit bedeutet Zugehörigkeit und Kinderbücher tragen eine zentrale Verantwortung für soziale Gerechtigkeit und Bildung.

Um dies zu gewährleisten wurden in den letzten Jahren zahlreiche Checklisten und Leitfäden entwickelt, um pädagogischen Fachkräften, Eltern und anderen Interessierten bei der Auswahl diskriminierungssensibler und vielfältiger Kinderliteratur zu unterstützen. Diese unterscheiden sich im Umfang und inhaltlichem Fokus, bestehen meist aus Fragen zur Reflexion oder nennen Vielfaltsdimensionen auf die beim Buchinhalt zu achten ist. Beispiele die das deutsche Institut für Menschenrechte (2023) nennt sind unter anderem „Save the Children Deutschland“ e. V. im Rahmen des Projektes „LeseOasen – Leseförderung im Ganztag“, „Intersektionale Kinderbuchliste der Initiative intersektionale Pädagogik“ oder „Teaching for Change: Guide for Selecting AntiBias Children’s Books“.

Die Ergebnisse der verschiedenen nationalen und internationalen Vergleiche zeigen ein eher einseitiges Bild der Gesellschaft, das weder der realen gesellschaftlichen Vielfalt gerecht wird, noch den Anforderungen einer inklusiven Bildungslandschaft entspricht. Gerade in einer der entscheidendsten Phasen der Persönlichkeitsentwicklung ist es von Bedeutung, dass Kinder in Büchern vielfältige Identifikationsfiguren und Lebensmodelle vorfinden. Obwohl Kinderbücher tendenziell kreativer und weniger normativ als Schulbücher sind, gelingt es ihnen ebenso wenig, die gesellschaftliche Vielfalt realitätsnah abzubilden, vor allem in Bezug auf Personen mit Behinderungen, BIPOC und sexuelle Vielfalt.

Die Analysen bestätigen somit die Kontinuität homogener Darstellungen über verschiedene schulische Medien hinweg. Es liegt also an den Lehrkräften ihren Schüler*innen Diversität in kultureller, sozialer und sprachlicher Hinsicht nahe zu bringen.

6.3 Kritische Reflexion der Methodik

Die Kombination aus quantitativer und qualitativer Analyse hat sich als sinnvoll erwiesen. Die quantitative Auswertung ermöglicht einen Überblick über Zahlenverhältnisse (wie Figurenanzahl nach Geschlecht), während die qualitative Analyse tiefergehende Muster (wie Geschlechterstereotype, Ableismus, Rassismus) offenlegt. Dennoch weist die Herangehensweise einige Limitationen auf, die im folgenden beschrieben werden. .

Die Auswahl des Korpus erfolgte anhand der am häufigsten vorkommenden Titeln auf der Plattform „eduLibrary“. Diese Auswahl spiegelt somit reale Bestände in Schulbibliotheken wider und hat daher eine hohe Praxisrelevanz. Allerdings lässt sich daraus nicht ableiten, ob die ausgewählten Kinderbücher auch tatsächlich von Kindern ausgeliehen und gelesen werden, lediglich, dass sie am häufigsten zur Verfügung gestellt werden. Es ist also möglich, dass einige der hier analysierten Bücher in der Praxis kaum Beachtung finden, auch wenn ihre Verfügbarkeit eine höhere Wahrscheinlichkeit der Auswahl suggeriert. Die Analyse bezieht sich lediglich auf die Inhalte der Bücher und nicht darauf, wie die Kinder sie tatsächlich wahrnehmen, interpretieren und verarbeiten. Ebenso wird nicht untersucht, wie Lehrpersonen mit den Büchern umgehen oder in welche didaktischen Kontexte sie sie einbeziehen. Zudem beinhaltet das Korpus viele luxemburgische und deutschsprachige Klassiker für Kinder, die aufgrund ihrer Bekanntheit häufig vertreten sind. Neuere, seltenere oder progressivere Werke, die beispielsweise alternative Familienmodelle zeigen, bleiben dadurch außen vor. Diese Begrenzung könnte zu einer verzerrten Darstellung aktueller Entwicklungen in der Kinderliteratur führen.

Obwohl anhand von theoretisch fundierten Analysekatégorien (Jäger, Markom & Weinhäupl, Mayring und Kurwinkel) eine möglichst systematische Auswertung vorgenommen wurde, bleibt vor allem die qualitative Analyse in gewissem Maße subjektiv. Trotz Bemühungen um eine möglichst objektive Herangehensweise fließen individuelle Interpretationen und Bewertungen zwangsläufig in die Analyse mit ein. Dies betrifft etwa die Einschätzungen von Stereotypen oder diskriminierenden Darstellungen, die je nach Kontext und persönlicher Sensibilität unterschiedlich wahrgenommen werden können. Die Ergebnisse sind daher unter Berücksichtigung dieser interpretativen Komponente zu betrachten. So bringt die subjektive Komponente in der quantitativen Analyse auch gewisse Interpretationsspielräume mit sich, etwa bei der Einschätzung von Figurenzugehörigkeit zu BIPOC oder LGBTQ+ - Personen.

