

Zur Bedeutung und Notwendigkeit eines genderkompetenten Umgangs mit Schulbüchern

TONI SIMON

1 Problematisierung

Gendersensible pädagogische Praktiken in Schule werden mit vielfältigen Forderungen verbunden: So soll z. B. Unterricht einerseits unterschiedliche Bedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigen, andererseits sollen Geschlechternormen und insbesondere Geschlechterstereotype hinterfragt und überwunden (z. B. Wedl & Bartsch, 2015) sowie Kinder individuell bei der Entwicklung ihrer eigenen Geschlechtsidentität begleitet werden – auch jenseits der tradierten binären Geschlechterlogik. Solchen Ansprüchen liegt u. a. die Erkenntnis zugrunde, dass Kinder in Schule auf Basis ihres (zugeschriebenen) Geschlechts noch immer vielfach ungleich und ungerecht behandelt werden (z. B. Hadjar, 2011) sowie dass für die Persönlichkeitsentwicklung die Herausbildung der eigenen geschlechtlichen und sexuellen Identität höchst bedeutsam ist (z. B. Voß, 2023). Forderungen nach einem genderkompetenten professionellen pädagogischen Handeln zur Verhinderung/Verringerung von Ungleichheiten/Ungerechtigkeiten sowie zur diskriminierungsfreien Persönlichkeitsentfaltung lassen sich auch als Beitrag zur Realisierung schulischer Inklusion verstehen – insofern Inklusion „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit“ (Boger, 2017, o. S.) verstanden wird. Die Entwicklung von Genderkompetenz im Kontext der Lehrkräftebildung leistet demnach auch einen Beitrag zu einer inklusionsorientierten Professionalisierung und Schulentwicklung (vgl. hierzu auch den Beitrag von Lamb et al. in diesem Sammelband). Die Förderung von Genderkompetenz als ein ‚Baustein‘ zur diskriminierungsfreien Gestaltung von Schule ist insbesondere auch deshalb wichtig, da Schule insgesamt als ein von Hierarchie, Asymmetrie und Macht (Helsper et al., 2007) geprägtes System gilt, von dem auf Grund seiner Strukturlogik besondere Gefahren der Ungleichbehandlung/Diskriminierung ausgehen. Das System Schule ist damit durch eine spezifische Vulnerantialität (Verletzungspotenzial) gekennzeichnet und (re-)produziert durch unterschiedliche Strukturen, Kulturen und Praktiken Vulnerabilitäten (Verletzbarkeitspotenziale) (z. B. Simon, 2022)¹, welchen durch eine macht- und differenzkritische Professionalisierung von Lehrkräften – u. a. entlang der Kategorie Gender – entgegengewirkt werden kann.

¹ Vulnerabilität ist „immer von vulneranten ‚Momenten‘ und ‚Bedingungen‘, die sie ‚auslösen‘, abhängig“ (Burghardt et al., 2017, S.12), sie setzt also die Vulnerantialität von Personen, Systemen etc., also deren „Möglichkeiten des Verletzens, Beschädigens, Diskriminierens usw.“ (Burghardt et al., 2017, S.12) voraus.

Die Minderung oder gar Verhinderung der Vulnerantialität von Schule durch professionelles pädagogisches Handeln wird nachfolgend exemplarisch entlang der Kategorie Gender am Beispiel des Umgangs mit Schulbüchern thematisiert. Aus dem Spektrum materialisierter Praxis werden Schulbücher deshalb fokussiert, da diese gemeinhin als „Rückgrat der Schule“ (Oelkers 2010, S. 8) bezeichnet werden und ihnen eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird, die über Schule und Unterricht hinausgeht. Gleichsam kann aus wissenschaftlicher Perspektive ein Mangel an einer systematischen Schulbuchforschung sowie der Transparenz des konkreten Vorgehens im Rahmen der Prüfung von Schulbüchern vor deren Zulassung für den Schulbetrieb problematisiert werden (vgl. z. B. Bittner, 2011, S. 30).²

Dass es immer wieder passiert, dass Schulbücher höchst Problematisches – z. B. Rassismen (z. B. Marmer & Sow, 2015) oder Sexismus (z. B. Meinlschmidt, 2022; Schrumpf & Simon, 2023) – beinhalten, scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass im Bereich der wissenschaftlichen Schulbuchforschung und der an wissenschaftlichen Standards orientierten Schulbuchprüfung im Kontext von Zulassungsverfahren Nachholbedarf besteht. Dies hat u. a. zur Folge, dass es über das Medium Schulbuch potenziell zur (Re-)Produktion von Rassismus, Sexismus etc. in/durch Schule kommen kann – v. a. dann, wenn Lehrkräfte keine Kompetenzen für einen reflexiven, differenzkritischen Umgang mit didaktischen Materialien bzw. insgesamt mit Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule erwerben. Die Förderung von Genderkompetenz in der Lehrkräftebildung kann entsprechend einen wichtigen Beitrag leisten, um dem etwas entgegenzusetzen.

