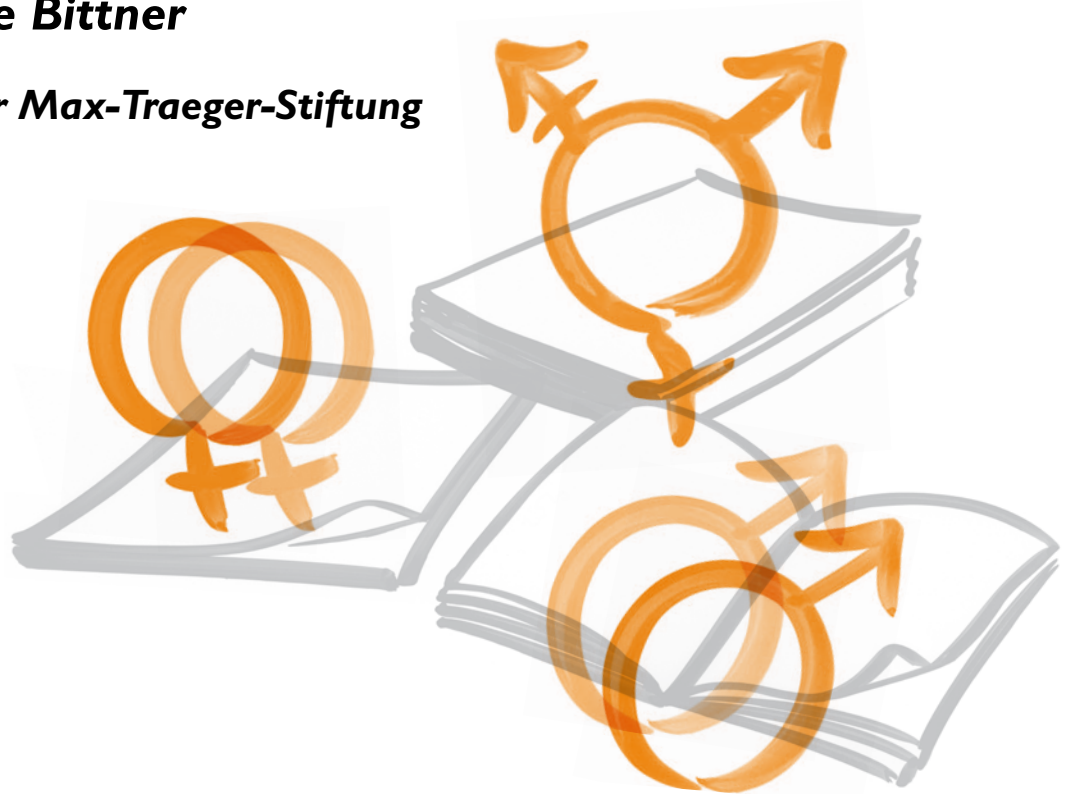


Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern

Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner

im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung





Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Vorstandsbereich Frauenpolitik
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt
Tel. 069 78973-0
Fax 069 78973-103
E-Mail: sekretariat.frauenpolitik@gew.de
www.gew.de

Verantwortlich: Anne Jenter (V.i.S.d.P.)
Redaktion: Frauke Gützkow
Gestaltung: Karsten Sporleder
Illustration: Katja Rosenberg
Druck: Druckerei Hassmüller

ISBN-Nummer: 978-3-939470-80-9

GEW-Shop – Artikel-Nr.: 1452
Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop
(www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20)
Mindestbestellmenge: 10 Exemplare, Einzelpreis 3,50 Euro,
Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten.
Einzelbestellungen an: broschueren@gew.de.

April 2011

Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern

Eine gleichstellungsorientierte Analyse mit einer Materialsammlung für die Unterrichtspraxis

Vorwort	5
1 Einleitung	6
2 Begriffsklärungen und theoretischer Rahmen	8
3 Stand der Schulbuchforschung	13
4 Rechtliche Rahmenbedingungen	17
4.1 Verfassungsrecht	17
4.2 Internationales Recht	19
4.3 Schulgesetze	21
4.4 Nationale Bildungsstandards	23
4.5 Sexualerziehung	23
5 Der Schulbuchmarkt	28
6 Analyse von Englischbüchern	32
6.1 Bildungsstandards und (Rahmen-)Lehrpläne	32
6.2 Fragestellung und Vorgehen	33
6.3 Quantitatives Verhältnis weiblicher und männlicher Personen auf Bildern	35
6.4 Geschlecht als binäre Kategorie, Trans*, Inter*	36
6.5 Geschlechternormen und Stereotypisierungen	38
6.5.1 Diesterweg Camden Town I	39
6.5.2 Cornelsen G2I A1	44
6.5.3 Klett Red Line I	46
6.6 Heteronormativität, Darstellung von Homo- und Bisexualität	48
6.7 Berücksichtigung weiterer Diversity-Dimensionen	50
6.8 Geschlechtergerechte Sprache	53
7 Analyse von Kapiteln zur Sexualerziehung in Biologiebüchern	54
7.1 Bildungsstandards und (Rahmen-)Lehrpläne	54
7.2 Fragestellung und Vorgehen	55
7.3 Heteronormativität, Darstellung von Homo- und Bisexualität	57
7.4 Geschlecht als binäre Kategorie, Trans*, Inter*	63
7.5 Geschlechternormen und -stereotypisierungen	65
7.6 Geschlechtergerechte Sprache	69

8	Analyse von Geschichtsbüchern	70
9	Zusammenfassung und Fazit	74
9.1	Repräsentation und Darstellung weiblicher und männlicher Personen	74
9.2	Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit, Darstellung von Inter* und Trans*	77
9.3	Heteronormativität, Darstellung von Homo- und Bisexualität	78
9.4	Fazit	80
10	Unterrichtsmaterialien	82
11	Verzeichnis der untersuchten Schulbücher	84
11.1	Englischbücher	84
11.2	Biologiebücher	84
11.3	Geschichtsbücher	85
12	Literaturverzeichnis	86

LSBTI in der Schule hat viele Facetten und ist ein wichtiges bildungs- und gleichstellungspolitisches Thema. Es geht um wertschätzende und gleiche Lebens- und Lernbedingungen für alle Schüler_innen, auch für Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter*. Es geht um einen diskriminierungsfreien Schulalltag, um eine angemessene Bearbeitung dieser Themen im Unterricht.



Beim Thema LSBTI in der Schule liegt der Blick in Schulbücher nahe: Stellen Schulbücher die Vielfalt von Geschlecht und Sexualität dar? Welche Normen hinsichtlich der Geschlechtlichkeit vermitteln sie den Kindern und Jugendlichen? Was bieten sie an, um die Thematik LSBTI angemessen zu bearbeiten? Melanie Bittner untersucht in dieser Studie, welche Geschlechterkonstruktionen in aktuellen Schulbüchern zu finden sind und wie Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter* dargestellt werden. Dieser exemplarischen Studie liegen Schulbücher für die Fächer Englisch, Biologie und Geschichte zugrunde, die in der Sekundarstufe 1 an unterschiedlichen Schulformen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin und Rheinland-Pfalz sowie in einzelnen anderen Bundesländern eingesetzt werden.

Melanie Bittner beginnt mit einer ausführlichen Begriffsklärung, beschreibt die rechtlichen Rahmenbedingungen zu Gleichstellung und Antidiskriminierung auch am Beispiel von Schulgesetzen und geht auf den Schulbuchmarkt ein. Im Hauptteil analysiert sie 19 Bücher aus den drei Fächern ausführlich. In der Zusammenfassung zeigt sie auch auf, wo Veränderungen hin zu gleichstellungsorientierten Schulbüchern ansetzen können. Als Unterstützung für die pädagogische Praxis dient eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien.

Mit der Veröffentlichung von Melanie Bittners Studie, die von der Max-Traeger-Stiftung der GEW gefördert wurde, wollen wir den Diskurs zwischen Theorie, Politik und Praxis fördern und mit Schulbuchverlagen, Kultusverwaltungen und Lehrer_innen ins Gespräch kommen.

Anne Jenter

Geschäftsführendes Vorstandsmitglied der GEW,
verantwortlich für Frauenpolitik und für LSBTI

I. Einleitung¹



Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter*² (LSBTI) in Schulbüchern lösen laut Medienberichten aktuell in vielen Ländern kontroverse Debatten aus. In Frankreich führte eine Änderung des Lehrplans für Sexualerziehung und deren Umsetzung in neuen Biologiebüchern zu Beginn des Schuljahrs 2011 dazu, dass nun auch die Rolle von Gesellschaft und Erziehung bei der Entwicklung zu Frauen und Männern thematisiert wird. Während dies einigen zu weit zu gehen scheint, weisen andere darauf hin, dass dies dem Stand der Genderforschung entspreche und begrüßen die neuen Bücher.³ In Kalifornien wurde 2011 der FAIR Education Act verabschiedet, der u.a. regelt, dass der Beitrag von LSBTI zur ökonomischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung des Staates in Schulbüchern aufgegriffen werden muss, damit die Schüler_innen ein gerechtes und angemessenes Bild der Gesellschaft vermittelt bekommen.⁴ Der größte Niederländische Schulbuchverlag hat 2010 verkündet, dass auch schwule und lesbische Paare mit Kindern selbstverständlich als Familien in den Lehrmaterialien dargestellt werden sollen.⁵ In Polen führte die Zulassung eines Schulbuchs, in dem Homosexualität als Krankheit dargestellt wird, zu öffentlichen Protesten des Arbeitskreises für Diversity.⁶

Schulbücher spielen in der täglichen Unterrichtspraxis auch in Deutschland eine große Rolle. In ihnen wird Wissen aufbereitet, das als besonders relevant für das Leben in einer Gesellschaft definiert wurde. Die Lernziele und –inhalte des Unterrichts, die durch Schulbücher vermittelt werden sollen, werden von staatlichen Institutionen geregelt und ändern sich regelmäßig, wie die internationalen Beispiele gezeigt haben. Schulbücher unterliegen weiterhin rechtlichen Normen wie dem UN-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau, dem Grundgesetz und den Schulgesetzen der Länder. Daher dürfen sie nicht diskriminieren und haben den Auftrag, tatsächliche Gleichstellung zu fördern.

In Schulbuchanalysen zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern konnte aufgezeigt werden, dass dieses Ziel noch nicht erreicht wurde. War in älteren Studien aus den 1980er Jahren die Unterrepräsentation von Frauen noch eklatant, geht es zunehmend um subtilere Mechanismen. So wird vielleicht nicht gesagt, Männer seien nicht für Hausarbeit zuständig, Mädchen müssten sich schminken und schwule und lesbische Paare sollten keine Kinder haben. Aber werden solche oder andere normative Botschaften in Schulbüchern vielleicht doch noch vermittelt? Gibt es durch Stereotypisierungen noch einen „heimlichen Lehrplan“ für

- 1 Ich bedanke mich bei Talke Flörcken für die professionelle Unterstützung bei der Erstellung dieser Studie durch wissenschaftliche Dienstleistungen. Mein Dank gilt auch allen Mitarbeiter_innen der Schulbuchverlage, die meine Fragen zu dem großen Angebot an Schulbüchern in Deutschland beantwortet haben und mich bei der Auswahl der aktuellsten Schulbücher unterstützt haben. Ich danke den Verlagen auch für die Unterstützung meiner Studie, indem sie mir die benötigten Schulbücher kostenlos zur Verfügung gestellt haben.
- 2 Der Asterisk (*) wird in dieser Studie als Platzhalter verwendet, denn „Inter*“ und „Trans*“ als Substantiv bzw. „inter*“ und „trans*“ als Adjektiv formieren als Oberbegriffe und umfassen jeweils unterschiedliche Formen und Bezeichnungen. Dazu ausführlich in Kapitel 2.
- 3 Ulrich, Stefan: Wann ist ein Mann ein Mann?, sueddeutsche.de vom 02.09.2011, online unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/franzosen-streiten-um-neue-biologiebuecher-wann-ist-ein-mann-ein-mann-1.1137999> (Zugriff 09.03.2012)
- 4 o.A.: Schwul-lesbische Geschichte wird in Kalifornien Pflicht, queer.de vom 07.07.2011, online unter http://www.queer.de/detail.php?article_id=14598 (Zugriff 12.03.2012), mehr Informationen unter <http://www.faireducationaction.com/>
- 5 o. A.: Homosexuelle Eltern in Schulbüchern, Fokus online Schule vom 10.08.2010, online unter http://www.focus.de/schule/schule/medien/holland-homosexuelle-eltern-in-schulbuechern_aid_539866.html (Zugriff 09.03.2012)
- 6 o.A.: Polnisches Schulbuch: Homosexualität ist eine Krankheit, queer.de vom 27.08.2010, online unter http://www.queer.de/detail.php?article_id=12644 (Zugriff 09.03.2012)

Geschlecht und Sexualität oder wird tatsächliche Vielfalt auch positiv dargestellt?

Kinder aus Regenbogenfamilien, also Familien mit lesbischen Müttern oder schwulen Vätern, erleben die Auslassung ihrer Familienformen in Lehrmaterialien und als Thema im Unterricht als unangenehm bis diskriminierend.⁷ Es geht also nicht nur um die formale Erfüllung rechtlicher Normen zu Antidiskriminierung und Gleichstellung, sondern um wertschätzende und gleiche Lernbedingungen für alle Schüler_innen unabhängig von ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Identität oder der Familienform, in der sie leben, also eben um tatsächliche Gleichstellung.

Ziel dieser Studie ist es, exemplarisch zu untersuchen, welche Geschlechterkonstruktionen in aktuellen Schulbüchern zu finden sind und wie Lesben, Schwule, Bisexuelle, Trans* und Inter* dargestellt werden. Der Fokus wird dabei auf vermittelte Normen und Stereotype gesetzt, bzw. auf Normierungen und Stereotypisierungen durch Schulbücher, denn sie

sind, so ließe sich zugespitzt formulieren, Konstruktionen und zugleich Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens.“⁸

Die empirische Analyse ist der Kern dieser Arbeit. Es werden Schulbücher der Sekundarstufe 1 in drei Fächern für mehrere Bundesländer und verschiedene Schulformen untersucht. Berücksichtigt wurden Bücher der Fächer Englisch, Biologie und Geschichte der drei größten Schulbuchverla-

Gibt es durch Stereotypisierungen noch einen „heimlichen Lehrplan“ für Geschlecht und Sexualität oder wird tatsächliche Vielfalt auch positiv dargestellt?

ge bzw. Verlagsgruppen Cornelsen, Klett und Westermann. Die Zusammenstellung des Samples und das methodische Vorgehen werden in den entsprechenden Kapiteln beschrieben.

Der theoretische und rechtliche Teil der Studie wurde so kurz wie möglich gehalten. Hier werden zunächst zentrale Begriffe wie Geschlecht, Inter*, Trans* oder Heteronormativität geklärt, so dass die theoretischen Grundlagen verständlich und transparent sind. Anschließend werden grundlegende Annahmen der Schulbuchtheorie und der Stand der Schulbuchforschung skizziert. Es folgt eine Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen, die für Schulbücher in Deutschland gelten. Anschließend wird der Schulbuchmarkt beschrieben, da dieser speziellen Mechanismen unterliegt, die nicht nur für die Entstehung von Schulbüchern wichtig sind, sondern sich auch auf die Durchführung von Schulbuchanalysen wie der vorliegenden auswirken.

Nach der Untersuchung der Englisch-, Biologie- und Geschichtsbücher werden die Ergebnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen präsentiert. Weiterhin wurde eine Liste mit Materialien und Unterrichts Anregungen zusammengestellt. Sie kann von Lehrer_innen zur Ergänzung von Schulbüchern genutzt werden, wenn diese Gender oder LSBTI unzureichend aufgreifen oder wenn vielfältigere Lernmethoden genutzt werden sollen.

⁷ Streib-Brzic/Quadflieg 2012, 22

⁸ Lässig 2010, 203

⁹ In dieser Studie wird der Unterstrich als Instrument genderreflektierter Sprache verwendet. Er stellt eine Alternative zur sog. geschlechtergerechten Sprache dar, deren Ziel es ist, Frauen und Männer sprachlich sichtbar zu machen. Dies wird durch die Doppelnennung weiblicher und männlicher Formen (Lehrerinnen und Lehrer) oder das Binnen-I (LehrerInnen) erreicht. Der Unterstrich, auch Gender-Gap genannt, stellt hingegen einen Platzhalter zwischen den Geschlechtern dar, um vielfältigere geschlechtliche Identitäten sichtbar zu machen und die Norm der Zweigeschlechtlichkeit zu irritieren.

2. Begriffsklärungen und theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel dient der Klärung zentraler Begriffe. Es wird dargestellt, welches gendertheoretische Verständnis Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist und die Konzeption der Studie, die Durchführung der empirischen Analyse sowie die Bewertung der Ergebnisse prägt.

Im Alltagsverständnis und auch in vielen populärwissenschaftlichen Publikationen wird **Geschlecht** häufig als Differenz zwischen Frauen und Männern verstanden. Nach Wetterer umfasst die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit die Annahmen,

„[d]ass es zwei und nur zwei Geschlechter gibt; dass jeder Mensch entweder das eine oder das andere Geschlecht hat; dass die Geschlechtszugehörigkeit von Geburt an feststeht und sich weder verändert noch verschwindet; dass sie anhand der Genitalien zweifelsfrei erkannt werden kann und deshalb ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand ist, auf den wir keinen Einfluss haben“¹⁰.

Gendertheoretisch handelt es sich bei der Zweigeschlechtlichkeit jedoch um eine soziale Konstruktion. Geschlecht wird hergestellt, es wird gemacht. Diese Konstruktion, auch *doing gender* genannt, funktioniert über viele unterschiedliche Mechanismen. Da sind einerseits Elemente der alltäglichen Interaktion wie Kleidung, Körperhaltung, Stimme. Aber auch die Institutionalisierung der Zweigeschlechtlichkeit über so unscheinbare Regelungen wie die Kenn-

zeichnung von Toiletten für Frauen einerseits und für Männer andererseits. Auch das Namensrecht in Deutschland schreibt vor, dass Menschen einen geschlechtlich eindeutigen Vornamen brauchen, der normalerweise mit ihrem Personenstand, dem im Pass eingetragenen Geschlecht, übereinstimmen muss.

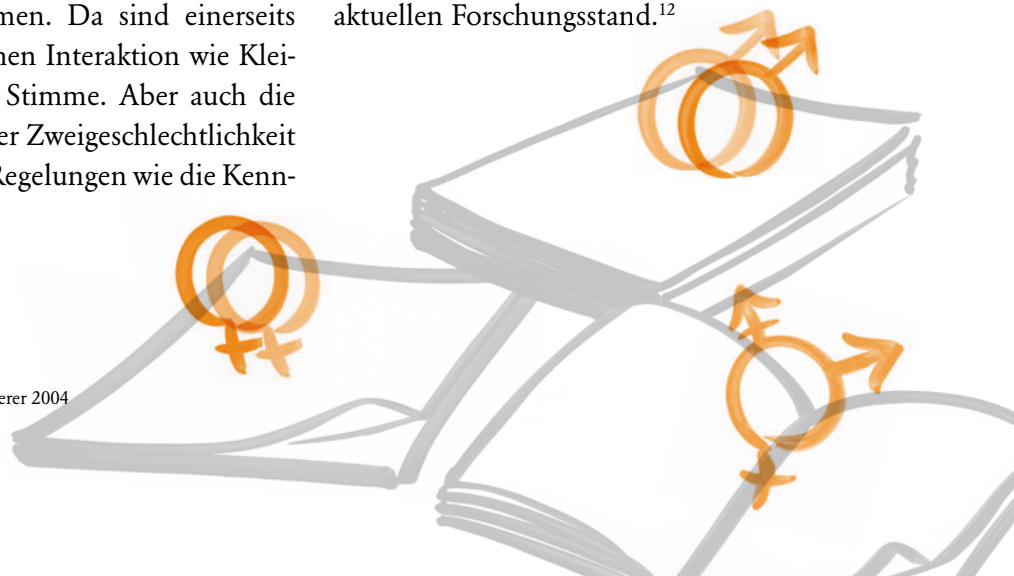
Dabei gibt es viele Beispiele, die Fragen zu **Geschlecht als binärer Kategorie** aufwerfen. Historische und sozialanthropologische Forschung haben gezeigt, dass es auch Geschlechtermodelle jenseits der Zweigeschlechtlichkeit gibt bzw. dass unsere Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit erst seit der Aufklärung und Industrialisierung so wie sie heute die meisten für selbstverständlich halten existiert.¹¹ Manche Menschen können oder wollen keinem der beiden üblichen Geschlechter zugeordnet werden.

Statt all diese Beispiele als Ausnahmen zu behandeln, plädieren die Gender Studies dafür, die **Norm der Zweigeschlechtlichkeit** in Frage zu stellen. Und dies bezieht sich nicht nur auf das soziale Geschlecht, welches zunächst mit Gender in Abgrenzung zu Sex gemeint war. Denn gerade biologisch-medizinisch ist die Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit einerseits historisch recht jung und entspricht andererseits sehr viel weniger als oft vermutet dem aktuellen Forschungsstand.¹²

10 Wetterer 2004, 122

11 mit weiteren Hinweisen Wetterer 2004

12 Voß 2010



Es geht also nicht nur darum, von einer biologischen Unterteilung in Frauen und Männer nicht mehr soziale Erwartungen, Aufgaben, Vorlieben, Eigenschaften etc. abzuleiten, sondern einen Schritt weiter zu gehen und auch die binäre Kategorisierung in Frauen und Männer in Frage zu stellen. Das ist deshalb erforderlich, weil mit ihr Menschen in Schubladen gepresst werden, die **Inter*** und **Trans*** ausgrenzen, diskriminieren und verletzen.

„Inter* fungiert vermehrt als deutscher Oberbegriff für Intersexuelle, Intersex, Hermaphroditen, Zwitter, Intergender sowie inter- oder zwischengeschlechtliche Menschen, die mit einem Körper geboren sind, der den typischen geschlechtlichen Standards und Normen von Mann und Frau nicht entspricht. Intersexualität wird als pathologisierende Diagnose auf diese Personen verwandt, weil deren körperliche Merkmale medizinisch nicht eindeutig dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugeordnet werden können. Viele Inter*-Menschen lehnen sie daher als Selbstbezeichnung ab. [...] Inter* kann eine Geschlechtsidentität sein im Sinne der Selbstdefinition als Zwitter, Hermaphrodit, Intergender etc. Inter*-Menschen können sich aber auch als Männer, Frauen oder je nach Kontext anders definieren.“¹³

Es wird bei vorsichtiger Schätzung davon ausgegangen, dass etwa jedes 1000. bis 2000. Neugeborene inter* ist. Dazu kommen Menschen, bei denen erst in der Pubertät Entwicklungen festgestellt werden, die weder männlichen noch weiblichen Normen entsprechen.¹⁴ Offizielle

Daten werden nicht erhoben, doch entscheidend sind hier nicht Zahlen, sondern die Folgen für Inter*: Neugeborene werden häufig schon als Kinder und ohne ihr Einverständnis an den Genitalien operiert, um sie an die Normen der Zweigeschlechtlichkeit anzupassen. Gleichzeitig werden völlig gesunde aber für unpassend erklärte Geschlechtsorgane entfernt, was häufig zu gesundheitlichen Problemen führt und hormonell behandelt werden muss. Inter* kritisieren den Umgang von Medizin, Politik, Recht und Gesellschaft mit ihrer Geschlechtlichkeit als Gewalt und Menschenrechtsverletzung und fordern grundlegende Veränderungen. Viele leiden aufgrund des überholten Umgangs mit Inter* lebenslang unter psychischen und physischen Schäden.¹⁵

„Trans* fungiert vermehrt als deutscher Oberbegriff für Transsexuelle, Transgender, Transidente, Transvestiten und andere Menschen, die sich nicht dem Geschlecht zugehörig fühlen, das ihnen bei ihrer Geburt zugewiesen wurde, und auch solche, die sich Vergeschlechtlichungsprozessen ganz entziehen wollen. Ihre Selbstidentifizierungen unterscheiden sich lokal und individuell.“

Transsexuelle sind Menschen, die sich nicht ihrem Geburtsgeschlecht, sondern dem Gegengeschlecht als zugehörig empfinden. Bei der Geburt als weiblich eingeordnete Menschen, die ein männliches Identitätsgeschlecht haben, werden oft als Frau-zu-Mann-Transsexuelle oder Transmänner bezeichnet. Bei der Geburt männlich klassifizierte Menschen, die ein weibliches

13 Chebout/Sauer 2011, 54

14 Fröhling 2003, 13

15 <http://www.intersexuelle-menschen.net>, Brinkmann et al. 2007

Identitätsempfinden haben, werden entsprechend als Mann-zu-Frau-Transsexuelle oder Transfrauen bezeichnet. Einige transsexuelle Menschen lehnen die Begriffe Mann-zu-Frau und Frau-zu-Mann Transsexuelle jedoch ab, da diese Wortschöpfungen ihrer Meinung nach die eigentliche, angeborene Geschlechtsidentität nicht als geschlechtsbestimmend respektieren. Nach Auffassung vieler Transsexueller gibt es eine Kerngeschlechtsidentität, die nicht veränderbar und auch oft der Grund für körperliche, geschlechts „angleichende“ Maßnahmen ist.

Die Transgender-Bewegung betont hingegen eher die Fluidität der Geschlechter. Manche Transsexuelle bevorzugen für sich den Begriff „Transident“ oder „Transidentin“, weil es nicht um ihre Sexualität, sondern ihre identitäre Selbstverortung im anderen Geschlecht geht.¹⁶

Franzen und Sauer stellen in einer von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Auftrag gegebenen Expertise fest, dass systematische Daten zur Diskriminierung von Trans* in Deutschland nicht vorliegen.

„Internationale Studien belegen, dass Trans*Personen in allen Bereichen des täglichen Lebens, insbesondere auch im Arbeitsleben, massiven Diskriminierungen ausgesetzt sind. Diese reichen von Benachteiligung beim Zugang zum Arbeitsmarkt und bei Karrierechancen über Ablehnung und Belästigungen

bis hin zu Gewalt. Trans*Personen sind überdurchschnittlich häufig von Arbeitsverlust, Arbeitslosigkeit sowie Armut betroffen und arbeiten sehr oft unter ihren Qualifikationen. Sie berichten von transphoben Verhaltensweisen von Kolleg_innen und Vorgesetzten sowie struktureller Benachteiligung durch den institutionalisierten medizinischen und juristischen Umgang mit Transgeschlechtlichkeit.“¹⁷

Die gleichen Studien zeigen auch häufige Diskriminierung im Bildungsbereich. Darunter fallen Mobbing oder Beleidigung durch Mitschüler_innen und auch Lehrer_innen und auch physische Angriffe. Viele Jugendliche meiden deshalb die Schule oder erzielen aufgrund der belastenden Situation schlechtere Noten, was wiederum negative Konsequenzen für den Übergang zum Beruf mit sich bringt.¹⁸ Dazu kommen ganz alltägliche Herausforderungen, wie von anderen mit dem gewünschten Namen oder Personalpronomen adressiert zu werden.

Trans* und Inter* werden in dieser Studie als geschlechtliche Identitäten verstanden. Mit **geschlechtlicher Identität** ist das grundlegende und tief empfundene Gefühl hinsichtlich des eigenen Geschlechts gemeint. „Geschlechtsidentität manifestiert sich u.a. in der Wahrnehmung des eigenen Körpers und seiner Repräsentanz nach außen.“¹⁹ Die geschlechtliche Identität kann mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen, muss das aber nicht. Weiterhin kann sich die geschlechtliche Identität im Laufe des Lebens oder abhängig von bestimmten Lebenskontexten verändern.

16 Chebout/Sauer 2011, 55

17 Franzen/Sauer 2010, 5

18 ebd., 54f.

19 Chebout/Sauer 2011, 54

Die Norm der Zweigeschlechtlichkeit ist also gleichzeitig heteronormativ. Daher spricht man bspw. auch davon, sich als schwul, lesbisch oder bisexuell zu outen. Selten werden Menschen gefragt, wann sie wussten, dass sie heterosexuell sind.

Mit **sexueller Identität** ist hingegen nicht die Selbstwahrnehmung als weiblich, männlich, trans* oder inter* gemeint, sondern sie richtet sich nach dem Geschlecht der Personen, mit denen emotionale und/oder sexuelle Beziehungen eingegangen werden. Oft wird auch der Begriff sexuelle Orientierung verwendet. Von sexueller Identität zu sprechen macht jedoch deutlicher, dass das eigene Begehren für viele Menschen ein sehr persönlicher Teil ihrer Identität ist²⁰, wenngleich das heterosexuelle Menschen seltener bewusst so wahrnehmen als Lesben, Schwule und Bisexuelle.

Die übliche Unterscheidung von Formen sexueller Identität – Heterosexualität, Homosexualität und Bisexualität – reproduziert die Norm der Zweigeschlechtlichkeit, denn heterosexuelles Begehren bezieht sich auf das jeweils andere Geschlecht, homosexuelles Begehren auf Menschen des eigenen Geschlechts und Bisexualität auf Menschen beider Geschlechter. Dabei gilt gesellschaftlich Heterosexualität als die Norm. Eine weitere Annahme der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit ist nämlich, dass Frauen und Männer einander begehren. Homo- und Bisexualität werden so als Abweichungen von der Norm definiert. Die Norm der Zweigeschlechtlichkeit ist also gleichzeitig **heteronor-**

mativ. Daher spricht man bspw. auch davon, sich als schwul, lesbisch oder bisexuell zu outen. Selten werden Menschen gefragt, wann sie wussten, dass sie heterosexuell sind. Auch wenn die Emanzipationsbewegung von Lesben, Schwulen und Bisexuellen schon große Erfolge erreicht hat, sind Stereotypisierung und Diskriminierung nicht überwunden²¹ und auch in Bildung und Schulen noch wirksam.²²

Der **theoretische Rahmen dieser Studie** ist also ein Verständnis von Geschlecht als binärer Konstruktion, die dazu führt, dass Heterosexualität gesellschaftlich als Norm etabliert ist. Diese Kritik an der Kategorisierung bedeutet wie gezeigt nicht, dass sie plötzlich nicht mehr wirksam ist, im Gegenteil. Von einem „Bedeutungsverlust“²³ der Kategorie Geschlecht kann weder theoretisch²⁴ noch empirisch gesprochen werden.²⁵ Daher ist auch die Darstellung von Frauen und Männern Thema dieser Studie. Auch wenn Zweigeschlechtlichkeit sozial konstruiert ist, bedeutet es nicht, dass Weiblichkeit und Männlichkeit als Mechanismen in der Sozialisation von Menschen nicht mehr wirksam sind. **Geschlechternormen** und **Geschlechterstereotypisierungen**²⁶ stellen immer noch Einschränkungen dar und prägen unser Verhalten, sei es ablehnend oder affirmativ in Bezug

20 Der Begriff Identität betont außerdem, dass es sich um eine Selbstzuschreibung handelt, denn nicht alle Männer die Sex mit Männern haben bezeichnen oder identifizieren sich beispielsweise als schwul.

21 Steffens 2010

22 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 2005, Schmäu-Wassermann 2004; van Dijk/van Driel 2008

23 Knapp 2001

24 Lorber 2004

25 für den Bildungsbereich Rieske 2011, Stürzer et al. 2003, Jäckle 2009, Ludwig/Ludwig 2007, Ministerium für Schule 2005

26 Baer, Susanne et al. 2009

auf Normen und Stereotype. Auch unsere Wahrnehmung anderer Menschen ist nicht unabhängig davon. Wenn zwei das gleiche tun wird es nicht unbedingt gleich wahrgenommen. Das gleiche Verhalten wird häufig bei weiblichen Vorgesetzten als autoritär, bei männlichen Vorgesetzten als durchsetzungsstark wahrgenommen. Und Geschlechternormen und Stereotype verändern zu können, nicht um sie zu bestätigen oder zu dramatisieren, müssen sie zunächst aufgezeigt werden.²⁷ Diese Studie fragt also auch danach, ob unterschiedliche Normen für Menschen je nach Geschlecht vermittelt werden, also Vorstellungen davon, wie Mädchen sein sollen oder wie sich Männer zu verhalten haben. Die Analyse von Stereotypisierungen beschäftigt sich damit, ob Bilder „typischer“ Mädchen, Jungen, Frauen und Männer vermittelt werden. Der Übergang von Stereotypisierungen zu Normen kann fließend sein, wenn nämlich fast oder gar keine „untypischen“ geschlechtlichen Ausdrucks- oder Verhaltensweisen dargestellt werden und so implizit eine Norm konstruiert wird.

Die zentralen Analysekatoren²⁸, die sich aus diesen theoretischen Rahmenbedingungen ergeben sind also:

- Heteronormativität: Konstruktion von sexueller Identität und Darstellung von Homosexualität und Bisexualität,
- Geschlechterkonstruktion: Konstruktion von geschlechtlicher Identität und Geschlecht als binäre Kategorie weiblich/männlich, Darstellung Inter* und Trans*,
- Geschlechternormen und Geschlechterstereotype.

Je nach analysiertem Schulfach werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die bisherige Schulbuchforschung zu diesen Analysekatoren wird im folgenden Kapitel skizziert.



²⁷ Lorber 2004, Frey 2006

²⁸ Geschlecht und Sexualität wirken immer eng zusammen mit anderen Kategorien der Identitätskonstruktion oder sozialer Ungleichheit, wie z.B. Alter, Ethnizität, Religion, Behinderung, Schicht. Dies wird als Intersektionalität oder Diversity diskutiert. Eine systematische Darstellung und ausführliche Hinweise s. Baer, Susanne et al. 2010. In dieser Studie wurden bei der Analyse der Darstellung von Personen in Englischbüchern untersucht, inwiefern Diversity berücksichtigt wird, s. 6.7.

3. Stand der Schulbuchforschung

„Unter Schulbüchern versteht man eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel. Sie enthalten Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs in systematischer, didaktischer und methodisch aufbereiteter Form.“²⁹

Schulbücher zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass die Kultusministerien der Bundesländer über Bildungsstandards, (Rahmen-) Lehrpläne und Zulassungsverfahren grundlegenden Einfluss auf ihre Gestaltung ausüben. Sie unterliegen außerdem rechtlichen Normen zu Nicht-Diskriminierung und Gleichstellung.

Die Gestaltung von Schulbüchern und das zu vermittelnde Wissen werden von verschiedenen Akteuren diskursiv ausgehandelt.

„Systematisch betrachtet ist das Schulbuch keineswegs nur das Ergebnis didaktischer oder speziell methodisch-medialer Überlegungen zum Schulunterricht. Es erklärt sich immer auch aus politischen und pädagogischen Setzungen.

Das zeigt sich an den Auswahl Gesichtspunkten bei den präsentierten Lerninhalten, an den Schwerpunktsetzungen und den im Schulbuchvergleich erkennbar werdenden Akzentuierungen und Abgrenzungen. Infolgedessen muss das Schulbuch theoretisch als Politikum, Informatorium und Paedagogicum betrachtet werden [...], eingebettet in einen politischen, pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlich-ökonomischen Kontext.“³⁰

Schulbücher bilden also Wissen nicht einfach nur neutral ab, sie produzieren Wissen je nachdem welche Begriffe, Inhalte, Forschungsergebnisse, Kritikpunkte aufgegriffen werden oder nicht aufgegriffen werden³¹, wodurch sie auch gesellschaftlichen Einfluss nehmen.