Diese Analyse fokussiert sich auf ausgewählte Diversitätsdimensionen, diese sind Geschlecht, Heteronormativität, Ableismus, Rassismus und geschlechtsneutrale Sprache. Es gibt jedoch noch andere relevante Diversitätsaspekte wie beispielsweise soziale Herkunft, sozioökonomischer

Hintergrund oder Religion. Diese wurden nicht systematisch berücksichtigt, da sie teilweise nicht auf den ersten Blick sichtbar sind und daher schwierig zu analysieren.

7. FAZIT UND AUSBLICK

Ziel dieser Arbeit war es zu untersuchen, inwiefern die in luxemburgischen Grundschulen besonders häufig eingesetzten Kinderbücher Diversität in kultureller, sozialer und sprachlicher Hinsicht repräsentieren. Zur Beantwortung dieser Frage wurde ein Korpus aus zehn literarischen Kinderbüchern für 6- bis 9-Jährige zusammengestellt, die in luxemburgischen Grundschulen besonders häufig vorzufinden sind. Diese Bücher wurden mittels quantitativer und qualitativer Methoden analysiert, wobei der qualitative Fokus auf den Kategorien Geschlechterstereotype, Rassismus, Heteronormativität, Ableismus und geschlechtsneutraler Sprache lag. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass gesellschaftliche Vielfalt in den untersuchten Kinderbüchern nur in eingeschränktem Maße dargestellt wird. Zwar gibt es einige positive Aspekte, wie die ausgewogene Darstellung männlicher und weiblicher Hauptfiguren, jedoch bleiben wichtige Diversitätsdimensionen oft unterrepräsentiert oder stereotypisiert. Die meisten der analysierten Werke spiegeln somit nicht die gesellschaftliche Realität wider, wie es internationale Menschenrechtsabkommen oder nationale Bildungsziele fordern.

In vielen Werken sind weiterhin geschlechterspezifische Stereotype tief verankert. Männer bzw. Jungen werden häufiger als aktiv, entscheidungsstark und als natürlicher Versorger einer Familie dargestellt, während weibliche Figuren häufig fürsorglich und emotional präsentiert werden und in eine stereotype Mutterrolle gedrängt werden. Weiterhin sind Berufe (zum Beispiel Arzt und Krankenschwester, Männer in Führungspositionen), Aktivitäten (Männer auf der Jagd, Frauen im Haushalt) und Eigenschaften (aufopfernde Mütter, emotionale Mädchen, sexualisierendes Verhalten von Männern) oftmals stereotyp verteilt. Nichtsdestotrotz werden diese Stereotype in vereinzelten Kinderbüchern jedoch gezielt aufgebrochen, beispielsweise die Hauptfiguren Matilda und die Maus Kätti, die sehr selbstbewusst und unabhängig handeln, oder Pupu aus „Zebra Tscherrri“ (Rewenig, 1992), die es ablehnt in die Mutterrolle gedrängt zu werden.

Die analysierten Bücher folgen fast ausnahmslos einer heteronormativen Logik und geschlechtliche, sowie sexuelle Vielfalt bleiben vollständig unberücksichtigt. Beziehungen und Familienmodelle werden ausschließlich heterosexuell dargestellt, während andere Lebensrealitäten unsichtbar bleiben.

Des Weiteren sind auch Figuren mit Behinderung in den untersuchten Kinderbüchern kaum vertreten und erscheinen, wenn überhaupt, nicht immer in positiven Situationen. Eine selbstverständliche Präsenz von Figuren mit einer Behinderung, etwa als Klassenkamerad*innen oder Familienmitgliedern fehlt nahezu vollständig.

Nicht-weiße Personen werden in den Kinderbüchern sehr selten dargestellt und wenn doch, dann oft in stereotypisiertes oder exotisiertes Weise. Die unsichtbare Norm des Weißseins bleibt in den meisten Werken bestehen, abgesehen von „Das Dschungelbuch“ (Kipling, 2023) und „Die Konferenz der Tiere“ (Kästner, 2023) die beide außerhalb Europas spielen. In allen anderen Kinderbüchern finden BIPOC-Kinder kaum Identifikationsangebote, wodurch die kulturelle Diversität Luxemburgs kaum abgebildet wird. Darüber hinaus enthalten einige Aussagen (in „Ella in der Schule“ (Parvela, 2020) und „Matilda“ (Dahl, 2017)) oder Ausdrücke (in „Die Konferenz der Tiere (Kästner, 2023)) eindeutig Elemente, die rassistisch einzuordnen sind und dringend aufgearbeitet werden sollten.

Die geschlechtsneutrale Sprache ist in den meisten Texten die dominierende Ausdrucksform, jedoch bleibt das generische Maskulinum weiterhin stark vertreten. Doppelnennungen sind sehr selten, was jedoch vor allem auf stilistische Entscheidungen der Autoren zurückzuführen ist.