2 Genderkompetenz im Kontext der Lehrkräftebildung entwickeln – aber wie?

Der Begriff Genderkompetenz wird verschieden definiert und teils unscharf gebraucht (vgl. Budde & Venth, 2010, S. 22–23). Auch ist er nicht unstrittig, da mit ihm der Eindruck vermittelt werden kann, es handele sich um eine mehr oder weniger simpel zu erlernende resp. zu trainierende Strategie. Jedoch gilt der „Umgang mit Effekten aus dem Geschlechterverhältnis nicht [als] eine Frage der Verhaltensstrategie, sondern zuallererst [als] eine Sache des Bewusstseins, der (Selbst-)Aufmerksamkeit, der Reflexion und nicht zuletzt der Kenntnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und stereotype[r] Zuschreibungen“, so Rendorff (2011, S. 223). Entsprechend folge ich hier der Definition von Budde und Venth (2010), die Genderkompetenz als Reflexionskompetenz bezeichnen, bei der es nicht nur darum geht, „objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse

2 Anmerkung der Herausgeberin: In Nordrhein-Westfalen müssen Lernmittel, bevor sie im Unterricht eingesetzt werden, zugelassen sein. Im Rahmen des Gutachterverfahrens im Lernmittelzulassungsverfahren werden die Lernmittel von Gutachterinnen und Gutachtern auf fachliche Richtigkeit geprüft. Mit Beginn des Schuljahres 2021/2022 ist als eines der übergegenden Prüfkriterien auch das Kriterium „Das Lernmittel ist frei von jeglicher Form von Diskriminierung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (u. a. Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Homo- und Transfeindlichkeit, Behindertenfeindlichkeit, Klassismus).“ in den Prüfbogen aufgenommen worden. Weitere Informationen unter: <https://www.schulministerium.nrw/zulassung-von-lernmitteln-nrw>

zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen. Das ist aus dem Grund zentral, weil die Herstellung von Gender alltäglich oftmals unbewusst abläuft. Damit ist ebenfalls gemeint, dass Subjektstatus und Geschlecht der pädagogisch Handelnden in der pädagogischen Arbeit eine Rolle spielen. Die Bereitschaft, sich entsprechend genderbewusst auf sich selbst, die Adressaten, die Kolleginnen und Kollegen sowie die institutionellen Strukturen einzulassen, ist deshalb unerlässlich für genderkompetente Bildungsarbeit“ (Budde & Venth, 2010, S. 24–25). Die Elemente des (Gender-)Wissens bzw. der Methoden und Strategien, des Könnens und des Wollens von pädagogischen Fachkräften bilden dafür den „grundlegenden Fundus“ (Budde & Venth, 2010, S. 24).

Die Forderung einer genderreflektierten Professionalisierung von Lehrkräften resp. der Anbahnung von Genderkompetenz in der Lehrkräftebildung wirft neben der Frage des Verständnisses von Genderkompetenz auch jene auf, gemäß welchem professionstheoretischen Ansatz eine auf diese ausgerichtete Professionalisierung gestaltet werden soll. Grundsätzlich gibt es eine Vielzahl an Professionstheorien (ausführlich hierzu Helsper, 2021), die teils „sehr unterschiedliche, ja mitunter gegensätzliche Bestimmungen von Professionalität und professionellem Handeln ergeben“ (Helsper, 2021, S. 60), da sie je eigene, „auch normativ geprägte Vorstellungen darüber [implizieren], was als gelungene, vollständige oder aber als weniger gelungene, weniger entwickelte etc. Professionalität zu betrachten ist“ (Terhart, 2011, S. 216). Im Kontext der Diskurse um pädagogisch-professionelles Handeln im Lehrer*innenberuf werden jedoch drei Ansätze als zentral angesehen und diskutiert (Terhart, 2011, S. 216), auf die u. a. auch Simon (2023, S. 103) im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit der Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen schulpraktischer Studien verweist: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der biographietheoretische (oder auch berufsbiografische) Professionalisierungsansatz. Ohne diese Ansätze hier detailliert diskutieren zu können, sei auf die in Abbildung 1 zusammengetragenen ausgewählten Merkmale der drei genannten Ansätze verwiesen.