„Historisch betrachtet hat die Schulbuchfrage stets einen hohen Rang. Wann immer in der Schulgeschichte eine Steigerung der Qualität von Schule und Unterricht angestrebt wird, werden neue Lehrpläne entworfen, neue Methoden ‚erfunden‘ und propagiert und zu beiden passend neue Schulbücher verfasst.“³²

Sandfuchs zeigt auch anhand von historischen Beispielen auf, welche Macht Schulbüchern zugeschrieben wurde. So wurde der „Kinderfreund“ (1776) von Friedrich Eberhard von Rochow in Preußen nicht allgemein eingeführt, da die gesellschaftliche Sprengkraft von Bildung von ministerialen Entscheidungsträgern als zu hoch eingeschätzt wurde. Auch das ursprünglich von staatlicher Seite im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel in Auftrag gegebene Schulbuch von Johann Heinrich Campe wurde wegen Widerständen der Kirche und der Landstände nicht eingeführt. Abgelehnt wurden die Reformziele und die entstehenden Kosten, aber das Schulbuch und dessen Einführung ist der materielle Anknüpfungspunkt, um politischen Einfluss zu nehmen.³³

29 Sandfuchs 2010, 19
30 Wiater 2003, 12
31 Dazu ausführlich Lässig 2010
32 Sandfuchs 2010, 11
33 ebd., 13-17



Schulbücher werden nicht in allen Fächern und Jahrgangsstufen gleichermaßen verwendet. Auch Lehrer_innen sind nicht alle gleichermaßen Befürworter_innen von Schulbüchern. Laut Sandfuchs „ein Streit, der oftmals geprägt ist von unterrichtsideologischen Voreinstellungen, z.B. für oder gegen ‚offenen Unterricht‘“³⁴. In der Forschung wird auch häufig kritisiert, dass über ihre tatsächliche Verwendung, Rezeption und Wirkung wenig bekannt ist.³⁵ Dennoch spielen sie im Unterrichtsalltag auch in Zeiten neuer Medien eine zentrale Rolle.³⁶

Daher herrscht eine große „Diskrepanz zwischen der Relevanz von Schulbüchern für schulische Lehr- und Lernprozesse einerseits und der Vernachlässigung des Schulbuchs in Schrifttum, Forschung und Lehrerbildung andererseits“³⁷. Eine Erhebung von Kahlert zeigt, dass die Schulbuchforschung³⁸ in der Erziehungswissenschaft „abgesehen von einem kurzen Höhenflug in den 1970er Jahren“³⁹ eine marginale Rolle einnimmt. Auch die Mitarbeit an Schulbüchern werde wissenschaftlich nicht ernst genommen und könne sich mitunter gar karriereschädigend insbesondere für Nachwuchswissenschaftler_innen auswirken.⁴⁰

Dennoch liegen zu Geschlecht und LSBTI in Schulbüchern mittlerweile zahlreiche empirische Studien vor. Die frühesten Arbeiten entstanden bereits in der Frauenforschung bzw.

feministischen Forschung Mitte der 1970er Jahre, als auch generell eine Aufschwung politisch motivierter Schulbuchforschung erfolgte. Mit der Weiterentwicklung der Frauenforschung zur Geschlechterforschung und den Gender Studies veränderten sich auch die Analysekategorien, die in den Schulbuchanalysen verwendet wurden. Standen in den 1970er und -80er Jahren Frauen, Sexismus oder Geschlecht im Zentrum der empirischen Untersuchungen⁴¹, konzentrieren sich neuere Studien tendenziell stärker auf sexuelle Identität oder Heteronormativität⁴², so wie andere soziale Ungleichheiten als Geschlecht⁴³ bzw. auf Geschlecht im Zusammenhang mit anderen Ungleichheiten⁴⁴.

Eine fundierte Zusammenfassung des Forschungsstands⁴⁵ zu Geschlechterstereotypen in Schulbüchern findet sich bei Hunze.⁴⁶ Nachgewiesen wurde in den empirischen Studien der 1970er und -80er Jahre die zahlenmäßige Unterrepräsentanz von Frauen, die sehr geringe Repräsentanz von Frauen als Erwerbstätige (häufig in sehr wenigen unterschiedlichen, ausschließlich weiblich konnotierten Berufen und Positionen von niedrigem Status) so wie die generelle Zuordnung der Bereiche Familie und Hausarbeit zu Frauen. Mädchen und Jungen, Frauen und Männer wurden nahezu immer mit stereotypen Eigenschaften, Verhaltensweisen und Leistungen dargestellt.

34 Sandfuchs 2010, 11

35 z.B. bereits in Stein 1977

36 Kahlert 2010, 41-44, Brandenburg 2006, 16

37 Fuchs et al. 2010, Vorwort, 7

38 Diese Darstellungen beziehen sich auf die Schulbuchforschung in Deutschland. Zu internationalen Perspektiven vgl. Wiater 2003

39 Kahlert 2010, 48

40 Kahlert 2010; auch Höhne kritisiert bspw. das Fehlen einer Schulbuchtheorie, Höhne 2003

41 Barz 1982; Barz/Roloff 1976; Borries 1982, Glötzner 1982, Ohlms 1984; Zumbühl 1982

42 Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln 2011; Ziemer 2010

43 in Höhne et al. 2005 sehr ausführlich zu „Migranten“, in Osterloh 2008 über Weißsein

44 Markom/Weinhaupt 2007, Hamann 2009

45 Weitere Hinweise zu Schulbuchanalysen in Englisch, Biologie oder Geschichte oder spezifischere Ergebnisse sind punktuell auch in den empirischen Kapiteln zu finden.

46 Hunze 2003



Zu LSBTI gibt es deutlich weniger empirische Forschung als zu Geschlecht.

Im Vergleich mit neueren Forschungsergebnissen kommt Hunze zu folgendem Schluss:

„Der Vergleich empirischer Befunde verschiedener Schulbuchanalysen aus den 70er-, 80er- und 90er-Jahren zeigt [...], dass sich die Geschlechterdarstellungen in den analysierten Schulbüchern durchaus weiterentwickelt haben. Dies geschah allerdings – im Sinne einer gleichberechtigten Präsentation der Geschlechter im Schulbuch – häufig nicht in ausreichender Weise.“⁴⁷

Und tatsächlich zeigen auch sehr aktuelle Studien zu Geschlechterkonstruktionen in Schulbüchern noch immer Stereotypisierungen⁴⁸, Unterrepräsentation von Frauen z.B. in Geschichtsbüchern⁴⁹ oder die Ausblendung von gesellschaftlicher Ungleichheit aufgrund des Geschlechts⁵⁰. Auch auf der sprachlichen Ebene konnte außer bei der Nennung weiblicher und männlicher Berufsbezeichnungen von Bauer noch keine durchgehende Gleichstellungsorientierung festgestellt werden.⁵¹

Die einzelnen Studien sind weniger umfangreich, weil es sich um Abschlussarbeiten⁵² oder Projekte Studierender⁵³ handelt. Forschungspolitisch werden hier also am wenigsten Ressourcen investiert. Dennoch zeigen die vorliegenden Arbeiten deutlich, dass hier großer Handlungsbedarf besteht. Zur Thematisierung von Homosexualität in Schulbüchern aus NRW wurde festgestellt:

„Bezogen auf die einzelnen untersuchten Fachbereiche konnte eine große Disparität festgestellt werden. Die Nennung bzw. Thematisierungen in den Schulbüchern schwankten zwischen den Extremen von Nichtvorhanden (bspw. in Englisch, Sozialwissenschaften/Politik) und Im Großteil vorhanden (bspw. in Biologie). Insgesamt wurden über 365 Schülerbücher aus den genannten sechs Fachbereichen analysiert; in diesen wurden 67 mal schwullesbische Lebensweisen bzw. Homosexualität thematisiert oder benannt. [...] Deutlich überwiegt die reine Benennung („Homosexualität“, „homosexuell“, „Homosexuelle“, „Schwuler“) gegenüber einer inhaltlichen Thematisierung, meist in Form eines Unterkapitels.“⁵⁴



47 Hunze (2003), 78f.

48 Finsterwald/Ziegler 2007

49 Bauer 2007

50 Markom/Weinhäuptl 2007, am Beispiel Österreichischer Schulbücher

51 ebd.

52 Ziemer 2010

53 Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln 2011

54 ebd., 18

Ziemen untersucht Schulbücher für den Politikunterricht und Materialien der Bundeszentrale für politische Bildung und stellt auch fest, dass die meisten Schulbücher heteronormative Muster stabilisieren, z.B. durch die Darstellung von Familien. Sein Hauptkritikpunkt ist die fehlende Darstellung der Situation von Jugendlichen, die nicht der heterosexuellen Norm entsprechen, und der Diskriminierung, der sie ausgesetzt sind. In 31 untersuchten Schulbüchern findet er ganze drei Beispiele der Thematisierung, die er als positiv bewertet.⁵⁵ Die Bilanz zur Konstruktion einer heterosexuellen Norm und der Darstellung von Homosexualität in

Schulbüchern fällt also eindeutig negativ aus. Dennoch ist hier schon von einer Etablierung zu sprechen im Vergleich zu Trans* und Inter*, die laut Ziemen „bis auf sehr wenige Ausnahmen nicht vor[kommen]“⁵⁶. Für Inter* wurde in einer Studie über österreichische Schulbücher kein einziges Beispiel gefunden. In einem Biologiebuch werden Transvestitismus (also nur eine Form von Trans*) und Bisexualität angesprochen. Zu Bisexualität in deutschen Schulbüchern liegen keine Forschungsergebnisse vor.



55 Ziemen 2010, 104-107
56 ebd., 105

4. Rechtliche Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Schulbüchern dargestellt. Da die Konstruktion von Gender und sexueller Vielfalt Schwerpunkt dieser Untersuchung ist, werden Diskriminierungsverbote und Gleichstellungsgebote hinsichtlich dieser Dimensionen im rechtlichen Mehrebenensystem skizziert. Wie Baer 2010 in einem Rechtsgutachten ausführlich darstellt, besteht hier noch viel Bedarf an Forschung und diskursiver Verständigung zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren, was als Diskriminierung gilt oder gelten sollte, beispielsweise in Abgrenzung zu Gewalt. Diskriminierung im Bildungsbereich umfasst tatsächlich eine ganze Bandbreite an Aspekten und Tatbeständen. In den meisten, vor allem nationalen und internationalen Normen, die nicht speziell den Bildungsbereich betreffen, werden Lehrinhalte und -materialien nicht explizit erwähnt. Trotzdem sind sie jedenfalls Teil des Regelungsbereichs rechtlicher Diskriminierungsverbote und Gleichstellungsgebote.⁵⁷

Die Auswahl hier beschränkt sich auf Normen, in denen explizit Bezug auf Geschlecht⁵⁸ und/oder sexuelle Identität genommen wird. Es handelt sich bei dieser Studie nicht um ein rechtswissenschaftliches Gutachten. Daher ist die Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen vor allem deskriptiv.

Zunächst werden verfassungsrechtliche Normen, also das Grundgesetz so wie die Verfassungen der Länder, dargestellt. Es folgen Normen des internationalen Rechts in Form verschiedener menschenrechtlicher Dokumente,

zu deren Einhaltung sich Deutschland verpflichtet hat. Diskriminierungsverbote im Europarecht und auf einfachgesetzlicher Ebene, insbesondere dem AGG oder den Landesgleichstellungsgesetzen werden in dieser Studie nicht vorgestellt⁵⁹. Ziele und Inhalte schulischer Bildung oder Schulbücher werden dort nicht explizit erwähnt. Anhand ausgewählter Bundesländer werden Schulgesetze kurz in Bezug auf Regelungen zu Diskriminierung und Gleichstellung skizziert. Es folgen Hinweise zu den nationalen Bildungsstandards und exemplarisch Regelungen zur Sexualerziehung. Politische Programme, Maßnahmen und Projekte einzelner Länder können hier nicht vorgestellt werden, obwohl sie neben rechtlichen Normen auch Rahmenbedingungen für Gender und LSBTI in Schulbüchern darstellen. Interessante Hinweise dazu finden sich bei den Ministerien und den Landbildungsservern.

4.1 Verfassungsrecht

Im Grundgesetz, der deutschen Verfassung, ist das Verbot von Diskriminierung in Art. 3 geregelt. Diskriminierung u.a. wegen des Geschlechts ist verboten. Art. 3 Abs. 2 GG regelt weiterhin: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“

57 Baer, Susanne 2010b

58 Zur Auslegung des Begriffs Geschlecht im Recht argumentiert Adamietz mit Hilfe ihres Konzepts von „Geschlecht als Erwartung“, dass er auch den Diskriminierungsschutz bezogen auf Geschlechtsidentität und sexuelle Orientierung umfasst, Adamietz 2010. Zu Inter* ähnlich s. Platt 2007

59 zur Relevanz für den Bildungsbereich vgl. auch hier Baer, Susanne 2010b

Da Art. 7 GG regelt, dass das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht, ist es Schulen in öffentlicher Trägerschaft unmittelbar untersagt wegen des Geschlechts zu diskriminieren. Sie sind verpflichtet, sich zudem aktiv für Gleichstellung einzusetzen. Sexuelle Identität hingegen wird in Art. 3 GG nicht erwähnt. Anträge, auch die Diskriminierung wegen der sexuellen Identität im Grundgesetz zu verbieten, wurden bereits mehrmals abgelehnt. Zuletzt 2011 als die parlamentarischen Initiativen der Opposition, also SPD, Linksfraktion und Grünen, nicht die nötige Zustimmung für eine Verfassungsänderung fanden.

Ähnliche Regelungen finden sich auch auf Landesebene, wobei hier nicht auf alle Regelungen im Detail eingegangen werden kann. Exemplarisch werden hier, wie im Laufe der Studie immer, wenn es um rechtliche Normen auf Landesebene geht, Berlin, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz aufgegriffen.

In der Verfassung von Berlin ist in Art. 10 Abs. 2 geregelt, dass niemand u.a. wegen seines Geschlechts oder seiner sexuellen Identität benachteiligt oder bevorzugt werden darf. Die Verpflichtung zur Umsetzung dieser Regelung wird in zwei Normen festgelegt. Zum einen enthält Art. 10 Abs. 3 der Verfassung einen Gleichstellungsauftrag und regelt explizit die Zulässigkeit positiver Maßnahmen bezogen auf Geschlecht:

„Das Land ist verpflichtet, die Gleichstellung und die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens herzustellen und zu sichern. Zum Ausgleich bestehender Ungleichheiten sind Maßnahmen zur Förderung zulässig.“

Zum anderen wurde 2004 ein Gesetz zu Artikel 10 Abs. 2 der Verfassung verabschiedet, in dem sowohl alle Berliner Behörden sowie Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts als auch Betriebe und Unternehmen, die sich mehrheitlich im Eigentum des Landes Berlin befinden verpflichtet werden, sich für die Gleichberechtigung von Menschen unterschiedlicher sexueller Identität einzusetzen.

In Artikel 12 wird in Abs. 1 gleichlautend mit GG Art. 6 Abs. 1 Ehe und Familie unter den besonderen Schutz der staatlichen Ordnung gestellt. Darüber hinausgehend bezieht sich Abs. 2 der Berliner Verfassung nicht nur auf Ehen, sondern auch auf gleichgeschlechtliche Partnerschaften: „Andere auf Dauer angelegte Lebensgemeinschaften haben Anspruch auf Schutz vor Diskriminierung.“

Eine Besonderheit der Verfassung von Baden-Württemberg ist eine starke Bezugnahme auf das Christentum, z.B. in Art. 16 Abs. 1 innerhalb des Abschnitts Erziehung und Unterricht:

„In christlichen Gemeinschaftsschulen⁶⁰ werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.“

60 Das sind laut Landesverfassung Grund- und Hauptschulen.

Wie christliche und insbesondere katholische Geschlechterkonzepte mit dem grundgesetzlichen Antidiskriminierungsverbot und Gleichstellungsgebot vereinbart werden können, kann in dieser Arbeit nicht diskutiert werden. In der Landesverfassung gibt es keine Normen zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern oder Menschen unterschiedlicher sexueller Identität.

Die Verfassung von Rheinland-Pfalz enthält mehrere Bezüge auf Gott und sieht gemäß Art. 29 auch vor, dass die öffentlichen Grund-, Haupt- und Sonderschulen christliche Gemeinschaftsschulen sind. Sie regelt in Art. 17 Abs. 3:

„Frauen und Männer sind gleichberechtigt. Der Staat ergreift Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Staat und Gesellschaft, insbesondere im Beruf, in Bildung und Ausbildung, in der Familie sowie im Bereich der sozialen Sicherung. Zum Ausgleich bestehender Ungleichheiten sind Maßnahmen, die der Gleichstellung dienen, zulässig.“

Wie im Grundgesetz stehen laut Landesverfassung Art. 23 Abs. 1 Ehe und Familie unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung.

Art. 23 Abs. 2 ergänzt ohne den Familienbegriff einseitig einzuschränken:

„Besondere Fürsorge wird Familien mit Kindern, Müttern und Alleinerziehenden sowie Familien mit zu pflegenden Angehörigen zuteil.“



4.2 Internationales Recht

Internationales Recht in Form von menschenrechtlichen Normen gilt, wenn ratifiziert, in Deutschland als einfachrechtliches Recht. Es hat also, mit gewissen Einschränkungen, den gleichen Status wie deutsche Gesetze. Deutschland hat mehrere menschenrechtliche Dokumente, die auch Bildung als Regelungsbereich betreffen, ratifiziert.⁶¹

Zunächst wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 als Erziehungsziel in Art. 26 „die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten“ geregelt. Die Convention against Discrimination in Education von 1960 widmet sich ausschließlich der Bildung. Deutschland hat sich mit der Ratifizierung gemäß Art. 4 verpflichtet, Politiken zur Sicherung von Chancengleichheit und Gleichbehandlung zu entwickeln und durchzusetzen. Lehrinhalte oder –materialien werden in der Konvention nicht explizit genannt.

Die Konvention zur Beseitigung jeglicher Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW) aus dem Jahr 1979 enthält besonders ausführliche Regelungen zum Diskriminierungsverbot und Gleichstellungsauftrag des Staats.

Artikel 5 regelt:

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen,
a) um einen Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern von Mann und Frau zu bewirken, um so zur Beseitigung von Vorurteilen sowie von her-



⁶¹ Die Konvention für die Rechte von Kindern (CRC) findet in Deutschland ausdrücklich keine unmittelbare Anwendung, obwohl juristisch unstritten ist, ob dies zulässig ist, vgl. Baer, Susanne 2010b, 24. Sie enthält Regelungen zum Verbot von Diskriminierung, die explizit auch auf Geschlecht bezogen sind.

kömmlichen und allen sonstigen auf der Vorstellung von der Unterlegenheit oder Überlegenheit des einen oder anderen Geschlechts oder der stereotypen Rollenverteilung von Mann und Frau beruhenden Praktiken zu gelangen“

CEDAW bezieht sich als einzige internationale Norm in Art. 10 explizit auf Lehrinhalte und Lehrmaterialien.

„Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung der Frau, um ihr im Bildungsbereich die gleichen Rechte wie dem Mann zu gewährleisten und auf der Grundlage der Gleichberechtigung von Mann und Frau insbesondere folgendes sicherzustellen: [...]

c) Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau auf allen Bildungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden“

In Art. 10 wird weiterhin die Bedeutung der Sexualerziehung angeführt:

„h) Zugang zu spezifischen Bildungsinformationen, die zur Gesunderhaltung und zum Wohlergehen der Familie beitragen, einschließlich Aufklärung und Beratung in bezug auf Familienplanung.“

Das Menschenrechtssystem der Vereinten Nationen (UN) sieht vor, dass die Regierungen, die eine Konvention ratifizieren, in regelmäßigen Abständen einen Bericht dazu vorlegen. Der zuständige Ausschuss der UN bewertet die Inhalte des Berichts und spricht positive und negative Aspekte der menschenrechtlichen Entwicklungen an. Gegebenenfalls werden Empfehlungen ausgesprochen, auf die die Staaten in ihrem nächsten Bericht angehalten sind einzugehen. Zusätzlich ist vorgesehen, dass Nichtregierungsorganisationen dem Ausschuss zur besseren Einschätzung der Staatenberichte sogenannte Alternativ- oder Schattenberichte vorlegen können.

Zur letzten Berichtsperiode wurden 2008 drei Alternativberichte zum Staatenbericht der Bundesregierung vorgelegt, die alle Diskriminierung im Bildungsbereich thematisieren.

Der Frauenrat äußert sich zu Genderstereotypisierung und fordert auch für die Schule neue Rollenmodelle:

„Neue diskriminierungsfreie, egalitäre und partnerschaftliche Rollenmodelle müssen in Erziehung, Schule und Ausbildung sowie im Arbeitsleben und im gesellschaftlichen Diskurs erarbeitet werden.“

Der Deutsche Juristinnenbund (DJB) spricht die Berufsberatung als Lehrinhalt in der Schule an und fordert, Gender beispielsweise bei der Thematisierung von Berufsfeldperspektiven zu berücksichtigen. Damit wird hier ein Aspekt angesprochen, der in vielen Schulbuchanalysen als besonders problematisch in der Darstellung von Frauen und Männern herausgearbeitet wurde.

„Wichtiger Bestandteil der Bildungspolitik muss bereits in der Schule die Vermittlung der verschiedenen Berufsfelder mit ihren Perspektiven unter dem Gender-Aspekt werden.“

Der Alternativbericht des Vereins Intersexuelle Menschen e. V. / XY-Frauen enthält einen Forschungsbericht im Anhang, in dem explizit die Überarbeitung von Lehrplänen und „anatomischen Abbildungen, z.B. in Biologie-Schulbüchern“⁶² gefordert wird.

Der CEDAW-Ausschuss kommt in seinen abschließenden Bemerkungen zu dem Ergebnis, dass Stereotype in Deutschland immer noch sehr ausgeprägt seien und weist die Bundesregierung unter Punkt 17 an, dagegen stärker vorzugehen:

„Der Ausschuss fordert den Vertragsstaat auf, seine Bemühungen weiter zu verstärken und proaktive und nachhaltige Maßnahmen zu ergreifen, um stereotype Ansichten zu den Rollen und Verantwortlichkeiten von Frauen und Männern durch Bewusstseinsförderungs- und Bildungskampagnen zu bekämpfen und um von Stereotypen geprägte Rollenbilder von Frauen mit Migrationshintergrund mit dem Ziel ihrer gesellschaftlichen Integration zu beseitigen.“

4.3 Schulgesetze

Um die Darstellung der Schulgesetze knapp zu halten werden nur explizite Erwähnungen von Gleichberechtigung, Gleichstellung, sexueller Vielfalt oder ähnlicher Begriffe wiedergegeben. Dies ist nötig, weil bei offener Interpretation bspw. sehr viele der Erziehungsziele aufgegriffen werden könnten.

Das Berliner Schulgesetz regelt in § 1 Abs. 2 das Ziel der „Heranbildung von Persönlichkeiten, welche fähig sind, [...] das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage [...] der Gleichstellung der Geschlechter [...] zu gestalten. In § 1 Abs. 3 wird die „Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen“ gefordert. Dabei sollen gemäß Abs. 4 „die für die Entwicklung zum Humanismus, zur Freiheit und zur Demokratie wesentlichen gesellschaftlichen Bewegungen ihren Platz finden“, was sowohl Frauenbewegungen als auch die Schwulen- und Lesbenbewegung beinhalten könnte.

In § 3 Abs. 3 wird formuliert:

„Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen,

1. die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen,
2. die Gleichstellung von Mann und Frau auch über die Anerkennung der Leistungen der Frauen in Geschichte, Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Kultur und Gesellschaft zu erfahren.“

62 Diewald et al. 2004, 121



Das Schulgesetz in Baden-Württemberg regelt in § 100b die Familien- und Geschlechterziehung:

„(1) Unbeschadet des natürlichen Erziehungsrechts der Eltern gehört Familien- und Geschlechterziehung zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Sie wird unter Wahrung der Toleranz für unterschiedliche Wertauffassungen fächerübergreifend durchgeführt.

(2) Ziel der Familien- und Geschlechterziehung ist es, die Schüler altersgemäß mit den biologischen, ethischen, kulturellen und sozialen Tatsachen und Bezügen der Geschlechtlichkeit des Menschen vertraut zu machen. Die Familien- und Geschlechterziehung soll das Bewußtsein für eine persönliche Intimsphäre und für partnerschaftliches Verhalten in persönlichen Beziehungen und insbesondere in Ehe und Familie entwickeln und fördern.“



In Rheinland-Pfalz beinhaltet das Schulgesetz in § 1 Auftrag der Schule verschiedene Regelungen hinsichtlich Geschlecht und sexueller Identität:

„(1) Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus dem Recht des jungen Menschen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten, unabhängig von [...] seinem Geschlecht oder seiner sexuellen Identität [...].

(2) In Erfüllung ihres Auftrags erzieht die Schule zur Selbstbestimmung in Verantwortung vor Gott und den Mitmenschen, zur Anerkennung ethischer Normen, zur Gleichberechtigung von Frau und Mann,

[...]zum gewaltfreien Zusammenleben [...]; sie vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten mit dem Ziel, die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die Orientierung in der modernen Welt zu ermöglichen, [...].

(3) Zum Auftrag der Schule gehört auch die Sexualerziehung. Sie ist als Erziehung zu verantwortungsbewusstem geschlechtlichem Verhalten Teil der Gesamterziehung und wird fächerübergreifend durchgeführt. Sie soll die Schülerinnen und Schüler ihrem Alter und ihrem Reifegrad entsprechend in gebotener Zurückhaltung mit den Fragen der Sexualität vertraut machen sowie zu menschlicher, sozialer und gleichberechtigter Partnerschaft befähigen. [...]

(4) Bei der Gestaltung des Schulwesens ist darauf zu achten, dass die Beteiligten die Gleichstellung von Frauen und Männern bei der Planung, der Durchführung und der Bewertung aller Maßnahmen von Anfang an in allen Bereichen und auf allen Ebenen einbeziehen (Gender Mainstreaming).“

Gerade Abs. 4 zu Gender Mainstreaming kann also zur Forderung nach einem theoretisch reflektierten Verständnis von Geschlecht und damit auch LSBTI herangezogen werden. Von den hier exemplarisch dargestellten Schulgesetzen wird also nur in Rheinland-Pfalz die Förderung unabhängig von der sexuellen Identität, also explizit ein Diskriminierungsverbot, geregelt. Gefordert wird dies für alle Schulgesetze wie auch beim Grundgesetz von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.⁶³

⁶³ Beschluss des Gewerkschaftstags vom 29.04.2009, 12, online unter http://www.gew.de/Gewerkschaftstag_2009_2.html (Zugriff 08.03.2012)

4.4 Nationale Bildungsstandards

Mit der Einführung nationaler Bildungsstandards 2003 bzw. 2004 reagierte die Bundesregierung auf das schlechte Abschneiden Deutschlands in internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU. Auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit im deutschen Schulsystem wurde durch diese Untersuchungen deutlich.

Eine explizite Erwähnung der Themen dieser Studie findet sich nur in den Bildungsstandards für das Fach Englisch an der Hauptschule bzw. die erste Fremdsprache beim Mittleren Abschluss. Dort wird festgelegt, dass interkulturelle Kompetenzen Kenntnisse und Fertigkeiten zu Bereichen „der eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur“ umfassen, wozu auch „zwischenmenschlichen Beziehungen (u.a. Geschlechterbeziehungen, Familienstrukturen, Generationsbeziehungen)“ gehören.

Regionale Bildungsstandards werden wenn vorhanden exemplarisch bei den fächerspezifischen Regelungen am Anfang der empirischen Kapitel dargestellt.

4.5 Sexualerziehung

Wissensvermittlung im Bereich der Sexualerziehung gehört aufgrund des Erziehungs- und Bildungsauftrags in Art. 7 Abs. 1 GG zu den Aufgaben von Schulen. Ihre Ausgestaltung muss dem Grundgesetz und den Landesschulgesetzen entsprechen. Eltern haben daher das Recht, über Inhalte und methodisch-didaktische Ge-

staltung informiert zu werden und können Zurückhaltung und Toleranz verlangen. Sie haben jedoch kein Mitbestimmungsrecht und können ihre Kinder nicht vom Sexualerziehungsunterricht befreien lassen.⁶⁴ Das Bundesverfassungsgericht entschied 1977 grundlegend:

„Die Schule muss den Versuch einer Indoktrinierung der Schüler mit dem Ziel unterlassen, ein bestimmtes Sexualverhalten zu befürworten oder abzulehnen.“⁶⁵

Eine ausführliche Analyse der Regelungen zur Sexualerziehung aller Bundesländer wurde im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2004 von Hilgers durchgeführt.⁶⁶ In der Expertise werden Richtlinien und Lehrpläne auf dem Stand von August 2003 berücksichtigt und Homosexualität und gleichberechtigte Partnerschaft wurden als Analysekatoren verwendet.

Die Richtlinien zur Familien und Geschlechtererziehung in der Schule für Baden-Württemberg sind aus dem Jahr 2001. Hilgers kommt zu folgendem Ergebnis:

„Sexualerziehung solle [...] eine Vorbereitung auf das Leben in Ehe und Familie bieten, da Sexualität hier ihren Platz hat. [...] ‚Homosexuelle Lebensgemeinschaften‘ kommen als ‚Problemfeld der Sexualität‘ nur im Lehrplan für katholische Religion des Gymnasiums vor.“⁶⁷

64 Baer, Susanne 2010b, 19

65 BVerfGE 47, 46, Rn 112

66 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2004; auch eine Übersicht zur historischen Entwicklung von rechtlichen Regelungen zur Sexualerziehung findet sich dort.

67 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2004, 58f.



In diesem Kontext wird als weiteres Problemfeld Aids genannt, so dass Homosexualität in begriffliche und inhaltliche Nähe von Gefahr und Krankheit gebracht wird.

Zum Thema ‚Gleichberechtigung von Frau und Mann‘ gibt es an verschiedenen Stellen Hinweise darauf, dass eher die ‚Gleichwertigkeit‘ von Mann und Frau in ihrer Verschiedenheit in den Vordergrund gestellt werden soll (explizit aufgeführt im Bildungsplan der Hauptschule). Auch ist mehrmals von der Verschiedenheit von Jungen und Mädchen die Rede, von der Rücksichtnahme, die daraus erwachsen sollte, und von gegenseitigem Akzeptieren. Andererseits werden der Rollenwandel und die nach wie vor in vielen Bereichen bestehende Benachteiligung von Mädchen und Frauen thematisiert. Insbesondere in der Handreichung zur Prävention von sexuellem Missbrauch wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die traditionellen Geschlechtsrollen überwunden werden müssten. In diesem Punkt lassen sich also zumindest uneinheitliche, wenn nicht widersprüchliche Zielorientierungen in den unterschiedlichen Bildungs- und Lehrplänen konstatieren.“⁶⁸

68 Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2004, 58f.

69 Richtlinien zur Sexualerziehung für Schulen in Rheinland-Pfalz, 8

70 ebd., 13

71 ebd., 13

Die Richtlinien zur Sexualerziehung für Schulen in Rheinland-Pfalz wurden 2009 verabschiedet. Darin wird über die Begegnung Jugendlicher mit Sexualität heute festgehalten:

„In der Sexualwissenschaft besteht Konsens darüber, dass sich menschliche Sexualität auf vielfältige Weise ausdrückt. Hetero-, Bi- und Homosexualität sind Ausdrucksformen des menschlichen Empfindens und der sexuellen Identität, die zur Persönlichkeit des betreffenden Menschen gehören.“⁶⁹

Respekt und Toleranz gegenüber sexueller Vielfalt werden von allen gefordert:

„Sexualerziehung bezieht Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen in der Gesellschaft in Bezug auf die Sexualität mit ein. [...] Konkret bedeutet das, dass dem Sexualverhalten anderer Menschen Respekt und Toleranz entgegengebracht wird, auch wenn es sich von der eigenen sexuellen Orientierung und dem eigenen Verhalten unterscheidet.“⁷⁰

Auch Ziele bezüglich Geschlechterstereotypen und –normen werden formuliert:

„Durch eine Auseinandersetzung mit Geschlechterrollenerwartungen trägt Sexualerziehung dazu bei, (geschlechts-)typische Verhaltensmuster zu erkennen und selbstständig zu reflektieren. Dadurch erweitert Sexualerziehung das Verhaltensrepertoire der Schülerinnen und Schüler, fördert die Gleichberechtigung der Geschlechter und kann damit zur Prävention von sexualisierter Gewalt beitragen.“⁷¹

Themen der Sexualerziehung werden für die Primar- und die Sekundarstufe genannt, wobei die Zuordnung zu Fächern und Jahrgangsstufen den Rahmenlehrplänen überlassen bleibt. Für die Sekundarstufe I werden die Themen Körper, Liebe und Beziehungen, Geschlechterrollen und Identitätsfindung, Fortpflanzungskontext, Gesellschaftskontext, Gefahren und Gefährdungen so wie Themen, die von den Kindern selbst eingebracht werden, genannt. Zu Geschlechterrollen und Identitätsfindung wird ausgeführt, dass darunter „Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschlechterrollen, Erwachsenwerden, sexuelle Identität und Orientierung: z.B. Heterosexualität, Bisexualität, Homosexualität“⁷² verstanden werden. Beim Gesellschaftskontext werden u.a. sexuelle Normen und Tabus genannt. Die Richtlinien zur Sexualerziehung in Rheinland-Pfalz fordern also eine umfassende Thematisierung der in dieser Studie untersuchten Themen, wobei sich Inter* als Inhalt von Sexualerziehung aus den Richtlinien nicht ableiten lässt.

In Berlin wurden 2001 allgemeine Hinweise zu den Rahmenplänen für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, A V 27: Sexualerziehung, verabschiedet. Im August 2006 wurde eine ergänzende Information aus Anlass der neuen Rahmenlehrpläne erstellt, die eine Übersicht zur Thematisierung gleichgeschlechtlicher Lebensweisen und sexueller Identität bietet. Bereits bei den Zielen und Rahmenbedingungen werden in A V 27 verschiedene Formen des Zusammenlebens genannt:

„Ca. 60 % aller Kinder und Jugendlichen in Berlin leben mit ihren verheirateten Eltern zusammen. Mindestens 40 % dagegen leben in anderen familialen Formen, die durch ledige Elternschaft, Trennungen, Scheidungen, Stiefelternschaft, durch das Aufwachsen von Kindern in gleichgeschlechtlichen Familienformen und durch Unterbringung außerhalb der Herkunftsfamilie entstehen. Auch in der traditionellen „Zwei-Eltern-Familie“ werden neue und vielfältige Weisen der Kooperation und Aufgabenverteilung erprobt, in denen Eltern und Kinder ein neues Verständnis von Partnerschaft und gemeinsamem Leben zu verwirklichen versuchen. Somit reicht der Wandel in den Formen des Zusammenlebens von Erwachsenen und Kindern über die Veränderungen, die man an Zahlen über das Auftreten unterschiedlicher Familienstrukturen ablesen kann, weit hinaus. Die verschiedenen Lebenssituationen der Kinder und Jugendlichen müssen im Unterricht thematisiert werden, ohne dass die Unterschiedlichkeiten einer moralischen Wertung unterzogen werden. Sie sind als gesellschaftliche Realität zu akzeptieren, als gleichwertig zu betrachten und als Möglichkeiten für die eigene Lebensplanung der Schülerinnen und Schüler zu behandeln.“

72 Richtlinien zur Sexualerziehung für Schulen in Rheinland-Pfalz, 22

Auch Geschlechterrollen und Sexualerziehung werden angesprochen, wobei hier einerseits unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen von Jungen und Mädchen berücksichtigt werden sollen.

„Eine geschlechtsdifferenzierte Sexualerziehung bietet die Chance, die sexuelle Identität der Kinder und Jugendlichen zu stärken, gegenüber dem anderen Geschlecht zu sensibilisieren und zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern in der Gesellschaft beizutragen. Sie zielt ab auf ein reflektiertes Rollenverhalten in Bezug auf Eigenschaften und Verhaltensweisen, die als „typisch männlich“ oder „typisch weiblich“ bezeichnet werden. Das Infragestellen dieser erlernten und verinnerlichten Rollenzuweisungen kann für Mädchen und Jungen eine gute Gelegenheit sein, die eher dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Verhaltensweisen für sich zu überprüfen und gegebenenfalls ins eigene Repertoire zu übernehmen.“

Trans* oder Inter*, die die Aufteilung in Frauen einerseits und Männer andererseits in Frage stellen, werden also nicht erwähnt. Die Zweigeschlechtlichkeit wird so unhinterfragt akzeptiert, jedoch sollen daran keine Normen und Einschränkungen geknüpft werden. Besonders umfangreiche Erläuterungen gibt es in der Richtlinie zu gleichgeschlechtlichen Lebensweisen und Sexualerziehung. Sie könnte bezogen auf die Kritik an Heterosexualität als Norm und die Darstellung von Homo- und Bisexualität aus gendertheoretischer und -politischer Sicht als Anregung für die Überarbeitung anderer Richtlinien dienen und wird hier deshalb so ausführlich zitiert:

„Mindestens 5 % aller jungen Menschen entwickeln eine gleichgeschlechtliche sexuelle Identität, ein weitaus größerer Anteil macht gleichgeschlechtliche sexuell-emotionale Erfahrungen oder orientiert sich bisexuell. Aufgrund von Tabuisierung, überholten Wertevorstellungen und früherer Kriminalisierung bestehen Vorurteile gegenüber Lesben, Schwulen, Bi- und Transsexuellen, die zu Abwertung und Diskriminierung bis hin zu Gewalttaten führen. Demgegenüber dient die schulische Sexual- und Sozialerziehung der Ausbildung und Förderung von Toleranz, Offenheit und Respekt vor dem Leben und der Lebensweise aller Menschen, unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung.“

In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sexuellen Lebensweisen besteht die Chance, die eigene Sexualität und die anderer zu reflektieren und eine eigene sexuelle Identität zu finden. Auch in diesem Zusammenhang bietet es sich an, starre Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit zu hinterfragen. In der Sexualwissenschaft besteht Konsens darüber, dass sich menschliche Sexualität auf vielfältige Weise ausdrückt. Hetero-, Bi- und Homosexualität sind Ausdrucksformen des menschlichen Empfindens und der sexuellen Identität, die, ohne Unterschiede im Wert, zur Persönlichkeit des betreffenden Menschen gehören. Die Frage nach den Ursachen verschiedener sexueller Orientierungen ist wissenschaftlich nicht geklärt.