Die Forschungsfrage kann auf Grundlage dieser Ergebnisse wie folgt beantwortet werden:

Die in luxemburgischen Grundschulen besonders häufig eingesetzten Kinderbücher repräsentieren Diversität nur in begrenztem Maße. Während die Geschlechterverteilung der Hauptfiguren ausgeglichen ist und auch mehrheitlich eine geschlechtsneutrale Sprache angewendet wird, wird die Repräsentation zentraler Aspekte wie Gleichberechtigung der Geschlechter, alternativer Lebensmodelle in Bezug auf sexuelle Vielfalt, ethnische Zugehörigkeit und Behinderung weitgehend nicht berücksichtigt.

Die Ergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen einen Handlungsbedarf im Hinblick auf die Auswahl und den Einsatz von Kinderliteratur im Grundschulbereich. Um eine inklusive und diskriminierungsfreie Leseförderung zu gewährleisten, sollten Bücher gezielt ausgewählt werden, die vielfältige Lebensrealitäten sichtbar machen, Stereotype hinterfragen und sprachlich inklusiv gestaltet sind. Lehrpersonen, Bibliothekar*innen und andere Schulverantwortliche sollten entsprechend geschult werden, um kritische Auswahlentscheidungen treffen zu können. Zukünftige Forschungen könnten sich der Wahrnehmung von Kindern widmen, beispielsweise wie sie verschiedene Darstellungen aufnehmen, verstehen und internalisieren. Ebenso wären qualitative Studien zu den Perspektiven von Lehrkräften sowie zur tatsächlichen Auswahlpraxis in Schulbibliotheken hinsichtlich Diversität interessant. Nicht zuletzt wäre ein regelmäßiger Diversitätsmonitoring-Bericht über Kinder- sowie Schulbücher im schulischen Kontext ein sinnvoller Schritt, um langfristig Veränderungen sichtbar zu machen.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Abraham, U. (2004). Lernen - Lesen - Wissen. Fächerverbindender Literaturunterricht und Lesekompetenz. In: Gerhard Härle und Bernhard Rank (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 215–230
- Bargiacchi, D. (2022). C'est pas mon genre. Marabout.
- Barrie, J. M. (2020). *Peter Pan: Schulausgabe*. Neu erzählt von Mai, M.
- Bartel, D., Liebscher, D. & Remus, J. (2016). Rassismus vor Gericht: weiße Norm und schwarzes Wissen im deutschen Recht. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.) *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 34, S. 39–89). JAI. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Borucinsky, M. (2015). Geschlechtsneutrale Bezeichnungen im Deutschen. *Central And Eastern European Online Library*, 4–5, 67–76. Abgerufen am 30. Mai 2025, von <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=745112>
- Brüggemann, T. et al. (2015). Medien und Berufsvorstellungen von Kindern: eine experimentelle Studie zum Einfluss von Kinderbüchern auf das Berufsspektrum von Kindergartenkindern. *Diskurs Kindheitsund Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(2), 203–220. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-440945>
- Buchner, T. (2022). *Ableism-kritische Professionalisierung als Beitrag für Transformationsprozesse in Zielperspektive Inklusiver Bildung*. In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*.
- Bussey, K. & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676–713. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter* [orig. *Gender Trouble*, 1990]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2011). Gender trouble. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203824979>
- Campbell, F.K. (2009). *Contours of Ableism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carlo Collodi. (o. D.). Arena-Verlag. Abgerufen am 9. April 2025, von <https://www.arena-verlag.de/urheber-in/collodi-43175>

Collodi, C. (2021). *Pinocchio*. Nacherzählt von Seltmann, C.

Dahl, R. (2017). *Matilda*.

De Beauvoir, S. (1989). *Le deuxième sexe*. Vintage.

Dengler, P. & Foroutan N. (2016). Die Aufarbeitung des NSU als deutscher Stephen-Lawrence-Moment? Thematisierung von institutionellem Rassismus in Deutschland und Großbritannien. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>

Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.), (2023). „Wir müssen Räume schaffen ...“. Kinder- und Jugendliteratur aus menschenrechtlicher Perspektive. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. DOI: [10.25656/01:28425](https://doi.org/10.25656/01:28425).

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. In *Unicef*. <https://headless-live.unicef.de/caas/v1/media/194402/data/77afdd9d17e246129b04e8aef70a01ab>

Eberth, A. & Röhl, V. (2021). Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote - In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021) 2, S. 27-34 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-237295 - DOI: 10.25656/01:23729

Editions Schortgen. (2025). *D'Maus Kätti | Auguste Liesch - Editions Schortgen*. <https://editions-schortgen.lu/buch/d-maus-kaetti-auguste-liesch/>

Fausto-Sterling, A. (1993). THE FIVE SEXES. *The Sciences*, 33(2), 20–24. <https://doi.org/10.1002/j.2326-1951.1993.tb03081.x>

Fereidooni, K. & El, M. (2016). Rassismus im Lehrer_innenzimmer. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>

Garrett, J. (2008). "... die Welt durch die Augen und das Bewusstsein eines fremden Menschen erleben ...". Die Rolle der Kinder- und Jugendliteratur in der Erziehung zur interkulturellen Kompetenz. In: Petra Hauke und Rolf Busch (Hg.): *Brücken für Babylon. Interkulturelle Bibliotheksarbeit ; Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Honnef: Bock + Herchen (Bibliothek und Gesellschaft, 21), S. 46–54.