Mit den drei genannten zentralen Ansätzen wird jeweils ein spezifischer Blick auf eine Professionalisierung für einen kompetenten Umgang mit Geschlechterdifferenzen in Schule und Unterricht evoziert. Die Frage ist daher nicht, welcher dieser Ansätze der ‚richtige‘ Ansatz für die Förderung von Genderkompetenz ist. Denn „[l]ässt man Fehlzuschreibungen, Dramatisierungen, Missverständnisse etc. beiseite und beurteilt die Differenzen nüchtern, so liefert jeder der Ansätze wichtige, zum Teil sogar sich wechselweise ergänzende, ja bestätigende Erkenntnisse“, so Terhart (2011, S. 209). Das heißt, ohne die Differenzen der drei Ansätze „harmonisierend einebnen zu wollen [...], lässt sich [...] zumindest in manchen Teilen von einem gewissen Ergänzungsverhältnis sprechen“ (Terhart, 2011, S. 209). Daher und aus *didaktischer* Sicht sollte die Frage eher lauten: *Wozu bzw. für was* eignet sich welcher Ansatz (bzw. welche Methode, die sich dem einen oder anderen Ansatz zuordnen lässt) besonders gut, wenn Genderkompetenz in der Lehrkräftebildung gefördert werden soll?

	professionelles Handeln und Professionellen-Klient*innen-Interaktion	Wissen und Können von Professionellen	Person der*des Professionellen	individuelle Professionalisierung als biographischer Prozess
kompetenz-theoretischer Ansatz	Wissen und Kompetenzen als Grundlage erfolgreichen professionellen Handelns	explizites fachliches Wissen und implizites erfahrungsbautes Handlungswissen/ Können	grundlegende, implizite Überzeugungen und Motive	Wissens- und Kompetenzerwerb in wissenschaftlich-universitären und Praxisfeldern
struktur-theoretischer Ansatz	das Arbeitsbündnis als widersprüchliche Einheit diffuser und spezifischer Handlungslogik	wissenschaftliches Klassifizierungs- und Fallrekonstruktives Wissen	reflexive Auseinandersetzung mit der strukturellen Ambivalenz von diffuser und spezifischer Handlungslogik	doppelte Professionalisierung: Forschungs- und Praxishabitus
biographie-theoretischer Ansatz	biographische Ressourcen und Fehlerquellen für die Professionellen-Klient*in-Interaktion	Biographie und Fallarbeit	(berufs-)biographische Reflexivität	individuelle Professionalisierung als biographisches Projekt

Abbildung 1: Vergleich der drei für den Lehrer*innenberuf zentralen professionstheoretischen Ansätze hinsichtlich ausgewählter Dimensionen nach Helsper (2021, S. 121 ff.); Legende: hellgrau = relevant; dunkelgrau = zentral

3 Geschlechterstereotype und Heteronormativität in (Sachunterrichts)Schulbüchern

Sich im Kontext der Förderung von Genderkompetenz mit Schulbüchern, mit deren Inhalten und ihrem (potenziellen) Einsatz im Unterricht auseinanderzusetzen, ist in unterschiedlicher Art und Weise (bspw. durch die Reflexion eigener Praxiserfahrungen im Rahmen schulpraktischer Studien, über die Reflexion eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen/Erlebensweisen, über Fallarbeit oder Unterrichtsbeobachtungen) sowie mit unterschiedlichem Rekurs auf die drei genannten professionstheoretischen Ansätze und Facetten von Genderkompetenz möglich. Nachfolgend wird ein beispielhafter Einblick in eine mögliche Auseinandersetzung mit Schulbüchern für den Sachunterricht gegeben. Die Fokussierung auf den Sachunterricht kann u. a. damit begründet werden, dass derselbe in der Primarstufe (als erster verpflichtenden Bildungsinstanz für Kinder in Deutschland) eine besondere Bedeutung für Fragen Sexueller Bildung – zu denen u. a. die Reflexion von Geschlechterstereotypen und mit diesen verbundener Diskriminierung gehört – hat.

3.1 Ausgewählte Anmerkungen zu Schulbüchern und zur Schulbuchforschung

Aus schulpraktischer Perspektive betont Oelkers (2010, S. 8) die Bedeutung von Schulbüchern als Medien, die „den Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen be-

stimmen“. Schulbücher haben durch ihre Repräsentation eines (vermeintlich) konsensuellen Wissens- und Wertekorpus, der an nachfolgende Generationen weitergegeben werden soll, nicht nur eine *fachdidaktische* Bedeutung, sondern auch eine *gesellschaftliche* (Spiegler & Ahlgrim, 2019; Ott, 2020). Sie sind sowohl ein potenzielles Leitmedium für Schule/Unterricht als auch für Gesellschaft und begleiten selbst in Zeiten fortschreitender Digitalität „einen jungen Menschen unabhängig von dessen Zugangsmöglichkeiten zu Lesegelegenheiten die Kindheit und Jugend hindurch“ (Ott, 2020, S. 2).