Die Gesellschaft gibt bisher überwiegend heterosexuelle Leitbilder vor. Die Entwicklung der sexuellen Identität von Kindern und Jugendlichen, die sich lesbisch, schwul oder bisexuell

entwickeln, wird dadurch erschwert. Deshalb ist es wichtig, gleichgeschlechtliche Lebensweisen in ihrer Vielfalt darzustellen und altersgemäß zu vermitteln. Themen sind:

- die Lebensformen: gleichgeschlechtliche Paare, Familien mit einem homosexuellen Elternteil, offene Beziehungen,
- lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Erfahrungen: Coming-out, Reaktionen von Eltern und Freunden, Vorurteile und Diskriminierungen, rechtliche Anerkennung, Verfolgung in der Geschichte und in anderen Ländern,
- kulturelle und subkulturelle Lebensräume: Emanzipationsbewegung und -projekte, verschiedene sexuelle Ausdrucksformen.

Transsexualität und Transvestitismus sind als eigene Formen sexueller Identität nicht mit Homosexualität zu verwechseln.

Für ihre sexuelle Entwicklung brauchen Kinder und Jugendliche ein Klima, das die Vielfalt sexueller Möglichkeiten achtet. Vorurteilsfreie Information kann junge Lesben, Schwule und Bisexuelle in ihrer Identitätsentwicklung fördern. Gerade in der Zeit, in der die Heranwachsenden sich über ihre gleichgeschlechtliche sexuelle Orientierung klar werden und dies auch nach außen deutlich machen (Coming-out) benötigen sie ein akzeptierendes Umfeld, Informationen und Ansprechpartner/innen. Wichtig sind persönliche Vertrauensbeziehungen und Vorbilder. Offen homosexuell lebende Lehrkräfte und deren Akzeptanz im Kollegium tragen zu einer schulischen Atmosphäre bei, die die

sexuelle Identitätsentwicklung von Schülerinnen und Schülern erleichtert. Hilfreich ist es, den Rat von Fachleuten, z.B. aus lesbisch-schwulen Projekten, einzuholen und diese in den Unterricht einzuladen.“

Im Zusammenhang mit gleichgeschlechtlichen Lebensweise wird also auch Transsexualität thematisiert. Eine Interpretation als sexuelle Identität entspricht nicht dem Verständnis, das in dieser Studie von Trans* zugrunde gelegt wird, dennoch ist die Thematisierung an sich und insbesondere die Kritik von Vorurteilen und Diskriminierung positiv zu bewerten.



5. Der Schulbuchmarkt



Der deutsche Schulbuchmarkt hat sich im Laufe dieser Studie als äußerst komplex und intransparent herausgestellt, was die Durchführung empirischer Schulbuchanalysen schon vor Beginn der Materialsichtung und –untersuchung sehr kompliziert gestaltet. Selbstverständlich stellen die speziellen Marktmechanismen und die Entstehungsbedingungen⁷³ von Schulbüchern auch aus Sicht der Schulbuchverlage eine große Herausforderung dar. Die Situation wird hier deshalb so ausführlich geschildert, um den Leser_innen dieser Studie zu ermöglichen, die Auswahl und Größe des analysierten Samples und damit die Repräsentativität der Ergebnisse einzuordnen. Anschließend werden noch Zulassungsverfahren und die Finanzierung von Schulbüchern angesprochen, da diese den Schulbuchmarkt in Deutschland bzw. den einzelnen Bundesländern grundlegend beeinflussen.

Relativ zu Beginn der Recherche wurde entschieden, nur Bücher der drei größten Verlage bzw. Verlagsgruppen zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich um Cornelsen, Klett und Westermann. Zu Cornelsen gehört auch Patmos, Volk und Wissen, Oldenburg und Duden.⁷⁴ Westermann bildet mit dem Winklers-Verlag und dem Bildungshaus Schulbuchverlage

Schrödel, Diesterweg, Winklers eine Verlagsgruppe. Laut der Auswertung eines Rankings der Zeitschrift Buchreport aus dem Jahr 2005 durch Brandenburg liegen diese Verlagsgruppen unter den ersten zehn.⁷⁵ Insgesamt machte der Schulbuchmarkt 2003 8,1 % der Buchproduktion in Deutschland aus.⁷⁶ Cornelsen, Klett und Westermann produzieren für eine große Bandbreite an Schulfächern, Schulformen und Bundesländern.⁷⁷ Dennoch haben sie fachliche Schwerpunkte und für einzelne Fächer wurden möglicherweise auch wichtige Verlage in dieser Studie nicht berücksichtigt. Alle drei Verlage unterhalten u.a. in Berlin Schulbuchzentren, die zur Recherche für diese Studie besucht wurden.

„Die Themen und Lernziele werden nicht von den Verlagen, sondern durch die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer festgelegt. Manche Schulbücher müssen deswegen in bis zu 16 verschiedenen Landesausgaben produziert werden.“⁷⁸

Eigentlich muss also aufgrund der Kulturhoheit der Länder von 16 regionalen Märkten für Schulbücher gesprochen werden.⁷⁹ Diese werden grundlegend von „den Strukturen der Bildungssysteme, den curricularen Entwicklungen, den demografischen Entwicklungen und den landesspezifischen Systemen der Lernmittelfinanzierung“⁸⁰ geprägt.

Will man sich also einen Überblick über Schulbücher, die aktuell auf dem Markt sind, verschaffen, müssen viele Faktoren berücksichtigt

73 Brandenburg 2006, 12

74 ebd., 19

75 ebd., 14

76 ebd., 13

77 Laut Brandenburg produzieren auch nur diese drei Verlage für nahezu alle Schularten und Fächer, Brandenburg 2006, 13

78 Brandenburg 2006, 12

79 Baer, Andreas 2010a, 68

80 ebd., 68



Geschichte ist in Deutschland nicht gleich Geschichte und Biologie nicht gleich Naturwissenschaften.

werden – und mit jedem Faktor multipliziert sich die Anzahl der vorhandenen Bücher. Sehr überschaubar gestaltet sich die Lage im Fach Englisch, da hier die drei Hauptverlagsgruppen jeweils nur in einem Verlag Bücher produzieren. Es gibt also Konzepte von Cornelsen, von Klett und von Diesterweg. Sie können in allen Bundesländern außer Bayern verwendet werden. Alle haben drei bis vier Reihen für die unterschiedlichen Schulformen, so dass beispielsweise für die Jahrgangsstufe 5 insgesamt elf Englischbücher existieren, wenn nicht auch die speziellen Ausgaben für Bayern berücksichtigt werden.

Viel komplizierter ist der Markt für andere Fächer, denn manchmal gibt es von mehreren Einzelverlagen aus den drei Verlagsgruppen verschiedene Konzepte, in Biologie beispielsweise von Cornelsen und Duden so wie von Westermann und Schrödel.

Außerdem lässt sich, in Anlehnung an Baer⁸¹, formulieren: Geschichte ist in Deutschland nicht gleich Geschichte und Biologie nicht gleich Naturwissenschaften⁸². Für beide Fächer gibt es, zumindest von den großen Reihen der Verlage, nahezu so viele Länderausgaben wie Bundesländer. Und auch hier müssen natürlich die unterschiedlichen Reihen für die diversen Schulformen berücksichtigt werden. Und schließlich gibt es manchmal, wenn sich bspw. die Lehrpläne⁸³, Fächerstrukturen oder Anzahl

der Schuljahre verändern, neuere und ältere Konzepte eines Verlags gleichzeitig auf dem Markt, da ja die älteren Bücher mit dem Erscheinen eines neuen Buchs nicht plötzlich aus den Schulen verschwinden. Selbst für nur eine Jahrgangsstufe kommen also grob geschätzt schnell über 100 Bücher für Fächer wie Geschichte oder Biologie zusammen – und das in nur einer Jahrgangsstufe.

Dies verdeutlicht hoffentlich die einleitende Aussage, der Schulbuchmarkt sei komplex. Seine Intransparenz liegt allerdings auch in meiner wissenschaftlichen Fragestellung begründet, denn die eigentlichen Adressat_innen der Schulbuchverlage, Lehrer_innen, Eltern und Schüler_innen, benötigen normalerweise nur Informationen zu einem Bundesland und häufig auch nur zu einer Schulform. Das Interesse dieser Studie war jedoch, unterschiedliche Länder und Schulformen zu berücksichtigen. Informationen durch die Verlage sind in erster Linie über die Schulbuchzentren und den telefonische Informationsservice zu erhalten, die aber natürlich vor allem die Bedürfnisse der Hauptadressat_innen zu erfüllen versuchen. Weiterhin geben die für Öffentlichkeitsarbeit zuständigen Personen kompetent Auskunft über das Angebot der Verlage. Sehr hilfreich für einen Überblick zu den Schulbüchern sind außerdem Personen aus den jeweiligen Fachredaktionen, z.B. für Englisch oder Biologie. Deren Kontaktdaten zu bekommen, ist jedoch langwierig und funktioniert auch eher selten. Außerdem sind sie anscheinend oft nicht für alle Schulformen zuständig oder sind nur für die Konzepte eines Verlags der Verlagsgruppen zuständig.

81 Baer, Andreas 2010a, 70

82 Die Fächer bzw. Fächerverbände sind nicht in allen Bundesländern gleich strukturiert bzw. tragen nicht überall den gleichen Namen.

83 „In der Regel werden Lehrpläne nach fünf Jahren revidiert und nach acht bis zehn Jahren gänzlich erneuert.“, Baer, Andreas 2010a, 71

Nicht realisieren ließ sich das Vorhaben, vor allem besonders häufig verwendete Bücher zu untersuchen, da dazu keine Daten zur Verfügung stehen. Die Ministerien sammeln diese Daten nicht und die Verlage geben keine Informationen zu Auflagenzahlen heraus – weder im Impressum der Bücher noch auf Anfrage. Das Vorgehen bei der Zusammenstellung des Samples erfolgte für alle Fächer unterschiedlich und wird in den jeweiligen Kapiteln dieser Studie beschrieben.

Die u.a. wegen ihrer Intransparenz durchaus umstrittenen **Verfahren zur staatlichen Zulassung**⁸⁴ und entsprechenden Listen für in bestimmten Fächern, Schultypen und Jahrgangsstufen zugelassener Schulbücher werden immer seltener. Mehr und mehr Bundesländer, bspw. Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, praktizieren heute ein vereinfachtes Verfahren der Zulassung auf Antrag des Schulbuchverlags. Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein verzichten ganz auf Zulassungsverfahren, in bestimmten Bereichen ebenso das Saarland. Das bedeutet, dass die Bundesländer weitgehend nicht mehr aktiv die Einhaltung der geltenden Regelungen prüfen, sondern die Verantwortung dafür auf die Schulbuchverlage übertragen, die so häufig nur noch einen Antrag stellen müssen, in dem sie erklären, alle rechtlichen Regelungen eingehalten zu haben. Diese Situation verunklart die Frage nach der Verantwortung, falls sich herausstellt, dass Schulbücher auch nach Genehmigung des Antrags nicht den Vorgaben zu Antidiskriminierung und Gleichstellung entsprechen sollten. Sie birgt die Gefahr, der gegenseitigen Verantwortungs- und Schuld-

zuweisung zwischen Ministerien bzw. zuständigen Institutionen und Schulbuchverlagen. Dennoch gilt es nicht als gesichert, dass die Zulassungsverfahren grundsätzlich im Sinne der Qualitätssicherung oder -verbesserung erfolgen. Es liegen auch keine Untersuchungen zur erfolgten Beanstandung der Einhaltung von Grundsätzen der Antidiskriminierung und Gleichstellung durch Zulassungskommission vor, was aber auch daran liegen mag, dass die Verfahren häufig für ihre Intransparenz kritisiert wurden und sich derartige Interventionen von staatlicher Seite gar nicht für Außenstehende wie z.B. Forscher_innen nachvollziehbar waren. Die Maßnahmen zur Qualitätssicherung, die die Verlage hinsichtlich Antidiskriminierung und Gleichstellung durchführen, sind jedoch ebenso wenig überprüfbar.

Elementar gesteuert wird der Schulbuchmarkt natürlich auch über die **Finanzierung von Schulbüchern und die Idee der Lernmittelfreiheit**. Bei ihrer Einführung war der „Kerngedanke [...] eine gezielte Förderung von Eltern und [Schüler_innen] mit geringem Einkommen, so dass weder Unterrichtsgeld noch Lernmittel im Pflichtunterricht bezahlt werden mussten“.⁸⁵

„Allerdings wird das System der Lernmittelfreiheit immer mehr ausgehöhlt und eine finanzielle Beteiligung durch die Eltern in fast allen Bundesländern gefordert. Die Schulbuchverlage befürworten eine Aufhebung der Lernmittelfreiheit, um die Ausstattung an den Schulen zu verbessern.“⁸⁶

84 dazu ausführlich Baer, Andreas 2010a, Stöber 2010, Leppke 2002,

85 Baer, Andreas 2010a, 76

86 Brandenburg 2006, 13

Konkret praktizieren auch hier die Bundesländer unterschiedliche Systeme: die Landesfinanzierung, die kommunale Finanzierung, öffentlich/private Mischfinanzierungen, staatliche Schulbuchmieten oder Bonussysteme.⁸⁷ Baer sieht die Probleme jedoch nicht in diesen verschiedenen Formen, sondern in der grundlegenden Unterfinanzierung von Büchern und anderen Medien für Schulen und führt dazu überzeugend einen internationalen Vergleich heran:

„In Österreich und in Schweden werden derzeit per annum rund 100 Euro pro [Schüler_in] aufgewendet. Übertragen auf Deutschland würde dies bedeuten, dass der Schulbuchmarkt auf das 1 1/2-fache ansteigen müsste – von 434 Millionen Euro auf rund 1 Milliarde Euro. Und in den Niederlanden sind es momentan 300 Euro pro [Schüler_in] – statt knapp 40 Euro wie in Deutschland.“⁸⁸

Die Finanzierung von Schulbüchern hat also sicher Auswirkungen auf die Qualität von Schulbüchern, vor allem aber auch für die Chancengleichheit von Schüler_innen, insbesondere wenn die aufgewendete Investition durch die Kommunen „sich aus der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit der jeweiligen Stadt oder Gemeinde ergibt“⁸⁹. Ob sich durch unterschiedliche Finanzierung auf Konsequenzen für die Darstellung von Gender und LSBTI in Schulbüchern ergeben ist fraglich. Prinzipiell könnte durch größere Aktualität eine stärkere Integration von aktuellen Ergebnissen der Genderforschung oder von jüngeren politischen Entwicklungen aus dem Bereich Antidiskriminierung vermutet werden, aber hierbei handelt es sich wohl um optimistische Mutmaßungen.



87 Baer, Andreas 2010a, 76f.

88 ebd., 81

89 ebd.

6. Analyse von Englischbüchern⁹⁰



Einleitend wird für ausgewählte Bundesländer beschrieben, wie Bildungsstandards bzw. (Rahmen-)Lehrpläne für das Fach Englisch Gender und LSBTI berücksichtigen bzw. deren Thematisierung im Unterricht regeln. Anschließend werden die Analysefragen und das methodische Vorgehen beschrieben. Es folgen die Ergebnisse zur quantitativen Repräsentation von weiblichen und männlichen Personen auf Bildern. Anschließend wird geklärt, ob Trans* und Inter* repräsentiert werden oder Geschlecht als eine binäre Ordnungskategorie konstruiert wird. In Kapitel 7.5 werden Antworten auf die Frage „Wer macht was?“ zeigen, inwiefern Geschlechterstereotype durchbrochen oder aufrechterhalten werden. Anschließend wird die Darstellung schwulesbischer Lebensweisen und Regenbogenfamilien bzw. deren Ausblenden durch Etablierung einer heterosexuellen Norm analysiert. Auch Alleinerziehende und Patchworkfamilien in Englischbüchern werden hier aufgegriffen. Es folgt eine Untersuchung zur Relevanz weiterer Diversity-Dimensionen und eine Analyse der Sprache hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit.

6.1 Bildungsstandards und (Rahmen-) Lehrpläne

Neben den fächerübergreifenden rechtlichen Regelungen, die bereits skizziert wurden, gibt es auch Bildungsstandards bzw. (Rahmen-) Lehrpläne speziell für das Fach Englisch, die hier für eine Auswahl von drei Bundesländern auf ihre Gleichstellungsrelevanz hin geprüft wurden.

Im **Berliner** Rahmenlehrplan für Grundschule und Sekundarstufe 1 wird neben dem Grundsatz der Gleichberechtigung und des Verbots von Diskriminierung u.a. wegen des Geschlechts und der sexuellen Identität formuliert:

„Besondere Aufmerksamkeit gilt der Wahrnehmung und Stärkung von Mädchen und Jungen in ihrer geschlechtsspezifischen Unterschiedlichkeit und Individualität. Sie werden darin unterstützt, sich bei aller Verschiedenheit als gleichberechtigt wahrzunehmen und in kooperativem Umgang miteinander und voneinander zu lernen. Dazu trägt auch eine Sexualerziehung bei, die relevante Fragestellungen fachübergreifend berücksichtigt.“⁹¹

Wenn also Individualität und Gleichberechtigung im Vordergrund stehen sollen, ist es wichtig, dass Stereotypisierungen und Normierung

⁹⁰ Verzeichnis der untersuchten Englischbücher s. 11.1

⁹¹ Berliner, Rahmenlehrplan für Grundschule und Sekundarstufe 1, 7

gen entlang von Geschlechtergrenzen vermieden werden. Und auch die Sexualerziehung kann also im Englischunterricht von Belang sein. Damit schreibt der Berliner Rahmenlehrplan Gender und LSBTI als Inhalte vor oder ermöglicht, auch wenn nicht explizit genannt, die Thematisierung. Folgende Anknüpfungspunkte werden im Themenbereich „Ich und die Anderen“⁹² genannt:

Zur Person: u.a. Selbstbild, Identitätskonflikte

Freunde: Liebe, Flirt

Familie: Rollen und Arbeitsteilung

Im Themenbereich „Der unmittelbare Erfahrungsraum Jugendlicher“ im Abschnitt Erwachsenwerden werden als fakultative Themen Geschlechterrollen, sexuelle Orientierung und Identitätssuche genannt.⁹³

In **Baden-Württembergs** Bildungsstandards im Fach Englisch für Realschulen, für Hauptschulen und für Gymnasien ergab eine Suche im Dokument nach einschlägigen Begriffen⁹⁴ keine Treffer. Gleiches gilt für die für alle Schultypen geltenden Leitgedanken zum Erwerb von Kompetenzen für Moderne Fremdsprachen. In den Bildungsstandards für Gymnasien findet sich jedoch zum Thema interkulturelle Kompetenz das Ziel, „Klischees und Vorurteile, Stereotype und Autostereotype [zu] erkennen und ihr eigenes kulturspezifisches Wertesystem im Vergleich mit anderen [zu] relativieren“⁹⁵, was durchaus auf verschiedene Formen von Stereotypen, also auch Geschlechterstereotype, bezogen werden

könnte, da diese immer kulturspezifische Wertesysteme sind. Zudem könnte gerade der Vergleich von Klischees und Vorurteilen in Deutschland und England in Bezug auf Gender und LSBTI als Lernziel abgeleitet werden. Die Erfahrung, dass es hier auch viele Gemeinsamkeiten gibt, könnte so zur Sensibilisierung beitragen.

Im aktuellen Lehrplan für **Rheinland-Pfalz** für Englisch als erste Fremdsprache ergab die Schlagwortsuche keine Treffer.

Hier finden sich also wenig rechtliche Vorgaben zu Gender und LSBTI. Sie sind erneut am ausführlichsten und weitgehendsten für das Land Berlin.

6.2 Fragestellung und Vorgehen

In diesem Analyseteil liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung von Personen. Zum einen wurde der quantitative Anteil von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern und LSBTI in den Bildern untersucht. Zusätzlich wurde erhoben, ob weitere Diversity-Dimensionen berücksichtigt werden. Weiterhin erfolgt eine qualitative Analyse zu Heteronormativität und zum Grad der Stereotypisierung in den Darstellungen. Abschließend wurde geprüft, ob geschlechtergerechte Sprache verwendet wird.

Bei der quantitativen Analyse wurden alle Bilder berücksichtigt, auf denen Personen dargestellt sind, was auf etwas mehr als der Hälfte der Seiten⁹⁶ im Textteil der Bücher der Fall ist.⁹⁷ Die Auswahl der ersten Kapitel erschien günstig,

92 Senatsverwaltung für Bildung 2006, 47

93 ebd., 48

94 Suchbegriffe: Geschlecht, Mädchen, Jungen, Diskriminierung, Benachteiligung, Gleichberechtigung, Unterschiede, Vielfalt, Diversity, Vorurteile, Stereotype, sex, Homo, Lebensformen, Familie

95 Ministerium für Kultus 2004, 125



weil diese in allen Büchern Themen wie Freizeitgestaltung oder Familienleben enthalten. Für diese Lebensbereiche konnte in früheren Schulbuchanalysen häufig eine starke Stereotypisierung männlicher und weiblicher Personen nachgewiesen werden. Die Vorstellung von Familien schien weiterhin besonders günstig zur Untersuchung der Repräsentation von schwullesbischen oder bisexuellen Lebensformen, da in den Englischbüchern hauptsächlich in diesem Kontext Menschen in Paarbeziehungen dargestellt werden. Trans* und Inter* konnte für die quantitative Analyse nur als „geschlechtlich uneindeutig“ und damit sehr oberflächlich und undifferenziert operationalisiert werden.



Die Frage nach Stereotypisierungen wurde inhaltsanalytisch vor allem anhand der Hauptfiguren untersucht, denn alle Englischbücher arbeiten mit vier bis sechs dieser Hauptfiguren. In den Büchern einzelner Verlage für unterschiedliche Schultypen werden immer dieselben Charaktere verwendet. Dabei handelt es sich um etwa gleichaltrige Jugendliche, also Peers, die die Schüler_innen durch alle Kapitel begleiten. Sie und ihre Familien werden vorgestellt, ihr Alltag, ihre Geburtstage, ihre Urlaube etc. stellen die Handlung der Bücher dar, so dass deren Darstellung im Textteil sehr dominant ist. Die Hauptfiguren machen ein Drittel bis die Hälfte der insgesamt abgebildeten Personen aus. Außerdem wurden hier einzelne Bil-



der und Textpassagen berücksichtigt, die für die qualitative Analyse von Stereotypisierungen, Heteronormativität oder die Konstruktion einer binären Geschlechterordnung aufschlussreich waren. Im qualitativen Teil wurden Bilder und ihre Kontexte jeweils im gesamten Textteil der Englischbücher berücksichtigt.

Auch Bilder sind in Schulbüchern nicht als Abbildung der Wirklichkeit zu verstehen:

„Innerhalb einer solchen Sinnstruktur sind die Bilder genauso wenig wie die Sprache ein Spiegel der Realität, vielmehr wird Wirklichkeit durch sprachliche Äußerungen und bildliche Darstellungen in spezifischer Weise konstituiert [...].“⁹⁸

Die Bilder wurden inhaltsanalytisch untersucht, weil Bilder in Schulbüchern „primär illustrierende Funktionen“⁹⁹ haben.¹⁰⁰ Das Sample umfasst Werke aller drei großen Schulbuchverlage bzw. Verlagsgruppen für unterschiedliche Schultypen. Alle Bücher können in allen Bundesländern außer Bayern verwendet werden. Da die Stichprobe sehr klein ist, können die Ergebnisse nicht für andere Klassenstufen oder Schulfächer verallgemeinert werden. Qualitativ wurden nur drei Bücher, eines aus jeder Verlagsgruppe, ausgewertet. Eine intensive Analyse von ausgewähltem Material war erforderlich, um die Ambivalenz der Ergebnisse angemessen beschreiben zu

96 Eine Beschränkung der Analyse auf Ausschnitte eines Buchs wird in verschiedenen Schulbuchanalysen als sinnvoll eingeschätzt, vgl. Lindner/Lukesch 1994, 67f., Finsterwald/Ziegler 2007, 123

97 Ausgewertet wurden nur Personen, die relativ vollständig abgebildet sind. Personen, von denen nur Körperteile wie eine Hand zu sehen sind, wurden nicht berücksichtigt. Wo nötig, wurde der Kontext des Bildes einbezogen. Z.B. war bei einem Bild optisch unklar, ob die abgebildeten Personen Jugendliche oder Erwachsene sind. Dies konnte durch den Text „have science lessons“ (Camden Town 1, 23) geklärt werden. Bilder mit sehr vielen Personen, die nicht gut zu erkennen sind, wurden nicht analysiert. Gleiches gilt für Personen im Bildhintergrund, die nicht gut erkennbar sind oder im Vergleich zu Personen im Vordergrund kaum wahrgenommen werden. Tiere, Geister o.ä. wurden nicht berücksichtigt, auch wenn diese meist eindeutig vergeschlechtlicht waren.

98 Heinze 2010, 10

99 Müller 2010, 35

100 Differenzierend zur Funktion von Bildern im Fremdsprachenunterricht mit weiteren Hinweisen vgl. Wessel 2010, Michler 2010

können, denn generalisierende Aussagen zu Geschlechterstereotypen in den Englischbüchern werden ihnen nicht gerecht. Wichtig ist daher ein Blick auf einzelne Bilder, Geschichten und Arbeitsaufträge, um auch subtile Normierungen oder Stereotypisierungen sowie auch deren Infragestellung angemessen zu erfassen.

6.3 Quantitatives Verhältnis weiblicher und männlicher Personen auf Bildern

In keinem der Bücher ist eine gravierende Über- oder Unterrepräsentanz männlicher oder weiblicher Personen auf den Bildern festzustellen. Hier scheinen sich die Verlage um eine ausgeglichene Darstellung zu bemühen. Zwar werden insgesamt immer noch etwas weniger Frauen und Mädchen als Männer und Jungen dargestellt, aber die Differenz fällt sehr gering aus.

Aufgrund der kleinen Stichprobe macht außerdem oft ein einziges Bild mit sehr vielen weiblichen oder männlichen Personen, z.B. ein Foto einer Klasse einer Mädchen- oder Jungenschule, ein Bild mit einem Jungen-Basketballteam oder einer Tanzgruppe mit ausschließlich Mädchen, quantitativ einen Unterschied von bis zu 4 %.

Als geschlechtlich uneindeutig ließen sich am Ende der Analyse nur zwei Personen auf Zeichnungen in Camden Market aus dem Diesterweg-Verlag einordnen, da in den Englischbüchern sehr stereotype und eindeutige Codes bezüglich des Aussehens weiblicher und männlicher Personen verwendet werden. Aufgrund dieser kleinen Anzahl können in den folgenden Diagrammen nur männlich und weiblich als Kategorien von Geschlecht abgebildet werden.

Diagramm 1: Personen insgesamt

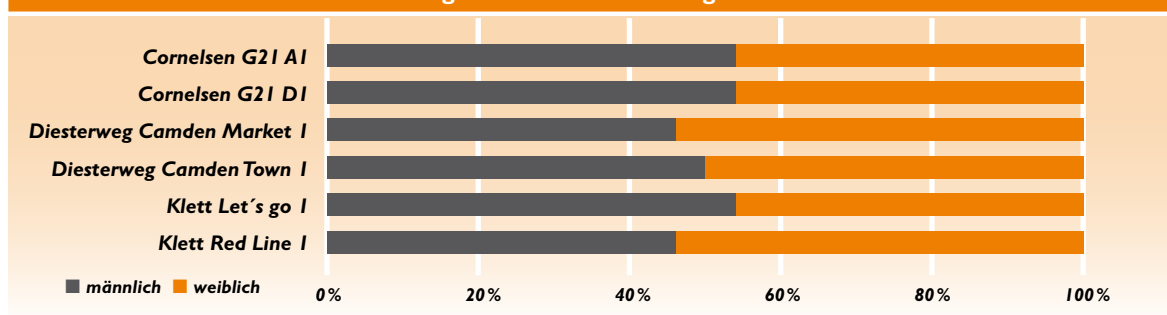


Diagramm 2: Kinder und Jugendliche

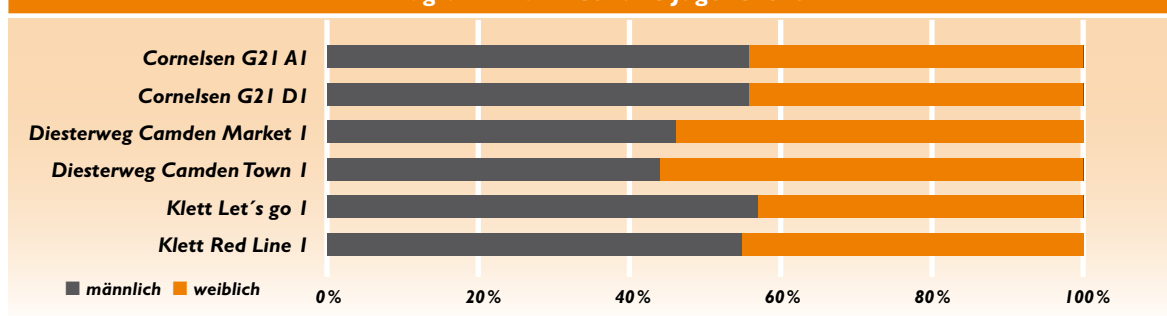


Diagramm 3: Hauptcharaktere

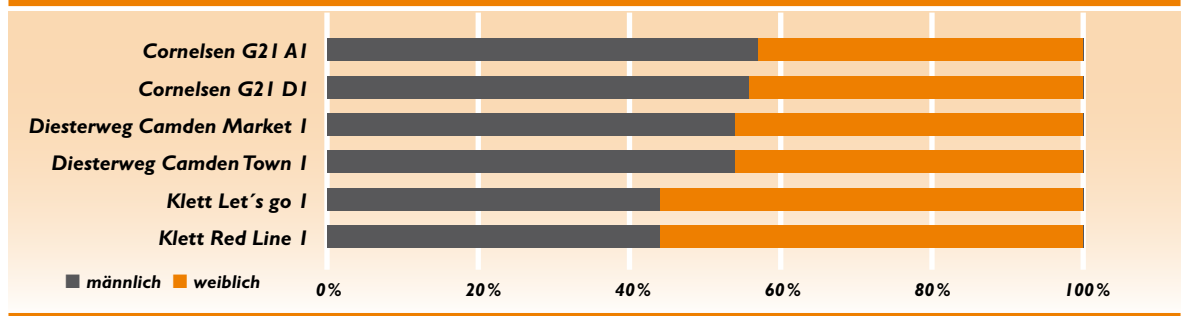
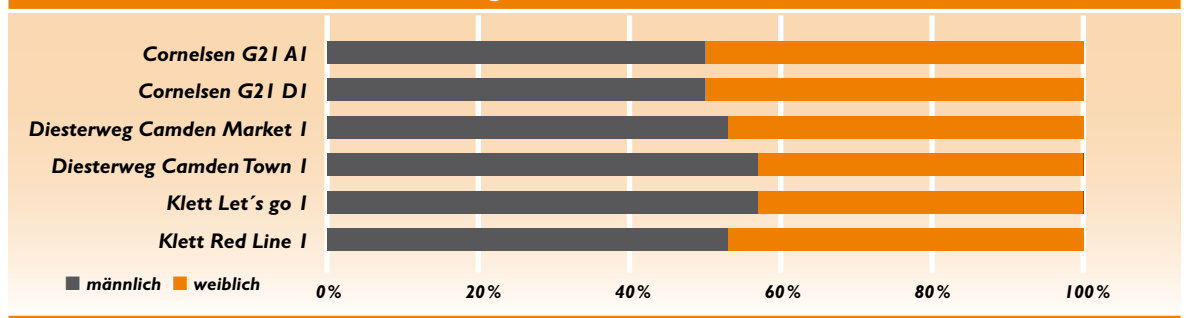


Diagramm 4: Erwachsene



Für die Englischbücher der 5. Jahrgangsstufe lässt sich also eine insgesamt ausgewogene Repräsentation weiblicher und männlicher Personen feststellen. Eine kontinuierliche Prüfung der Anteile weiblicher und männlicher Personen könnte hier der nachhaltigen Sicherung dieses positiven Standards dienen.

6.4 Geschlecht als binäre Kategorie, Trans*, Inter*

Zur Operationalisierung von Trans* und Inter* sollte die Anzahl der Personen, die in der binären Geschlechterordnung nicht eindeutig zugeordnet werden können, erhoben werden. Während bei der ersten Sichtung des Materials

durchaus Personen als uneindeutig wahrgenommen wurden, war dies bei der anschließenden quantitativen Auswertung kaum mehr der Fall. War also bei der Planung des methodischen Vorgehens noch eine Operationalisierung von Geschlecht über weiblich oder männlich hinaus beabsichtigt, zeigte sich schnell die Vergeblichkeit dieser Idee. Zum einen gibt es von vornherein wenige Personen, die, auch bei nicht-traditioneller Lesart, beispielsweise als Trans* wahrgenommen werden könnten. Zum anderen lehrt die dominante Darstellung „typischer“ Mädchen und Jungen schnell, die möglicherweise uneindeutigen Personen zu vereinheitlichen, da die Codes der Vergeschlechtlichung so klar sind.

War also bei der Planung des methodischen Vorgehens noch eine Operationalisierung von Geschlecht über weiblich oder männlich hinaus beabsichtigt, zeigte sich schnell die Vergeblichkeit dieser Idee.

Durch die starke **Stereotypisierung des Aussehens** der abgebildeten weiblichen oder männlichen Personen – Mädchen haben lange Haare, Jungen kurze – wurde eine Lesart, bei der fast alle Personen als eindeutig männlich oder weiblich kategorisiert werden konnten, immer naheliegender. In der Bildsprache aller Englischbücher ist z.B. das Tragen eines Armbandes ein Code für weiblich.¹⁰¹ Auch Körpersilhouetten und Körperhaltungen sind vergeschlechtlicht und die Leser_innen lernen so schnell – selbst wenn sie es zu vermeiden versuchen – Personen eindeutig als männlich oder weiblich zu „erkennen“.¹⁰² So wird über doing gender die Binarität von Geschlecht verfestigt. Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus *Red Line 1*, erschienen bei Klett. Auf einem Foto ist eine Person im Fußballtrikot mit Ball abgebildet. Sie hat lange blonde Haare, die zum Zopf gebunden sind. In meiner Wahrnehmung könnte es sich dabei um ein Mädchen oder einen Jungen handeln. Da dies aber der einzige weiße Junge mit langen Haaren in allen gesichteten Englischbüchern wäre, liegt die stereotypisierendere Lesart eines Mädchens nahe, zumindest was das Aussehen anbelangt. Denn die Abbildung einer Fußballspielerin ist natürlich keine stereotypisierende Darstellung eines Mädchens, sondern ein Bruch mit traditionellen Geschlechternormen. Damit verdeutlicht dieses Beispiel auch die Schwierigkeit, Bilder oder Textpassagen aus den Büchern eindeutig zu beurteilen, denn sie sind meistens vielschichtig interpretierbar. Stereotypisierungen sind oft subtil und auch widersprüchlich, so dass im Folgenden das Material relativ ausführ-

lich beschrieben wird, um die Ergebnisse dieser Studie differenziert nachvollziehbar zu machen.

Unter anderem über das Aussehen der Personen wird in den Englischbüchern eine deutliche Aufteilung zwischen „den Mädchen“ und „den Jungen“ hergestellt. Sie unterscheiden sich optisch deutlich voneinander. Die Mädchen haben lange Haare, die Jungen kurze. Auch die Männer haben kurze Haare, mit der Ausnahme Schwarzer¹⁰³ Männer, die auf zwei Bildern längere Dreadlocks tragen. Die Frauen tragen meistens lange Haare. Die relativ kurzen Haare einiger älterer Frauen, insbesondere Mütter, stellen symbolisch eine Entsexualisierung dar. Hier ist die Darstellung also sehr geschlechterstereotyp. Einzig in *Notting Hill Gate 1* findet sich eine Hauptfigur, deren Aussehen dieser Norm nicht entspricht, denn Vanessa hat kurze Haare. Außerdem trägt sie eine Brille und relativ sportliche Kleidung, aber auch Röcke und Ohrringe.¹⁰⁴ Insgesamt unterschiedlicheren Ausdrücken von Geschlecht Raum zu geben, ließe sich relativ einfach realisieren, denn bereits mehr Mädchen, die kurze Haare tragen, oder Jungen, die längere Haare haben, wären hier ein Bruch mit den im Moment etablierten Normen. Das Gleiche gilt für Menschen, deren Aussehen zwischen oder jenseits der beiden akzeptierten Geschlechterkategorien liegt, also beispielsweise eher androgyn aussehende Menschen. Auch Jungen in Röcken oder Hauptfiguren, die sich keinem Geschlecht zuordnen wollen oder ihre geschlechtliche Identität wechseln, könnten abgebildet werden, um



101 Camden Town 1, 67

102 ebd., 65, 68

103 In dieser Arbeit wird „Schwarz“ auch als Adjektiv großgeschrieben. Damit soll sprachlich sichtbar gemacht werden, dass es sich nicht um eine Beschreibung des Aussehens Schwarzer Menschen handelt, sondern dass es sich um eine Kategorisierung handelt, an die rassistische Diskriminierung anknüpft. Die Großschreibung verweist auch auf die Verwendung von „Schwarz“ als Selbstbezeichnung durch von Rassismus betroffene Menschen.