Generalsekretariat des Europäischen Rates. (2025, 18. Februar). *Fakten und Zahlen zum Thema Behinderung in der EU*. Abgerufen am 8. Juli 2025, von <https://www.consilium.europa.eu/de/infographics/disability-eu-facts-figures/>

- Goodley, D. (2014). *Dis/ability Studies. Theorising disablism and ableism*. London.
- Gygax, P., Zufferey, S., & Gabriel, U. (2008). *Gender and language: The influence of generic masculine forms on mental representations*.
- Heyder, A., Kessels, U. & Retelsdorf, J. (2019). Geschlechterstereotype in der Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(2), 69–70. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000209>
- Hund, W. D. (2015). *Rassismus*. transcript Verlag.
- Hyde, J. S. (1984). *Children's understanding of sexist language*. *Developmental Psychology*.
- Info-Handicap Luxemburg. (2024, 5. September). *Dokumente - Info-Handicap*. <https://info-handicap.lu/de/dokumente/>
- Kästner, E. (2023). *Die Konferenz der Tiere*.
- Keller, B. (2021). Wie die männliche Form das kindliche Denken prägt. *Horizonte des Schweizer Forschungsmagazin*. <https://www.horizonte-magazin.ch/2021/09/02/wie-das-maennliche-das-kindliche-denken-praegt/>
- Kennzeichnende Hilfsmittel. (o. D.). Hilfsgemeinschaft der Blinden und Sehschwachen Österreichs. Abgerufen am 8. April 2025, von <https://www.hilfsgemeinschaft.at/mitgliederservice/hilfsmittel/kennzeichnende-hilfsmittel>*
- Kerger, S. & Brasseur, L. (2021). Les représentations du genre dans les manuels scolaires: Une étude à l'école fondamentale luxembourgeoise. *De*. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/47978>
- Kerger, S., Pianaro, E. & Schadeck, S. (2024). Les représentations du genre dans les manuels scolaires. Une étude à l'école fondamentale luxembourgeoise. Édition révisée
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M. & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56, 219 – 228. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>
- Kipling, R. (2023). *Das Dschungelbuch: Der berühmte Klassiker zum Selberlesen ab 7/8*. Neu erzählt von Bintig, I.
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen* (J. Budde, Hrsg.; Bd. 13). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742631>
- Kohlberg, I. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (S. 82–173). Stanford, CA: Stanford University Press

- Kollmayer, et al. (2019). REFLECT – ein Interventionsprogramm zum Aufbau von Lehrkräftekompetenzen für Reflexive Koedukation. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 51, 110 – 122.
- Koné, G. (2020). Wir gehören dazu! Kinderbücher für alle Kinder. In: Der Evangelische Buchberater 2020 (4), S. 242–247
- Kurwinkel, T. (2017). Bilderbuchanalyse: Narrativik - Ästhetik - Didaktik. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838548265>
- Légal, J., & Delouvé, S. (2021). Stéréotypes, préjugés et discriminations - 3e éd. Dunod
- Liesch, A. (2003). *D'Maus Kätti*. Schortgen Editions.
- Linster, B. (2008). Die Entwicklung des luxemburgischen Bibliothekswesens von seinen Anfängen bis heute: auf dem Weg zum strukturierten Bibliothekssystem? In *Kölner Arbeitspapiere Zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft*. Band 55.
- Loi du 6 février 2009 portant organisation de l'enseignement fondamental, (2009). Artikel 35. In: Mémorial A. - Nr. 20, 16.02.2009, S. 200-214. <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0020/a020.pdf> (Zugriff: 12.01.2025).
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2007). Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller
- Martin, C. L. & Halverson, C. F. Jr. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. Child Development, 52, 1119–1134. <http://dx.doi.org/10.2307/1129498>
- Martiny, S. & Froehlich, L. (2019). Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext. In *Stereotype in der Schule* (S. 1–32). Springer-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_3
- Maskos, R. (2023). Ableismus und Behindertenfeindlichkeit. Diskriminierung und Abwertung behinderter Menschen. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/539319/ableismus-und-behindertenfeindlichkeit/>
- Melter, C. (2016). Koloniale, nationalsozialistische und aktuelle rassistische Kontinuitäten in Gesetzgebung und der Polizei am Beispiel von Schwarzen Deutschen, Roma und Sinti. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>
- Ministerium für Familie, Integration und die Großregion (2018). *Nationaler Aktionsplan zur Förderung der Rechte von lesbischen, schwulen, bisexuellen, transgeschlechtlichen und intergeschlechtlichen Menschen* (S. 2–71). <https://mfsva.gouvernement.lu/dam-assets/publications/plan-strategie/lgbti/AKP-LGBTI.pdf>