Da die Entwicklung und der Stand der deutschsprachigen Schulbuchforschung hier nicht zusammengefasst werden können, sei lediglich auf zwei Probleme derselben verwiesen: *Erstens* werden Schulbücher in vielen Bundesländern zwar vor der Zulassung für den Schulbetrieb geprüft, gleichwohl ist unklar, inwiefern solche Prüfungen den Methoden (z. B. Stoletzki, 2013) bzw. Standards einer wissenschaftlichen Schulbuchforschung (z. B. Fuchs et al., 2014, S.77 ff.) folgen, oder ob Schulbücher „Autor*innen-Produkte“ bleiben (Oelkers, 2010), deren Konzeption/Entwicklung und Einsatz nicht systematisch erforscht werden (Oelkers, 2010; Fuchs et al., 2014, S. 74). *Zweitens* stellt eine Schulbuchforschung im Kontext des Sachunterrichts im Allgemeinen und dort zum Aspekt Geschlecht im Speziellen ein Desiderat dar (Ott, 2020; Schrumpf & Simon, 2023) – obgleich „Forschungsaktivitäten zum Wissensaspekt Geschlecht im Schulbuch [...] auf eine über 50-jährige Tradition zurückblicken“ können (Ott, 2020, S. 2). Somit ist grundsätzlich sowie speziell für den Sachunterricht eine Dysbalance zwischen der potenziellen Bedeutung von Schulbüchern und der wissenschaftlichen Erforschung derselben zu konstatieren. An dieser Stelle kommt umso mehr die Förderung der Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften ins Spiel: Da neben Schulbüchern die Kompetenzen von Lehrkräften eine besondere Bedeutung für die Unterrichtsqualität haben (Oelkers, 2010), kann die Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften unabhängig von der Qualität von Medien wie Schulbüchern einen reflexiven, bildungswirksamen Umgang mit denselben ermöglichen. Dies gilt im Allgemeinen sowie fachdidaktisch aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht insbesondere dann, wenn Schulbücher (oder auch andere didaktische Materialien³ wie Arbeitsblätter; hierzu z. B. Simon, 2023) selbst nicht so konzipiert sind, dass sie seitens der Schüler*innen die Entwicklung von Genderkompetenz, sondern vielmehr aufgrund ihrer inhärenten Vulnerantialität geschlechterbezogene Vulnerabilität(en) evozieren (siehe hierzu auch Simon, 2022).

3.2 Beispiele stereotyper und heteronormativer Darstellungen in Sachunterrichtsbüchern

Anhand der nachfolgenden beispielhaften Einblicke in Sachunterrichtsbücher lässt sich andeuten, inwiefern Schulbücher Geschlechterstereotype und heteronormative Logiken potenziell (re-)produzieren könn(t)en. Mithilfe der in den Abbildungen 2, 3 und 4 dargestellten sowie weiteren Seiten von anderen Sachunterrichtsbüchern wurde im Rahmen eines Workshops sowie im Rahmen eigener Seminare im Kontext der ersten Phase der Lehrkräftebildung zusammen mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden *einerseits* das

³ Weitere Beispiele geschlechtsstereotyper Unterrichtsmaterialien sind z. B. unter www.goldener-zaunpfahl.de/schule-lernmaterialien zu finden.

Potenzial resp. die Bedeutung einer wissenschaftlichen Schulbuchforschung erarbeitet. Hierbei erfolgte zunächst eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Schulbuchseiten, angelehnt an die Methodik der soziosemiotischen Analyse visueller Elemente (Stoletzki, 2013) bzw. der Bildanalyse nach Panofsky (1975) sowie bezüglich der Texte in Anlehnung an die Diskurs- bzw. Dispositivanalyse (Jäger, 2001). *Andererseits* (resp. dadurch) wurde die Bedeutung eines genderkompetenten Umgangs mit Schulbüchern bzw. didaktischen Materialien erarbeitet. Anhand verschiedener Schulbuchseiten wurden Möglich- und Notwendigkeiten zur Re- und Dekonstruktion geschlechterbezogener Stereotype sowie deren bildungstheoretische Bedeutsamkeit für (angehende) Lehrkräfte und Kinder in der Primarstufe reflektiert (vgl. auch Schrumpf & Simon, 2023).

Unter anderem wurden dazu Seiten aus dem Arbeitsbuch *Pusteklumme* (allgemeine Ausgabe, Klasse 1 und 2) der Auflagen 2008, 2013 und 2021 vergleichend analysiert – konkret Seiten aus dem Kapitel „Körper und Körperpflege“, welches einen direkten fachlichen Bezug zu Fragen von Körper(-lichkeit) und Geschlecht(-lichkeit) hat. In Abbildung 2 ist die Abbildung zu sehen, die sich in der Auflage von 2008 sowie unverändert in jener von 2013 findet. Eine der zu dieser Abbildung gehörenden Aufgaben⁴ zielt trotz leicht veränderter Formulierung in Auflage 2013 auf die Unterscheidung der beiden dargestellten Körper. Geschlecht wird dabei als körperliches Merkmal aufgerufen und durch die Abbildung wird (mindestens latent) der binären Geschlechterlogik gefolgt (eine Dekonstruktion des binären Modells wird weder durch Text noch durch Bild angeregt). Mit der Abbildung wird zudem Bezug auf das soziale Geschlecht (Gender) genommen, indem spezifische, stereotype Handlungen dargestellt/angedeutet werden, die wiederum stereotype Rollenerwartungen evozieren und somit potenziell zu deren (Re-)Produktion und Manifestation beitragen können: Das aufgrund körperlicher Merkmale und der zugrunde liegenden binären Logik vermutlich als Junge gelesene Kind spielt mit einem Boot, während das vermutlich als Mädchen gelesene Kind mit einer Puppe spielt.