104 Auch abgesehen von ihrem Aussehen wird Vanessa wenig stereotyp dargestellt. Sie spielt gerne Fußball, mag Musik und tanzt gerne. Sie wirft einen Schneeball auf eine Bekannte und trifft aus Versehen einen Maronenverkäufer. Ihre Eltern spricht sie mit Vornamen an.

eine real existierende geschlechtliche Vielfalt zu repräsentieren und die Binarität von Geschlecht zu dekonstruieren. Da nur eine Person abgebildet wird, die nicht eindeutig als männlich oder weiblich kategorisiert werden kann, wird die Norm konstruiert, einem Geschlecht der binären Geschlechterordnung entsprechen zu müssen. Für Leser_innen, die sich nicht als männlich oder weiblich identifizieren oder die nicht eindeutig männlich oder weiblich aussehen (wollen), werden keine Personen, denen sie sich aufgrund ihrer geschlechtlichen Identität nah fühlen können, angeboten. Trans* und Inter* existiert in den Welten der Englischbücher nicht, womit Teile gesellschaftlicher Realität, genauer gesagt gesellschaftlich marginalisierte Menschen, ausgeblendet werden.

Weiterhin trägt zur Stabilisierung der binären Geschlechterordnung bei, dass Mädchen bzw. Jungen als verschiedene Gruppen konstruiert werden. Sie sind untereinander enger befreundet und mehr im Dialog miteinander, während Mädchen und Jungen sich bevorzugt gegenseitig aufziehen oder ärgern und sich immer wieder fast gegnerisch gegenüber stehen.¹⁰⁵ So findet Emma es beispielsweise blöd, dass Carolines Bruder und einer seiner Freunde auch da sind, wenn sie bei Caroline übernachten wird. An verschiedenen Stellen werden von den Hauptfiguren generalisierende Aussagen über Jungen oder Mädchen getroffen.¹⁰⁶

Um diese oder sich subtiler manifestierende Vorrannahmen über männliche oder weibliche Personen und stereotypisierende Beschreibungen ihrer Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Eigenschaften wird es im nächsten Abschnitt gehen.

6.5 Geschlechternormen und Stereotypisierungen

Bislang wurde also ein quantitativ relativ ausgeglichenes Verhältnis weiblicher und männlicher Charaktere, starke Normierungen beim Aussehen von männlichen und weiblichen Personen sowie eine starke Dramatisierung der Zweigeschlechtlichkeit mit Ausblendung von Personen jenseits dieser Normen festgestellt. Im Folgenden wird herausgearbeitet, inwiefern die Hauptcharaktere geschlechterstereotyp konstruiert werden oder welche Versuche unternommen wurden, Stereotype zu hinterfragen und abzubauen.

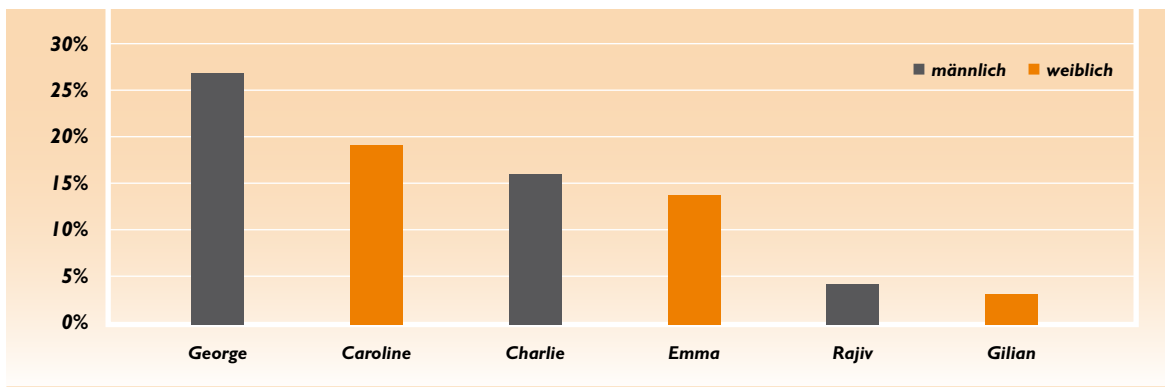
Dafür wird je ein Buch der drei Verlagsgruppen intensiv ausgewertet, um die Stärken und Schwächen der Konzepte aufzuzeigen und damit vor allem dafür zu sensibilisieren, wie zum Teil auch sehr subtil Stereotypisierungen erfolgen. Die Analyse dient auch dazu, konkrete Ansatzpunkte zur Überarbeitung in Richtung Gleichstellung herauszuarbeiten. Auf Parallelen oder Unterschiede zwischen den verschiedenen Büchern der jeweiligen Verlagsgruppen kann hier nur immer wieder hingewiesen werden.

Die Inhaltsanalyse zu Geschlechterstereotypen umfasst verschiedene thematische Schwerpunkte, die sich entweder in früheren Schulbuchanalysen als besonders relevant herausgestellt haben oder die bei der Sichtung des Materials als für Stereotypisierungen oder Diskriminierung besonders bedeutsam eingestuft wurden.

105 Sehr deutlich zum Beispiel in Statements von Jugendlichen aus Chile und den USA über Freundschaft, Camden Market 1, 26

106 z.B. Camden Town 1, 36 oder G21 A1, 103f.

Diagramm 5: Anzahl der Abbildungen der Hauptfiguren nach Häufigkeit



6.5.1 Diesterweg Camden Town I

Die vier Bücher für Englisch von Diesterweg¹⁰⁷ unterscheiden sich relativ stark voneinander. Trotzdem gibt es Szenen, die in mehreren Büchern auftauchen, darunter eine, die in allen Büchern enthalten ist und für das Thema der Arbeitsteilung im Haushalt sehr spannend ist. Auf sie wird später noch eingegangen.

In dem Gymnasiallehrbuch des Diesterweg-Verlags, *Camden Town 1*, gibt es sechs Hauptfiguren, die regelmäßig auftauchen. Die Zwillinge Caroline und George sind die zentralen Figuren der meisten Geschichten. Außerdem lernen die Leser_innen ihre Freund_innen Charlie,

Emma, Gilian und Rajiv kennen, wobei die letzten beiden selten auftauchen.

Im ersten Kapitel werden die Stärken und Vorlieben bzw. Schwächen und Abneigungen der Jugendlichen für bestimmte **Schulfächer** thematisiert. Die Vermeidung von Stereotypisierung ist hier wichtig, um eine Konstruktion von „Mädchenfächern“ und „Jungenfächern“ jenseits individueller Interessen zu vermeiden. Dies gilt besonders für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, in denen an den Hochschulen und auf dem Erwerbsarbeitsmarkt Frauen in Deutschland und England¹⁰⁸ deutlich unterrepräsentiert sind.

Tabelle 1: Schwächen und Abneigungen der Jugendlichen für bestimmte Schulfächer

	Stärken / Vorlieben	Schwächen / Abneigungen
George	Englisch Kunst	Mathe
Caroline	Musik Naturwissenschaften	
Emma	Mathe IT	Geschichte Deutsch Religion

¹⁰⁷ Ich möchte an dieser Stelle auf eine interessante Geschichte über Schönheitsnormen für Jungen hinweisen, die in allen vier nicht im Detail untersuchten Büchern abgedruckt ist. Darin steht David vor dem Spiegel und nimmt sich zuerst als Monster wahr, dann als Klischee des „good-looking guy“ und schließlich so, wie er eben aussieht: schlank, kurzes braunes Haar, dunkle Augen, kleine Nase. Obwohl er feststellt, damit nicht dem Idealbild zu entsprechen, begrüßt er sein Spiegelbild dann selbstbewusst und strahlend mit „Hi, Mr Perfect“ (Portobello Road 1, 32) bzw. „Oh, that’s me.“ (Camden Town 1 Realschule, 47, Camden Market 1, 20)

¹⁰⁸ Office of the First Minister and Deputy First Minister 2011, 7f.



In *Camden Town 1* werden entgegen gängiger Klischees gerade die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer den Mädchen zugeschrieben. Auch Georges Stärken liegen nicht in männlich konnotierten Fächern, sondern in Englisch und Kunst. Gerade das Fach Englisch als Lieblingsfach eines Jungen darzustellen, also eine Hauptfigur zu konstruieren, die gerne liest und sich für Sprache interessiert, widerspricht gängigen Klischees. Auf einem anderen Bild werden bei einem naturwissenschaftlichen Experiment ein Mädchen und ein Junge abgebildet.¹⁰⁹ Außerdem gibt es ein Foto von einem Computerkurs, bei dem drei nicht-weiße Mädchen am Computer, zwei davon mit Kopftuch, sowie eine Lehrerin zu sehen sind.¹¹⁰ Im Themenbereich der Schulfächer wird Stereotypisierungen und Geschlechternormen deutlich etwas entgegengesetzt.

Da **Sport** als Aktivität in *Camden Town 1* eine wichtige Rolle spielt, soll hier ein genauere Blick auf Geschlechterstereotypisierungen geworfen werden.¹¹¹

Sowohl weibliche als auch männliche Personen üben also eine große Bandbreite an Individual- und Teamsportarten aus. Stereotypisierend ist dabei jedoch die Tendenz, häufiger männliche Personen bei möglicherweise oder eindeutig professionellen sportlichen Tätigkeiten abzubilden. Zwar bildet dies durchaus die Realität des Profisports ab, aber übernimmt damit auch die Abwertung professioneller Sportlerinnen.

In *Camden Town 1* nimmt von allen Sportarten **Fußball**, also der (in England und Deutschland) klassische Jungen- und Männersport, den größten Raum ein. George und Charlie sind große Fußballfans. Sie spielen selbst und haben Lieblingsvereine. Caroline findet Fußball langweilig. Es gibt keine Mädchen, die explizit gerne Fußball spielen oder Fans sind, wobei auf zwei Bildern Mädchen abgebildet sind, die Fußball spielen, so dass die qualitative Analyse weniger positiv ausfällt als es die quantitative Repräsentation von Fußballspielerinnen hoffen lassen könnte.

Tabelle 2: Geschlechterstereotypisierungen im Sport

	Weibliche Personen	Männliche Personen
Freizeitsport	Weitsprung Fußball (2) Tanzen Aerobic Akrobatik Bowling Inlineskating (2) Minigolf Wandern Volleyball	Fußball (3) Streetball Golf Bowling Akrobatik Wandern Volleyball Radfahren
Freizeitsport oder Profisport	Reiten	Schwimmen Kajak Surfen Mountainbiking
Profisport		Basketball

109 G21 A1, 23

110 ebd.

111 Ausgewertet wurden alle Bilder im Textteil. Die Zahl in Klammern entspricht der Anzahl an Bildern, wenn es mehr als ein Bild gab.

Interessant ist hier, dass der Zusammenhang zwischen Fußball und Gender immer wieder auftaucht und auch von den Kindern explizit thematisiert wird.

Als George neu in Emmas Nachbarschaft zieht, ist er besorgt, ob es dort auch Jungen gibt, mit denen er Fußball spielen kann. Als dann doch einmal alle Hauptfiguren zusammen Fußball spielen, ist George besorgt über die Chancen seines Teams, da er mit zwei Mädchen zusammen spielt. Als Rajiv für das gegnerische Team ein Tor schießt, sagt George „Girls can't play football“. Gilian entgegnet zunächst, dann solle er doch alleine spielen, scheint aber daraufhin zu weinen und muss von Emma davon abgehalten werden, zu gehen. Die Kinder spielen weiter und Gilian schießt nun auch ein Tor, woraufhin George seinen Irrtum erkennt und sich entschuldigt. Er sagt, sie sei eine tolle Spielerin. Sie winkt großzügig ab und sagt versöhnlich „That's okay, George. Let's get another for ManU (Anm.: Manchester United)!“.¹¹² Unklar bleibt, ob Gilian auch gerne Fußball spielt und ihr Erfolg auf Erfahrung und Übung beruht oder ob es ein Zufallstreffer war. Jedenfalls verletzt sie Georges Kommentar, für den ihn niemand zur Rede stellt. Geschlechterstereotype werden also hier explizit thematisiert und nicht schlicht erfüllt. Dennoch ist die geschilderte Szene ambivalent, denn sie lässt offen, ob Gilian wirklich eine gute Fußballspielerin ist. Problematischer ist jedoch, dass Stereotypisierungen nicht an sich in Frage gestellt werden, sondern nur, ob sie in diesem Fall „zutreffend“ sind oder nicht.

Gleichzeitig wird hier die Herausforderung deutlich, mit denen Schulbuchautor_innen umgehen müssen, denn nicht alle Geschichten können eine perfekte Welt darstellen und moralisch einwandfrei sein, da dies auch zu Abwehrmechanismen oder Diskreditierung durch die Schüler_innen führen könnte.

Insofern liefert die Szene sicherlich eine gute Vorlage zur gezielten Auseinandersetzung mit Stereotypisierung, z.B. rund um Fußball oder auch andere Bereiche, die von den Lehrer_innen auch methodisch eingebettet werden kann.

Weiterhin explizit thematisiert werden Geschlechternormen beim Thema **Hausarbeit**. Hier ist darauf hinzuweisen, dass in vorliegenden Schulbuchanalysen oft herausgearbeitet wurde, dass Mädchen und Frauen sehr viel mehr in haushaltsnahen Kontexten und Tätigkeiten gezeigt wurden, womit die Hausarbeit zu einer weiblich konnotierten Sphäre gemacht wurde. Auch ist hier gesellschaftspolitisch noch von großer Ungleichheit zu sprechen, wie Studien zur Verteilung von Hausarbeit oder anderen reproduktiven Tätigkeiten zeigen. Frauen, insbesondere Migrant_innen, auch mit ungesichertem Aufenthaltsstatus, verrichten immer

¹¹² Camden Town 1, 74; diese Geschichte ist in keinem anderen Buch des Diesterweg-Verlags enthalten. In Camden Market 1 spielt Fußball eine weniger wichtige Rolle. In Portobello Road 1 stellt Emma ein Mädchenteam für ein Freizeitturnier zusammen, Portobello Road 1, 48f., in Notting Hill Gate 1 spielt eine der Hauptfiguren gerne Fussball. Sie wird mehrmals mit einem Fußball abgebildet und stellt ein Mädchenteam für ein Freizeitturnier zusammen, Notting Hill Gate 1, 9, 16, 53

noch den Großteil dieser unbezahlten oder schlecht bezahlten Arbeit.¹¹³ Eine Diskussion über Hausarbeit kommt auf, als George und Caroline Charlie und Emma für einen Übernachtungsbesuch einladen wollen.¹¹⁴ Ihre Mutter hat eine Liste mit Tätigkeiten erstellt, die sie zuvor im Haushalt erledigen sollen. Darüber entsteht eine Diskussion, wer was machen soll und wer sonst welche Arbeiten erledigt. George sagt, er würde immer die Spülmaschine einräumen, deshalb könne das nun Caroline tun. Sie sagt „No, you don’t. You never do jobs around the house. Boys have an easy life.“¹¹⁵ George verteidigt sich, beide argumentieren und diskutieren schließlich auch über die Arbeitsteilung ihrer Eltern. Der Satz „Boys have an easy life“ wird auch im Folgenden in einer Übung aufgegriffen, wenn die Schüler_innen begründen sollen, ob die Aussage richtig oder falsch sei. Sie sollen außerdem in Arbeitsgruppen herausfinden, ob es in ihrem Beispiel eher die Jungen oder die Mädchen gut haben. Diese Aufgaben-

stellung ist als sehr individualisierende Herangehensweise zu bewerten, die zudem impliziert, in manchen Fällen hätten es eben die Mädchen besser, in anderen die Jungen. Gesellschaftliche Strukturen bezüglich Arbeitsteilung und Geschlechterverhältnis werden nicht aufgegriffen. Die Frage nach dem leichten Leben in der Aufgabenstellung kann also eine Diskussion über faire Arbeitsteilung anregen, wenn auch nicht so gezielt, wie dies durch ergänzende Daten zu Zeitaufwendung für Hausarbeit nach Geschlecht geleistet werden könnte.

Abgesehen von dieser Szene gibt es folgende weitere Darstellungen von durch Frauen ausgeübten Tätigkeiten im Haushalt:

- Emma schreibt eine Einkaufsliste für Charlies Geburtstagskuchen¹¹⁶
- Caroline bereitet sich ein Sandwich zu¹¹⁷
- eine Frau bringt einmal ihrer Tochter in der Küche, einmal der Familie auf der Terrasse Getränke¹¹⁸
- Gilians Mutter wird mit einem Wäschekorb abgebildet¹¹⁹
- eine Frau fragt ein Kind, was es zum Frühstück haben will¹²⁰.

Zusätzlich zur oben beschriebenen Situation, in der die Mutter von Caroline und George die Haushaltsaufgaben vor dem Übernachtungsbesuch zusammenstellte gibt es also sechs weitere Situationen, in denen Mädchen oder Frauen haushaltsnahe Tätigkeiten ausüben. Dies wirkt vor allem im Kontrast zu den Tätigkeiten männlicher Personen im Kontext Haushalt bzw. Reproduktionsarbeit. Mr. Perrakis und ein anderer Mann tragen beim Umzug eine schwer aussehende Kiste¹²¹, ein Schwarzer Mann arbeitet in einer Kantine bei der Essensausgabe¹²² und Rajiv, eine der Hauptfiguren mit Migrationshintergrund, serviert beim Praktikum ein

113 Camden Town 1, 36

114 Inhaltlich ähnlich, aber ohne die im Folgenden beschriebene Übung in Camden Town 1 (Realschule), 53. In Portobello Road ist die Geschichte auch enthalten mit einer anderen Übung zum Thema Stereotype, bei der zuerst Vermutungen aufgestellt und auch diskutiert werden sollen, ob Mädchen oder Jungen Aussagen wie „I like fast cars“ oder „I often go shopping“ machen. Alle Beispielsätze sind stereotyp weiblich oder männlich. Anschließend überlegen alle, ob die Aussagen auf sie selbst zutreffen und tauschen sich darüber aus. Bei entsprechender Anleitung bzw. Moderation können Lehrer_innen hier mit ihren Schüler_innen Geschlechterstereotype kritisch diskutieren, Portobello Road 1, 67. Auch in einem weiteren Buch des Diesterweg-Verlags ist die Geschichte in einer ähnlichen Version enthalten. Hier tritt Caroline noch selbstbewusster und kritischer auf. Die dazugehörige Übung zu dem Text sieht vor, dass in einer Umfrage erhoben wird, wie viele Personen in der Klasse stereotypisierenden Aussagen zustimmen und wie viele nicht. Dieses methodische Setting erfordert von der Anlage her mehr Steuerung, wenn die Klischees kritisch diskutiert werden sollen, Camden Market 1, 56. In Notting Hill Gate 1 ist der Text in einer ähnlichen Fassung abgedruckt, aber die Aufgaben dazu greifen den Geschlechteraspekt nicht mehr auf, Notting Hill Gate 1, 78

115 Camden Town 1, 26

116 ebd., 56

117 ebd., 26

118 ebd., 33

119 ebd., 92

120 ebd., 122

121 ebd., 12

122 ebd., 23

Sandwich, wobei unklar ist, ob er es selbst gemacht hat¹²³. Weiße männliche Personen werden also, abgesehen von dem sich sträubenden Charlie, in *Camden Town 1* überhaupt nicht bei haushaltsnahen Tätigkeiten gezeigt.¹²⁴ Es scheint außerhalb ihrer Realität zu liegen. Zuständig sind hingegen Schwarze männliche oder weiße weibliche Personen, womit dieser Themenkomplex als sehr klischeehaft beurteilt werden muss.

Dieses Ergebnis weist auch darauf hin, dass die Darstellung von Personen of Colour in Englischbüchern jenseits der quantitativen Repräsentation unbedingt wissenschaftlich untersucht werden sollte, um auch hier Stereotype und Diskriminierung aufzudecken und Veränderungsvorschläge zu machen.

Die **Tätigkeiten und Eigenschaften** männlicher und weiblicher Personen können nicht vollständig ausgewertet werden. Als tendenziell stereotypisierend fallen die folgenden Episoden auf:

George ist chaotisch und zeigt besonders risikobereites Verhalten. Am ersten Schultag an der neuen Schule kommt er zu spät, weil er an der falschen Bushaltestelle ausgestiegen ist. Beim Zirkusworkshop ignoriert er die Warnung des Leiters am Trapez, nicht so hoch zu schwingen, und stürzt. Normativ entspricht er also Erwartungen an „echte“ Jungen. Gerade diese oft durch Erwartungsdruck bestärkte Form des doing gender führt jedoch für viele Jungen zu einem Gesundheitsrisiko in Form von Verletzungen und Unfällen. In *Camden Town* gibt es drei alternative Fortsetzungen der Geschichte nach dem Sturz, nachdem Charlie zunächst kurz vorgibt, schwer verletzt zu sein und regungslos auf dem Boden liegt. In den Varianten geht es darum, wie lustig, gefährlich oder angemessen Charlies Verhalten war. Mit entsprechender Sensibilisierung und methodischen Ideen auf Seiten der Lehrer_innen bietet sich also auch hier eine Möglichkeit, Geschlechternormen zu thematisieren, was erneut verdeutlicht, dass die Verwendung der Schulbücher neben deren Inhalten eine große Rolle spielt.

Die vier Charaktere gehen zusammen shoppen, wobei die Mädchen dabei ein wenig klischeehaft ausführlicher dargestellt werden.¹²⁵

Bei der Vorstellung von zwei Zaubertricks werden zwei Jungen, ein weißer und ein Schwarzer, abgebildet.¹²⁶

123 *Camden Town 1*, 115

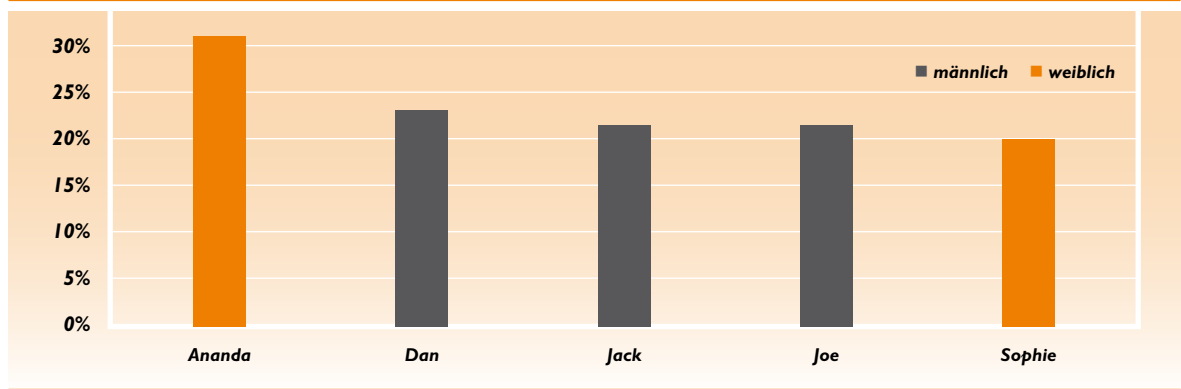
124 In *Portobello Road 1* werden Männer beim Einkaufen von Lebensmitteln abgebildet. Ein Vater kocht außerdem, ein Junge saugt Staub und gießt Zimmerpflanzen. Hier ist die Verknüpfung von Reproduktionsarbeit mit Weiblichkeit also durchbrochen.

125 *Camden Town 1*, 76, 82

126 ebd., 66-68



Diagramm 6: Anzahl der Abbildungen der Hauptfiguren nach Häufigkeit



6.5.2 Cornelsen G21 A1

Von Cornelsen gibt es insgesamt drei verschiedene Englischbücher. Im Detail untersucht wurde die Ausgabe *G21 A1* für Gymnasien. Die Bilder und auch die erzählten Geschichten in allen drei Büchern stimmen zum Großteil überein.

In *G21 A1* gibt es fünf Hauptfiguren: die Mädchen Ananda und Sophie, die Jungen Dan, Jack und Joe. Im Gegensatz zu den Englischbüchern der anderen Verlage werden hier also nicht gleich viele weibliche und männliche Hauptfiguren eingeführt. Das führt auf den Bildern in den Kapiteln 1-3 dazu, dass auf 67 Bildern männliche Hauptfiguren abgebildet werden, im Gegensatz zu nur 51 Bildern mit weiblichen Hauptfiguren.

Schulfächer und ob die Hauptfiguren sie mögen oder nicht, ob sie gut darin sind oder nicht, werden in *G21 A1* nicht thematisiert.

Zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen zählt auch hier **Sport**. Die Konstruktion von **Fußball** als männlich konnotierter Sport liegt auch hier vor. In *G21 A1* spielt kein Mädchen Fußball. Jungen werden hingegen mit einem Fußball¹²⁷, beim Einpacken eines Fußballs¹²⁸, beim Schnüren der Fußballschuhe¹²⁹ und auf insgesamt sechs Bildern beim Fußballspielen¹³⁰ abgebildet. Fußball wird also eindeutig als männlich konnotierter Sport konstruiert und auch als so wichtig¹³¹, dass eigentlich schon als Norm impliziert wird, dass Jungen Fußball spielen.

Als typisches Hobby für Mädchen hingegen wird ebenso stereotypisierend, wenn auch nicht in gleicher Deutlichkeit, Tanzen konstruiert. Zwar üben auf einem Bild Jungen und Mädchen einen Gruppentanz, aber sonst ist es ausschließlich eine Beschäftigung von Mädchen. Bei den Proben für eine Schulaufführung tanzen vier Mädchen eine Choreographie im Hintergrund, während im Vordergrund zwei Jungen aus der Theater-AG üben. Auf einem weiteren Bild tanzt ein Mädchen alleine. Ebenso stereotypisierend sind zwei weitere Bilder, auf denen ein Mädchen reitet und ein Junge Skateboard fährt. Die Auswahl der Sportarten, die die Jugendlichen ausüben, verstärkt also, abge-

127 G21 A1, 11

128 ebd., 107

129 ebd., 81

130 ebd., 9, 29, 43, 52, 78, 117

131 Neben der häufigen Darstellung auf Bildern bekommt Fußball auch eine besondere Bedeutung wegen einer Szene im ersten Kapitel, bei der Fußball prominent thematisiert und positiv besetzt wird: Am ersten Schultag bittet der Lehrer die Schüler_innen sich mit ihren Namen vorzustellen und außerdem zu sagen, ob sie Fußball spielen können, was im Folgenden von Ananda verneint, von Sophie nicht beantwortet und von Jo bejaht wird, G21 A1, 22

sehen von neutralen Darstellungen von Schlittschuhlaufen, Radfahren und Schwimmen, Geschlechterstereotype. Dies trifft auch auf die Darstellung professioneller Sportler_innen zu. Basketball, Fußball, Judo und Tennis werden mit männlichen Sportlern dargestellt. Weibliche professionelle Sportlerinnen werden beim Hockey und Volleyball dargestellt.

Frauen sind also nicht nur unterrepräsentiert, sie werden, ebenso wie Männer, auf keinem Bild bei einer nicht-stereotypen Sportart dargestellt.

Bei Freizeitaktivitäten, die **Techniknutzung** beinhalten, werden Mädchen und Jungen in *G21 A1* gleichermaßen und nicht stereotypisierend dargestellt.

Hinsichtlich weiterer **Hobbys** beschäftigen sich Jungen mit einer etwas größeren Bandbreite von Briefmarkensammeln über Modellbau bis zum Besuch des Explore-at-Bristol (Anm.: ein Bildungszentrum für Naturwissenschaften und Technik). Auf der anderen Seite gibt es ein Mädchen, das Zauberkünste macht. Außerdem gibt es in einem Traum einer männlichen Hauptfigur ausschließlich männliche Piraten.

Haushaltsnahe Tätigkeiten werden in *G21 A1* zu relativ gleichen Anteilen von weiblichen und männlichen Personen ausgeübt. Ein Vater und eine Mutter gehen mit ihren Kindern einkaufen. Ein Junge und ein Mädchen putzen das Badezimmer. Bei den Vorbereitungen für Sophies Geburtstag beteiligen sich alle Familienmitglieder, wobei sich Emily und der Vater zu

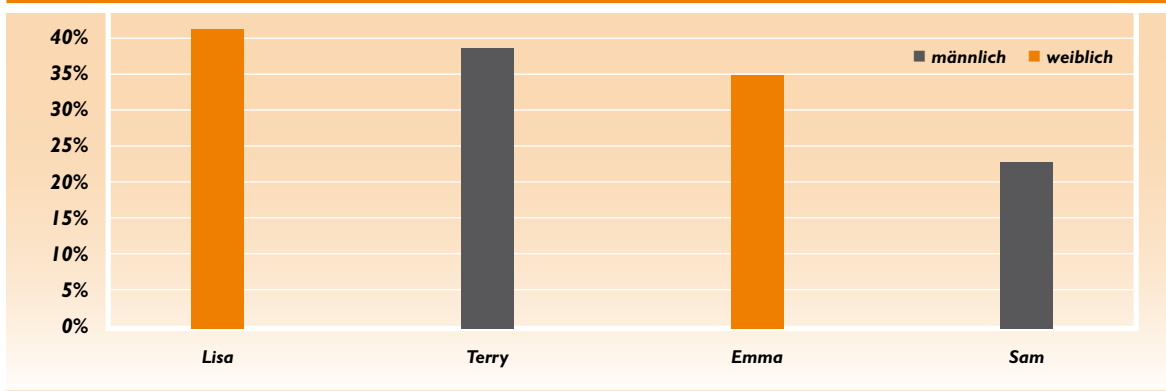
drücken versuchen. Es ist die fürs Essen zuständige Mutter, die beide zur Ordnung ruft. Positiv in *G21 A1* ist, dass in drei weiteren Situationen die Väter bei Tätigkeiten im Haushalt zu sehen sind, wodurch in diesem Buch Hausarbeit nicht als weiblich konnotierte Tätigkeit konstruiert wird. Mit dem Baby der Familie Carter-Brown sind jedoch nur die Schwestern, der Bruder und die Mutter abgebildet. Die Beobachtung aus anderen Schulbuchanalysen, dass Männer nicht mit Kleinkindern dargestellt werden und diese damit nicht in deren Tätigkeits- und Aufgabenbereich gehören, trifft also auch hier zu, wenngleich es sich nur um zwei Bilder handelt.

Eine explizite **Thematisierung von Gender** im Sinne von vergeschlechtlichten Zuschreibungen oder Stereotypen gibt es nur randläufig innerhalb eines Texts. Die Hauptfiguren müssen ein Projekt durchführen, in dem sie eine Präsentation zum Thema „Great places for kids“ erstellen. In zwei Situationen gibt es freundliche Zankereien. Einmal bemerkt Jo etwas genervt von Sophie „You girls are ...“¹³², wobei die darüber entstehende Debatte von Ananda unterbrochen wird. Später bei der Erstellung eines Posters sagt Sophie „OK, but you should be careful. You boys make a mess when you write“¹³³, woraufhin sie von Jo und Ananda wegen ihrer bestimmenden Art und ihrer eigenen Ungeschicklichkeit aufgezo-gen wird.



132 *G21 A1*, 103
133 ebd., 104

Diagramm 7: Anzahl der Abbildungen der Hauptfiguren nach Häufigkeit



6.5.3 Klett Red Line 1

Vom Klett-Verlag gibt es vier verschiedene Englischbücher, wobei die Ausgabe für Gymnasien, *Green Line*, nicht gesichtet wurde. Die Bücher unterscheiden sich stärker untereinander als die Bücher innerhalb der Cornelsen-Reihe, aber weniger als die verschiedenen Bände von Diesterweg. Es gibt in allen drei die gleichen Hauptfiguren, aber die erzählten Geschichten sind doch häufig unterschiedlich. Daher sind auch die Überschneidungen bei den Bildern geringer. *Red Line 1* und *Orange Line 1* sind sich ähnlicher als die Ausgabe für Hauptschulen *Let's Go*.

Die qualitative Analyse wurde für *Red Line 1* für mittlere Abschlüsse durchgeführt.

In *Red Line 1* sind also männliche Hauptfiguren mit nur 45 % der abgebildeten Hauptfiguren in Kapitel 1-3 leicht unterrepräsentiert.

Die qualitative Analyse gründet sich auf einer geringeren Anzahl von Tätigkeiten und Aktivitäten, da die Personen auf den Bildern häufig nichts Spezifisches tun und auch relativ oft die Maus Tom Tiny bei ihren Aktivitäten dargestellt wird und Tiere und Fantasiefiguren bei der Analyse nicht berücksichtigt wurden.¹³⁴

Beim **Sport** werden in *Red Line 1* nur Kinder und Jugendliche dargestellt, keine Erwachsenen. Jungen werden etwas häufiger beim Sport abgebildet als Mädchen und üben auch eine etwas größere Bandbreite an Sportarten aus. Sport spielt insgesamt keine so wichtige Rolle wie bei *G21 A1* und *Camden Town*. **Fußball** ist in *Red Line 1*, entgegen gängiger Geschlechternormen, der absolute Lieblingssport einer weiblichen Hauptfigur¹³⁵, während zwei männliche Hauptfiguren zwar auch mal Fußball spielen, aber nicht so eng mit dem Sport in Verbindung gebracht werden. Als allerdings Emma aus Versehen den Ball auf einen Baum schießt, wird Terry zu Hilfe geholt, um auf den Baum zu klettern und den Ball zu holen, wobei der Grund dafür nicht erklärt wird.

¹³⁴ Bei *Red Line* handelt es sich um ein Buch für mittlere Schulabschlüsse, im Gegensatz zu *G21 A1* und *Camden Town*, die beide für Gymnasien konzipiert wurden. Der geringere Schwierigkeitsgrad könnte auch dazu führen, dass eine kleinere Bandbreite an Aktivitäten vorkommt, da dadurch beispielsweise weniger Vokabeln benötigt werden.

¹³⁵ Ebenso in *Orange Line 1*, 20f.

Eher stereotyp werden Jungen sonst noch mehrmals beim Basketball und einmal beim Breakdance gezeigt. Beim Schwimmen, Laufen und Cricket werden Mädchen und Jungen gezeigt. Bei sportlichen Aktivitäten zeigt die Bilanz also kaum Geschlechterstereotypisierung.¹³⁶

Auch bei **Techniknutzung** lassen sich erfreulich wenig normierende Vergeschlechtlichungen feststellen. Gerade Computer werden von Mädchen und Jungen genutzt, wenngleich Mädchen keine Computerspiele spielen, zumindest nicht erkennbar. Dafür spielt aber die Großmutter einer der Hauptfiguren Computerspiele. Auch Fahrzeuge, ein Aspekt, der in früheren Analysen oft mit Stereotypisierungen in Verbindung gebracht werden konnte, werden unterschiedlich genutzt: ein Mädchen steuert beim Ausflug auf den Bauernhof den Traktor, ein Vater fährt in einer Geschichte Auto.

Bei den weiteren **Freizeitaktivitäten** sind keine deutlichen Stereotypisierungen festzustellen. Ein positives Beispiel ist eine Piratengeschichte, in der alle Hauptfiguren als Pirat_innen auftauchen.

Haushaltsnahe Tätigkeiten tauchen in Red Line 1 seltener auf als in den Büchern von Diesterweg oder Klett. Es wird auf keinem Bild und in keiner Geschichte geputzt oder gekocht. Lisa wird in einer Situation von ihrer Mutter aufgefordert, ihr Zimmer aufzuräumen. Sie will aber lieber oder zuerst Terry anrufen. Wie in den anderen Büchern taucht also das Motiv, sich vor Hausarbeit zu drücken auf, mit dem sich ver-

mutlich einige Kinder identifizieren können. Wie in allen Englischbüchern ist es auch hier eine weibliche Person, die Mutter, die die Aufgaben verteilt bzw. auf deren Erledigung achtet. Auf einer Seite, auf der unterschiedliche Personen beim Einkaufen gezeigt werden, wird eine Frau im Supermarkt vor einem Regal mit Lebensmitteln gezeigt.¹³⁷ Außerdem will Sam einen Geburtstagskuchen backen und schreibt mit seinem Vater zusammen eine Einkaufsliste. Emma und Nasreen wollen auch einen Kuchen backen und es wird impliziert, dass ihr Vater ihnen helfen wird. Zur Darstellung von Reproduktionsarbeit in *Red Line 1* könnte die These formuliert werden, dass Frauen klischeehaft für die Alltagstätigkeiten zuständig sind und die generelle Verantwortung tragen, während Kinder und Väter eher Tätigkeiten außer der Reihe übernehmen, aber es gibt zu wenig Material, um dies tatsächlich zu belegen. Daher sollte zukünftig bei der Darstellung haushaltsnaher Tätigkeiten in Schulbüchern darauf geachtet werden. Generell ist es positiv zu bewerten, Hausarbeit, eine unbezahlte und wenig wertgeschätzte Arbeit, in ausreichendem Maß darzustellen, wenn das Alltagsleben von Jugendlichen gezeigt wird, um Reproduktionsarbeit nicht erneut unsichtbar zu machen und ein Feld von Konflikten und Ungleichheiten auszublen- den.