- Muller, R. & Kremer, C. (2025, März). *Luxemburger Autorenlexikon*. Luxemburger Autorenlexikon. Abgerufen am 1. Mai 2025, von <https://www.autorenlexikon.lu/page/author/942/942/DEU/index.html>
- Muntoni, F., et al. (2019). Geschlechtsspezifische Erwartungseffekte in Mathematik: Welche Rolle spielt das Professionswissen der Lehrkräfte? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51, 84 – 96.
- Muriel Moritz | *SCRIPT Kulturama*. (o. D.). Abgerufen am 1. Mai 2025, von <https://www.kulturama.lu/lu/artisten/muriel-moritz>
- Niedling, V. & Raitaniemi, B. (2025). *Gendern und Gleichstellungspolitik in Finnland. In Genus und Geschlecht in europäischen Sprachen (Bd. 6, S. 451–463)*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://doi.org/10.24053/9783381123025>
- Nübling, D. (2018). Und ob das Genus mit dem Sexus. Genus verweist nicht nur auf Geschlecht, sondern auch auf die Geschlechterordnung. *Sprachreport*, 34(3), 44–50. [https://ids-pub.bsz-bw.de/files/7874/Nuebling Und ob das Genus mit dem Sexus 2018.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/files/7874/Nuebling_Und_ob_das_Genus_mit_dem_Sexus_2018.pdf)
- Parvela, T. (2020). *Ella in der Schule*.
- Portugal und Luxemburg - eine unerschütterliche Partnerschaft*. (2024, 11. Juli). Luxembourg. Abgerufen am 30. April 2025, von <https://luxembourg.public.lu/de/gesellschaft-und-kultur/internationale-offenheit/luxembourg-portugal.html#:~:text=Der%20Einfluss%20der%20portugiesischen%20Einwanderer,im%20Gro%C3%9Fherzogtum%20lebenden%20Bev%C3%B6lkerung%20aus.>
- Rewenig, G. (1992). *Zebra Tscherri: Geschichte fir Kanner*.
- Rewenig, G. (1999). *Muschkilusch: Geschichte für Kanner*.
- Roth, L. (1996). *Melusina*.
- Scherr, A. (2016). Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Wiesbaden
- Schmit, S. (2025). Guy Rewenig. Luxemburger Autorenlexikon. Abgerufen am 18. April 2025, von <https://www.autorenlexikon.lu/page/author/476/4764/DEU/index.html>
- SCRIPT. (2022). LEITFADEN Für geschlechtersensible Darstellung in Sprache & Bild in Schulbüchern. In <https://men.public.lu/>. Abgerufen am 30. Mai 2025, von <https://men.public.lu/dam-assets/catalogue-publications/divers/informations-generales/2022-leitfaden.pdf>
- Steinmayr, R., Weidinger, A.F., Heyder, A. & Bergold, S. (2019). Warum schätzen Mädchen ihre mathematischen Kompetenzen geringer ein als Jungen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51, 71 – 83.

- Stoop, D.C. (2016). Moscheedebatten in Deutschland zwischen Religionsfreiheit und antimuslimischer Propaganda. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>
- Thielen, C. (2023). Geschlechterdarstellungen in luxemburgischen Schulbüchern. Wien: Masterarbeit an der Universität Wien
- Timo Parvela. (o. D.). *Timo Parvela*. Abgerufen am 3. April 2025, von <https://www.timoparvela.fi/en/kirjailija>
- Tschierschke, A. & Zündorf, I. (o.D) Biografie Erich Kästner, in: LeMO-Biografien, Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, URL: <http://www.hdg.de/lemo/biografie/erich-kaestner.html>
Abgerufen am 06.04.2025
- UNESCO (2016). Out in the open: education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. In *UNESCO eBooks*. <https://doi.org/10.54675/hsck2832>
- UNESCO. (1960). Convention against Discrimination in Education. In *UNESCO* (No. 6193). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>
- United Nations General Assembly. (1979). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. In *United Nations General Assembly Resolution*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf>
- United Nations. (1966). International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. In *United Nations*.
- United Nations. (2007). Convention On The Rights Of Persons With Disabilities. In *United Nations*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf
- Wagenknecht, P. (2008). Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. In *VS Verlag für Sozialwissenschaften eBooks* (S. 17–34). https://doi.org/10.1007/978-3-531-90274-6_2
- Weinkauff, G. & Glasenapp, G. (2018). Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: utb (StandardWissen Lehramt)
- Whitley, B. E. & Kite, M. E. (2016). *Psychology of Prejudice and Discrimination*.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68 – 81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wirth & Horn. (o.D.). *Klett-Sprachen GmbH*. Abgerufen am 18. April 2025, von https://www.klett-sprachen.de/j-m-barrie/p-1/2542?srsId=AfmBOoqVCyW40Ueph4bwEL2nN8XBDRUSy_CKA80L0rILN9OD1rBlwO6V
- Wohlleber, M. (2022). Diversität in aktuellen deutschen Kinder-Bestsellern: Goethe Institut Finnland. <https://www.goethe.de/ins/fi/de/kul/sup/drin/22236025.html> (abgerufen am 29.07.2022)
- World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, United Nations & Robinson, M. (2001). *Declaration and Programme of Action*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/Durban_text_en.pdf
- Yeboah, A. (2016). Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1>