Eine der Fragen, die hier mit (angehenden) Lehrkräften diskutiert werden kann, ist, welche Folgen aus dem Aufgreifen und teils direkten, teils subtilen Vermitteln von seit Jahrzehnten kritisierten Stereotypen mittel- und langfristig für Kinder (bzw. späterhin Jugendliche; vgl. hierzu bspw. Hale et al., 2022) und die Gesellschaft entstehen können (bspw. die Reproduktion von Machtverhältnissen, Ungleichheiten und das Verfehlen demokratischer Werte und Ziele; für Letzteres vgl. z. B. Coers, 2021). Aus *didaktischer* Sicht könnte zudem hier das Spannungsfeld von didaktischer Reduktion versus fachlicher Trivialisierung/Richtigkeit oder von Orientierung an subjektiven Lernvoraussetzungen versus Kindertümmelei (für den Sachunterricht vgl. z. B. Kaiser, 2019, S. 122) diskutiert werden.

4 Auflage 2008: „Wie unterscheiden sich die Körper der beiden Kinder? Zähle auf.“; Auflage 2013: „Zähle die Körperteile der beiden Kinder auf. Nenne Unterschiede.“



Abbildung 2: Abbildung in Pusteklume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2008 und 2013, Thema „Körper und Körperpflege“

In der jüngsten Auflage des Arbeitsbuches von 2021 wird das Thema Körper und Körperpflege deutlich verändert aufgegriffen und dargestellt. Der Kinderkörper, der zum Benennen der Körperteile dient (Abbildung 3), wird auf einer eigenen Seite abgebildet. Primäre Geschlechtsmerkmale sind nun nicht mehr sichtbar – Gleichtes trifft auf die Abbildung zum Thema Körperpflege (Abbildung 4) zu. Im Vergleich zu den Auflagen von 2008 und 2013 kommt es also deutlich weniger zu stereotypen Darstellungen, was aus Perspektive einer gendersensiblen Pädagogik und Didaktik sowie Sexueller Bildung positiv gewertet werden kann. Die neutrale Darstellung der Kinderkörper kann jedoch durchaus ambivalent gesehen und diskutiert werden: *Einerseits* kann sie durch die mögliche Deutungsoffenheit zur Überwindung der tradierten binären Geschlechterlogik (bzgl. des körperlichen Geschlechts) beitragen – hierfür könnte auch der Verzicht auf die Aufgabenstellung des Vergleichs von Körpern, wie sie in den Auflagen 2008 und 2013 enthalten war, sprechen. *Andererseits* kann die neutrale Darstellung als eine De-Thematisierung von körperlicher Geschlechtlichkeit – die für eine Auseinandersetzung mit körperlich-geschlechtlicher Diversität wichtig wäre – oder gar als Ausblenden oder Tabuisieren von Geschlecht(-lichkeit) und Geschlechterdiversität gedeutet und kritisch hinterfragt werden. Entscheidend ist somit der konkrete pädagogische bzw. didaktische Umgang mit dem Material, was im Rahmen einer auf Genderkompetenz ausgerichteten Professionalisierung thematisiert werden sollte.

- 1 Male das Bild an. Beschrifte folgende Körperteile:
 1 Arm – Bauch – Bein – Finger – Fuß – Hals – Hand – Knie – Kopf – Schulter

