

Pädagogische Hochschule Freiburg

Geschlecht jenseits der normativen
Zweigeschlechtlichkeit – eine Bilderbuchanalyse

Inwiefern stellen ausgewählte Bilderbücher ein Potenzial dar, um eine Welt jenseits der binären Geschlechternorm denkbar zu machen?

Was für ein Geschlecht wird dabei konstruiert und welche Wirkung entfaltet dieses?

Bachelorarbeit von **Fabienne Schafer**

SchaferF@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit:

Ariane Schwab-Affolter & Petra Bleisch

Freiburg, 25. März 2021

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei meinen Tutorinnen Ariane Schwab-Affolter und Petra Bleisch für die Betreuung der vorliegenden Bachelorarbeit sowie für die wertvollen Anregungen, das Interesse und die Hilfsbereitschaft bedanken.

Ebenfalls geht ein grosses Dankeschön an Christoph Münger, Beatrice Schafer und Sabrina Gempeler, welche mich in meinem Arbeitsprozess tatkräftig unterstützt haben und mir als Korrektoren und Korrektorinnen meiner Arbeit zur Seite standen.

Abstract

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit steht die Thematik über Geschlechtsentwürfe jenseits der Normen im Fokus. Dabei richtet diese Arbeit den Blick auf Bilderbücher als Medium schulischer Praxis. Die ausgewählten Bilderbücher entziehen sich dem binären Geschlechtermodell. Die Forschungsfrage, inwiefern ausgewählte Bilderbücher ein Potenzial darstellen, um eine Welt jenseits der binären Geschlechternorm denkbar zu machen, was für ein Geschlecht dabei konstruiert wird und welche Wirkung dieses entfaltet, wird durch eine Bilderbuchanalyse unter Anwendung des fünfdimensionalen Analysemodells von Michael Staiger (2019) beantwortet. Es wurde festgestellt, dass die Bilderbücher unterschiedliche Geschlechter konstruieren und daher eine differenzierte Wirkung auf die Geschlechterthematik ausüben. Die Ergebnisse zeigen, dass die ausgewählten Bilderbücher das Potenzial aufweisen, die binäre Geschlechterordnung zu hinterfragen und zur Sensibilisierung von Geschlecht jenseits der Norm beizutragen. Somit kann über Geschlecht, in der schulischen Auseinandersetzung mit diesen Bilderbüchern, vielfältig und reflektiert nachgedacht werden.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
1 Einleitung	1
2 Theoretische Grundlagen	3
2.1 Geschlecht jenseits der Norm – eine Begriffsklärung	3
2.1.1 Non-binäre Geschlechtsidentität	3
2.1.2 Transgeschlechtlichkeit	4
2.1.3 Intergeschlechtlichkeit	4
2.2 Die Selbstverständlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit	5
2.3 Die geschlechtsspezifische Sozialisation	6
2.3.1 Geschlecht und Schule	7
2.3.2 Geschlecht und Bilderbücher	7
2.3.3 Fazit	8
2.4 Geschlecht als Konstrukt – eine theoretische Annäherung	9
2.4.1 Geschlecht darstellen	9
2.4.2 «Doing gender»	10
2.5 Das Geschlecht jenseits der Norm	13
2.5.1 Die Lebensrealitäten von betroffenen Personen – eine Veränderung in Sicht?	13
2.5.2 Die sich verändernde rechtliche Situation in der Schweiz	14
2.5.3 Konsequenzen für den Schulalltag	15
2.5.4 Neuer Versuch einer Geschlechterdefinition	15
2.5.5 Umgang mit Geschlechterpluralität – eine geschlechterreflektierende Pädagogik	17
2.6 Das Bilderbuch als Medium schulischer Praxis	19
2.6.1 Definition von Bilderbüchern	19
2.6.2 Das einzigartige Bild-Text-Verhältnis	20
2.6.3 Funktion und Potenzial des Bilderbuchs in der schulischen Praxis	21
2.6.4 Geschlechtliche Diversität in Kinderbüchern	22
2.7 Zwischenfazit	23
3 Empirie	24
3.1 Untersuchungsgegenstand	24
3.1.1 buuu.ch	24
3.1.2 Analysekriterien	25
3.1.3 Analysekorpus	27
3.2 Methode	29
3.2.1 Entwicklung des Analysezugangs	29
3.2.2 Instrumentenbeschreibung	31

3.3	Vorgehen.....	33
3.3.1	Analyse.....	33
3.3.2	Ergebnisdarstellung.....	35
3.4	Ergebnisdarstellung	36
3.4.1	Julian ist eine Meerjungfrau – Jessica Love (2020).....	36
3.4.2	Nour fragt warum? – Félica Talem (2019).....	39
3.4.3	Ein grosser Tag, an dem fast nichts passierte – Beatrice Alemagna (2018)	44
4	Schlussdiskussion und Ausblick	47
5	Literaturverzeichnis.....	49
5.1	Primärquellen.....	49
5.2	Sekundärquellen	49
6	Selbstständigkeitserklärung.....	54
7	Anhang.....	55
7.1	Leitfaden.....	55
7.2	Buchcover Bilderbücher	56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechterdimensionen nach Baltes-Löhr (2018a, S. 31) Eigene Darstellung	16
Abbildung 2: fünfdimensionales Analysemodell von Staiger (2019, S. 15).....	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über den Analysekörper	27
--	----

1 Einleitung

«Zweigeschlechtlichkeit ist ein unhinterfragter gesellschaftlicher Tatbestand» – dieses Zitat von Degele (2008, S. 89) betont die Selbstverständlichkeit der vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft. Menschen, welche nicht in das binäre Geschlechtersystem passen, werden demzufolge auf verschiedenste Art und Weise diskriminiert. Auch der Fokus der Geschlechterforschung hinsichtlich Themen über soziale Ungleichheiten und Geschlechtergerechtigkeit liegt bislang hauptsächlich auf Lebensrealitäten von Männern und Frauen. Dabei wird den Menschen, welche sich jenseits der Normen von Weiblichkeit und Männlichkeit verorten, kaum Beachtung geschenkt.