9. ANHANG

9.1 Auswahl der Bücher

Anzahl	Buch	Literatur	Alter	Sprache	engere Auswahl
81	Dinosaurier	Nein			
74	D'Maus Kätti	Ja	KA	Lux	X
72	Pinocchio	Ja	KA	De	X
70	Die Konferenz der Tiere	Ja	KA	De	X
69	Muschkilusch	Ja	KA	Lux	X
69	Matilda	Ja	5-10J	De	X
69	Gregs Tagebuch 7 - Dumm gelaufen!	Ja	9-11J		
69	Das Dschungelbuch	Ja	ab 5J	De	X
69	Der Frosch	Nein			
68	Das Eichhörnchen	Nein			
67	Gregs Tagebuch 8 - Echt übel!	Ja	9-11J		
67	Ella in der Schule	Ja	6-9J	De	X
66	Gregs Tagebuch 6 - Keine Panik!	Ja	9-11J		
65	Robinson Crusoe	Ja	ab 11J		
65	Der Igel	Nein			
64	Zebra Tscherrri	Ja	KA	Lux	X
64	Peter Pan	Ja	ab 6J	De	X
64	Ronja Räubertochter	Ja	ab 9J	De	
64	Melusina	Ja	ab 6J	Lux	X
63	Sams in Gefahr	Ja	ab 7J	De	(X)
63	Neue Punkte für das Sams	Ja	ab 7J	De	(X)
63	Eine Woche voller Samstage	Ja	ab 7J	De	(X)
63	Ein Sams für Martin Taschenbier	Ja	ab 7J	De	(X)
62	Rennschwein Rudi Rüssel	Ja	ab 9J	De	
62	Libella Bitsch	Ja	KA	Lux	(X)
62	Gregs Tagebuch 11 - Alles Käse!	Ja	9-11J		
62	Gregs Tagebuch 9 - Böse Falle!	Ja	9-11J		
62	Am Samstag kam das Sams zurück	Ja	ab 7J	De	(X)
62	Der Marienkäfer	Nein			
61	Komba la Bomba	Ja	KA	Lux	(X)
61	Gregs Tagebuch 5: Geht's noch?	Ja	9-11J		
61	Fußballgeschichten	Ja	ab 8J	De	(X)
60	Gregs Tagebuch 16 - Volltreffer!	Ja	9-11J		
60	Gregs Tagebuch 3: Jetzt reicht's!	Ja	9-11J		
60	Die Biene	Nein			
60	Der Tag, an dem ich cool wurde	Ja	ab 9J		
59	Vulkane	Nein			
59	Unsere Erde	Nein			
59	Mein Lotta-Leben - Alles voller Kaninchen	Ja	ab 9J		
59	Gregs Tagebuch 14 - Voll daneben!	Ja	9-11J		
59	Gregs Tagebuch 10 - So ein Mist!: Band 10	Ja	9-11J		

59	Gregs Tagebuch 15 - Halt mal die Luft an!	Ja	9-11J		
58	Gregs Tagebuch 2 : Gibt's Probleme?	Ja	9-11J		
57	Swimmy	Ja	ab 5J	De	(X)
57	Momo	Ja	ab12J		
57	Lippels Traum	Ja	ab 10J		
57	En drolege Schlasshär	Ja	KA	Lux	(X)
57	Das Wetter	Nein			
57	Die ersten Menschen	Nein			

9.2 Quantitative Analyse der Figuren aller Kinderbücher

Buch	Total	Männlich	Weiblich	Geschlecht unbestimmt	Personen mit Behinderung	Diversität der Sexualität	BIPOC
D'Maus Kätti	7	4	4	0	0	0	0
Pinocchio	20	14	3	3	2	0	0
Die Konferenz der Tiere	27	19	6	2	0	0	4
Muschkilusch	18	9	6	3	0	0	0
Matilda	28	14	14	0	0	0	0
Das Dschungelbuch	17	10	4	3	0	0	4
Ella in der Schule	25	16	9	0	0	0	0
Zebra Tscherry	16	9	7	0	1	0	0
Peter Pan	22	16	6	0	0	0	0
Melusina	6	3	2	1	0	0	0
TOTAL	186	114	61	12	3	0	8

9.3 Quantitative Analyse der Hauptfiguren aller Kinderbücher

Buch	Männlich	Weiblich	Geschlecht unbestimmt
Maus Kätti		Maus Kätti	
Pinocchio	Pinocchio		
Die Konferenz der Tiere	Löwe Alois		
Muschkilusch		Kätt	
Matilda		Matilda	
Das Dschungelbuch	Mowgli		
Ella in der Schule		Ella	
Zebra Tscherry		Kätt	
Peter Pan	Peter Pan		
Melusina		Melusina	
TOTAL	4	6	0