Die Analyse zu Geschlechternormen und -stereotypisierungen in den drei im Detail untersuchten Englischbüchern soll nun noch für die verschiedenen Themenbereiche zusammengefasst werden. Hinsichtlich der Tätigkeiten männlicher und weiblicher Personen zeigte sich keine direkte Abwertung geschlechtsuntypischen Ver-

136 In Camden Town 1 (Realschule) findet sich im weiteren Kontext von Sport, dem Cheerleading, das einzige stark sexualisierte Bild in allen Englischbüchern. Cheerleading wird nicht als Sportart vorgestellt, sondern es geht um die „Cheers“, bei denen im Prinzip Wörter buchstabiert werden. Die abgebildete Frau trägt einen kurzen, engen Rock mit Seitenschlitz, ein bauchfreies Top, hat lange blonde Haare und ist deutlich geschminkt.

137 Mädchen und männliche Personen sind in anderen Geschäften zu sehen, beschäftigen sich also nicht mit dem Einkauf von Lebensmitteln.



haltens und durchaus auch das Durchbrechen von Stereotypen. In allen drei inhaltsanalytisch untersuchten Büchern werden Technik bzw. MINT-Fächer nicht männlich konnotiert, sondern geschlechtsneutral dargestellt oder etwas mehr mit Mädchen in Verbindung gebracht. Aufgrund anhaltender Ungleichheiten in diesem Feld ist das als positiv zu bewerten, vor allem da gleichzeitig für Jungen gegenläufig zu stereotypen Interessen und Stärken die Schulfächer Englisch und Kunst positiv konnotiert waren.

Die Darstellung von weiblichen und männlichen Personen bei Sport ist ambivalent zu bewerten, da hier Stereotype häufig nur reproduziert und zu wenig oder gar nicht in Frage gestellt wurden. Professioneller Sport und Fußball waren besonders häufig stark männlich konnotiert, Tanzen hingegen weiblich. Der geringste Grad der Stereotypisierung von Sportarten findet sich in *Red Line 1*. Eine explizite Thematisierung von Fußball und Geschlechterstereotypen gibt es in *Camden Town 1*, die zwar ambivalent beurteilt werden muss, aber andererseits vertiefende Diskussionen über Geschlechternormen und -stereotype im Englischunterricht ermöglicht.

Reproduktionsarbeit, insbesondere Hausarbeit wird zum Teil nicht als Tätigkeitsfeld von Jungen und Männern dargestellt. In *Camden Town 1* wird diese Arbeit ausschließlich von weißen Frauen und Schwarzen Männern geleistet. Allerdings gibt es auch hier wieder eine explizite Thematisierung von Gender durch Vorschläge für Übungen zum Thema Arbeitsteilung, die wegen teilweise sehr individualisierender Herangehensweisen je nach Ausgabe unterschied-

lich gelungen sind. Dadurch werden jedoch Lehrer_innen Möglichkeiten eröffnet, eine kritische Auseinandersetzung der Verteilung von Reproduktionsarbeit anzuregen. Die strukturelle Ungleichheit bei der gesellschaftlichen Verteilung von Reproduktionsarbeit wird jedoch in keinem Buch aktiv aufgegriffen. In *Red Line 1* wird der Darstellung von Reproduktionsarbeit sehr wenig Raum eingeräumt, was diese unterbewertete und -bezahlte Arbeit erneut unsichtbar macht. Relativ geschlechtsneutral wird Hausarbeit in *G21* dargestellt, weil hier auch die Väter der Hauptfiguren selbstverständlich Tätigkeiten wie Saubermachen ausüben.

6.6 Heteronormativität, Darstellung von Homo- und Bisexualität

Sexuelle Identität, Beziehungen und Sexualität werden in den Englischbüchern kaum thematisiert. Für die Analyse wurden daher vor allem Darstellungen von Paaren berücksichtigt. Insbesondere die Konstruktion der Eltern der Hauptcharaktere lässt sich hier zur Untersuchung heranziehen.

In keinem Buch des Samples wurden schwule, lesbische oder bisexuelle Menschen dargestellt.

Das Ergebnis lässt sich in aller Kürze zusammenfassen: In keinem Buch des Samples wurden schwule, lesbische oder bisexuelle Menschen dargestellt. Alle erkennbaren Paare sind heterosexuell. Das umfasst die Eltern der Hauptfiguren sowie alle weiteren Paare oder die wenigen Situationen, die als Flirt zwischen zwei Personen interpretiert werden können¹³⁸. Die

138 G21 A1, 32, 34, Camden Town 1, 82, Portobello Road 1, 12f., 75, Camden Market 1, 17, 33, Notting Hill Gate 1, 112

Norm der sexuellen Identität in den Englischbüchern ist damit ganz eindeutig heterosexuell.

Vielfalt in Bezug auf Familienmodelle findet sich alleine durch Eltern, die Single sind, wobei meistens thematisiert wird, dass der Grund dafür die Trennung oder Scheidung der Eltern ist. Allein in *Camden Town 1* bei Gilian, deren Mutter alleinerziehend ist, wird der Vater nie erwähnt, was aber auch daran liegen kann, dass Gilian keine der ganz zentralen Hauptfiguren ist. Am Beispiel von Dan und Jo werden alleinerziehende Eltern in *G21 A1* anhand eines Familienstammbaums thematisiert¹³⁹, auf dem eine Tante ohne Partner_in abgebildet ist.¹⁴⁰

„Dan: One big happy family?

Grandpa: Yes, Daniel: children and parents – married, single or divorced – they’re all family.

Dan: A family without a mum!

Jo: We’ve got a mum. She just isn’t here.

Dan: Yeah, right.¹⁴¹

Mr. Shaw lebt getrennt von seiner Frau und ist alleinerziehender Vater. Die Hauptverantwortung für die Söhne trägt offensichtlich er, da die Mutter von Joe und Dan mit ihrem neuen Partner in Neuseeland lebt. Im Text wird das auch thematisiert, wobei die abwesende Mutter in keiner Form abgewertet wird. Allerdings wird darüber Elternschaft tendenziell auch an biologische Verwandtschaft geknüpft, was Patchworkfamilien und gleichgeschlechtliche Eltern aus dem Familienkonzept ausschließt. Keiner der anwesenden Elternteile lebt erkennbar nach

der Trennung in einer neuen Beziehung. Auch alle Geschwister scheinen immer die gleichen Eltern zu haben. Damit werden real existierender Beziehungs- und Familienmodelle wie Patchworkfamilien oder lesbische oder schwule Paare mit Kindern ausgeblendet. Bei heterosexuellen Paaren wird außerdem die Heirat zur Norm erklärt, da es neben „Single“ nur die Optionen „verheiratet“ oder „geschieden“ zu geben scheint. Darüber werden, zusätzlich zur fehlenden Repräsentation, schwule und lesbische Paare, denen die Institution der Ehe in Deutschland und England nicht zugänglich ist, erneut marginalisiert. In den drei qualitativ analysierten Büchern gibt es also drei Alleinerziehende, wovon zwei Männer sind. In der Realität sind alleinerziehende Väter aus verschiedenen Gründen sehr selten.¹⁴² Insofern wird hier durchaus ein bisschen mehr Gleichstellung bei der Verantwortung für Kindererziehung suggeriert als tatsächlich festzustellen ist, andererseits sind es auch Beispiele für nicht-traditionelle Geschlechterrollen und ein existierendes und gesellschaftlich marginalisiertes Familienmodell. Wird in einer älteren Schulbuchanalyse noch kritisiert, dass die Lebensrealität von Kindern mit getrennten oder geschiedenen Eltern nicht abgebildet wird, wird dieser mittlerweile Rechnung getragen. Hier hat sich also sozialer Wandel, wenn auch verspätet, in der Konzeption von Schulbüchern niedergeschlagen.

In Bezug auf sexuelle Identität und Beziehungs- oder Familienformen versäumen trotzdem alle Verlage, der gesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen und auch schwule und lesbische Paare, beispielsweise als Eltern einer der Hauptfiguren, abzubilden. So könnte auch Homosexualität zukünftig weniger nur im Rahmen der Sexualerziehung im Biologieunterricht thematisiert werden, sondern ganz alltägliche Realität

139 Ähnlich in *Red Line*, 30

140 vgl. auch *Portobello Road 1*, 85

141 Cornelsen *G21 A1*, 41

142 In Deutschland waren 2009 90 % der Alleinerziehenden weiblich, Statistisches Bundesamt 2010, 14



in verschiedenen Schulfächern sein. Auch Patchworkfamilien fehlen in der Welt der Englischbücher und die Darstellung von jeweils genau einem Kind, dessen Eltern getrennt und nun Single sind, macht Scheidung oder Trennung immer noch zur Ausnahme der Norm der Kleinfamilie. Hier besteht in allen analysierten Büchern großer Handlungsbedarf.

6.7 Berücksichtigung weiterer Diversity-Dimensionen

Neben den Schwerpunkten Geschlecht und sexuelle Identität soll in diesem Kapitel kurz aufgezeigt werden, inwiefern weitere Diversity-Dimensionen berücksichtigt werden. Aufgegriffen werden hier die in Regelungen des Antidiskriminierungsrechts üblicherweise geschützten Dimensionen Ethnizität, Religion, Alter und Behinderung, sowie die Schichtzugehörigkeit als weitere empirisch sehr ungleichheitsrelevante Dimension. Analysiert wurde, ob Menschen, die hinsichtlich der verschiedenen Dimensionen marginalisiert sind, repräsentiert sind, also ob Menschen mit Behinderung, Schwarze Menschen etc. vorkommen. Alter wurde als hohes Lebensalter interpretiert, da Kinder und Jugendliche zwar auch aufgrund des Alters von struktureller Diskriminierung betroffen sind, aber junge Menschen in den Englischbüchern ja besonders häufig dargestellt werden. Inwiefern bei der Berücksichtigung weiterer Diversity-Dimensionen Stereotypisierungen erfolgen, seien es beispielsweise Stereotype über muslimische Menschen oder Geschlechterstereotype, die sich be-

sonders oder ausschließlich auf Schwarze Frauen oder Männer beziehen, konnte in dieser Studie nicht systematisch untersucht werden. Dazu lassen sich also keine abschließenden Aussagen treffen, wenngleich Beobachtungen dazu erwähnt werden, um auch weiteren Forschungsbedarf aufzuzeigen. So geht es in erster Linie darum, der Frage nachzugehen, wie viel Vielfalt bezogen auf verschiedene Diversity-Dimensionen etabliert oder ausgeblendet wird.

Was bereits bei der ersten Sichtung des Samples auffiel und durch die Analyse bestätigt wurde, ist, dass in den Englischbüchern nicht nur die weiße Mehrheitsgesellschaft abgebildet wird, sondern bezüglich **Ethnizität, Herkunft oder Migrationshintergrund** Vielfalt dargestellt wird. In jedem der Bücher ist mindestens eine der Hauptfiguren und seine oder ihre Familie, manchmal auch nur ein Elternteil, Schwarz. Auch auf Bildern mit einer größeren Anzahl Schüler_innen wird immer wieder deutlich, dass die Welt der Jugendlichen in *Camden Town 1* keine weiße ist. Zwischen 16 und 29 % der Personen auf den ausgewerteten Bildern sind Schwarz.¹⁴³ In den Büchern des Cornelsen-Verlags und z.T. bei Klett sind auch der Lehrer bzw. die Lehrerin der Hauptfiguren Schwarz. Weitere Schwarze Personen tauchen in unterschiedlichen Rollen auf, vor allem als Schüler_innen, aber z.B. auch als Leser, als Profi-Basketballer, als Angestellter in einer Kantine, als Weitspringerin etc. Was bei der Darstellung Schwarzer Personen auffällt, ist die Tendenz, auch hier bei den Frisuren zum einen wenig

143 Hinter der Operationalisierung von Schwarz bzw. weiß als binäre Opposition verbirgt sich eine große Vielfalt an Personen. So wurden beispielsweise afrobritische Menschen, ein Mädchen mit indischem Migrationshintergrund oder asiatisch aussehende Menschen in dieser Studie als Schwarz kategorisiert. Die Gemeinsamkeit stellt bei dieser Vielfalt jedoch das Betroffensein von strukturellem Rassismus dar und dies war auch das Kriterium, anhand dessen Personen als Schwarz oder weiß eingeordnet wurden. So wurden auch Mädchen mit Kopftuch als Schwarz kategorisiert, da antimuslimischer Rassismus eine Form von Rassismus ist, wenngleich hier die Dimension von Religion mitwirkt. Die Kategorisierung Schwarz-weiß ist folglich weniger eindeutig als wie beschrieben bei der sehr binär dargestellten Dimension Geschlecht. Insofern sind die Zahlen dazu weniger valide und zeigen doch eine deutliche Tendenz bei der Repräsentation von Diversity hinsichtlich (zugeschriebener) Ethnizität oder Herkunft.

Vielfalt abzubilden und zum anderen teilweise auch auf Stereotype zurückzugreifen. In *Let's Go* von Klett haben alle afrobritischen Menschen ganz kurze Haare, was eine Entindividualisierung darstellt und bei den Frauen, da weiße Frauen nie mit so kurzen Haaren dargestellt werden, außerdem eine Entsexualisierung. Und sowohl bei Cornelsen als auch bei Diesterweg werden Schwarze Männer immer wieder mit langen Haaren¹⁴⁴, insbesondere Dreadlocks, dargestellt, wohingegen alle weißen Jungen und Männer kurze Haare haben. Einzige Ausnahme dazu ist Josh, der mit seinen langen Haaren aus der Reihe fällt, auch dadurch, dass er einen ungewöhnlichen Job im Zirkumfeld hat und damit von der Norm hegemonialer Männlichkeit abweicht.

Religion wird in den Englischbüchern selten erwähnt oder sichtbar. An der Mädchenschule, die alle weiblichen Hauptfiguren in Camden Town besuchen, gibt es das Fach „Religious Education“. Emma bemerkt lediglich, dass sie nicht gut darin ist. Charlie bekommt außerdem eine Geburtstagsmail von einem Kind aus einer indischen Familie, ein Sohn, zwei Töchter, Mutter, Vater, Großmutter, die auf einer Zeichnung abgebildet wird. Die Leser_innen erfahren, dass die Familie am Geburtstag morgens zum Tempel geht. Da die Schüler_innen in einer Übung Informationen über Geburtstage in anderen Ländern sammeln sollen, wird stereotypisierend impliziert, Inder_innen gingen generell an Geburtstagen zum Tempel, seien also

möglicherweise alle religiös. In *G21 A1* werden zwei Mädchen mit Kopftuch abgebildet. Interessant ist bezüglich Religion auch die Thematisierung von Weihnachten in verschiedenen Büchern. In Cornelsens *Reihe G21* gibt es eine Übung, in der sich die Schüler_innen darüber austauschen sollen, wie in ihrer Familie Weihnachten gefeiert wird. Der Beispielsatz „we don't have Christmas but we have ...“¹⁴⁵ ermöglicht die Thematisierung von religiösen Festen unterschiedlicher Glaubensrichtungen. Auch Areligiösität kann hier angesprochen werden, auch wenn diese Option eher eingebracht werden muss, als dass sie mitgedacht ist. Zwar wird mit dieser Formulierung Weihnachten zur Norm erklärt, die anderen Feste sind die Ausnahme, was jedoch angesichts der weiten Verbreitung des Weihnachtsfests in Deutschland und England auch als kulturelles Fest ohne ausschließlich religiöse Konnotation¹⁴⁶ als sehr anschlussfähiger thematischer Aufhänger für in Deutschland lebende Schüler_innen betrachtet werden könnte. In Kletts¹⁴⁷ *Let's Go*, wird hingegen beim Thema Weihnachten mit keinem Wort erwähnt, dass es Menschen gibt, die nicht Weihnachten feiern, sondern möglicherweise andere religiöse oder kulturelle Feste.¹⁴⁸



144 Camden Town 1, 32, G21 A1, z.B. 22

145 G21 A1, B1 und C1, 112f.

146 Es werden auch keine christlich konnotierten Symbole gezeigt.

147 In Orange Line 1 von Klett werden im Kapitel Extras auch Feiertage thematisiert. Bei Weihnachten wird als historischer Aspekt des Boxing Day erklärt, dass früher an diesem Tag reiche Menschen Geschenke an arme Menschen gegeben haben. Die anderen Feiertage, die erklärt werden, sind nicht religiös, Orange Line 1, 114f. In Red Line 1 wird vorgestellt, wie in Großbritannien Weihnachten gefeiert wird. Eine der Aufgaben lautet, mehr über einen „special day in Britain“ herauszufinden, Red Line 1, 129.

148 Let's Go, 124



Alte Menschen finden sich sehr selten in den Englischbüchern. In Cornelsens *G21 A1* bzw. *D1* sind jeweils zwei alte Menschen auf nur einem Bild abgebildet. In *Red Line 1* gibt es drei, in *Let's Go* ein Bild mit jeweils einer alten Person. Alle werden nur in ihrer Funktion als Großmutter bzw. -vater dargestellt ohne Charakterisierung der Person oder Ausübung einer Aktivität. Vielfältiger tauchen alte Menschen in *Camden Town 1* auf, und zwar in den ersten drei Kapiteln insgesamt vier alte Menschen auf vier Bildern: Ein Arzt oder Psychiater, ein Lehrer, eine Großmutter und ein Mann auf einem Gruppenbild mit zwei jüngeren Männern. Immerhin zwei alte Männer werden also in ihrer professionellen Rolle dargestellt, während die einzige alte Frau im Kontext ihrer Familie abgebildet wird. Dies deutet erneut eine größere Nähe von Frauen zum häuslichen Bereich und von Männern zum Erwerbsleben an. Eine sehr positive Darstellung von alten Menschen findet sich bei der Illustration des London-Besuchs der Großeltern von zwei der Hauptcharaktere. Die beiden unternehmen, sowohl zusammen als auch alleine, viele unterschiedliche Dinge und sind äußerst aktiv und fröhlich.¹⁴⁹

Menschen mit Behinderung werden bei Cornelsen dargestellt, wo der Vater einer der Hauptfiguren in einem Rollstuhl sitzt. Er wird in *G21 A1* recht vielfältig in insgesamt vier Situationen in der Freizeit, mit Familienmitgliedern, bei der Hausarbeit und in Interaktion mit einem Gast des familieneigenen Bed & Breakfast dargestellt. In *G21 D1* gibt es außerdem ein Bild von einem Mädchen im Rollstuhl, das Basketball spielt. Als von der körperlichen Norm, nämlich dem relativ schlanken Körper ohne Beeinträchtigung, abweichend, wird in *G21 D1* allerdings auch ein dicker Mann beim Fernsehen dargestellt. Er nimmt Fastfood zu sich und erfüllt da-

mit perfekt das sehr negative Klischee eines faulen und maßlosen dicken Menschen. In *Camden Market 1* berichten ein Junge und ein Mädchen, die beide blind sind, von ihrem Schulalltag.¹⁵⁰

Die **Schichtzugehörigkeit** der Hauptfiguren wird nicht explizit thematisiert, wobei insbesondere die Wohnsituation der Jugendlichen häufig in Einfamilienhäusern¹⁵¹ oder die Berichte über ihre Urlaube generell auf Mittelschichtzugehörigkeit hinweisen. In *Camden Town 1* ist die Mutter von Gilian alleinerziehend und Gilian verbringt jedes zweite Wochenende bei ihrem Vater. Als sie mit ihrer Mutter über die Anschaffung eines Hundes diskutiert, lehnt die Mutter u.a. deshalb ab, weil sie nur eine kleine Wohnung haben, im Gegensatz zu der Familie von Caroline und George, die in einem großen Haus leben. Rajiv hilft im Laden der Eltern und ist das einzige Kind, dessen Eltern nicht abgebildet werden. Außerdem wird er als besonders fleißig dargestellt, denn er macht zwei Mal Hausaufgaben, wenn die anderen Freizeit haben, scheint also vielleicht einfach weniger Freizeit zu haben als seine Freund_innen. Gilian und Charlie gehören also nicht so klar zur Mittelschicht wie die anderen Kinder. Sie sind die einzigen, die in den Ferien nicht verreisen, aber dafür in London Unternehmungen planen. Rajiv scheint außerdem ein Praktikum im Aufnahmestudio seines Onkels zu machen. Geringeres Einkommen bei alleinerziehenden Eltern und Familien mit Migrationshintergrund stellen einerseits eine gesellschaftliche Realität dar. Es ist also durchaus positiv, dass das auch Raum findet, andererseits besteht hier auch das Risiko der Verstärkung von Klischees und sozialer Benachteiligung.

149 Camden Town 1, S. 83

150 Camden Market 1, 45

151 z.B. Camden Market 1, 61

6.8 Geschlechtergerechte Sprache

In den Englischbüchern ist geschlechtergerechte Sprache selten relevant. Zum einen weil im Englischen bei Personenbezeichnungen wie Berufen keine weiblichen und männlichen Sprachformen existieren. Zum anderen weil meistens entweder über konkrete Personen gesprochen wird oder die Schüler_innen direkt angesprochen werden. Positiv fallen an relevanten Stellen Formulierungen wie

„euren Lehrer/eure Lehrerin“¹⁵²
 „Mitschüler/innen“¹⁵³
 „Lehrerinnen und Lehrer“¹⁵⁴
 „Schülerinnen und Schüler“¹⁵⁵

auf. Es gibt auch manchmal ausschließlich männliche Sprachformen, z.B. „Zuhörer“¹⁵⁶ oder „jeder in der Gruppe“, aber weil dies in allen Büchern so selten vorkommt, gibt es hier nur geringen Überarbeitungsbedarf.



152 Red Line 1, 115
 153 G21 A1, 125
 154 Camden Market 1, 31
 155 ebd., 31
 156 G21, A1, 125
 157 Red Line 1, 114

7. Analyse von Kapiteln zur Sexualerziehung in Biologiebüchern¹⁵⁸



Im folgenden Abschnitt werden normative Vorstellungen von Geschlecht und sexueller Identität in Biologiebüchern qualitativ untersucht. Zunächst werden exemplarisch für drei Bundesländer die fächerspezifischen rechtlichen Regelungen skizziert. Anschließend werden die Forschungsfragen, das Vorgehen und das Sample beschrieben. Die Ergebnisse werden entsprechend der Fragestellungen in den drei folgenden Kapiteln dargestellt. Zunächst wird die explizite und implizite Konstruktion von Heteronormativität untersucht. Anschließend wird analysiert, ob die Geschlechterkonzepte binäre Kategorien von Männlichkeit und Weiblichkeit reproduzieren. Der Fokus auf Geschlechternormen und Stereotypisierungen z.B. hinsichtlich Schönheitsnormen oder Lust folgt anschließend. Und abschließend wird die Verwendung geschlechtergerechter Sprache geprüft.

158 In manchen Bundesländern gibt es in manchen Schulformen in manchen Klassenstufen kein Fach, das Biologie heißt, aber bspw. Naturwissenschaften. In diesem Fall wurden die entsprechenden Lehrbücher herangezogen; Verzeichnis der untersuchten Biologie-bücher s. 11.2

159 Für Realschulen waren auf dem Landesbildungsserver online keine Regelungen für das Fach Biologie o.ä. zu finden.

160 203

161 204

162 204

163 204

164 121

7.1 Bildungsstandards und (Rahmen-) Lehrpläne

In **Baden-Württemberg**¹⁵⁹ findet sich in den stufenspezifischen Hinweisen für Gymnasien keine explizite Erwähnung von LSBTI. Dennoch sollten einzelne Ziele dies eigentlich enthalten, wenn sie für alle Schüler_innen gelten sollen. So zum Beispiel für die 6. Klassen:

„Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Vorgänge der Entwicklung und Fortpflanzung des Menschen, sie werden dadurch auf die Veränderungen ihres Körpers während der Pubertät vorbereitet.“¹⁶⁰

Auch die stufenspezifische Hinweise für die Klasse 8 lassen sich eigentlich nur so interpretieren, dass sie LSBTI nicht ausschließen, geht es doch um „Erleben der eigenen Pubertät“¹⁶¹, die Reflektion von „in der Pubertät besonders wichtige[n] Verhaltensmuster[n] wie Sexualität“¹⁶² und „Ich-Stärke“¹⁶³.

Die Bildungsstandards für den Fächerverbund „Materie – Natur – Technik“ für Hauptschulen und Werkrealschulen enthalten sehr offene Formulierungen zu den Inhalten unter „Sich entwickeln – Erwachsen werden“:

„Die Schülerinnen und Schüler wissen um die körperlichen und geistigen Veränderungen in der Pubertät. Die Schülerinnen und Schüler können Verantwortung für ihren Körper übernehmen, ihre Gefühle wahrnehmen und Gefühle anderer respektieren.“¹⁶⁴

In **Rheinland-Pfalz** wird im Rahmenlehrplan Naturwissenschaften für die weiterführenden Schulen, Klassenstufen 5 und 6, formuliert:

„An das Fach Naturwissenschaften ergeht der Auftrag zur gesundheitlichen Aufklärung. Insbesondere bei der Sexualerziehung gehen die Erfordernisse über die allgemeine Gesundheitserziehung hinaus. Das Sprechen über den Körper und seine Entwicklung im Laufe des Lebens eröffnet Fragestellungen und lässt Problemlösungen entdecken. Es werden Gesprächsanlässe geschaffen, die zur weiteren, ganzheitlichen Betrachtung in anderen Fächern auffordern. Die Initiative dazu kann aus dem Fach Naturwissenschaften heraus erfolgen.“¹⁶⁵

Auch dies sollte Schulbuchverlagen ermöglichen, LSBTI als Themen zu integrieren.

In **Berlin** ist wie gezeigt bereits die Rahmenrichtlinie zur Sexualerziehung sehr ausführlich und umfassend. Im Rahmenlehrplan für die Grundschule, wozu in Berlin auch die 5. und 6. Klasse gehören, umfassen auch die Basiskompetenzen die Beschreibung der „Vielfalt menschlicher Sexualität“¹⁶⁶. Bei der Übersicht über die Themenfelder wird zu „Körper – Gesundheit – Entwicklung“ festgehalten:

„Die beginnende Pubertät ist ein geeigneter Zeitpunkt für die Schülerinnen und Schüler die biologischen, individuellen und gesellschaftlichen Aspekte der menschlichen Sexualität zu thematisieren und Verantwortung für die eigene Gesundheit zu übernehmen.“¹⁶⁷

Auch Wissen über gesellschaftliche Aspekte von Sexualität, das nicht originär zur Biologie gehört, soll also integriert werden.

Zu den Inhalten in diesem Themenfeld wird weiter ausgeführt, dass „Liebe, Freundschaft und Sexualität in hetero-, homo-, trans-, bisexuellen Lebensformen“¹⁶⁸ zu thematisieren sind. Auch die Anforderung, Toleranz zu zeigen, wird in diesem Zusammenhang formuliert.

Einzig die Thematisierung von Inter* wird also in den rechtlichen Regelungen im sonst sehr progressiven Berlin versäumt.

7.2 Fragestellung und Vorgehen

Im Folgenden werden Kapitel aus Biologiebüchern zum Thema Sexualerziehung untersucht. Der Schwerpunkt liegt wiederum auf den Jahrgangsstufen 5 und 6¹⁶⁹, weil das Thema in diesen Schuljahren in den meisten Bundesländern unabhängig vom Schulsystem bzw. der Schulform vorgesehen ist. Dadurch konnte durch diese Studie auch ein kleiner fächerübergreifender Querschnitt der Schulbücher für die Jahrgangsstufe 5 bzw. 6 gebildet werden. Hier wurden neun Bücher analysiert. Außerdem enthielt das Sample drei weitere Bücher für die Klassen 7/8 bzw. 7-10, da die Richtlinien für Sexualerziehung bzw. die Lehrpläne für Biologie in manchen Bundesländern die Thematisierung von sexueller Identität¹⁷⁰ nicht früher vorsehen.

Die Auswahl der Bücher erfolgte in enger Absprache mit den Verlagen, da der Schulbuchmarkt für Biologiebücher aufgrund der vielen

165 45

166 21

167 27

168 34

169 Im Gegensatz zu den Englischbüchern erscheinen Biologiebücher meist als eine Ausgabe für die Klassen 5 und 6 zusammen.

170 Nicht berücksichtigt wurde die Thematisierung von Geschlecht bzw. LSBTI außerhalb der Kapitel zur Sexualerziehung, wie z.B. beim Thema künstliche Befruchtung in Natur und Technik Biologie 7-10, 135. Dies scheint jedoch nach unvollständiger Sichtung der Bücher eine Ausnahme darzustellen.

Bei allen untersuchten Büchern handelt es sich also um aktuelle Konzepte, die daher noch mehrere Jahre an Schulen verwendet werden und die vermutlich auch noch für weitere Bundesländer publiziert werden.

Länderausgaben und Schulformen sehr groß und unübersichtlich ist. Abgesehen von einer Priorität für bestimmter Bundesländer sollten verschiedene Schulformen abgedeckt werden, aber vor allem nur ganz aktuelle Bücher untersucht werden, da gerade beim Thema LSBTI eine umfassende Berücksichtigung in möglichst neuen Büchern am wahrscheinlichsten schien. Bei allen untersuchten Büchern handelt es sich also um aktuelle Konzepte, die daher noch mehrere Jahre an Schulen verwendet werden und die vermutlich auch noch für weitere Bundesländer publiziert werden. Eine Übersicht der Biologiebücher mit Angabe der Bundesländer und Schulformen, für die sie publiziert wurden, findet sich unter 11.2.

Inhaltlich gibt es Kernthemen, die in allen Büchern enthalten sind. Dazu gehören Veränderungen in der Pubertät, weibliche und männliche Geschlechtsorgane, Menstruationszyklus, Befruchtung, Schwangerschaft und Geburt. In unterschiedlichem Umfang werden auch Geschlechternormen oder -stereotype, Empfängnisverhütung, sexuelle Gewalt sowie Verlieben, Liebe, Beziehungen und Freundschaft angesprochen. Meistens enthalten die Bücher auch Informationen über sexuell übertragbare Krankheiten und deren Prävention. Manchmal werden auch der Mensch als Säugetier, Vererbung und verschiedene Stadien des Lebens vom Säugling bis zum Tod thematisiert. Die Kapitel zur Sexualerziehung sind etwa 15-20 Seiten lang.

Die Analyse erfolgte entlang folgender Themen und Leitfragen:

- Binarität von Geschlecht: Wird Zweigeschlechtlichkeit als Norm, als natürlich oder als sozial konstruiert gesetzt bzw. kritisch dargestellt? Wird eine eindeutige geschlechtliche Identität als Norm gesetzt bzw. kritisch dargestellt? Wird Inter* oder Trans* thematisiert?
- Geschlechternormen und -stereotype: Werden normative Verhaltensweisen für Mädchen oder Jungen gesetzt oder kritisch hinterfragt? Werden Stereotype reproduziert oder in Frage gestellt?
- Heteronormativität: Wird Heterosexualität als Norm gesetzt oder wird sie als Norm hinterfragt? Wie werden Homo- und Bisexualität dargestellt? Welche Erfahrungen mit Homo- und Bisexualität werden thematisiert?
- Wird die Diskriminierung und Gewalterfahrung von LSBTI thematisiert? Wird dagegen eindeutig Position bezogen?

Mit diesem Fokus wurden Exzerpte der einzelnen Kapitel angefertigt und systematisiert, da vor allem aufgezeigt werden soll, in welchen Punkten sich die Bücher ähneln und wo größere Unterschiede bestehen. Die Inhaltsverzeichnisse und, soweit vorhanden, Glossare und Register wurden ebenfalls berücksichtigt. Weiterhin wurde die Verwendung geschlechtergerechter Sprache ausgewertet. Um die Darstellung von Geschlecht und sexueller Identität auch qualitativ für die Leser_innen nachvollziehbar zu machen, enthält dieses Kapitel relativ ausführliche Zitate.

7.3 Heteronormativität, Darstellung von Homo- und Bisexualität

In keinem untersuchten Biologiebuch werden Heterosexualität, Homosexualität und Bisexualität gleichwertig behandelt. Immer nimmt die Norm der Heterosexualität den größten Raum ein und dominiert implizit das vermittelte Wissen über Sexualität. Wenn benannt, werden Homosexualität und Bisexualität als eine Variante sexueller Identität dargestellt, seltener wird auch Heterosexualität als eine dieser Varianten benannt. Meist wird Toleranz gegenüber Lesben und Schwulen gefordert.

Im Folgenden werden zunächst explizite Erwähnungen sexueller Identitäten analysiert, anschließend die Konstruktion von Heteronormativität durch die Definitionen von Pubertät und Geschlechtsverkehr.

In sechs Büchern werden Homosexualität oder Bisexualität überhaupt nicht thematisiert, wobei es sich bei allen um Bücher für die 5. Jahrgangsstufe handelt. Weder im Text noch mittels Bildern wird also hier thematisiert, dass Heterosexualität nur eine von verschiedenen möglichen sexuellen Identitäten ist.¹⁷¹ Die Ausblendung sexueller Vielfalt ist also immer noch keine Ausnahme. Besonders negativ fällt hier noch *Linder Biologie 1*, erschienen bei Schrödel, auf. Auch hier taucht Homosexualität nicht auf, außer in einem Artikel zum Thema sexueller Gewalt, in dem über einen Jungen berichtet wird, der von einem Mann entführt und missbraucht wurde.¹⁷² Homosexualität wird also ausschließlich negativ besetzt, indem sie mit Gewalt in Verbindung gebracht wird, nicht neutral oder positiv mit sexueller Identität oder Liebe. Diese Darstellung in einem Schulbuch aus dem Jahr 2011 ist als äußerst diskriminierend zu beurteilen und sollte dringend geändert werden.

Auch die Bilanz, dass nur in zwei von neun Biologiebüchern für die 5. Klasse sexuelle Vielfalt thematisiert wird, ist erschreckend. In *Erlebnis Naturwissenschaften 1*¹⁷³ wird im Register auf Homo- und Bisexualität verwiesen. Im Text wird unter „Formen menschlicher Sexualität“ neben Masturbation, Erregung und Orgasmus sowie Petting erklärt:

„Die meisten Menschen verlieben sich in Partner des anderen Geschlechts, man sagt, sie sind heterosexuell. Es gibt aber auch Männer, die Männer lieben, und Frauen, die Frauen lieben. Solche Menschen mit gleichgeschlechtlichen Beziehungen bezeichnet man als homosexuell. Männliche Homosexuelle nennt man auch Schwule und weibliche Homosexuelle Lesben. Fühlt sich ein Mensch zu beiden Geschlechtern hingezogen, spricht man von Bisexualität. Diese verschiedenen Formen der Sexualität kommen bei Menschen vor und sollten von anderen respektiert werden.“¹⁷⁴

Auf der Seite ist auch ein Foto von einem schwulen Paar, das sich küsst, abgebildet. Positiv ist hier, dass auch Heterosexualität explizit erklärt und nicht unausgesprochen zur Norm erklärt wird. Weiterhin wird zwar Respekt für alle sexuellen Identitäten gefordert, jedoch nicht thematisiert, dass Homo- und Bisexualität häufig abgewertet werden und dass Lesben, Schwule und Bisexuelle eben nicht immer respektiert, sondern auch diskriminiert werden. Unter Formen der Sexualität ist auch ein „Sex-

171 Natur und Technik 5/6, Bioskop 1, Biologie heute entdecken, Fachwerk Biologie, Biosphäre 1, Natura 1

172 Linder Biologie 1, 168

173 für Gymnasien in Rheinland-Pfalz

174 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 264

Wörterbuch“ zu finden, in dem die Begriffe „Exhibitionisten“, „Masochisten“, „Prostituierte“, „Sadisten“ und „Stalker“¹⁷⁵ erklärt werden. LSB erscheint also einerseits im Kontext von Lust, aber auch im Zusammenhang mit Begriffen, die durch die Art der Darstellung eine negative Konnotation bekommen oder mit sexualisierten Übergriffen und Gewalt zu tun haben. Positiv an der Definition ist, dass Homosexualität nicht auf Sexualität beschränkt wird, sondern durch Verwendung des Verbs lieben wie bei Heterosexualität die emotionale Ebene einbezogen wird. Verlieben oder Beziehungen wären also gute alternative Kontexte der Thematisierung, wozu es jedoch in *Erlebnis Naturwissenschaften 1* kein Unterkapitel gibt.

In *Fokus Naturwissenschaften 5/6*¹⁷⁶ hingegen wird Homosexualität hier platziert. Unter der Überschrift „Unterschiedliche Beziehungen zwischen den Menschen“ findet sich folgende Passage zur Abgrenzung von Freundschaft und Liebe:

„Mit dem Übergang zum Erwachsenwerden entstehen die ersten Liebesbeziehungen. Dabei spielen sexuelle Zuneigung zum anderen Geschlecht und das Bedürfnis nach körperlicher Zärtlichkeit eine große Rolle. Freundschaft empfindet man zu mehreren, Liebe in der Regel nur zu einem Menschen. Das Gefühl der Liebe oder des Verliebtseins ist meist stärker ausgeprägt als das der Freundschaft. Die meisten Menschen wählen einen Partner des anderen Geschlechts. Sie sind heterosexuell. Es gibt jedoch überall Menschen, die Sexualpartner des gleichen Geschlechts bevorzugen. Sie sind homosexuell.“¹⁷⁷

Hier werden also Liebesbeziehungen zunächst normativ als Zuneigung zum anderen Geschlecht definiert und Homosexualität als Ausnahme definiert, ohne auf (Anti-)Diskriminierung zu verweisen. Im Register ist jedoch neben Homo- auch Heterosexualität erklärt.¹⁷⁸ Bisexualität taucht nicht auf. Erneut ist ein Foto von einem schwulen Paar abgebildet. Es trägt die sehr sachliche Bildunterschrift „Gleichgeschlechtliches Paar“¹⁷⁹ während bei dem Foto eines heterosexuellen Paares „Die erste große Liebe“¹⁸⁰ steht.