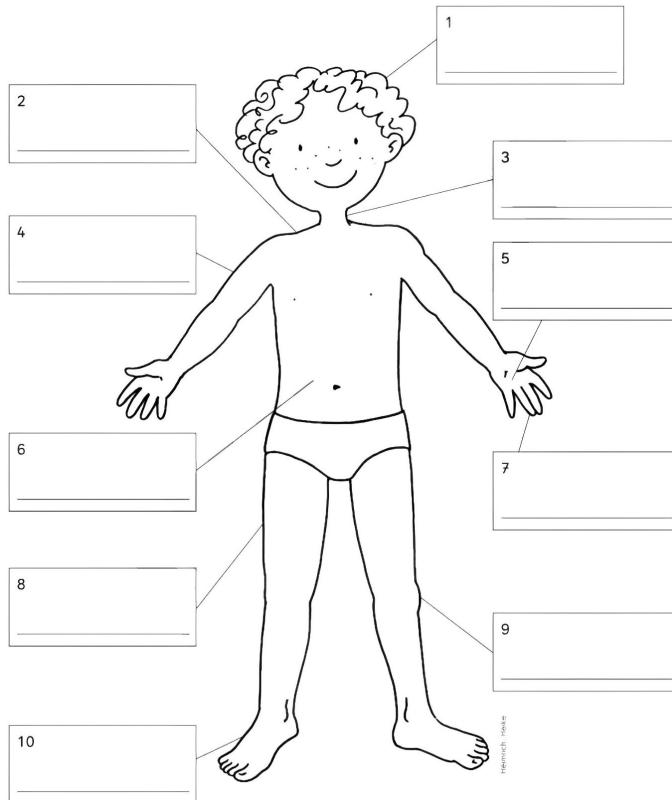


Abbildung 3: Abbildung in Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021, Thema „Körper“



Abbildung 4: Abbildung in Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021, Thema „Körper und Körperpflege“

Stereotype Darstellungen finden sich in (Sachunterrichts-)Schulbüchern auch in Kapiteln zu fachlichen Themen, die dies zunächst vielleicht nicht vermuten lassen. Ein Beispiel hierfür gibt das Sachbuch *Pusteblume* (Sachsen-Anhalt, Klasse 1) mit dem Kapitel „Raumbezogener Bereich“ zum Thema Unterscheidung „Links – Rechts – Geradeaus“. Diesbezüglich zeigen Schrumpf und Simon (2023), dass die in der Auflage von 2005 genutzten Darstellungen weitgehend neutral sind, während in der Auflage von 2017 leicht veränderte Darstellungen auffallen, die z. T. deutlich geschlechterstereotyp bzw. heteronormativ sind. So tragen einige der abgebildeten Kinder u. a. Kleidung in Farben, die tradierten Geschlechterklischees entsprechen (z. B. rosa Kleid, rosa Pullover, rosa Helm vs. blauer Pullover, grünes T-Shirt) und werden teils bei Tätigkeiten dargestellt, die ebenfalls an bestehende Klischees und Rollen(-erwartungen) anknüpfen (Gießen oder Tafelabwischen vs. Fußballspielen). An solchen Beispielen kann aus fachlicher Sicht kritisch hinterfragt werden, warum bei einer solchen Thematik überhaupt *derartige* Darstellungen genutzt werden und welche anderen ebenso gut oder gar besser geeignet wären. Am konkreten Beispiel der aus Gender-Perspektive auszumachenden ‚Verschlimmbesserung‘ kann problematisiert werden, dass Fragen einer gendersensiblen Gestaltung von Schulbüchern (auch bei Neuauflagen) offenkundig noch immer nicht selbstverständlich und stereotype Darstellungen äußerst resistent sind (Meinlschmidt, 2022, S. 83; Schrumpf & Simon, 2023).

Die wenigen hier gegebenen Einblicke verdeutlichen *beispielhaft*, dass Autor*innen von (Sachunterrichts-)Schulbüchern z. T. „auf stereotype Darstellungen [...] zurückgreifen“, dass Differenzkategorien (hier: Geschlecht) dann nicht „selten aufgebrochen und kritisch hinterfragt“, sondern „als dichotome Repräsentation eines Merkmals konstruiert und nicht als gesellschaftlicher, sozialer Prozess verstanden“ werden, ohne dass eine „Hinterfragung von damit einhergehenden Machtverhältnissen, die [...] auch schon in der Grundschule angebahnt werden kann“ (Spiegler & Ahlgrim, 2019, S. 108–109), erfolgt. Damit widersprechen Schulbücher nicht nur dem Status quo wissenschaftlicher Diskurse hinsichtlich eines reflexiven Umgangs mit der Kategorie Geschlecht – dies ist eine erschreckende Konstante seit Jahrzehnten (z. B. Meinlschmidt, 2022, S. 83) –, sie widersprechen teils auch rechtlichen Grundlagen. So wird bspw. im Lernmittelerlass des Landes Sachsen-Anhalt in Grundsatz 4 formuliert (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2013, S. 2): „An den öffentlichen Schulen in Sachsen-Anhalt dürfen nur solche Lernmittel (Schulbücher (DA) und digitale Lernmittel) verwendet werden, die [...] in Text und Bild, insbesondere der Gleichachtung und Gleichstellung der Geschlechter gerecht werden und frei sind von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen“. Die aus Perspektive der Genderkompetenz als problematisch einzuschätzende Gestaltung der oben gezeigten Auszüge von (Sachunterrichts-)Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt trägt zu deren Verletzungspotenzial (Vulnerantialität) und somit potenziell zur Verletzbarkeit (Vulnerabilität) von Schüler*innen bei, wenn sie nicht kritisch thematisiert werden. Genderkompetenz ist hierfür unerlässlich: einerseits, damit (angehende) Lehrkräfte das Problematische erkennen, und andererseits, damit sie die schüler*innen-seitige Re- und Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen und heteronormativen

Orientierungen durch didaktische Materialien pädagogisch fundiert begleiten können (vgl. auch Simon, 2023).