9.4 Quantitative Analyse der bekannten Persönlichkeiten aller Kinderbücher

Buch	Männlich	Weiblich	Geschlecht unbestimmt
D'Maus Kätti	/	/	/
Pinocchio	Kasper	Gretel	/
Die Konferenz der Tiere	Noah (Arche Noah) Mickymaus x2 Babar (der Elefant) Ferdinand Reineke Fuchs Der gestiefelte Kater	/	/
Muschkilusch	/	/	/
Matilda	Charles Dickens Thomas Hardy Rudyard Kipling H.G. Wells Ernest Hemmingway William Faulkner John Steinbeck J.B. Priestley Graham Greene George Orwell Joseph Conrad Erzbischof von Canterbury John Steinbeck Napoleon Shakespeare Mozart C.S. Lewis Herr Tolkien Moses Herzog von Wellington Dylan Thomas Brüder Grimm Hans Christian Andersens Hänsel	Charlotte Brontë Jane Austen Gretel Rotkäppchens Großmutter	/
Das Dschungelbuch	/	/	/
Ella in der Schule	Weihnachtsmann x2 Superman x2 Batman x2 Darth Wader Präsident von Finnland Der böse Wolf König Lear Josef Tarzan	Rotkäppchen Die Mutter Die Großmutter Maria Madonna	3 Weisen aus dem Morgenland
Zebra Tscherrri	/	/	/
Peter Pan	/	/	/
Melusina	/	/	/
TOTAL	43	10	3

9.5 Quantitative Analyse von Autor*innen und Illustrator*innen

Buch	Autor	Autorin	Illustrator	Illustratorin
D'Maus Kätti	Auguste Liesch			Alison Koch-Kent
Pinocchio	Carlo Collodi		Silvio Neuendorf	
Die Konferenz der Tiere	Erich Kästner		Walter Trier	
Muschkilusch	Guy Rewenig			Klaudia Kampa
Matilda	Roald Dahl		Quentin Blake	
Das Dschungelbuch	Rudyard Kipling		Alexander von Knorre	
Ella in der Schule	Timo Parvela			Sabine Wilharm
Zebra Tscherry	Guy Rewenig			Renée Weber
Peter Pan	J.M. Barrie			Petra Dorkenwald
Melusina	Lex Roth			Muriel Moritz
TOTAL	10	0	4	6

9.6 Quantitative Analyse der Sprache

Buch	Generisches Maskulinum	Geschlechtsneutrale Sprache	Doppelformen
D'Maus Kätti	Meister (S.22)	Kind (S.8,16,17,34) Leute (S.20,22) Kinder (S.26)	/
Pinocchio	Kumpel (S.9) Zwei Wanderer (gemeint sind ein Fuchs und eine Katze) (S.12) Zwei Räuber (S.16, 17) Die Diener (S.18) Die Lumpensammler (S.19) Die Tagediebe (S.19) Halunken (S.21) Freunde (S.28)	Kinder (S.25, 27, 28) Menschen (S.32)	/
Die Konferenz der Tiere	Flüchtlinge (S.11) Angstmeier (S.19) Delegierten (S.25,30,32) Friseur (S.26) Konferenzteilnehmer (S.32) Die Abgeordneten (S.32) Matrosen (S.35) Beamte (S.35,36) Rundfunkreporter (S.39) Reporter (S.40) Staatspräsidenten (S.41, 53) Fotografen (S.42, 67) Kommentator (S.45) Solotänzer (S.52) Staatshäupter (S.53, 67,87,89,90) Ministerpräsidenten (S.53) Ratgeber (S.53) Ehrengäste (S.63) Aktenfabrikanten (S.63) Staatsmänner (S.67,75,76,80) Meine Herren Staatshäupter (S.67) Freunde (S.69)	Leute (S.8) Kinder (S.9,10,11,12,13,18,19,29,37,47,50, 55,58,66,76,77,78,81,82,83,87,88,90) Elefantenkinder (S.11) Tierkinder (S.12,31) Menschen (S.12,13,14,16,17,31,36,47,58,64,65, 69,77,80,82,83,90) Eltern (S.13,80,86) Mensch (S.15) Die Verwandten (S.32) Die Leute (S.36) Zeitungsleute (S.39) Die Ärmsten (S.43) Die Gäste (S.43) Schulkinder (S.59) Anwesenden (S.66) Zivilisten (S.72) Erwachsenen (S.78) Kinder und Enkel (S.79) Großeltern (S.87)	/

	Soldaten (S.70, 72) Briefträger (S.23,73) Stationsvorsteher (S.73) Hotelpartiers (S.73) Straßenbahnschaffner (S.73) Artilleristen (S.79) Generaladmiral (S. 79) Admiralgeneral (S.79) Erziehern (S.81) Tierjungen (S.86) Minister (S.87) Präsidenten (S.87) Vertreter (S.89) Beamten (S.90)		
Muschkilusch	Kungfukämpfer (S.20) Schutzengel (S.28, 29, 30, 39)	Leute (S.7,35,148) Kanner (Kinder) (S.11, 12, 13, 21, 41, 55, 75) Kind (S.18, 21,32,33,34, 36)	/
Matilda	Sprösslinge (S.9, 102) Lehrer (S.9,75,101,132,180,215,252) Schriftsteller (S.22) Nichtsnutz (S.25) Käufer (S.26) Kunden (S.26) Angestellten (S.36) Einbrecher (S.51) Buchhalter (S.56) Superkopfrechner (S.60) Friseur (S.63) Meister (S.67) Geldverdiener (S.67) Idioten (S.67) Neuankömmling (S.75) Schulleiter (S.92, 173) Gangster (S.98) Versager (S. 102) Jugendliche Schwerverbrecher (S.114) Fliegengewichte (S.116) alter Krieger (S.119) Schuldige (S.122) Kreuzfahrer (S.122) Fürst (S.122) Verbrecher (S.134, 173) Bürger (S.134) Gören (S.136) Küchenchef (S.137) Schüler (S.144) Zuschauer (S.145, 146) Langstreckenläufer (S.146) Fleischer (S.197) Elektriker (S.197) Bauern (S.225) Rechtsanwalt (S.228) Notar (S.254) Gast (S.255)	Genie (S.9, 98) Kind (S.9,75,85,100,103,127,174,195,200, 213,247,260) Eltern (S.9,13,32,54,55,74,82,102,103,111, 130,188,263) Kinder (S.9,75,76,90,92,93,102,111,113,131, 134,142,145,157,167,177,188,246, 250,252) Mensch (S.10,62,121,172,189,217) Erwachsene (S.14, 33,39) Leute (S.39,41,75,168,176, 210) Kinderschar (S.75) Person (S.75,76,204) Lehrkörper (S.181) Wunderkind (S.84) Ehepaar (S.190) Vormund (S.219, 228) Lehrerkolleg (S.222) Schulverwaltung (S.254)	Schüler und Schülerinnen (S.74) Jungen und Mädchen (S.74,125, 132) Vater und Mutter (S.131) Buben und Mädchen (S.157) Mütter und Väter (S.158)