In allen drei untersuchten Biologiebüchern ab Klasse 7 wird Homosexualität thematisiert, in zwei der drei auch Bisexualität.

In *Natur und Technik Biologie 7-10* findet sich unter der Überschrift „Wie die Liebe so spielt“ neben einem Foto eines schwulen Paares folgender Text:

„Alex ist total verknallt in Lena und Tim. Tim steht auf Tarek. Wie bitte? Richtig, es gibt Menschen, die sich von Personen beiderlei Geschlechts angezogen fühlen – man spricht hier von Bisexualität – oder die sich von einer Person gleichen Geschlechts angezogen fühlen – von Homosexualität. Bei Männern spricht man dann auch von ‚schwul sein‘, bei Frauen von ‚lesbisch sein‘.“¹⁸¹

175 *Erlebnis Naturwissenschaften 1*, 264

176 für Grundschulen in Berlin

177 *Fokus Naturwissenschaften 5/6*, 486

178 ebd.

179 ebd., 486

180 ebd., 486

181 *Natur und Technik Biologie 7-10*, 295

LSB werden also als tendenziell ungewöhnlich konstruiert, aber dann nicht wertend erklärt. Bisexualität und Homosexualität werden auch als überschriftähnliche Schlagwörter oben auf der Seite¹⁸² und im Glossar und im Register aufgeführt. Hier gibt es keinen Eintrag zu Heterosexualität.

*Prisma Biologie 7/8*¹⁸³ ist das einzige Biologiebuch, in dem die Gedanken eines schwulen Jungen unter der Überschrift „Bin ich anders“ als persönliche Erfahrung und aufgegriffen werden. Diese individualisierten Beispiele finden sich sonst zwar häufig, aber nur mit Situationen heterosexuellen Begehrens. Homosexualität wird in *Prisma Biologie 7/8* als eine Möglichkeit sexuellen Empfindens auf der letzten Seite des Kapitels thematisiert – ohne dass Heterosexualität oder Bisexualität als andere Möglichkeiten benannt werden – und umfasst eine halbe Seite. Es wird also gewissermaßen am Ende noch zur Vollständigkeit aufgegriffen. Kurz angesprochen wird so der Prozess des Coming-out und „Vorbehalte gegenüber Homosexuellen“¹⁸⁴, letzteres jedoch sehr zurückhaltend und ohne klar dagegen Stellung zu beziehen. In *Prisma Biologie 7/8* werden ein lesbisches und ein schwules Paar abgebildet.¹⁸⁵ Außerdem wird im Glossar bei der Erklärung des Begriffs „schwul“ erklärt:

„Ursprünglich ein Schimpfwort für männliche Homosexuelle. Homosexuelle Männer benutzen den Begriff heute zur offiziellen Kennzeichnung ihrer Sexualität.“¹⁸⁶

Die Thematisierung von Bewertungen durch bestimmte Begriffe und den Unterschied zwischen abwertender Fremdbezeichnung und selbstbewusster, ermächtigender Selbstbezeichnung ist ein sehr guter Ansatz. Die Verwendung von „schwul“ als Beleidigung auf die Vergangenheit zu beschränken, ist jedoch relativ absurd, wird es doch gerade von Jugendlichen sehr häufig als Schimpfwort in unterschiedlichsten Kontexten verwendet.

*Biologie – na klar! 7/8*¹⁸⁷ ist das einzige Buch, in dem „sexuelle Orientierung“ bereits im Inhaltsverzeichnis als Thema erkennbar wird.¹⁸⁸ Sexualität wird hier explizit über die biologische Funktion der Fortpflanzung hinaus eine wichtige Rolle im Leben von Menschen zugesprochen.

„Für Sexualität gibt es keine festgeschriebenen Normen, an die sich alle Menschen halten müssen. Sie wird von vielen Dingen beeinflusst, u.a. von

- gesellschaftlichen Leitbildern
- sozialen Lebensumständen wie Beruf, Familie, Freundeskreis
- der Erziehung.“¹⁸⁹

182 Natur und Technik Biologie 7-10, 295

183 Im Register werden Bi- und Homosexualität, schwul und lesbisch genannt. Die Verweise beziehen sich auf ein Glossar innerhalb des Kapitels zu Sexualität. Die Erläuterungen sind jeweils 1-2 Sätze lang.

184 *Prisma Biologie 7/8*, 63

185 *Prisma Biologie 7/8*, 63

186 *Prisma Biologie 7/8*, 61

187 Die insgesamt ausführliche Thematisierung sexueller Identität in *Biologie – na klar! 7/8* spiegelt sich auch im Register wider, wo Einträge zu bisexuell, heterosexuell, homosexuell, lesbische Beziehung und schwul zu finden sind.

188 Dass in der Überschrift „Selbstbewusst, aufgeklärt und tolerant!“ in *Prisma Biologie 7/8* „tolerant“ gewissermaßen ein Codewort für Homosexualität ist, erschließt sich nur, wenn man die sprachlichen Codes der Biologiebücher kennt.

189 *Biologie – na klar! 7/8*, 212

Sexualität auch im Zusammenhang mit soziokulturellen Aspekten darzustellen ist eine seltene Ausnahme in den Biologiebüchern und im Sinne einer fächerübergreifenden Sexualerziehung und Sensibilität für Interdisziplinarität im Schulunterricht positiv hervorzuheben.

Auch die Normierung von Sexualität anzusprechen, ist ein guter Ansatz:

„Warum ist es schwierig, Normen für Sexualität aufzustellen?“

Wichtig im Zusammenhang mit menschlicher Sexualität ist u.a. jedoch,

- jegliche Form von Nötigung und Gewaltanwendung abzulehnen
- Toleranz gegenüber Homosexuellen zu üben.“¹⁹⁰

Allerdings klingt die letzte Forderung sehr formal und distanziert und bleibt hinter dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung zurück. *Biologie – na klar! 7/8* ist eines der beiden Biologiebücher, in dem neben einem schwulen Paar mit einem Schwarzen Jungen¹⁹¹ auch ein lesbisches Paar¹⁹² abgebildet ist. Weiterhin werden die Bedeutung von heterosexuell, homosexuell, lesbisch, schwul und bisexuell erklärt, wobei ausgeführt wird, es seien „etwa 5-10 % der Erwachsenen, die sexuelle Kontakte zu Partnern des gleichen Geschlechts bevorzugen“.¹⁹³

¹⁹⁰ *Biologie – na klar! 7/8*, 212

¹⁹¹ ebd., 214

¹⁹² ebd., 212

¹⁹³ ebd., 214

¹⁹⁴ ebd., 214

¹⁹⁵ ebd., 214

¹⁹⁶ ebd., 223

¹⁹⁷ ebd., 214

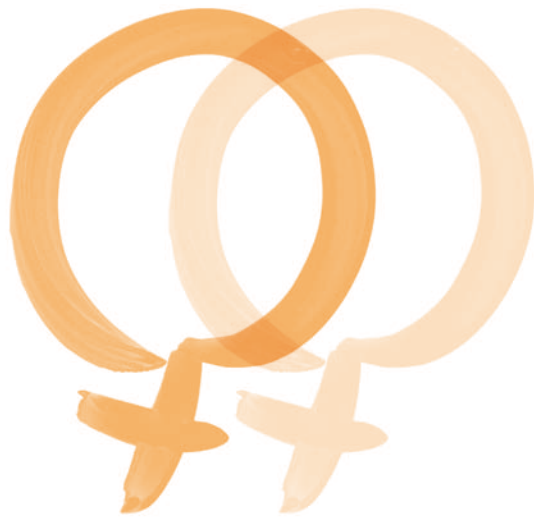
Optimistisch wird anschließend behauptet: „Homosexualität ist in unserer Gesellschaft kein Tabuthema mehr.“¹⁹⁴ Schon eine Analyse von Schulbüchern zeigt offensichtlich das Gegenteil.

Auch die Einführung des Lebenspartnerschaftsgesetzes 2001 und die Novellierung 2004¹⁹⁵ werden angeführt. Die Recherche gesetzlicher Regelungen zu Homosexualität wird außerdem als eine Aufgabe vorgeschlagen.¹⁹⁶ Auch hier werden also Fächergrenzen von Schule und Wissenschaft überschritten. Und sogar die Diskriminierung von homosexuellen Menschen wird angesprochen, leider jedoch nur als Pathologisierung, Kriminalisierung und Erfahrung von Gewalt in anderen Ländern, den sogenannten fremden Staaten:

„In vielen Ländern gelten Homosexuelle als krank. Sie werden eingesperrt, bekommen gefährliche Medikamente oder werden sogar hingerichtet. Bewerte dieses Verhalten fremder Staaten und führe im Ethikunterricht eine Podiumsdiskussion durch.“¹⁹⁷

Diskriminierung und Gewalt werden also externalisiert und kulturalisiert, wodurch die eigene Gesellschaft, insbesondere die Mehrheitsgesellschaft, aus der Verantwortung gezogen wird. Dies verharmlost die Erfahrungen von Lesben, Schwulen und Bisexuellen in Deutschland und negiert den Handlungsbedarf für Antidiskriminierung.

Die Analyse zeigt also, dass vor allem in den höheren Klassenstufen LSB durchaus thematisiert wird, wenngleich kein Buch wirklich überzeugt. Lesben werden gegenüber Schwulen marginalisiert, da nur zwei Bilder eines lesbischen Paares zu finden sind im Gegensatz zu fünf mit einem



schwulen Paar. Der Mainstream der Darstellung von sexueller Identität wird immer wieder normativ heterosexuell konstruiert, sei es über Ehe- ringe als Symbol¹⁹⁸, über das Sprechen von „Paar- en“, obwohl durch den Kontext impliziert wird, dass ausschließlich heterosexuelle Paare gemeint sind¹⁹⁹ und auch durch eine Vorstellung von Fa- milien, die immer durch biologische Abstam- mung entsteht²⁰⁰. Neben der Analyse der explizi- ten Darstellung von sexueller Identität in den Biologiebüchern wird Heteronormativität auch implizit dadurch konstruiert, dass sich weibliche und männliche Personen selbstverständlich ge- genseitig begehren. Das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen ist in dieser Vorstellung ganz grundlegend für die Pubertät, mit der die Bevorzugung gleichgeschlechtlicher Freund_in- nen sozusagen ihr natürliches Ende findet:

„Für die persönliche Reifung ist es wichtig, dass sich Jugendliche mit Gleichaltrigen zusammenfinden. Zunächst finden sich Gruppen, die nur aus Mädchen oder Jungen bestehen. [...] Nach und nach zeigen die Jungen und Mädchen Interesse für einander. Anfangs ist das Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht recht unsicher. [...] Im Laufe der Zeit entsteht aber ein natürliches Verhältnis zum andern Geschlecht.“²⁰¹

Heterosexuelles Begehren macht also die Pu- bertät geradezu aus.

„Mit seelischen Veränderungen während der Pubertät meint man Veränderungen im Fühlen, Denken und Verhalten. [...] Es geht um seine Gefühle, seine Interessen, seine Selbstwahrnehmung, das Verhältnis zum anderen Geschlecht.“²⁰²

„Jungen beginnen sich für Mädchen zu interessieren und umgekehrt.“²⁰³

Individuelles Denken und Handeln wird be- züglich der vermuteten Wirkung auf das andere Geschlecht reflektiert. Die Bildunterschrift bei einem Foto von einem Jungen, der seine Haare stylt, lautet zum Beispiel: „Die Mädchen ste- hen auf so was“²⁰⁴.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Kri- tik richtet sich nicht an eine Thematisierung dieser Entwicklung, sondern an die normative Darstellungsweise. Selbst wenn die Entwick- lung einer heterosexuellen Identität im Laufe der Pubertät für eine Mehrheit Jugendlicher zutrifft, schließt sie doch viele geschlechtliche und sexuelle Identitäten aus, die, weil sie von gesellschaftlicher Abwertung und Diskriminie- rung betroffen sind, nicht einfach als quantita- tive Minderheit ausgeblendet und so zur Ab- weichung einer Norm erklärt werden sollten.

198 Natur und Technik 5/6,

199 Linder Biologie 1, 167

200 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 263

201 Natura 1, 151

202 Bioskop 1, 148

203 Natur und Technik Biologie 7-10, 294

204 Fokus Naturwissenschaften 5/6, 471; nicht berücksichtigt wird damit, dass doing gender bspw. von Jungen oder Männern nicht nur durch Abgrenzung von Mädchen oder Frauen funktioniert. Connell hat dazu aufgezeigt, dass nicht nur eine Form von Männlichkeit existiert, sondern unterschiedliche Männlichkeiten, die auch durch Abgrenzung voneinander hergestellt werden. Ein Beispiel ist doing masculinity durch Abwertung von schwulen Männern, denn so wird Männlichkeit mit Heterosexualität, und damit der Norm und einer nicht marginalisierten Form von Männlichkeit, verknüpft, Connell 2006. Zum Umgang mit Schönheitsnormen in Biologiebüchern vgl. 7.5.

Eine Aufgabenstellung beispielsweise, bei der Mädchen und Jungen ihrem Interesse und zwar implizit ihrem sexualisierten Interesse, füreinander nachgehen können, indem sie kommunizieren „Was wir euch schon immer mal sagen wollten“ oder herausfinden „Was wir schon immer einmal von euch wissen wollten.“²⁰⁵ lässt für die Thematisierung von homo- oder bisexuellem Begehren konzeptuell zunächst keinen Raum.

Auch die üblichen Definitionen von Geschlechtsverkehr verdeutlichen Heteronormativität in Biologiebüchern:

„Beim Geschlechtsverkehr wird das Glied durch Aufnahme von Blut in die Schwellkörper versteift und dann in die Scheide einer Frau eingeführt.“²⁰⁶

„Geschlechtsverkehr: Sex, Liebe machen. Der steife Penis gleitet in die Scheide. Beim Geschlechtsverkehr gelangen Spermien des Mannes in die Scheide der Frau.“²⁰⁷

„Beim Geschlechtsverkehr gleitet der Penis in die Scheide.“²⁰⁸

Diese Definitionen sind nicht nur heteronormativ, sie schreiben außerdem Männern beim Geschlechtsverkehr grundsätzlich eine aktive Rolle zu und Frauen eine passive Rolle. Zum Teil wird die Vagina bzw. weibliche Erregung geradezu funktionalisiert, so dass sie nur der Penetration durch einen Penis zu dienen scheint.

„Irgendwann kommt es dazu, dass Junge und Mädchen miteinander schlafen wollen. Andere Wörter sind ‚Liebe machen‘, ‚Sex‘ und ‚Geschlechtsverkehr‘. Dabei gleitet der steife Penis in die Scheide. Durch die Erregung wird die Scheide feucht, damit der Penis besser eindringen kann.“²⁰⁹

Und auch männliche Sexualität hat einer bestimmten Vorstellung zu entsprechen: „Scheide und Penis sind so geschaffen, dass sie genau zueinander passen.“²¹⁰

Wieder ist der Kritikpunkt nicht, dass diese Form von Sexualität erklärt wird, sondern dass sie als einzige Form von Sexualität dargestellt wird. Nur die vaginale Penetration durch einen Penis wird als Geschlechtsverkehr definiert, ist „richtiger“ Sex, was die Vielfalt heterosexueller, homosexueller und bisexueller Praktiken normativ einengt.

Die Analyse zur Konstruktion von Heteronormativität und der Darstellung von Homo- und Bisexualität in 12 aktuellen Biologiebüchern legt einen dringenden Bedarf offen, Lösungsansätze zu finden, wie Sexualität altersgerecht thematisiert werden kann, ohne Heterosexualität zur Norm zu erklären.



205 Biologie heute entdecken, 259

206 Linder Biologie 1, 170

207 Natur und Technik 5/6, 277

208 Natur und Technik Biologie 7-10, 302

209 Natur und Technik 5/6, 260

210 Natura 1, 152

7.4 Geschlecht als binäre Kategorie, Trans*, Inter*

Das folgende Kapitel widmet sich der Frage, inwiefern in Biologiebüchern auch die Zweigeschlechtlichkeit als Norm reproduziert wird. Die Analyse zeigt, dass Geschlecht als binäre Kategorie in keinem Biologiebuch auch nur ansatzweise in Frage gestellt wird. Vermittelt wird ein Modell, in dem es ausschließlich Frauen und Männer gibt und in dem immer klar ist, wer weiblich und wer männlich ist. Zweifel darüber, sei es aus biologischer Sicht oder aus Perspektive der Menschen selbst, werden nicht thematisiert.

In einem einzigen Biologiebuch wird in einem Glossar zur Sexualität Intersexualität erklärt.

„Intersexualität: Sind Menschen weder genetisch, anatomisch noch hormonell eindeutig einem Geschlecht zuzuordnen, so bezeichnet man sie als Zwitter. Man spricht hier auch von Intersexualität.“²¹¹

Die Zuordnung von Säuglingen zu einem der beiden vorgesehenen Geschlechter scheint abgesehen von dieser einen Erwähnung immer, entweder bereits während der Schwangerschaft oder direkt nach der Geburt, eindeutig und fehlerfrei möglich.

„Anhand eines Ultraschallbilds kann ein Arzt bereits vor der Geburt feststellen, ob die Eltern einen Jungen oder ein Mädchen bekommen. Denn die inneren und äußeren Organe, die für eine Fortpflanzung notwendig sind, sind schon beim Ungeborenen vorhanden.“²¹²

„Schon bei Neugeborenen sind die Geschlechter unterscheidbar. Die Geschlechtsmerkmale, die jeder Mensch von Geburt an hat, heißen primäre Geschlechtsmerkmale (z.B. Scheide beim Mädchen und Penis beim Jungen).“²¹³

„Weil die Geschlechtsorgane seit der Geburt vorhanden sind und das Geschlecht unverwechselbar festlegen, werden sie primäre Geschlechtsmerkmale genannt.“²¹⁴

„Der Körperbau kleiner Kinder unterscheidet sich bei Mädchen und Jungen kaum. Man erkennt ihr Geschlecht daher meist nur an der Kleidung und an der Frisur. Nur die von außen sichtbaren Geschlechtsorgane [...] ermöglichen eine wirklich sichere Unterscheidung.“²¹⁵

Damit werden zum einen Menschen, die sich bei der Geburt nicht eindeutig als Mädchen oder Junge bezeichnen lassen, unsichtbar gemacht. Gleichzeitig werden so die weitreichenden medizinischen Eingriffe, die immer noch bei einem Großteil dieser Kinder durchgeführt werden, ausgeblendet. Weil die Operationen und Behandlungen häufig möglichst früh durchgeführt werden, wird intersexuellen Menschen das Recht vorenthalten, ihr informiertes Einverständnis zu geben. Die Eingriffe sind mit physiologischen und psychologischen Folgen verbunden, oft beispielsweise mit Schmerzen. Zudem bewirkt die unethische und menschenrechtsverletzende Form der Behandlung durch medizinisches Personal häufig eine Traumatisierung.²¹⁶

211 Prisma Biologie 7/8, 61

212 ebd., 52

213 Fokus Naturwissenschaften 5/6, 473

214 Linder Biologie 1, 156

215 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 255

216 vgl. Kapitel 2

Das in den Biologiebüchern vermittelte binäre Geschlechtermodell geht weiterhin von einer unfehlbaren Zuordnung aus, die bei allen Menschen lebenslang Geltung beansprucht.

„Im Laufe der Entwicklung verändern sich Mädchen und Jungen jedoch deutlich und in der Pubertät bilden sich weitere Körpermerkmale aus, die typisch männlich oder typisch weiblich sind. An diesen lassen sich Männer und Frauen eindeutig unterscheiden.“²¹⁷

Formen von Intersexualität, bei denen in der Pubertät Entwicklungen auftreten, die dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht nicht entsprechen, werden also auch ignoriert. Genauso wie wiederum die individuellen Konsequenzen für betroffene Menschen, deren Erfahrungen komplett tabuisiert werden.

Und es geht hier um mehr als seltene „Fälle“, die pathologisiert werden können und durch kompetentere Zuordnung oder verbesserte medizinische und gesellschaftliche Behandlung „gelöst“ werden können. Zwar fordern Betroffene, Aktivist_innen und mittlerweile auch viele professionelle Expert_innen zu Recht die Veränderung des Umgangs mit Inter*, doch muss auch das Modell der Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt werden. Nicht alle Menschen können einem der beiden vorgesehenen Geschlechter zugeordnet werden. Und nicht alle Menschen wollen sich einem dieser Geschlechter zuordnen oder zugeordnet werden. So wird aus ganz unterschiedlichen Gründen und Perspektiven diese Ordnung in Frage gestellt.

217 Biosphäre 1, 73

218 Prisma Biologie 7/8, 61

219 z.B. Fokus Naturwissenschaften 5/6, 470f.



Trans*Menschen, die sich nicht entsprechend dem zugeordneten Geschlecht als Mädchen oder Junge identifizieren, die sich nicht nur mit einem oder nicht immer mit dem gleichen Geschlecht identifizieren, existieren in dem in Biologiebüchern vermittelten Geschlechterkonzept auch nicht. Verunsicherungen in der Pubertät, was die geschlechtliche Identität angeht, werden wiederum völlig ausgeblendet, denn eine eindeutige Identifikation als Mädchen oder Junge entsprechend dem Geburtsgeschlecht wird unhinterfragt vorausgesetzt.

Wieder wird einzig im Buch *Prisma Biologie 7/8* der Begriff Transvestit erklärt als „Mann, der sich meistens aufgrund seiner sexuellen Neigung wie eine Frau kleidet und verhält“²¹⁸ und durch ein Foto visualisiert. Thematisiert wird also ausschließlich eine Form des geschlechtlichen Ausdrucks durch Männer, der zwar als Teil von Trans* begriffen werden kann, aber eben nur einen Ausschnitt darstellt. Dieser Ausschnitt ist wohl nicht zufällig der medial sichtbarste. Die angesprochene und glamourös abgebildete Inszenierung eines Mannes, der punktuell als Frau auftritt, wird nämlich meistens nicht als Kritik an der binären Geschlechterordnung verstanden.

In allen Büchern gibt es Kapitel, in denen die Entwicklungen vom Mädchen zur Frau und vom Jungen zum Mann beschreiben werden.²¹⁹

Bei Veränderungen der Gefühlswelt in der Pubertät wird zwar die Konstruktion von Differenzen zwischen Mädchen und Jungen oft vermieden, die Existenz von genau zwei Möglichkeiten der geschlechtlichen Identifikation aber vorausgesetzt. Identitätsfindung wird angesprochen, aber nicht als Vielfalt im Sinne geschlechtlicher Identitäten.²²⁰

„Zwei Menschen können sich unter anderem in ihrem Geschlecht unterscheiden. Ob man ein Junge oder ein Mädchen, ein Mann oder eine Frau ist, hat für jeden Menschen große Bedeutung.“²²¹

Unsicherheiten der Selbstwahrnehmung werden auf problematische Geschlechternormen bspw. in der Werbung zurückgeführt, nicht auf die problematische Form der binären Vergeschlechtlichung.²²² Und auch die grundsätzlich als positiv zu bewertende Thematisierung von Geschlechternormen und -stereotypen in den häufig „typisch weiblich – typisch männlich“ o.ä. genannten Kapiteln reproduziert die zweigeschlechtliche Ordnung. Die Binarität von Geschlecht, ob auf der physiologischen, psychologischen oder gesellschaftlichen Ebene, wird eindeutig als Norm gesetzt.

Trans* und Inter* fehlt also in Biologiebüchern bis auf eine Ausnahme vollständig. Ansätze zur Integration bzw. zum Mainstreaming müssen ganz grundlegend entwickelt und umgesetzt werden.

7.5 Geschlechternormen und -stereotypisierungen

Geschlechternormen und -stereotypisierungen werden in allen Biologiebüchern angesprochen, was als Erfolg geschlechterpolitischer und wissenschaftlicher Analysen und Forderungen bezeichnet werden muss. Bei der Thematisierung werden diese nie bloß affirmativ aufgegriffen und als Normen reproduziert. Unterschiedliche Verhaltensnormen für Mädchen und Jungen werden also nicht explizit reproduziert. Das Ziel scheint durchaus ein kritischer Umgang mit stereotypisierenden Wahrnehmungen zu sein. Dennoch gelingt es nicht immer, verallgemeinernde Darstellungen von Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen zu vermeiden und Normierungen konsequent zu kritisieren.

Der Grad der Distanzierung von Stereotypen und Normen lässt sich in vier nicht immer klar trennbaren Abstufungen finden:

1. die Reproduktion von Stereotypen und Normen,
2. Vorschläge zur Diskussion von Stereotypen und Normen ohne Bewertung durch den Schulbuchtext,
3. die Thematisierung von Stereotypen und Normen als individuelle Einschränkung und
4. ihre grundsätzliche Infragestellung.

Punktuell lässt sich erstens Reproduktion von Stereotypen und Normen statt Distanzierung beobachten. Am stärksten fällt diese Tendenz in Biologie heute entdecken auf, denn dort wird selbstverständlich vorausgesetzt, Jungen und Mädchen seien unterschiedlich, was ihre Präferenzen beim Spielen anbelangt.

220 z.B. Natur und Technik Biologie 7-10, Biologie heute entdecken, 259 oder Biologie – na klar! 7/8, 206

221 Bioskop 1, 246

222 Prisma Biologie 7/8



„Welche Spiele werden gerne von Mädchen, welche häufig von Jungen gespielt? Welche dieser Spiele haben etwas mit den späteren Aufgaben von Frauen und Männern zu tun?“²²³

Die gesetzte Differenz wird außerdem in Zusammenhang mit unterschiedlichen Aufgaben von Frauen und Männern gebracht, wodurch die Spiele als Vorbereitung auf normative Rollen als Erwachsene funktionalisiert werden. Weil bei dieser Darstellung kein Hinterfragen von Geschlechternormen erkennbar ist, widerspricht sie dem Gleichstellungsgebot.

Auch in *Prisma Biologie 7/8* wird an mehreren Stellen geschlechterstereotypes Verhalten reproduziert, ohne dass dies relativiert wird. Moritz will für seine Beziehung das Fußballspielen keinesfalls aufgeben, während Kaya möglichst viel Zeit mit ihm verbringen will.²²⁴ Sie beschwert sich auch: „Nie hast du für mich Zeit – deine Kumpels sind dir viel wichtiger als ich!“²²⁵ Außerdem fehlt eine hinterfragende Thematisierung als Geschlechternorm in folgendem Kontext:

„Für Mädchen werden Kleidung, Schminke und Frisuren meist zu zentralen Themen. Jungen wollen ihre Männlichkeit unter Beweis stellen und imponieren, z.B. mit Rauchen oder Raufereien.“²²⁶

Alternativ finden sich zweitens Vorschläge zur Diskussion von Stereotypen und Normen, ohne jedoch durch die Darstellung oder Aufgabenformulierung klar Position zu beziehen. Vorgegebene Aussagen über Frauen und Männer sollen diskutiert werden, wobei keine Hintergrundinfos oder kritische Anmerkungen angeboten werden.²²⁷ In einer anderen Übung sind sehr klischeehafte Zeichnungen von einer Frau und einem Mann mit stereotypen Begriffen abgebildet. Die Aufgabe lautet „Vergleicht die beiden Abbildungen. Besprecht in der Gruppe, ob die jeweils genannten Adjektive zutreffend sind, oder ob Manches anders formuliert werden müsste.“²²⁸ Sie kann bestenfalls als sehr leise Kritik an Stereotypisierungen gelesen werden.

Klischees und Normen werden drittens als individuelle Einschränkungen thematisiert. So wird festgestellt, dass sich Jungen und Mädchen auch abweichend von Geschlechternormen verhalten wollen. Mädchen möchten auch Jungen ansprechen und Jungen möchten auch Gefühle zeigen und weinen. Interessant ist hier ein zusätzlicher Absatz, in dem nicht-geschlechterkonformes Verhalten verteidigt wird. Dieser Position wird durch die Überschrift „Wie Psychologen darüber denken“²²⁹ zusätzlich Legitimität verschafft.

Hinsichtlich des Grad der Distanzierung von Stereotypen und Normen werden diese viertens in zwei Büchern grundsätzlich in Frage gestellt. Darin werden Klischees explizit als solche erklärt und auch ihre normierende Wirkung angesprochen:

223 Biologie heute entdecken, 259

224 Prisma Biologie 7/8, 51

225 ebd., 58

226 Biologie – na klar! 7/8, 206

227 ebd.

228 Linder Biologie 1, 151

229 Fachwerk Biologie



„Viele Menschen haben eine genaue Vorstellung davon, was typisch für Jungen und was typisch für Mädchen ist oder sein sollte. Häufig sind diese Vorstellungen jedoch von Vorurteilen belastet und werden nicht auf die Wirklichkeit hin überprüft. In diesem Fall bezeichnet man diese Vorstellungen als Klischee. Menschen, die nicht dem gängigen Klischee entsprechen, bekommen deshalb häufig Probleme.“²³⁰

Mit welchen Problemen muss man rechnen, wenn man sich entgegen einem gängigen Klischee verhält? Wie würde es in deiner Klasse zum Beispiel einem Jungen gehen, der lieber zum Ballett als zum Fußball geht?

Sicher kennst du auch Leute mit Eigenschaften, die den gängigen Klischees nicht entsprechen. Beschreibe kurz einige Fälle ohne Namen zu nennen.“²³²

In einer Übung zu Fotos, auf denen sich Mädchen schminken, ein Junge im Fitnessstudio trainiert, ein Junge Ballett macht und Mädchen Fußball spielen, sollen die Schüler_innen auch diskutieren, „mit welchen Problemen Menschen, die nicht dem gängigen Klischee entsprechen, möglicherweise zu kämpfen haben“.²³¹ Leider wird nicht vorgeschlagen, auch über Lösungsansätze zur Überwindung von Stereotypen zu sprechen.

In Bezug auf Schönheitsnormen findet sich in keinem Biologiebuch explizit eine Reproduktion. Sie werden häufig als solche thematisiert. Selbstzweifel werden als Teil der Entwicklung von Mädchen und Jungen dargestellt, wobei die Schüler_innen zu Selbstbewusstsein motiviert werden. Sie werden dazu angeregt, ihre Körper unabhängig von Schönheitsnormen zu akzeptieren.²³³ Weiterhin wird kritisch angesprochen, „dass die Umwelt für Männer und Frauen unterschiedliche Körperideale vorgibt“²³⁴. In *Erlebnis Naturwissenschaften 1* soll auch die Sexualisierung von Frauen in den Medien diskutiert werden.²³⁵

Auch in *Erlebnis Naturwissenschaften 1* werden Normen und Stereotypisierung explizit thematisiert und in Frage gestellt.

„Ein Klischee ist eine eingefahrene Vorstellung davon, wie etwas oder jemand ist oder sein sollte. Ähnlich wie bei einem Vorurteil nehmen viele Menschen solche eingefahrenen Vorstellungen als wahr hin, ohne sie genauer überprüft zu haben. Manche Menschen entsprechen dem Klischee aber nicht. Sie müssen dann oft mit dem Vorwurf leben, nicht ‚normal‘ zu sein. Könnte es aber nicht sein, dass das Klischee falsch ist?

Implizit werden dennoch vereinzelt Schönheitsnormen reproduziert. Zwar werden häufig Pickel und Akne also Sorge von Jugendlichen angesprochen, aber meistens doch nur Personen mit glatter Haut abgebildet.²³⁶ In Bezug auf Körperbehaarung, deren Entfernung mehr und mehr der gesellschaftlichen Norm entspricht, wird an keiner Stelle die Beinbehaarung von

230 Biosphäre 1, 75

231 ebd., 75

232 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 268

233 z.B. Erlebnis Naturwissenschaften 1, 257

234 Linder Biologie 1, 159

235 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 256

236 z.B. Prisma Biologie 7/8, 62; anders in Fokus Naturwissenschaften, wo auch ein Junge mit Pickeln abgebildet ist, 471



Mädchen angesprochen.²³⁷ Das Thema scheint der normativen Verantwortung von Mädchen- und Frauenzeitschriften überlassen zu werden.

Auch eine Zeichnung eines gut sortierten Badezimmerregals im Unterkapitel zu Menstruation lässt doch stereotype Schönheitsnormen für Mädchen durchscheinen, denn die Ausstattung enthält neben Tampons, Binden, Deo, Seife, Gesichtscreme, Shampoo auch Eau de Toilette, roten Lippenstift, Haarspray, Wimperntusche und blauen Lidschatten.²³⁸

Auch in Bezug auf Lust, Erregung und Masturbation lassen sich gelegentlich stereotypisierende Darstellungen finden, wenn diese eher männlich konnotiert sind. So wird Selbstbefriedigung nur bei Jungen thematisiert²³⁹ oder auch die Funktion der Klitoris oder Erregung bei Frauen gar nicht erklärt²⁴⁰. Bei Mädchen werden laut *Fachwerk Biologie* die romantischen und sexuellen Gefühle stärker, bei Jungen nur die sexuellen Empfindungen häufiger.²⁴¹ Und in einer Übung soll den zuvor vorgestellten Geschlechtsorganen die passende Aussage zugeordnet werden. Zur Auswahl stehen u.a. „Sie nimmt beim Geschlechtsverkehr den Penis auf. Das Kind wird durch diesen Gang geboren“ oder „Er reagiert empfindlich auf Berührung. Streicheln kann Erregung auslösen.“²⁴²

Problematisch sind auch die Definitionen von Geschlechtsverkehr, die nicht nur, wie in 7.3 gezeigt, heteronormativ sind, sondern immer die Penetration durch den Mann als aktiv und die Rolle der Frau als passiv konstruieren.

Doch auch Beispiele, die der Reproduktion von Stereotypisierungen und Normen entgegenwirken, lassen sich finden.

„Das Thema Sex ist für Jungen und Mädchen gleichermaßen interessant.“²⁴³ Stereotype, nach denen bei Frauen „nein“ eigentlich „vielleicht“ bedeutet und „vielleicht“ als „ja“ interpretiert werden sollte oder nach denen Männer nur Sex ohne Gefühle wie Zuneigung oder Liebe wollen, werden eindeutig als „dumme Sprüche“ benannt.²⁴⁴ In *Biologie – na klar! 7/8* werden normative Geschlechterbilder auch für den Bereich der Sexualität explizit abgelehnt:

„Jeder ist auch in sexueller Hinsicht seine eigene Persönlichkeit. Beide Geschlechter können je nach Veranlagung, Stimmung oder Situation aktiv oder passiv, herausfordernd-sinnlich oder romantisch-zärtlich sein.“²⁴⁵

Die Verantwortung für Verhütung wird nie als Aufgabe von insbesondere Mädchen oder Jungen thematisiert. In einem Buch wird jedoch das Thema Gefährdung und Schutz des Embryos ganz ausführlich auf zwei Seiten behandelt, wobei es immer um das Verhalten von schwangeren Frauen geht, die tendenziell zu mehr Verantwortung angehalten werden sollen.²⁴⁶ Schwangerschaftsabbruch als legale Mög-

237 z.B. „Die Körperbehaarung der Mädchen nimmt ebenfalls zu, ist aber auf Achsel- und Schamhaare beschränkt.“, Linder Biologie 1, 158

238 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 259

239 Natur und Technik 5/6, 253

240 Fokus Naturwissenschaften 5/6

241 Fachwerk Biologie

242 Fokus Naturwissenschaften 5/6, 475

243 Biologie – na klar! 7/8, 206

244 Bioskop 1, 259

245 Biologie – na klar! 7/8, 213

246 Biologie heute entdecken

lichkeit, die Geburt eines Kindes zu verhindern, wird nur in einem Biologiebuch thematisiert²⁴⁷. Und obwohl Empfängnisverhütung in den meisten Büchern vorkommt und Schwangerschaftsabbrüche offensichtlich tabuisiert werden, findet sich erstaunlicherweise in keinem Buch ein Hinweis auf die Pille danach. Einzig in *Fachwerk Biologie* wird bei den „goldenen Verhütungsregeln“ empfohlen: „Suche bei Verhütungspannen sofort Rat und Hilfe.“²⁴⁸

Insgesamt fällt also das Ergebnis der Analyse zu Geschlechternormen und Stereotypisierungen ambivalent aus. Es gibt bei den Autor_innen eindeutig Bewusstsein dafür, doch gibt es bei der Umsetzung noch viele Möglichkeiten der Verbesserung. Im Gegensatz zur Darstellung von Geschlecht als binäre Kategorie und sexueller Vielfalt gibt es auch positive Beispiele.