Die hier nur skizzierte Auseinandersetzung mit Problemen und Ambivalenzen didaktischer Materialien (hier Schulbuchseiten) kann einen Beitrag zur Förderung eines forschenden Habitus leisten. Die Frage nach einer gendersensibleren Gestaltung oder nach einem reflexiven Umgang mit fragwürdigen Schulbuchinhalten zur Re- und Dekonstruktion von Geschlechterordnungen und -normen kommt ohne fachliches und fachdidaktisches Wissen nicht aus. Zudem kann ausgehend vom Fall Schulbuchseite(n) auch biografisch reflektiert werden, inwiefern in der eigenen Schüler*innenbiografie z. B. stereotype Darstellungen bewusst erlebt wurden oder wie im Kontext eigenen oder beobachteten schulpraktischen Handelns bisher bewusst mit ihnen umgegangen wurde. Eine Kombination der Anliegen der oben skizzierten professionstheoretischen Ansätze scheint daher hochschuldidaktisch sinnvoll.

4 Abschließende Reflexionen

Die (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen und Heteronormativität ist trotz Jahrzehnten der Auseinandersetzungen mit denselben auf den Ebenen von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit sowie trotz in den letzten Jahren teils intensivierter Diskurse um geschlechtliche Vielfalt und deren Anerkennung ein nach wie vor bestehendes Problem – auch in/durch Schule und Unterricht, wie es am Beispiel von Schulbüchern gezeigt wurde. Sinnbildlich hierfür mag auch das im Jahr 2023 erfolgte auf den Sprachgebrauch bezogene ‚Gender-Verbot‘ durch das Sächsische Staatsministerium für Kultus und das Bildungsministerium Sachsen-Anhalt stehen, mit dem sich die Ministerien auf einen „rechtspopulistischen Kulturmampf“ (LSVD Sachsen-Anhalt, 2023) eingelassen haben, der verfassungswidrig ist (Lembke, 2023; Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024) und dem Anliegen der Förderung der Genderkompetenz von (angehenden) Lehrkräften diametral entgegensteht.

Genderkompetenz zu fördern ist nicht nur ein wichtiges Ziel im Kontext der Lehrkräftebildung, sondern aus bildungstheoretischer Perspektive auch für Schüler*innen, da sie für einen reflexiven Umgang mit dem Schlüsselproblem der Geschlechterverhältnisse und gesellschaftlicher Ungleichheiten (siehe Klafki, 2005) bedeutend ist. In der Lehrkräftebildung wie auch in Schule gilt es, heteronormativen Alltagsvorstellungen und -praktiken die Selbstverständlichkeit zu nehmen, indem z. B. die vermeintliche Binarität von Geschlecht(-lichkeit) und die mit ihr verbundenen Mechanismen der (Re-)Produktion von (Ohn-)Machtverhältnissen in Gesellschaft und sozialer Interaktion in den Blick genommen werden. Auch gilt es, sich kritisch mit der Kategorie Geschlecht und den mit ihr verbundenen Zuweisungen vermeintlich normaler und abweichender Lebensentwürfe auseinanderzusetzen. Wenn Schulbücher didaktisch intentional nicht gendersensibel gestaltet sind oder sie unreflektiert verwendet werden, geben sie Anlässe, eine solche dekonstruktivistische Perspektive auf Geschlechterordnungen und -normen einzunehmen – vorausgesetzt, pädagogisch-professionelle

Akteur*innen ermöglichen dies. Dabei kann es für Schüler*innen um mehr gehen als nur darum, Fragwürdiges am Beispiel von Schulbüchern zu thematisieren. Im Sinne gendersensibler Pädagogik und Didaktik oder auch Sexueller Bildung gilt es, Schüler*innen zur Reflexion ihrer eigenen geschlechtlichen Identität sowie eigener Anteile bei der Reproduktion gängiger Geschlechterimperative anzuregen (z. B. im Kontext peerspezifischer Gruppendynamiken).

Ein gendersensibel gestaltetes Schulbuch garantiert keine gendersensible Pädagogik und Didaktik, und umgekehrt determiniert ein nicht-gendersensibel gestaltetes Schulbuch die Qualität pädagogischer und didaktischer Praktiken nicht per se. Entscheidend bleiben in beiden Fällen das professionelle Selbstverständnis und die Kompetenzen von Lehrkräften, die eine wichtige Grundlage für die Veränderung tradiert Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule und Unterricht sind. Wird Lehrkräften die Möglichkeit gegeben, Genderkompetenz zu entwickeln, haben sie das Potenzial, unabhängig(er) von der Qualität von Medien wie Schulbüchern reflexiv(er) auf diese ein-/mit diesen umzugehen und Sexismus/Sexismen zu re- und dekonstruieren – auch gemeinsam mit ihren Schüler*innen. Wichtig hierfür ist es, Grundlagen einer gendersensiblen Pädagogik/Didaktik bzw. der Gender-Studies und Sexueller Bildung systematisch in der Lehrkräftebildung zu verankern – allerdings kann davon aktuell nicht die Rede sein (siehe verschiedene Beiträge in: Wedl & Bartsch, 2015; Urban et al., 2022; Simon & Kallweit, 2023).