Das Dschungelbuch	Herren des Dschungels (S.31) Nachbarn (S.51)	Menschen (S.10,12,13, 14,18,29, 36, 45,49,50,54,59,60,61,63,67) Menschenkind (S.13, 21, 23,30) Mensch (S.14, 20,29,45,49,67) Eltern (S.17,66) Wolfseltern (S.18,25) Kind (S.10, 12, 13, 46) Leute (S.52)	/
Ella in der Schule	Erpresser (S.6, 15) Giftmischer (S. 23) ein Schulrat (S.23) Schulräte (S. 30) zwei Polizisten (S.41) der erste Schlaumeier (S.61) die drei Weisen (S. 73) die Hirten (S.85) Fakir (S. 128) die Feuerwehrmänner (S.140)	Sein Kind (S. 10, 93, 139) die Person (S.21) wildfremde Leute (S.31) Die Polizei (S.41) Die Vertretung (S.49) beim Friseur (S.53) tausend andere Schulkinder (S. 65)	/
Zebra Tscherri	Nachbarn (S.8,9,10,11,15,17,18,26, 31,32,70,73, 157) Griechen (S.9) Engländer (S.9) Senegalesen (S.9) Portugiesen (S.10,14,28,32) Fremden (S.18) Automobilisten (S.25,49) Ausländer (S.33,90) Fahrer (S. 47) Fußgänger (S.48) Italiener (S.68) Tierfreund (S.75) Zahnarzt (S.82) Bäcker (S.87,89) Franzosen (S.92) Reporter (S.95) Gärtner (S.124) Holländer (S.138) Amerikaner (S.151, 153) Direktor (S.154) Präsident (S.154)	Mensch (S.10,11,15,22,48,60,98,130, 149, 157) Kinder (S.10,38,39,70,140,141) Eltern (S.12) Leute (S.17,22,26,28,32,35,46,47,48, 63,70,72,76,80,81,86,89,97,120,133, 145,148,151,154) Baby (S.107)	/
Peter Pan	Diener (S.7) Nachbarn (S.11) Bewohner (S.29) Indianer (S.37,40,43)	Kinder (S.7,8,9,11,12,18,20,29,37,38,39,49, 50,51,58,61,62) Eltern (S.7,16,18,38,41,57,58,60,63)	/
Melusina	Freunde (S.16) Ritter (S.23)	Kinderchen (S.13,22) Leute (S.15)	/
TOTAL	174	275	7

Kinderliteratur prägt frühkindliche Weltbilder, fördert sprachliche und emotionale Entwicklung und vermittelt Werte. Gerade in der Grundschule, wo Kinder zentrale gesellschaftliche Normen verinnerlichen, spielt die Auswahl von Büchern, die ihnen zur Verfügung stehen, eine entscheidende Rolle. Diese Arbeit widmet sich der Frage, inwieweit Kinderbücher, die besonders häufig in Luxemburgs Grundschulbibliotheken zu finden sind, Diversität in kultureller, sozialer und sprachlicher Hinsicht repräsentieren. Auf Basis menschenrechtlicher Grundlagen sowie bildungspolitischer Zielsetzungen werden insgesamt zehn Bücher analysiert, die sich an Kinder zwischen sechs und neun Jahren richten. Die Kombination qualitativer und quantitativer Analysen ermöglicht einen differenzierten Blick auf Repräsentationen, Ausschlüsse und dominante Narrative. Der Fokus der qualitativen Analyse liegt auf den Kategorien Geschlechterstereotype, Rassismus, Heteronormativität, Ableismus und geschlechtsneutraler Sprache. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Werke weiterhin stereotype Rollenbilder sowie heteronormative, eurozentrische und nicht-inklusive Strukturen aufweisen. Daraus ergeben sich wichtige Folgerungen für eine diskriminierungssensible Literatúrauswahl in Schule und Bildungspraxis.