7.6 Geschlechtergerechte Sprache

Geschlechtergerechte Sprache hat sich in den Biologiebüchern noch nicht durchgesetzt. In keinem Buch wird das generische Maskulinum bei der Bezeichnung von Personen durchgängig vermieden. Regelmäßig finden sich Formulierungen wie

„Findet der andere mich gut? Mag er mich?“²⁴⁹

„Ich erwarte von meinem Partner ...“²⁵⁰

„der Arzt“²⁵¹

„lass dir von deinem Partner erklären“²⁵²

„Auf keinen Fall sollte man seinen Partner drängen“²⁵³

Neutrale Begriffe oder die Nennung der weiblichen und der männlichen Form finden sich eher punktuell:

„Die Person sagt ... Die andere ...“²⁵⁴

„dann taucht der oder die auf“²⁵⁵

„erkläre deiner Freundin oder deinem Freund“²⁵⁶

„Am besten ist es, wenn du dich gemeinsam mit deinem Freund oder deiner Freundin informierst.“²⁵⁷

„Wichtig ist, mit guten Freunden oder Freundinnen über die Dinge zu reden.“²⁵⁸

„Mein/e Klassenlehrer/in“²⁵⁹

„Eine/e Mitschüler/in“²⁶⁰

Sprachlich sollten also die Biologiebücher unter Berücksichtigung von Geschlechtergerechtigkeit überarbeitet werden.

247 Biologie – na klar! 7/8

248 Fachwerk Biologie, 276

249 Natur und Technik 5/6, 251

250 Fokus Naturwissenschaften 5/6, 479

251 Natura 1, 156

252 Natur und Technik Biologie 7-10, 299

253 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 253

254 Fokus Naturwissenschaften 5/6, 478

255 Natur und Technik Biologie 7-10, 294

256 ebd., 301

257 ebd., 304

258 Erlebnis Naturwissenschaften 1, 253

259 Natura 1, 156

260 ebd., 156

8. Analyse von Geschichtsbüchern²⁶¹

Ausgangspunkt dieses knappen empirischen Teils der Schulbuchanalysen ist eine Untersuchung, die im Rahmen der Aktionswoche gegen Sexismus und Homophobie an der Universität Köln durchgeführt und vom Autonomen Lesben- und Schwulenreferat der Universität herausgegeben wurde. Ziel der Studie war es, „einen situativen Einblick in die Thematisierung von schwulesbischen Lebensweisen bzw. Homosexualität in NRWs Schulbüchern“²⁶² für sechs Schulfächer zu bieten. Untersucht wurden im Fach Geschichte Schulbücher der Klassenstufen 5 bis 13 für Gymnasien und Gesamtschulen, die zwischen 1973 und 2010 erschienen. Insgesamt wurden mehr als 20 Schulbuchreihen und damit über 70 Geschichtsbücher untersucht. Die Studie enthält keine Liste der im Rahmen der Projektwoche analysierten Bücher. Das Vorgehen wird kurz beschrieben. Ergebnis der Studie ist, dass in keinem Buch ein Kapitel oder Unterkapitel zum Thema gefunden werden konnte und nur in einem Buch für die Sekundarstufe II ein Registerintrag „Homosexuelle“. Insgesamt werden Homosexualität oder schwul-lesbische Lebensweisen seit 1999 in lediglich sieben der über 70 Bücher angesprochen, aber nie erklärt oder zur Vertiefung vorgeschlagen. Benannt werden in je einem Buch der Christopher Street Day, die Sexualstrafrechtsreform in den 1970ern in Westdeutschland und in fünf Büchern Homosexualität im Kontext des Nationalsozialismus.²⁶³

Für die Geschichtsbücher wurde im Rahmen dieser Studie ganz stichpunktartig geprüft, in-

wiefern die Ergebnisse auch auf andere Bundesländer zuzutreffen scheinen. Bei Schulbüchern für das Fach Geschichte existiert eine große Anzahl an Länderausgaben²⁶⁴ der verschiedenen Verlage, wobei bei einer vergleichenden Sichtung der Eindruck entstand, dass sich einzelne Kapitel in Büchern für verschiedene Bundesländer nicht oder nur wenig unterscheiden, sondern eher z.T. darin, welches Kapitel in welchem Schuljahr enthalten ist.²⁶⁵

Geprüft wurden fünf aktuelle Bücher, alle aus den Jahren 2009 oder 2010. Die Auswahl fiel auf besonders große Reihen, also solche mit vielen Länderausgaben, oder neue Reihen, die erst seit 2009 konzipiert wurden, in der Annahme, dass sie zukünftig auch für andere Länder aufgelegt werden könnten. Zur Orientierung diente die Sammlung aktueller Geschichtsbücher am Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung. Vertreten sind die Verlage Westermann, Cornelsen und Klett sowie Bände für Rheinland-Pfalz, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Hessen und Niedersachsen. Trotz der kleinen Auswahl wurde darauf geachtet, dass verschiedene Schultypen, nämlich Hauptschule, Realschule bzw. erweiterte Realschule und Gymnasium, berücksichtigt werden. Da laut Derichsweiler²⁶⁶ die Thematisierung von Homosexualität in Geschichtsbüchern am häufigsten im Kontext Nationalsozialismus festgestellt werden konnte, wurden diese Kapitel geprüft. Dadurch handelt es sich bei dem Sample je nach Bundesland und Schultyp und der entsprechenden Lehrpläne um Bücher der Klasse 9 oder 10.

261 Verzeichnis der untersuchten Geschichtsbücher s. 11.3

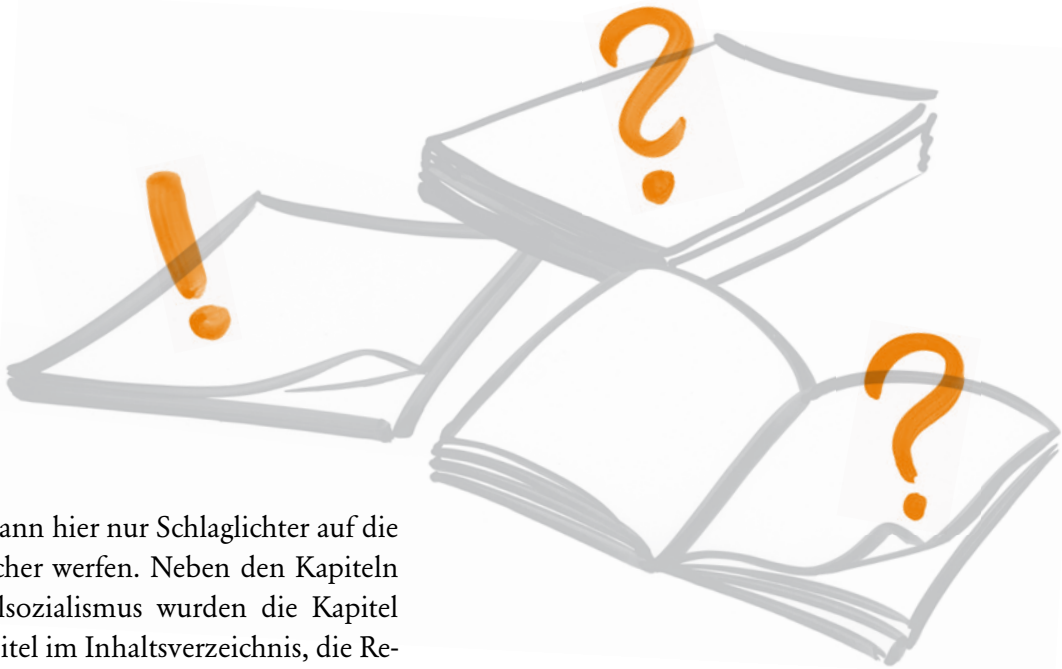
262 Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln 2011, 3

263 ebd., 5f.

264 Bücher, die für mehrere Bundesländer zugelassen sind, stellen in Geschichte eher eine Ausnahme dar, abgesehen von Atlanten und Büchern für die Sekundarstufe II, die nicht Gegenstand dieser Studie ist.

265 In der Studie von Bauer wird darauf hingewiesen, dass sich die Länderausgaben zum Teil doch stark unterscheiden, Bauer 2005, 31. Bisherige Forschung weist nicht darauf hin, dass auch bei LSBTI in Schulbüchern große Differenzen bestehen.

266 Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln 2011



Die Analyse kann hier nur Schlaglichter auf die Geschichtsbücher werfen. Neben den Kapiteln zum Nationalsozialismus wurden die Kapitel und Unterkapitel im Inhaltsverzeichnis, die Register und die Glossare bzw. Minilexika auf explizite Nennung einschlägiger Begriffe geprüft. Ein Eindruck zur Umsetzung geschlechtergerechter Sprache wurde schließlich auch festgehalten.

Die Analyse bestätigt in vollem Umfang die Ergebnisse der Studie des Autonomen Lesben- und Schwulenreferats der Universität Köln: Es gab

In den in vielen Büchern vorhandenen Minilexika gab es die Begriffe Bürgerrechtsbewegung, Emanzipation²⁶⁷ und Diskriminierung²⁶⁸, aber in keiner Definition wurde LSBTI erwähnt.

keine (Unter-)Kapitel in den Inhaltsverzeichnissen und keinen Eintrag in den Registern.

In mitmischen 3 findet Homosexualität überhaupt keine Erwähnung. In vier der fünf Bücher wird Homosexualität im Kontext Nationalsozialismus genannt. Angesprochen wird die Konstruktion der nationalsozialistischen „Volksgemeinschaft“ und dass u.a. Homosexuelle aus dieser Gruppe ausgeschlossen wurden²⁶⁹, Homosexualität als Grund für Einlieferung in Konzentrationslager²⁷⁰ und die Ermordung Homosexueller in Konzentrationslagern²⁷¹. Die The-

matisierung ist also anscheinend immer noch nicht selbstverständlich und fällt äußerst knapp und beiläufig aus. Der Begriff Homosexuelle ist außerdem undifferenziert, da sich die Situation schwuler Männer und lesbischer Frauen im Nationalsozialismus durchaus unterschied.²⁷²

Die Darstellung von Frauen und Männern oder die Konstruktion von Gender in Geschichtsbüchern wurde in dieser Studie nicht untersucht. Sie war Gegenstand einer der ersten empirischen Schulbuchanalysen durch von Borries. Geschichtsbücher wurden neben anderen Fächern auch in der Untersuchung von Fichera sowie Lindner und Lukesch berücksichtigt. Eine Dissertation über das Frauenbild in Geschichtsbüchern der BRD und der DDR von 1949-1989 liegt von Schröter vor. Die aktuellste empirische Arbeit wurde von Bauer über Bücher, die 2002 bis 2004 erschienen sind, verfasst. Alle kommen zu dem Ergebnis, dass Frauen unterrepräsentiert sind. Speziell für Geschichtsbücher scheint folgende Feststellung noch interessant: „Gravierend werden die Unterschiede bei den wörtlichen Äußerungen. [...] Bei den Quellen sind es [...] mehr als neunmal so viele Experten wie Expertinnen.“²⁷³ Hier besteht also dringender Handlungsbedarf.

267 Entdecken und Verstehen 3

268 Durchblick Geschichte

269 Durchblick Geschichte, Anno 9/10

270 Forum Geschichte

271 Anno 9/10, Entdecken und Verstehen 3

272 Grau 2003; Schoppmann 1999

273 Bauer 2005, 58f.

Weiterhin ausführlich diskutiert wird das Thema in einer 2004 erschienenen Ausgabe der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik mit dem Themenschwerpunkt Gender, allerdings ohne umfassend Heteronormativität zu berücksichtigen. Darin wird vor allem das aktuell dominierende Konzept der Addition von Frauen kritisch diskutiert.²⁷⁴ So sei es zwar einerseits ein erfreulicher Erfolg der frauengeschichtlichen Forschung, aber einerseits immer noch marginal und andererseits eben auch weit von der Idee des Gender Mainstreaming entfernt, was bspw. auch Männlichkeit als ein Aspekt von Gender thematisiere anstatt das Männliche als das Allgemeine zu setzen.

Auch dieser Eindruck bestätigt sich bei der Recherche am Georg-Eckert-Institut und in der schlaglichtartigen Untersuchung der fünf aktuellen Geschichtsbücher. Es gibt häufig Abschnitte über die Situation von Frauen in einer bestimmten Epoche²⁷⁵ und Einträge zu Frau, Frauenleben, Frauenrechte oder Frauenbewegung tauchen mit mehreren Verweisen im Register auf.²⁷⁶ Es gibt keine Einträge zu Geschlecht oder Männlichkeit, was wie in der Literatur kritisiert, die Perspektive auf Frauen zur Besonderheit erklärt.

Festgestellt wird in der Forschung auch das Fehlen eines überzeugenden Transfers der Genderforschung in die Geschichtsdidaktik. „Es besteht ein eklatantes Missverhältnis zwischen einer expandierenden Forschung und einer mür-

rischen Rezeption.“²⁷⁷ Lundt und Alavi führen dies u.a. darauf zurück, dass die Überschreitung traditioneller Fächergrenzen durch die Gender Studies die schulpraktische Rezeption erschwere, wenngleich Interdisziplinarität aufgrund der schulischen Fächerverbünde immer unabdingbarer werde.²⁷⁸ So wird beispielsweise das Verhältnis von Gender zu anderen Kategorien sozialer Ungleichheit kaum aufgegriffen:

„Somit erweist sich die Frauen- und Geschlechtergeschichte – anders als die meisten Schulbücher dies darstellen – als ein Feld hoch verdichteter Komplexität verschiedener sozialer Faktoren. Wenn hingegen die Schulbücher bei der Präsentation ‚frauengeschichtlicher Aspekte‘ auf die Geschlechterdifferenz als einzige Leitdifferenz abstellen, die die Erwähnung von Frauen begründet, und auch nicht ansatzweise das relative Gewicht dieser Differenz im Vergleich zu anderen Faktoren sozialer Ungleichheit zwischen Menschen kennzeichnen (obgleich diese ja auch Frauen von Frauen trennen), gerät die gut gemeinte Hinwendung zu ‚Frauen‘ mitunter in das Fahrwasser ontologischer Geschlechterkonzepte: Betrachten diese weibliche Menschen als Menschen, die immer und in jeder Hinsicht durch ihr Geschlecht definiert sind, wodurch weiter gehende Differenzierungen relativ überflüssig werden, so erwähnen auch Schulbuchtexte Frauen – im Unterschied zum männlichen Personal – fast immer nur deshalb, weil sie eben Frauen sind [...].“²⁷⁹

Die Autorinnen des Themenhefts diskutieren auch Lösungsansätze, die unbedingt weiter verfolgt werden sollten.²⁸⁰

274 Popp 2004

275 z.B. Durchblick 3, 20

276 Anno 9/10, Entdecken und Verstehen 3, mitmischen 3, Forum Geschichte 9/10

277 Lundt 2004, 38

278 Alavi 2004, 6; Lundt 2004, 40

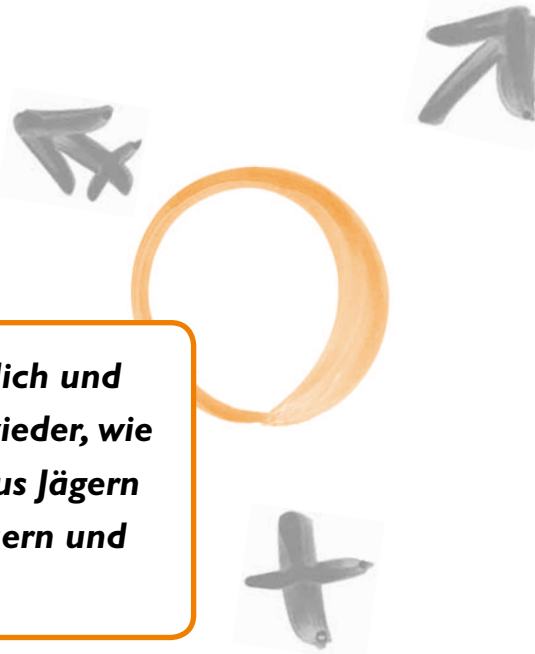
279 Popp 2004, 129

280 Dehne 2004, 30; Popp 2004, 131-136, 142-145; Lundt 2004, 47-50

Geschlechtergerechte Sprache hat sich in Geschichtsbüchern eindeutig noch nicht durchgesetzt. Beim Querlesen wurde darauf geachtet, ob Personengruppen in der männlichen und weiblichen Sprachform genannt wurde. Die wenigen Stellen, an denen dies der Fall ist, sind eine große Ausnahme. Manchmal findet sich beispielsweise die Formulierung „Bürger und Bürgerinnen“²⁸¹, aber manchmal werden sogar auf der gleichen Seite an einer anderen Stelle nur „Bürger“²⁸² genannt. Insgesamt dominieren in den Geschichtsbüchern Satzkonstruktionen ohne Nennung handelnder Personengruppen, doch finden sich zahlreiche Formulierungen, bei denen das generische Maskulinum verwendet wurde²⁸³, wie z.B. bei Juden, Schriftsteller, Widerstandskämpfer, Unterdrücker, Arbeitnehmer, Bewohner, Zeitzeugen, Kommunisten, Europäer, Abiturienten. Weibliche Personen werden nur benannt, wenn deren Geschlechtlichkeit hervorgehoben und betont werden soll, was den Beobachtungen zum Umgang mit Frauengeschichte insgesamt entspricht:

Frauen erscheinen ab und an plötzlich und verschwinden dann aber sogleich wieder, wie ein zufälliges Beispiel illustriert: „Aus Jägern und Sammlerinnen werden Feldbauern und Tierhalter“²⁸⁴.

Während zur Thematisierung der sozialen Position von Frauen in verschiedenen Epochen in den Schulbüchern Material vorhanden ist, hängt die (kompetente) Thematisierung von Gender und LSBTI weitgehend vom Wissen und dem Engagement einzelner Lehrer_innen ab. Dass geschlechtergerechte Sprache keine Selbstverständlichkeit ist, ist ein weiterer Hinweis, dass Gender Mainstreaming bei den Redaktionen für Geschichte als Querschnittsaufgabe noch nicht erkannt wurde. Bei LSBTI fehlt jedoch grundlegend die Legitimation der Wichtigkeit des Themas durch selbstverständliche Integration in Schulbücher. Hier herrscht großer Handlungsbedarf.



281 Durchblick Geschichte, 163

282 Durchblick Geschichte, 163

283 Hier wurden nur Beispiele festgehalten, bei denen auch ich als Nicht-Historikerin sicher war, dass nicht nur Männer gemeint sein konnten.

284 Entdecken und Verstehen 5, 33; bei der Sichtung wurden auch andere Bücher gefunden, die inhaltlich eine rigide Arbeitsteilung von Jagen und Sammeln entlang von Geschlechtergrenzen kritisch in Frage stellen und entsprechende Forschung aufgreifen.

9. Zusammenfassung und Fazit



In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie, insbesondere der empirischen Analyse, zusammengefasst. Forderungen zur stärkeren Gleichstellungsorientierung hinsichtlich Geschlecht und LSBTI, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen, werden formuliert. Zunächst wird die Repräsentation und Darstellung weiblicher und männlicher Personen und die Umsetzung geschlechtergerechter Sprache in den untersuchten Schulbüchern aufgezeigt. Anschließend folgen die Ergebnisse zur Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und die Darstellung von Trans* und Inter* in den verschiedenen Fächern. Als letzte Analysekategorie wird die Reproduktion von Heterosexualität als Norm und die Darstellung von Homo- und Bisexualität erläutert. Zum Teil wird auch in der Zusammenfassung aus Schulbüchern zitiert, wobei hier besonders negative oder positive Beispiele ausgewählt wurden. Unter Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen wird abschließend der Handlungsbedarf zur gleichstellungsorientierten Gestaltung von Schulbüchern in einem Fazit aufgezeigt.

9.1 Repräsentation und Darstellung weiblicher und männlicher Personen

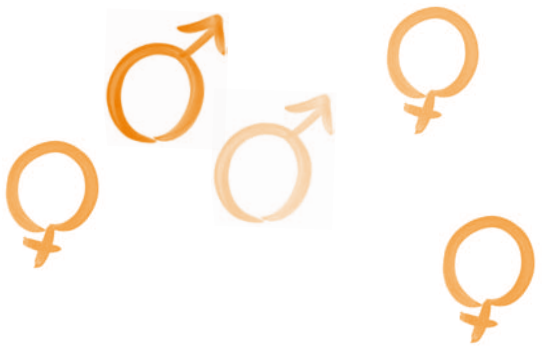
Die Analyse der Englischbücher für die 5. Jahrgangsstufe hat gezeigt, dass weibliche und männliche Personen auf Bildern quantitativ ähnlich präsent sind. Dies weist darauf hin, dass die Verantwortlichen darauf bewusst achten. Für Geschichtsbücher wird in der Forschung kritisiert, dass Frauen, Frauengeschichte und Geschlechteraspekte von Geschichte zwar Eingang in die Bücher gefunden haben, dass sie aber immer noch nicht selbstverständlich und umfassend integriert sind.

Hinsichtlich der Verwendung geschlechtergerechter Sprache in Schulbüchern wurde nur geprüft, inwiefern Personenbezeichnungen, die weibliche und männliche Personen bezeichnen, dies auch auf der sprachlichen Ebene ausdrücken. Das kann zum einen durch neutrale Formulierungen oder durch Nennung der weiblichen und männlichen Form umgesetzt werden. In keinem der analysierten oder gesichteten Schulbücher wird durchgängig geschlechtergerechte Sprache verwendet. Nahezu alle verwenden punktuell Doppelnennungen wie „Schülerinnen und Schüler“ oder „Bürgerinnen und Bürger“, versäumen dies jedoch an anderen Stellen. In Bezug auf die Englischbücher fällt positiv auf, dass bei auf Deutsch formulierten Aufgaben die ausschließliche Nennung der männlichen Personenbezeichnung eine Ausnahme darstellt. Da jedoch Textpassagen auf deutsch in den Englischbüchern wenig Raum einnehmen und somit darin am seltensten überhaupt relevante Personenbezeichnungen vorkommen, bleibt die Frage offen, ob dies einer stärkeren Sensibilisierung für Sprache und einem größeren Bewusstsein für die Notwendigkeit geschlechtergerechter Sprache geschuldet ist. In Biologie- und Geschichtsbüchern gibt es großen Überarbeitungsbedarf. Hier könnten auch staatliche Institutionen intervenieren, indem sie wie für Rechts- und Verwaltungsvorschriften auf Bundesebene²⁸⁵ und auch in einigen Bundesländern²⁸⁶ die Verwendung geschlechtergerechter Sprache verpflichtend als Qualitätskriterium für Schulbücher einführen.

Geschlechternormen, also Vorgaben wie Männer oder Jungen im Gegensatz zu Frauen oder

²⁸⁵ Bundesgleichstellungsgesetz § 1 Abs. 2

²⁸⁶ z.B. in § 4 des Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen oder in § 2 der Gemeinsamen Geschäftsordnung für die Berliner Verwaltung



Mädchen sein sollen, werden in Schulbüchern nicht mehr explizit reproduziert. Es sind jedoch durchaus noch stereotypisierende Annahmen über weibliche und männliche Personen zu finden. Einerseits bilden diese eine soziale Wirklichkeit ab, da bspw. bei der Ausübung von Sport oder der Hausarbeit empirisch tatsächlich Unterschiede bestehen. Andererseits sollten diese Unterschiede nicht einfach reproduziert werden.

Zum einen ist es wichtig, auch Personen zu zeigen, die sich nicht geschlechterkonform verhalten, um eine Naturalisierung des unterschiedlichen Verhaltens und vor allem den Eindruck, die Differenz sei positiv, zu vermeiden.

Solche normativen Vorstellungen schränken die individuellen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten ein und diskriminieren Menschen, die den Geschlechternormen nicht entsprechen. Zum anderen dürfen die Ungleichheiten, die mit einer Aufteilung wie in Männer- und Frauenarbeit, Männer- und Frauensport oder männliche und weibliche Eigenschaften verbunden sind, nicht ausgeblendet werden. Z.B. im Zusammenhang mit Berufen, Sport oder Reproduktionsarbeit gibt es strukturelle Diskriminierung, und zwar meistens stärker zu Lasten von Frauen, die in Schulbüchern verschiedener Fächer auch thematisiert werden muss. Es ist also durchaus anspruchsvoll aber nötig, Frauen und Männer realistisch und vielfältig darzustellen und ungleiche Geschlechter-

verhältnisse nicht zu reproduzieren. Dies gelingt in den untersuchten Englisch- und Biologiebüchern in unterschiedlichem Maß. Es gibt keine direkte Abwertung von nicht-genderkonformem Verhalten. Techniknutzung so wie MINT-Schulfächer sind nicht einseitig männlich konnotiert. Bei der Darstellung von Sport und Hausarbeit finden sich immer wieder Stereotypisierungen, aber auch Versuche, diese zu durchbrechen.

Insgesamt scheinen also die untersuchten Englischbücher durchaus mit einer gewissen Sensibilität für Gender gestaltet zu werden, wenngleich strukturelle Ungleichheit ausgeblendet wird, obwohl sich bspw. das Thema der Verteilung von Hausarbeit in Familien sehr gut eignen würde.

In Biologiebüchern variiert der Umgang mit Geschlechterstereotypen von der Reproduktion bis zur grundsätzlichen Infragestellung. In *Prisma Biologie 7/8* wird geschlechterstereotypes Verhalten in Beziehungen reproduziert, wenn ein Mädchen an zwei Stellen stark beziehungsorientiert dargestellt wird, während der Junge unabhängiger ist und auch anderen Interessen folgen will.²⁸⁷ Problematisch in Biologie heute entdecken sind die folgenden Fragestellungen für eine Übung, die Frauen und Männer affirmativ unterschiedliche Aufgabenbereiche und damit potentiell Fähigkeiten zuweisen:

„Welche Spiele werden gerne von Mädchen, welche häufig von Jungen gespielt? Welche dieser Spiele haben etwas mit den späteren Aufgaben von Frauen und Männern zu tun?“²⁸⁸

²⁸⁷ Prisma Biologie 7/8

²⁸⁸ Biologie heute entdecken, 259

In manchen Büchern gibt es außerdem die stereotypisierende Tendenz, Lust und Erregung eher mit Männlichkeit als mit Weiblichkeit in Verbindung zu bringen.

Da Kapitel wie „typisch männlich – typisch weiblich“ zum Standard der Biologiebücher gehören, werden die Schüler_innen oft angeregt, Geschlechterstereotype zu diskutieren. Oft sind die Aufgaben aber sehr offen und unspezifisch und machen nicht deutlich, dass Stereotype problematisch sind und keinesfalls nur empirische Beschreibungen oder harmlose Verallgemeinerungen. Die Übungen könnten durch Daten, zusätzliche Informationsquellen oder Berichte über positive und negative Erfahrungen mit nicht-genderkonformen Verhalten ergänzt werden, damit es nicht ausschließlich von den Lehrer_innen oder Schüler_innen abhängt, ob eine kritische Position eingebracht wird. Es gibt auch Beispiele von Biologiebüchern, in denen Geschlechterstereotype explizit in Frage gestellt werden. So wird in *Biologie – na klar!* 7/8 kargestellt: „Das Thema Sex ist für Jungen und Mädchen gleichermaßen interessant.“²⁸⁹ Stereotype, nach denen bei Frauen „nein“ eigentlich „vielleicht“ bedeutet und „vielleicht“ als „ja“ interpretiert werden sollte oder nach denen Männer nur Sex ohne Gefühle wie Zuneigung oder Liebe wollen, werden eindeutig als „dumme Sprüche“ benannt.²⁹⁰ Im gleichen Buch werden normative Geschlechterbilder auch für den Bereich der Sexualität explizit abgelehnt:

„Jeder ist auch in sexueller Hinsicht seine eigene Persönlichkeit. Beide Geschlechter können je nach Veranlagung, Stimmung oder Situation aktiv oder passiv, herausfordernd-sinnlich oder romantisch-zärtlich sein.“²⁹¹

In *Biosphäre 1* und in *Erlebnis Naturwissenschaften 1* werden Stereotype bzw. Klischees grundsätzlich hinterfragt, indem die Konstruktion von Normalität aufgezeigt wird und nicht nur die spezifische Gültigkeit von Klischees angezweifelt wird. Und sogar gesellschaftliche Sanktionen gegenüber Menschen, die sich nicht gemäß der Geschlechterklischees verhalten, und deren Wirkung werden thematisiert.

„Ein Klischee ist eine eingefahrene Vorstellung davon, wie etwas oder jemand ist oder sein sollte. Ähnlich wie bei einem Vorurteil nehmen viele Menschen solche eingefahrenen Vorstellungen als wahr hin, ohne sie genauer überprüft zu haben. Manche Menschen entsprechen dem Klischee aber nicht. Sie müssen dann oft mit dem Vorwurf leben, nicht ‚normal‘ zu sein. Könnte es aber nicht sein, dass das Klischee falsch ist?

Mit welchen Problemen muss man rechnen, wenn man sich entgegen einem gängigen Klischee verhält? Wie würde es in deiner Klasse zum Beispiel einem Jungen gehen, der lieber zum Ballett als zum Fußball geht?

Sicher kennst du auch Leute mit Eigenschaften, die den gängigen Klischees nicht entsprechen. Beschreibe kurz einige Fälle ohne Namen zu nennen.“²⁹²

289 *Biologie – na klar!* 7/8, 206

290 *Bioskop 1*, 259

291 *Biologie – na klar!* 7/8, 213

292 *Erlebnis Naturwissenschaften 1*, 268



9.2 Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit, Darstellung von Inter* und Trans*

Wie in Kapitel 1 ausgeführt, betrifft Geschlecht viel mehr als nur die Machtverhältnisse zwischen Frauen und Männern oder die Darstellung von Frauen und Männern. Ein Verständnis von Geschlecht als sozialer Konstruktion beinhaltet, dass die binäre Einteilung von Menschen in weiblich und männlich gesellschaftlich gemacht ist. Wird in Schulbüchern die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert oder findet auch gendertheoretisches Wissen Einzug? Wie werden Inter* und deren gewaltvollen Erfahrungen mit der Norm der Zweigeschlechtlichkeit dargestellt? Und wie sind Trans* repräsentiert, also Menschen mit geschlechtlichen Identitäten, die nicht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht entsprechen?

Hier könnte thematisch noch die Entwicklung von Handlungsansätzen integriert werden. Es sollte dann vielleicht gefragt werden, wie beispielsweise der Junge, der gerne Ballett macht, mit den Reaktionen seiner Umwelt umgehen könnte. Vor allem aber wäre zu diskutieren, wie die Mehrheitsgesellschaft verändert werden kann, so dass sie durch Geschlechterstereotype das Verhalten und die Lebensqualität von Mädchen, Jungen, Frauen und Männer nicht mehr einschränkt.

Wie in den Englischbüchern lassen sich in den Kapiteln zur Sexualerziehung in Biologiebüchern nicht mehr viele Stereotypisierungen aber einige Ansätze zur Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen erkennen. Bezüglich der Darstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit in Schulbüchern ist die Lage also ambivalent. Es gibt gute Beispiele, aber immer noch viele Ansatzpunkte für die Überarbeitung, um Stereotypisierungen zu vermeiden und kritisch in Frage zu stellen, und um soziale Ungleichheit im Geschlechterverhältnis zu thematisieren.

Hier lässt sich sehr klar zusammenfassen, dass die Norm der Zweigeschlechtlichkeit in den untersuchten Schulbüchern nicht hinterfragt wird, sondern ohne Problematisierung reproduziert wird. Vor allem durch das Aussehen von Personen wird in Englischbüchern Geschlecht als binäre Kategorie konstruiert. Alle Personen bis auf zwei, und das scheint eher Zufall oder Missgeschick als Absicht zu sein, sind eindeutig als männlich oder weiblich kategorisiert. Dabei vermeiden die Darstellungen jeglichen Spielraum bei der geschlechtlichen Zuschreibung, z.B. durch stereotype Codes wie lange Haare bei Mädchen und kurze Haare bei Jungen. In nur einem Englischbuch, *Notting Hill Gate 1*, gibt es eine weibliche Hauptfigur mit kurzen Haaren. War zu Beginn der Analyse der Bilder in Englischbüchern eine Operationalisierung von Geschlecht jenseits von weiblich und männlich geplant, also z.B. androgyn, stellte sich dies schnell als vergeblich heraus.

In den Biologiebüchern sieht die Bilanz sehr ähnlich aus. Das Thema der Entwicklung von Menschen und auch der Sexualorgane wird entlang unhinterfragter Kategorien von Männlichkeit oder Weiblichkeit präsentiert. Geschlechtliche Identität ist ebenso selbstverständlich immer eindeutig männlich oder weiblich und kongruent mit allen wiederum in sich kongruenten Entwicklungen.

In nur einem Biologiebuch wird in einem Glossar Intersexualität erklärt. Über den Umgang mit Intersexualität innerhalb der gesellschaftlichen Norm der Zweigeschlechtlichkeit wie sie auch in diesem und allen andere Biologiebüchern reproduziert wird, wird also kein Wort verloren.

Im gleichen Biologiebuch wird außerdem Transvestitismus erklärt, wobei anzumerken ist, dass Transvestitismus die vielfältigen Formen von Trans* nur unzulänglich erklärt und sehr einseitig illustriert. Auch Diskriminierung von Trans* wird völlig ausgeblendet, dadurch, dass das zur Visualisierung verwendete Foto auf einen Partykontext verweist.

Die Schüler_innen erfahren nichts über die Existenz von Trans* oder Inter* und deren Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen.

Für Trans* oder Inter* besteht also in elf der zwölf untersuchten Schulbücher keinerlei Bewusstsein. Die Schüler_innen erfahren nichts über die Existenz von Trans* oder Inter* und deren Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen. Normativ wird für alle die Entwicklung einer eindeutigen geschlechtlichen Identität in Passung mit eindeutigen Körpern innerhalb der

binären Kategorien Weiblichkeit und Männlichkeit vermittelt, obwohl auch innerhalb der Biologie Zweifel an dieser Norm bestehen. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass die Genderforschung und ihre Theorie von Geschlecht als sozialer Konstruktion völlig ignoriert werden. Ideen zur Vermeidung von binären, einschränkenden Geschlechtermodellen und der angemessenen Darstellung von Trans* und Inter* müssen, möglichst durch Einholung der Expertise von Interessenvertretungsorganisationen oder Forscher_innen, dringend entwickelt werden.

9.3 Heteronormativität, Darstellung vom Homo- und Bisexualität

Die in den untersuchten Schulbüchern vertretene Annahme der natürlichen Zweigeschlechtlichkeit ist, wie in Kapitel 2 erläutert, konzeptuell eng verknüpft mit Heteronormativität. Hetero-, Homo- und Bisexualität können überhaupt nur auf dieser Grundlage als solche benannt werden. Diese Norm des heterosexuellen Begehrens wird unhinterfragt und oft unausgesprochen aus der Binarität von Geschlecht geschlossen. Damit werden Homosexualität und Bisexualität zur Abweichung der Norm erklärt. Sind Schulbücher also auch heteronormativ? Wie werden Homosexualität und Bisexualität dargestellt?

Bei der schlaglichtartigen Untersuchung von Geschichtsbüchern bestätigten sich die wenig umfangreichen vorliegenden Forschungsergebnisse, z.B. aus einer Projektwoche an der Universität Köln. Dort wurde festgestellt, dass in sieben von über 70 Schulbüchern das Thema Homosexualität angesprochen, aber nie erklärt wurde. In einer Prüfung der Darstellung des Nationalsozialismus für diese Studie anhand

von fünf Geschichtsbüchern aus den Jahren 2009 oder 2010 fanden sich in vier Büchern Erwähnungen von Homosexualität. Das Thema Nationalsozialismus wurde ausgewählt, weil dort Homosexualität bislang am häufigsten Erwähnung fand. In nur zwei Büchern wurden die konkreten Folgen für Homosexuelle angesprochen, Homosexualität als Grund für Einlieferung in Konzentrationslager und die Ermordung Homosexueller in Konzentrationslagern. Es wird nicht zwischen Schwulen und Lesben differenziert. In keinem Buch gibt es einen Registerbeitrag zu Homosexualität.

Die Analyse der Englischbücher für 5. Klassen zeigte hinsichtlich der Darstellung unterschiedlicher sexueller Identitäten und Lebensformen kein positives Beispiel. Schwule, lesbische oder bisexuelle Menschen sind schlicht nicht sichtbar. Alle Paare oder Flirts entsprechen der heterosexuellen Norm. Kinder mit zwei Müttern oder Vätern existieren in der Welt der Englischbücher nicht. Explizit genannt wird das Thema sexuelle Identität zwar nur in den fächerübergreifenden und –spezifischen Regelungen für Berlin, dennoch sollten doch Schulbücher eine Lebenswelt abbilden, die nicht völlig unrealistisch ist. Dies lässt sich auch generell für Familienmodelle erweitern, die in den Büchern entweder der klassischen Kleinfamilie entsprechen oder aus alleinerziehenden Elternteilen und Kindern bestehen. Auch Patchworkfamilien werden also ausgeblendet, obwohl diese in der Realität immer häufiger werden. Bei sexuellen Identitäten, Lebensformen und Familien müssen also die Normierungen in den Englischbüchern dringend hinterfragt und abgebaut werden, um Diskriminierung aufgrund der sexuellen Identität zu vermeiden und Schüler_innen realistische und wertfreiere Vorstellungen möglicher Lebens- und Familienformen zu vermitteln.