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024). *Standpunkte – Rechtliche Einschätzung staatlicher „Genderverbote“*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Standpunkte/05_genderverbot.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Boger, M.-A. (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, (1) 2017. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen*. Bertelsmann.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R. & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-030176-4>
- Coers, L. (2021). Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 219–230). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_17
- Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737003858>
- Hadjar, A. (Hrsg.). (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92779-4>

- Hale, M.-L., Holl, E. & Melzer, A. (2022). Geschlechterbezogene Rollen und Stereotype und ihre Auswirkungen auf das Leben Jugendlicher und junger Erwachsener. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter* (S. 425–451). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_19
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Jäger, S. (2001). Diskurs und Wissen. In R. Keller, A. Hirseland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band I)* (S. 81–112). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99906-1_4
- Kaiser, A. (2019). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts* (7. Aufl.). Schneider.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. *widerstreit sachunterricht 4* (2005). <http://dx.doi.org/10.25673/103359>
- Kraft, D. (Hrsg.). (2008). *Pusteblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe*. Ausgabe 2008. Schroedel.
- Kraft, D. (Hrsg.). (2013). *Pusteblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe*. Ausgabe 2013. Schroedel.
- Kraft, D. (Hrsg.). (2021). *Pusteblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe*. Ausgabe 2021. Schroedel.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2013). *Lernmittel an den Schulen in Sachsen-Anhalt (Lernmittelerlass)*. https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Lernmittel.pdf
- Lembke, U. (2023). *Verfassungswidrige Sprachverbote*. <https://doi.org/10.59704/49860c731a0dab08>
- LSVD Sachsen-Anhalt (2023). *Pressemitteilung. Gender-Verbot in Sachsen-Anhalt*. <https://www.lsvd.de/de/ct/10039-Bildungsministerium-laesst-sich-auf-einen-rechtspopulistischen-Kulturmampf-ein>
- Marmer, E., & Sow, P. (Hrsg.) (2015). *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Beltz Juventa.
- Meinlschmidt, S. M. (2022). *Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts*. Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2010). *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht*. Hessisches Kultusministerium (IQ).
- Ott, C. (2020). *Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht*. 3., überarb. Aufl. Universität Würzburg. <https://doi.org/10.25972/OPUS-20771>
- Panofsky, E. (1975). Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In E. Panofsky, *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst* (S. 36–67) M. DuMont Schauberg.
- Rendtorff, B. (2011). Genderkompetenz. In B. Rendtorff, C. Mahs & V. Wecker (Hrsg.), *Geschlechterforschung* (S. 223). Kohlhammer.

- Schrumpf, F., & Simon, T. (2023). Gendersensibilität in Schule und (Sach)Unterricht – (k)eine Selbstverständlichkeit? Problematisierungen anhand von Schulbüchern für den Sachunterricht. In T. Simon & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 251–269). Schneider. <https://doi.org/10.25656/01:28088>
- Simon, J. (2023). Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen Schulpraktischer Studien. In T. Simon & N. Kallweit (Hrsg.), *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?* (S. 103–116). Schneider. <https://doi.org/10.25656/01:28088>
- Simon, T., & Kallweit, N. (Hrsg.). (2023). *Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit?*. Schneider. <https://doi.org/10.25656/01:28088>
- Simon, T. (2022). Demokratie und Menschenrechte im Kontext des deutschen Bildungssystems – Verhinderung von Vulnerabilitäten oder (Re)Produktion von Vulnerantialitäten? In N. Leonhardt, R. Kruschel, S. Schuppener & M. Hauser (Hrsg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs* (S. 118–131). Beltz Juventa.
- Spiegler, J. & Ahlgrim, T. (2019). „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellung von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht* (S. 102–112). Klinkhardt.
- Stoletzki, A. (2013). *Handreichung für die quantitative und qualitative Analyse von Schulbüchern*. Eckert. Working Papers 2013/1. <https://d-nb.info/1063751993/34>
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
- Urban, M., Wienholz, S., & Khamis, C. (Hrsg.). (2022). *Sexuelle Bildung für das Lehramt. Psychosozial*. <https://doi.org/10.30820/9783837978254>
- Voß, H.-J. (2023). *Einführung in die Sexualpädagogik und Sexuelle Bildung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-034718-2>
- Wedl, J., & Bartsch, A. (Hrsg.). (2015). *Teaching Gender?*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>