Im Sexualerziehungsunterricht für 5. Klassen werden in sieben von neun Biologiebüchern Homo- und Bisexualität nicht angesprochen. Besonders negativ fällt zudem *Linder 1* auf, in dem beim Thema sexuelle Gewalt ein Beispiel aus einem Zeitungsartikel die Entführung und der Missbrauch eines Jungen durch einen Mann ist. Homosexualität wird also gar nicht als Sexualität, sondern als Gewalt und damit äußerst negativ dargestellt. In einem Biologiebuch für die 5. Klasse wird Homosexualität erklärt, in einem anderen Homo- und Bisexualität, in beiden Heterosexualität.

In allen drei untersuchten Biologiebüchern für die Klassen 7/8 bzw. 7-10 wird Homosexualität thematisiert, in zwei davon Bisexualität. Heterosexualität wird darin nicht immer erklärt. Im Register werden in zwei Büchern homosexuell bzw. Homosexualität und bisexuell bzw. Bisexualität, nicht aber Heterosexualität aufgeführt. Einzig in *Prisma Biologie 7/8* werden sowohl Hetero-, Homo- und Bisexualität als auch lesbisch und schwul genannt. In den beiden letztgenannten Büchern bemühen sich die Verfasser_innen deutlich, Homo- und Bisexualität Raum zu geben und verschiedene sexuelle Identitäten als gleichwertig darzustellen. Als positives Beispiel kann auch die Thematisierung soziokultureller Aspekte von Sexualität und des Lebenspartnerschaftsgesetzes in Biologie – na klar! angeführt werden.

Die Diskriminierung von Lesben, Schwulen und Bisexuellen heutzutage in Deutschland wird jedoch in keinem der untersuchten Biologiebücher explizit thematisiert oder verharmlosend als „Vorbehalte“²⁹³ bezeichnet.

293 Prisma Biologie 7/8, 63

Häufig wird zwar Toleranz eingefordert, aber statt einer moralisierenden Begrifflichkeit könnte auf das rechtlich eindeutig geregelte und politisch hart erkämpfte Diskriminierungsverbot im Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG) hingewiesen werden.

Diskriminierung aufgrund von Homo- oder Bisexualität wird entweder als Problem einer nun überwundenen Vergangenheit²⁹⁴ präsentiert oder auch in „fremde Staaten“²⁹⁵ verwiesen, wo besonders dramatische Folgen wie die Todesstrafe angesprochen werden. Beide Aspekte sind wichtig und sollen nicht verschwiegen werden, aber auch die aktuelle Diskriminierung in der Mehrheitsgesellschaft Deutschlands muss thematisiert werden, sonst werden die Verantwortung dafür und der bestehende Handlungsbedarf geleugnet.

Auch implizit wird in allen Biologiebüchern Heteronormativität reproduziert, wenn Geschlechtsverkehr grundsätzlich ausschließlich als Penetration einer Vagina durch einen Penis erklärt wird.

In allen fünf Büchern, in denen Homosexualität thematisiert wird, ist auch ein Bild eines schwulen Paares abgebildet.²⁹⁶ In *Duden Biologie 7/8* ist einer der Jungen Schwarz, was als positives Beispiel für Diversity angeführt werden kann, während es außerdem vermeidet einer rassistischen Funktionalisierung von Homophobie als Problem von z.B. muslimischen Menschen statt als gesamtgesellschaftliches Problem in die Hände zu spielen. In nur zwei Büchern, den beiden in denen insgesamt Homo-

und Bisexualität am ausführlichsten dargestellt werden, werden auch lesbische Paare abgebildet.²⁹⁷ Indem überwiegend schwule Paare abgebildet werden, wird Homosexualität vor allem als Schwulsein konzipiert, was die Marginalisierung von Lesben bewirkt.

Die Schulbuchanalyse zeigt also, dass in Schulbüchern Heteronormativität großteils unkritisch reproduziert wird. Lesben, Schwule und Bisexuelle werden gar nicht oder am Rande dargestellt. Wissen über Diskriminierung und Antidiskriminierung wird nicht vermittelt. Die Thematisierung von Heteronormativität, Homosexualität und Bisexualität hängt damit weitgehend vom Wissen und Engagement einzelner Lehrer_innen ab.

9.4 Fazit

Bei der Darstellung der rechtlichen Rahmenbedingungen für Schulbücher konnten auf internationaler, verfassungsrechtlicher und gesetzlicher Ebene zahlreiche Normen aufgezeigt werden, die Diskriminierung u.a. aufgrund des Geschlechts verbieten und die tatsächliche Umsetzung von Gleichstellung fordern. Zwar wird sexuelle Identität oder Orientierung in den rechtlichen Rahmenbedingungen seltener genannt, Trans* nur in den Rahmenrichtlinien zur Sexualerziehung in Berlin und Inter* explizit gar nicht, doch ergibt sich aus einem gendertheoretisch informierten Verständnis von Geschlecht, dass auch LSBTI rechtlich entsprechend vor Diskriminierung geschützt sind. Zu-

294 Prisma Biologie 7/8, 61, „kein Tabuthema mehr“ in Biologie – na klar! 7/8, 214

295 Biologie – na klar! 7/8, 214

296 Natur und Technik Biologie 7-10, Erlebnis Naturwissenschaften 1, Fokus Naturwissenschaft 5/6, Prisma Biologie 7/8, Biologie – na klar! 7/8

297 Biologie – na klar! 7/8, 212

dem sind Schulbücher verpflichtet, soziale Realitäten nicht einseitig abzubilden. Gerade zu Beginn der Sekundarstufe 1, wenn die Entwicklung geschlechtlicher und sexueller Identität im Leben der meisten Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt, führt die Tabuisierung dieser Lehrinhalte dazu, dass Schule einige ihrer grundlegenden Funktionen abgesehen von diskriminierungsfreier Wissensvermittlung nicht erfüllt: die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlicher.

Die Analyse aktueller Schulbücher zeigt, dass es in allen Fächern und hinsichtlich aller Analysekategorien Handlungsbedarf gibt.

Hinsichtlich der Darstellung von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen handelt es sich in Biologie- und Englischbüchern vor allem um die Umsetzung geschlechtergerechter Sprache, die Abbildung einer größeren geschlechtlichen Vielfalt, die konsequentere Vermeidung auch subtiler Stereotypisierungen und die Thematisierung struktureller Ungleichheit.

Geschlecht wird in allen untersuchten Schulbüchern als binäre Kategorie konstruiert. Inter* und Trans* so wie deren Diskriminierungserfahrungen werden völlig ausgeblendet. Hier muss die Auseinandersetzung um eine explizite Thematisierung und die Vermeidung rigider und normativer Unterscheidung in männlich und weiblich dringend beginnen.

Homosexualität und Bisexualität werden z.T. in Sexualerziehung thematisiert, doch auch hier wird explizit und implizit eine heterosexuelle Norm reproduziert. Lesbisch, schwul und bisexuell müssen in den Biologiebüchern als sexuelle Identitäten gleichwertig mit heterosexuell aufgegriffen werden, d.h. auch Definitionen

von Pubertät oder Geschlechtsverkehr müssen so überarbeitet werden, dass sie nicht mehr implizit Heterosexualität als Norm konstruieren. Diskriminierung muss als aktuelles Problem der Gesamtgesellschaft benannt werden. Außerdem darf die Thematisierung von Homo- und Bisexualität nicht nur als Verantwortung des Sexualerziehungs- oder gar Biologieunterrichts begriffen werden. In Alltagsdarstellungen in Englischbüchern fehlen vollständig vielfältige sexuelle Identitäten und Lebensformen.

Theoretisch sind Schulbücher als „reaktives Medium“²⁹⁸ zu begreifen. Für sie kann nicht etwa „vor allem eine Aufklärungsfunktion gegenüber einem simplifizierenden und populären Medienwissen erwartet und postuliert“²⁹⁹ werden. Sie bilden weitgehend einen gesellschaftlichen Konsens ab, zu dem selten eine „kritisch-reflexive Distanz“³⁰⁰ hergestellt wird, obwohl dies durch die zeitliche Verzögerung ihrer Entstehung durchaus möglich wäre. Der Handlungsbedarf bezüglich der Darstellung von Geschlecht und sexueller Identität in Schulbüchern wurde ausführlich aufgezeigt. Dennoch reichen diese Forderungen alleine nicht aus, wenn nicht der gesellschaftspolitische und massenmediale Diskurs gleichzeitig kritisiert und verändert wird.

298 Höhne 2003, 77

299 Höhne et al. 2005, 595

300 ebd., 596

10. Unterrichtsmaterialien³⁰¹

Die Analyse von Schulbüchern hat gezeigt, dass Geschlechteraspekte und LSBTI in Schulbüchern häufig gar nicht oder nur unzureichend thematisiert werden. Gefragt ist also das Engagement und Wissen von Lehrer_innen, mehr geschlechtliche und sexuelle Vielfalt im Unterricht einzubringen, Diskriminierung zu thematisieren und Normen und Stereotypisierungen in Frage zu stellen. Viele Menschen haben bereits Vorschläge entwickelt, wie das er-

möglicht und gefördert werden kann. Diese Sammlung von Unterrichtsmaterialien stellt eine Auswahl besonders umfassender, aktueller und einschlägiger Publikationen dar. Sie dient als Anregung für Lehrer_innen, die Geschlechterkonstruktionen und LSBTI im Unterricht nicht nur mit Hilfe von Schulbüchern thematisieren wollen. Sie bieten Hintergrundinformationen, aber vor allem konkrete methodische Vorschläge für den Unterricht.

- Buchholtz, Elisabeth, 2004: Eine Liebe wie jede andere auch?: Männliche Homosexualität in Prosatexten der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht: Grundlagen, Unterrichtsmodelle, Materialien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehne, Brigitte, 2008: Gender: Ein Lese- und Arbeitsbuch für den historisch-politischen Unterricht in der Sekundarstufe I. Ludwigsfelde-Struveshof: 141.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (BBS), 2003: Gleichgeschlechtliche Beziehungen: Eine Handreichung für den Unterricht in den Klassen 9 und 10 der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II.
www.schwulelehrer.de/schule/dokumente/schule_20_07.pdf.
- Ganguly, Martin, 2002: Ganz normal anders - lesbisch, schwul, bi: Lebenskundesonderheft zur Integration gleichgeschlechtlicher Lebensweisen. Berlin. Humanistischer Verband Deutschlands.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Frauen in der GEW (Hg.), 2007: Eine Schule für Mädchen und Jungen: Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. Frankfurt a. M.
www.gew.de/Binaries/Binary56379/Eine_Schule_fuer_Jungen_und_Maedchen.pdf.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Baden-Württemberg, AK Lesbenpolitik des Vorstandsbereichs Frauen (Hg.), 2010: Lesbische und schwule Lebensweisen - ein Thema für die Schule: Eine Publikation für Lehrer/innen. Stuttgart.
www.gew-bw.de/Binaries/Binary20121/L-S-Lebenswesen.pdf.
- Glad E.V., o.J.: Handreichungen für emanzipatorische Jugenarbeit (HEJ) - Methoden. Berlin.
<http://hej.gladt.de/seiten-de/index-material.html>.
- Heitmüller, Jessica, 2000: „Es ist normal verschieden zu sein!“. Homosexualität als Thema der Sexualerziehung. Marburg: Tectum.
- Kommunikation und Bildung (KomBi), 1997: Was ist schlimmer - lesbisch oder schwul zu sein?: Eine Broschüre zur Aufklärungs- und Bildungsarbeit mit Jugendlichen zum Thema „Gleichgeschlechtliche Lebensweisen“. Berlin.
- Kugler, Thomas, o.J.: Unterrichtssequenz „Sechs mal Vielfalt“: Was Vielfalt bedeutet und wie sie geschützt wird. www.kombi-berlin.de/05-vielfalt.pdf.
- Leeb, Philipp et al., 2008: Gender - Gleichstellung - Geschlechtergerechtigkeit: Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte. Wien. www.politik-lernen.at/site/shop_detail.siteswift?SWS=bd58e9d9527ac2b711b07a119d39b951&so=site_shop_detail&do=site_shop_detail&c=download&d=shop.item%3A103760%3A1.
- Lesben- und Schwulenverband Berlin-Brandenburg, 2010: 90 Minuten für sexuelle Vielfalt: Handreichung für den Berliner Ethikunterricht.
www.berlin.lsvd.de/cms/files/cg_lsvd_2010_ethik.pdf.

301 Diese Liste wurde von Talke Flörcken erstellt.



- Mühlen-Achs, Gitta, 1998: Geschlecht bewusst gemacht: Körpersprachliche Inszenierungen - ein Bilder- und Arbeitsbuch. München: Frauenoffensive.
- Rhyner, Thomas; Bea Zumwald (Hg.), 2008: Coole Mädchen - starke Jungs: Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Schule Ohne Rassismus - Schule mit Courage (Hg.), o.J.: Themenheft: Sexuelle Orientierung. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.), 2004a: Materialien zur Sexualerziehung für die Grundschule: Literatur, Arbeitshilfen, Kooperationspartner/innen. www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/themen/literatur_grundschule.pdf?start&ts=1183474666&file=literatur_grundschule.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.), 2004b: Materialien zur Sexualerziehung für die Sonderschule: Literatur, Arbeitshilfen, Kooperationspartner/innen. www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/themen/literatur_sonderschule.pdf?start&ts=1183474827&file=literatur_sonderschule.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.), 2005: Infopaket und Unterrichtsmaterialien zum Einsatz des Plakats „Çiğdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“. www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/veroeffentlichungen/infopaket_unterrichtsmaterial.pdf?start&ts=1182436492&file=infopaket_unterrichtsmaterial.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Fachbereich für Gleichgeschlechtliche Lebensweisen (Hg.), 2004c: Materialien zum Thema „sexuelle Orientierung/gleichgeschlechtliche Lebensweisen“ für die Schule. www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/themen/materialien.pdf?start&ts=1183475122&file=materialien.pdf.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin et al. (Hg.), 2008: Lesbische und schwule Lebensweisen: Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II der Berliner Schule, für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie. Ludwigsfelde-Struveshof. www.berlin.de/imperia/md/content/lb_ads/gglw/themen/lesbische_und_schwule_lebensweisen_2010_ohne_cartoons.pdf?start&ts=1267459438&file=lesbische_und_schwule_lebensweisen_2010_ohne_cartoons.pdf.
- Sielert, Uwe; Karlheinz Valtl (Hg.), 2000: Sexualpädagogik lehren: Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung - ein Handbuch. Weinheim, Basel: Beltz.
- Staeck, Lothar (Hg.), 2002: Die Fundgrube zur Sexualerziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Steffensen, Dagmar; Dörte Landgraf, 1999: homo hetero bi normal?!: Sexuelle Orientierung - Methoden für die Jugendarbeit. Bad Oldesloe. Landesjugendring Schleswig-Holstein Jugendnetzwerk Lambda Nord.
- Tietz, Lüder (Hg.), 2004: Homosexualität verstehen: Kritische Konzepte für die psychologische und pädagogische Praxis. Hamburg: Männerschwarm.
- Timmermanns, Stefan; Elisabeth Tuidier, 2008: Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim: Juventa.
- Triangle, o.J.: Different in More Ways Than One. Providing Guidance for Teenagers on Their Way to Identity, Sexuality and Respect. www.diversity-in-europe.org/.
- Untersee, Monika; Marianne Kauer, 2008: Homo? Hetero? Bi? Sexuelle Orientierung mit Kindern und Jugendlichen thematisieren. S. 56–64 in: Rhyner, Thomas; Bea Zumwald (Hg.), Coole Mädchen - starke Jungs. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Valtl, Karlheinz, 1998: Sexualpädagogik in der Schule: Didaktische Analysen und Materialien für die Praxis. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wunderer, Hartmann; Franziska Conrad, 2005: Thema Geschichte: Geschlechtergeschichte - historische Probleme und moderne Konzepte. Braunschweig: Schroedel.

I I. Verzeichnis der untersuchten Schulbücher

11.1 Englischbücher³⁰²

Kurztitel	Titel	Schulform
Camden Market I	Börner, Otfried et al. (Hg.), 2005: Camden Market I. Braunschweig: Diesterweg.	integrierende Schulformen (Haupt-, Realschulabschluss)
Portobello Road I	Edelhoff, Christoph (Hg.), 2005: Portobello Road I. Braunschweig: Diesterweg.	Hauptschule, Realschule (unteres/mittleres Lernniveau)
Camden Town I (Realschule)	Edelhoff, Christoph (Hg.), 2006: Camden Town I. Englisch für die Realschule und verwandte Schulformen. Braunschweig: Diesterweg.	Realschule
Notting Hill Gate I	Edelhoff, Christoph (Hg.), 2007: Notting Hill Gate I. Für Klasse 5 an Gesamtschulen und anderen integrierenden Schulformen. Braunschweig: Diesterweg.	Gesamtschule, integrierende Schulformen
Camden Town I	Hanus, Pamela et al. , 2005: Camden Town I. Gymnasium. Braunschweig: Diesterweg.	Gymnasium
Red Line I	Haß, Frank (Hg.), 2005a: Red Line I. Stuttgart: Klett.	Realschule
Orange Line I	Haß, Frank (Hg.), 2005b: Orange Line I. Stuttgart: Klett.	Hauptschule, differenzierende Schulformen
Let's Go I	Kieweg, Werner (Hg.), 2005: Let's Go I. Stuttgart: Klett.	Hauptschule, mittlere Abschlüsse
G2I D1	Schwarz, Hellmut (Hg.), 2006: English G2I. Band D1. Berlin: Cornelsen.	differenzierende Schulformen
G2I A1	Schwarz, Hellmut (Hg.), 2007a: English G 2 I. Band A1. Berlin: Cornelsen.	Gymnasium
G2I B1	Schwarz, Hellmut (Hg.), 2007b: English G2I. Band B1. Berlin: Cornelsen.	Realschule

11.2 Biologiebücher

Kurztitel	Titel	Klasse	Schulform	Bundesland
Natur und Technik Biologie 5/6	Bartels-Eder, Monika et al. , 2011: Natur und Technik Biologie 5/6. Berlin: Cornelsen.	5 und 6	Gesamtschule	Nordrhein-Westfalen
Fokus Naturwissenschaften 5/6	Arnold, Karin , 2010: Fokus Naturwissenschaften Gymnasium 5/6. Berlin: Cornelsen.	5 und 6	Gymnasium	Rheinland-Pfalz
Linder Biologie I	Jungbauer, Wolfgang (Hg.), 2011: Linder Biologie I Baden-Württemberg. Braunschweig: Schrödel.	5 und 6	Gymnasium	Baden-Württemberg
BIoskop I	Hausfeld, Rainer; Wolfgang Schulenberg (Hg.), 2011: BIOSkop Baden-Württemberg I. Braunschweig: Westermann.	5 und 6	Gymnasium	Baden-Württemberg
Prisma Biologie 7/8	Bergau, Manfred et al. , 2011: Prisma Biologie 7/8. Stuttgart: Klett.	7 und 8	Regelschulen	Thüringen
Natur und Technik Biologie 7-10	Budde, Julia et al. , 2011: Natur und Technik Biologie 7-10. Differenzierende Ausgabe. Nordrhein-Westfalen G. Berlin: Cornelsen.	7 bis 10	Gesamtschule	Nordrhein-Westfalen
Biologie - na klar! 7/8	Berger, Jan M.; Edeltraud Kemnitz (Hg.), 2011: Biologie - na klar! Lehrbuch für die Klassen 7/8. Berlin: Duden.	7 und 8	integrierte Sekundarschule	Berlin
Erlebnis Naturwissenschaften I	Cieplik, Dieter et al. (Hg.), 2011: Erlebnis Naturwissenschaften I. Braunschweig: Schrödel.	5 und 6	Grundschule	Berlin
Fachwerk Biologie	Form, Anke et al. , 2011: Fachwerk Biologie. Nordrhein-Westfalen R. Berlin: Cornelsen.	5 und 6	Realschule	Nordrhein-Westfalen
Biosphäre I	Grimm, Simone et al. , 2010: Biosphäre I. Gymnasium Baden-Württemberg. Berlin: Cornelsen.	5 und 6	Realschule	Baden-Württemberg
Natura I	Beyer, Irmtraud et al. , 2008: Natura I Biologie für Gymnasien. Ausgabe A. Stuttgart: Klett.	5 und 6	Gymnasium	Bremen, Hamburg, Saarland, Schleswig-Holstein
Biologie heute entdecken I	Jütte, Michael; Harald Kähler , 2008: Biologie heute entdecken I. Braunschweig: Schrödel.	5 und 6	Gymnasium	Schleswig-Holstein

302 Alle Englischbücher sind für die 5. Jahrgangsstufe und können in allen Bundesländer außer Bayern verwendet werden.

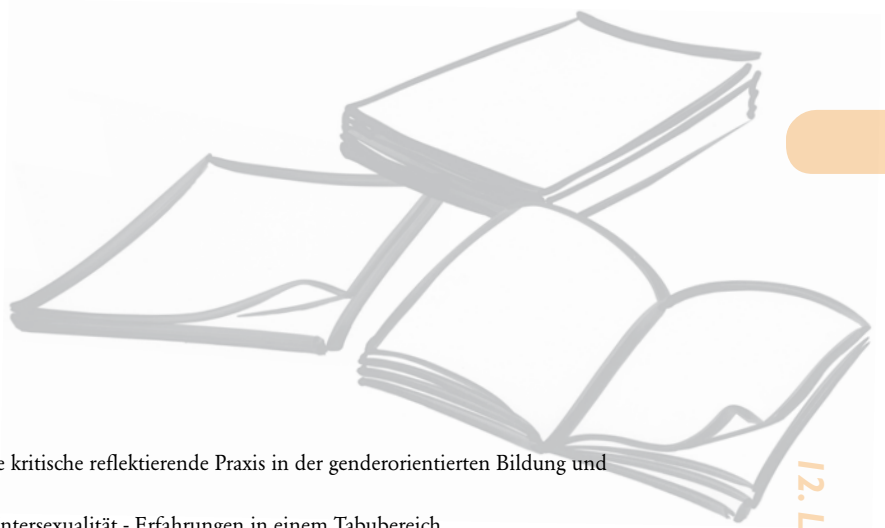
1.1.3 Geschichtsbücher

Kurztitel	Titel	Klasse	Schulform	Bundesland
Durchblick Geschichte	Bahr, Matthias; Ralf Tiede , 2010: <i>Durchblick Geschichte</i> . Ausgabe für Rheinland-Pfalz. Braunschweig: Westermann.	10	Hauptschule, Realschule	Rheinland-Pfalz
Anno 9/10	Baumgärtner, Ulrich; Christopher Andres (Hg.), 2010: <i>Anno 9/10</i> . Braunschweig: Westermann.	9 und 10	Gymnasium	Bremen, Mecklenburg- Vorpommern
Entdecken und Verstehen 5	Berger, Thomas Von Der Heide et al. , 2009: <i>Entdecken und Verstehen 5</i> . Berlin: Cornelsen.	9	erweiterte Realschule	Saarland
Entdecken und Verstehen 3	Berger, Thomas Von Der Heide et al. , (Hg.), 2010: <i>Entdecken und Verstehen 3</i> . Berlin: Cornelsen.	7	o.A.	Sachsen-Anhalt
mitmischen	Christopher, Sven , 2011: <i>mitmischen 3</i> . Stuttgart: Klett.	9	Hauptschule, Gesamtschule	Hessen, Berlin, Brandenburg
Forum Geschichte	Regenhardt, Hans-Otto (Hg.), 2010: <i>Forum Geschichte 9/10</i> . Berlin: Cornelsen.	9 und 10	Gymnasium	Niedersachsen

12. Literaturverzeichnis



- Adamietz, Laura, 2010: Geschlecht als Erwartung. Das Geschlechtsdiskriminierungsverbot als Recht gegen Diskriminierung wegen der sexuellen Diskriminierung und der Geschlechtsidentität. Baden-Baden: Nomos.
- Alavi, Bettina, 2004: Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 5-8.
- Allianz von Frauenorganisationen Deutschlands (Hg.), 2008: Alternativbericht der Allianz von Frauenorganisationen Deutschlands zum 6. Bericht der Bundesregierung Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau (CEDAW). Berlin.
- Autonomes Lesben- und Schwulenreferat an der Universität zu Köln, 2011: „Und das ist Homostadt.“ Schwulesbische Lebensweisen in NRW's Schulbüchern. Eine Studie im Rahmen der Aktionswoche gegen Sexismus und Homophobie an der Universität zu Köln. Köln. <http://archiv.lusk.de/wp-content/uploads/2011/02/studie-schulbuecher.pdf>.
- Baer, Andreas, 2010a: Der Schulbuchmarkt, in: Fuchs, Eckhardt; Joachim Kahlert; Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 68-82.
- Baer, Susanne, 2010b: Schutz vor Diskriminierung im Bildungsbereich in Berlin aus juristischer Sicht. Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung.
- Baer, Susanne; Smykalla, Sandra; Hildebrandt, Karin (Hg.), 2009: Schubladen, Schablonen, Schema F. Stereotype als Herausforderung für Gleichstellungspolitik. München: Kleine.
- Baer, Susanne; Bittner, Melanie; Götttsche, Anna Lena, 2010: Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/mehrdimensionale_diskriminierung_theorien.pdf?__blob=publicationFile
- Barz, Monika, 1982: Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule?, in: Brehmer, Ilse (Hg.), Sexismus in der Schule: der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, Basel. 103-114.
- Barz, Monika; Roloff, Mareila, 1976: Familie und Frauenrolle und ihre Darstellung in Lesewerken der Grundschule (unveröffentlichte Examensarbeit).
- Bauer, Alexandra, 2005: Frauen und Mädchen in Geschichtsschulbüchern für Hauptschulen aus den letzten Jahren. Eine empirische Untersuchung. (unveröffentlichte Abschlussarbeit)
- Bauer, Alexandra, 2007: Frauen und Mädchen in den Geschichtsbüchern der Hauptschulen - Ein aus der Mode gekommenes Thema?, in: Grohn-Menard, Christin (Hg.), Bildung neu bilden. Balancen finden. 14. Bundeskongress Frauen und Schule. Bielefeld: Kleine. 423-442.
- Borries, Bodo v., 1982: Sexismus im Geschichts- und Politikunterricht? Eine Nachuntersuchung aus fünf Jahren Abstand, in: Brehmer, Ilse (Hg.), Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, Basel: Beltz. 129-149.
- Brandenberg, Verena, 2006: Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern - mit einer Fallstudie zum bayrischen Zulassungsverfahren. Erlangen: Buchwissenschaft.
- Brinkmann, Lisa; Schweizer, Katinka; Richter-Appelt, Hertha, 2007: Behandlungserfahrungen von Menschen mit Intersexualität. Ergebnisse der Hamburger Intersex-Studie, in: Gynäkologische Endokrinologie 5: 235-242.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.), 2004: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexuaufklärung in den sechzehn Länder der Bundesrepublik Deutschland. Köln.
- Chebout, Lucy; Sauer, Arn, 2011: Menschenrechte fördern! Deutsche Unterstützung für lesbische, schwule, bisexuelle, trans* und inter* (LSBTI) Menschenrechtsarbeit im Globalen Süden und Osten. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/studie_menschenrechte_foerdern_2_auflage_2011.pdf
- Connell, Raewyn (Robert), 2006: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Wiesbaden: VS.
- Dehne, Brigitte, 2004: Gender und Geschichtsunterricht. Genderforschung und Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 9-33.
- Diewald, Heidi; Hechler, Andreas; Kröger, Fabian, 2004: Intersexualität. Die alltägliche Folter in Deutschland. Ein Forschungsbericht. Berlin. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CEDAW/cedaw_state_report_germany_6_2007_parallel_2_de.pdf.
- Deutscher Juristinnenbund (Hg.), 2008: Ergänzender Alternativbericht des Deutschen Juristinnenbunds zum 6. Bericht der Bundesregierung Deutschland zum Übereinkommen der Vereinten Nationen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW). Berlin.
- Finsterwald, Monika; Ziegler, Albert, 2007: Geschlechtsrollenerwartung vermittelt durch Schulbuchabbildungen der Grundschule, in: Ludwig, Peter H.; Heidrun Ludwig (Hg.), Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim. 117-143.
- Franzen, Jannik; Sauer, Arn, 2010: Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/benachteiligung_von_trans_personen_insbesondere_im_arbeitsleben.pdf?__blob=publicationFile



- Frey, Regina u.a., 2006: Gender Manifest. Plädoyer für eine kritische reflektierende Praxis in der genderorientierten Bildung und Beratung. www.gender-mainstreaming.org/manifest.
- Fröhling, Ulla, 2003: Leben zwischen den Geschlechtern. Intersexualität - Erfahrungen in einem Tabubereich. Berlin: Christoph Links.
- Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim; Sandfuchs, Uwe (Hg.), 2010: Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), (Hg.), 2005: Raus aus der Grauzone - Farbe bekennen. Lesben und Schwule in der Schule. GEW-Ratgeber. Frankfurt a.M.: GEW. www.gew.de/Binaries/Binary8635/LeSch.pdf.
- Glötzner, Johannes, 1982: Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. Rollenklischees in neuen Mathematikbüchern, in: Brehmer, Ilse (Hg.), Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, Basel: Beltz. 154-158.
- Grau, Günter, 2003: Homosexualität in der NS-Zeit. Dokumente einer Diskriminierung und Verfolgung. Frankfurt: Fischer.
- Hamann, Ulrike, 2009: Die Perspektive der Eroberung Lernen. GeschlechtRasseNationSexualitätKlasse und andere Ambivalenzen in Diskursen über deutschen Kolonialismus in Schulbüchern der DDR und der BRD aus postkolonialer Perspektive. Humboldt Universität zu Berlin. (unveröffentlichte Masterarbeit)
- Heinze, Carsten, 2010: Das Bild im Schulbuch. Zur Einführung, in: Heinze, Carsten; Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Höhne, Thomas, 2003: Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf, 2005: Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt a.M.
- Hunze, Annette, 2003: Geschlechtertypisierung in Schulbüchern, in: Stürzer, Monika et al (Hg.), Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich. 53-81.
- Jäckle, Monika, 2009: Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht aus diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Kahlert, Joachim, 2010: Das Schulbuch - ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?, in: Fuchs, Eckhardt; Joachim Kahlert; Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41-56.
- Knapp, Gudrun-Axeli, 2001: Grundlagenkritik und stille Post. Zur Debatte um einen Bedeutungsverlust der Kategorie „Geschlecht“, in: Heintz, Bettina (Hg.), Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: VS
- Lässig, Simone, 2010: Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Fuchs, Eckhardt; Joachim Kahlert; Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 199-215.
- Leppek, Sabine, 2002: Die Zulassung und Einführung von Schulbüchern und anderen Lernmitteln an staatlichen deutschen Schulen - Verfassungs- und verwaltungsrechtliche Grundfragen. Marburg: Tectum.
- Lindner, Viktoria; Lukesch, Helmut, 1994: Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Regensburg.
- Lorber, Judith, 2004: Man muss bei Gender ansetzen um Gender zu demontieren: Feministische Theorie und Degendering, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 22: 9-24.
- Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (Hg.), 2007: Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim, München: Juventa.
- Lundt, Bea, 2004: Das „Arbeiten“ über und mit Geschlecht. Ein Plädoyer für die Genderisierung der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 34-55.
- Markom, Christa; Weinhäuptl, Heidi, 2007: Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern: Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung.
- Michler, Christine, 2010: Illustrationen in den Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: Heinze, Carsten; Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (Hg.), 2004: Bildungsstandards für Englisch (1. und 2. Fremdsprache). Gymnasium - Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_E_1f_bs.pdf.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und dem Landesinstitut für Schule Soest (Hg.), 2005: Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße, Erfahrungen, Perspektiven.
- Müller, Walter, 2010: Die Verbildung unserer Lebenswelt - eine pädagogische Herausforderung, in: Heinze, Carsten; Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Office of the First Minister and Deputy First Minister, 2011: Gender Equality Strategy Statistics: 2011 Update.
- Ohlms, Ulla, 1984: „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau...“ - Rollenklischees in Schulbüchern, in: Brehmer, Ilse; Uta Enders-Drägässer (Hg.), Die Schule lebt. Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 der AG Frauen und Schule. München: 131-161.
- Osterloh, Katrin, 2008: Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung. Saarbrücken: VDM.
- Plett, Konstanze, 2007: [Kommentierung] § 1, Rn. 48-54 und 99-102, in: Rust, Ursula; Josef Falke (Hg.), AGG – Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz mit weiterführenden Vorschriften: Kommentar. Berlin: Erich Schmidt. 189-191, 204-206.
- Popp, Susanne, 2004: Wann macht der Unterschied einen Unterschied? Geschichtsdidaktische Probleme der Gestaltung von Frauengeschichte in Schulbüchern, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: 125-149.
- Rieske, Thomas Viola, 2011: Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Frankfurt a.M.: GEW.
- Sandfuchs, Uwe, 2010: Schulbücher und Unterrichtsqualität - historische und aktuelle Reflexionen, in: Fuchs, Eckhardt; Joachim Kahlert; Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 11-24.
- Schmäu-Wassermann, Daniela, 2004: Homosexualität in der Schule - fehlendes Problembewusstsein und Weiterbildungsdefizit? Evaluierung von Weiterbildungsangeboten der LehrerInnenfortbildungseinrichtungen zum Thema „Homosexualität“.
- Schoppmann, Claudia, 1999: Verbotene Verhältnisse. Frauenliebe 1938-1945. Berlin: Querverlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.), 2006: Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Englisch 1./2. Fremdsprache. Berlin. www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_englisch.pdf?start&ts=1150112357&file=gr_englisch.pdf.
- Statistisches Bundesamt (Hg.), 2010: Alleinerziehende in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden. www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2010/Alleinerziehende/pressebrochuere__Alleinerziehende2009,property=file.pdf.
- Steffens, Melanie Caroline, 2010: Diskriminierung von Homo- und Bisexuellen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte: 14-20. www.bpb.de/files/J32BRH.pdf.
- Stein, Gerd, 1977: Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun: Henn.
- Stöber, Georg, 2010: Schulbuchzulassungen in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussion, in: Eckert.Beiträge: 1-24. www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/Stoerber_Schulbuchzulassung.pdf.
- Streib-Brzic, Ulrike; Quadflieg, Christiane (Hg.), 2012: School is out?! Vergleichende Studie „Erfahrungen von Kindern aus Regenbogenfamilien in der Schule“. Teilstudie Deutschland. Berlin: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien.
- Stürzer, Monika et al., 2003: Geschlechterverhältnisse in der Schule, in: DJI-Reihe 20 : Gender: 280 S.
- van Dijk, Lutz; van Driel, Barry (Hg.), 2008: Schulen ohne Homophobie.
- Voß, Heinz-Jürgen, 2010: Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Berlin: transcript.
- Wessel, Katri Annika, 2010: Zur Rolle und Funktion von Bilder in Lehrbüchern des Finnischen als Fremdsprache, in: Heinze, Carsten; Eva Matthes (Hg.), Das Bild im Schulbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wetterer, Angelika, 2004: Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit, in: Becker, Ruth; Beate Kortendiek (Hg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS. 122-131.
- Wiater, Werner (Hg.), 2003: Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziemen, Danilo, 2010: Die Darstellung vielfältiger Lebensweisen im Politikunterricht. Eine heteronormativitätskritische Analyse ausgesuchter Unterrichtsmaterialien (unveröffentlichte Diplomarbeit). Technische Universität Dresden.
- Zumbühl, Ursula, 1982: Learning English and Sexism, in: Brehmer, Ilse (Hg.), Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim, Basel: Beltz. 94-102.

Ihr Kontakt zur GEW

Unsere Adressen

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
E-Mail: info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
E-Mail: landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thuringen.de
www.gew-thuringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: parlamentsbuero@gew.de

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen oder...



...Online Mitglied werden unter
www.gew.de/Mitgliedsantrag.html

Persönliches

Berufliches

Frau/Herr

Nachname (Titel)

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel

Fachgruppe

Vorname

Diensteintritt / Berufsbeginn

Straße, Nr.

Tarif / Besoldungsgebiet

Postleitzahl, Ort

Tarif / Besoldungsgruppe

Stufe

seit

Telefon

E-Mail

Bruttoeinkommen Euro monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Geburtsdatum

Nationalität

Betrieb / Dienststelle / Schule

gewünschtes Eintrittsdatum

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

bisher gewerkschaftlich organisiert bei

von/bis (Monat/Jahr)

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Name / Ort der Bank

Postleitzahl, Ort des Betriebs/der Dienststelle / der Schule

Kontonummer

BLZ

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- BeamtInnen zahlen 0,75 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Beschäftigungsverhältnis:

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Honorarkraft | <input type="radio"/> in Elternzeit |
| <input type="radio"/> angestellt | <input type="radio"/> befristet bis |
| <input type="radio"/> beurlaubt ohne Bezüge | <input type="radio"/> teilzeitbeschäftigt mit Std. /Woche |
| <input type="radio"/> beamtet | <input type="radio"/> teilzeitbeschäftigt mit Prozent |
| <input type="radio"/> in Rente / pensioniert | <input type="radio"/> Referendariat / Berufspraktikum |
| <input type="radio"/> im Studium | <input type="radio"/> arbeitslos |
| <input type="radio"/> Altersteilzeit | <input type="radio"/> Sonstiges |

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen. Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Fachgruppe

Kassiererstelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank!
Ihre GEW