Die Schule trägt durch Vermittlung von bestimmten Normen und Werten an der Aufrechterhaltung des geltenden Geschlechterverständnisses bei. Vermehrt wird sich die Schule allerdings mit Kindern auseinandersetzen müssen, welche vom zweigeschlechtlichen Verständnis abweichen. Dies stellt die Institution Schule, welche nach binären Strukturen organisiert ist, vor neue Herausforderungen. Denn die Schule folgt den Grundwerten, dass alle Geschlechter gleichgestellt sind und dass allen ein diskriminierungsfreier Umgang gewährleistet wird. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt darauf, wie über geltende Normen und die verschiedenen Geschlechtsentwürfe im schulischen Kontext nachgedacht werden kann, um Kinder für andere geschlechtliche Lebensweisen zu sensibilisieren. In der vorliegenden Arbeit wird die Ansicht vertreten, dass eine Reflexion und Auseinandersetzung mit diesem Thema grundsätzlich mit allen Kindern sinnvoll und interessant ist, auch wenn keine «Betroffenen» anwesend sind. Das Augenmerk richtet sich dabei auf Bilderbücher. Diese tragen vor allem in den ersten Schuljahren eine wichtige Bedeutung im schulischen Kontext und tragen zur Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität bei. Jedoch sind auch die Bilderbücher stark von den Geschlechternormen geprägt und können geschlechtsstereotypische Bilder vermitteln.

Doch genau in der Literatur, konkret in Bilderbüchern, liegt das Potenzial, eine Welt auch jenseits des heteronormativen Systems der Zweigeschlechtlichkeit zu entwerfen und darüber zu reflektieren. Ziel ist es aufzuzeigen, dass durch die Arbeit mit Bilderbüchern, durch ihre einzigartige Text-Bild-Beziehung, die Möglichkeit besteht, die eigenen Normvorstellungen kritisch zu reflektieren, über verschiedene Geschlechtsentwürfe nachzudenken und eine Welt jenseits der Normen denkbar zu machen. Dies richtet den Fokus auf Bilderbücher, welche sich dem binären Geschlechtermodell entziehen. Das Geschlecht wird in diesem Kontext nicht als etwas natürlich Gegebenes verstanden, sondern als Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse. Hierbei bezieht sich die Arbeit auf das Konzept des «doing gender» von West und Zimmerman (1987). Zusätzlich wird das Geschlecht als mehrdimensional aufgefasst, was Formen jenseits der Normen von Weiblichkeit und Männlichkeit zulässt.

Aufgrund solcher Gedankengänge ersucht die vorliegende Arbeit die Beantwortung folgender Forschungsfrage: Inwiefern stellen ausgewählte Bilderbücher ein Potenzial dar, um eine Welt jenseits der binären Geschlechternorm denkbar zu machen, was für ein Geschlecht wird dabei konstruiert und welche Wirkung entfaltet dieses?

Um die ausgewählten Bilderbücher zu analysieren, bedient sich diese Arbeit dem fünfdimensionalen Analysemodell von Michael Staiger (2019). Durch die Bilderbuchanalyse soll die aufgeführte Forschungsfrage beantwortet werden.

Zum Einstieg in die Thematik wird durch eine Begriffsklärung deutlich gemacht, was in dieser Arbeit unter Geschlecht jenseits der Norm verstanden wird. Anschliessend werden Erklärungen geboten, warum die Zweigeschlechtlichkeit selbstverständlich wirkt. Hiermit wird ein Übergang zur geschlechtsspezifischen Sozialisation vorgenommen. Darauf folgend wird das Wissen um das Geschlecht als soziale Konstruktion durch einen interaktionstheoretischen Ansatz erläutert. Danach widmet sich die Arbeit in einem weiteren Kapitel den Geschlechtern jenseits der Norm. Dabei werden unter anderem Lebensrealitäten solcher Personen aufgezeigt. Zudem wird eine Geschlechterdefinition erläutert, welche für alle Geschlechter gelten kann. Um den theoretischen Teil abzuschliessen, wird konkret noch auf die Bilderbücher eingegangen. Durch ein Zwischenfazit, welches die wichtigsten Aussagen der theoretischen Herleitung nochmals aufgreift, wird zum empirischen Teil dieser Arbeit übergeleitet. Dieses Kapitel beschreibt den Untersuchungsgegenstand und stellt den Analysekörper vor. Anschliessend wird im Kapitel 3.2 die Entwicklung des Analysezugangs, das Analyseinstrument und das genaue Vorgehen der Bilderbuchanalyse beschrieben und begründet. Danach werden die Ergebnisse exemplarisch für jedes Bilderbuch dargestellt und gerade anschliessend diskutiert. Letztlich wird die Forschungsarbeit mit einer Schlussdiskussion und einem Ausblick abgeschlossen.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Geschlecht jenseits der Norm – eine Begriffsklärung

Um Geschlecht jenseits der Norm zu beschreiben, muss zuerst geklärt werden, was in unserer Gesellschaft unter geschlechtlicher Norm verstanden wird. Dabei bezieht sich Degele (2008) auf den Begriff der «Heteronormativität». Darunter versteht Degele (2008) «ein als natürlich erscheinendes, binäres Geschlechtersystem, in welchem lediglich und genau zwei Geschlechter akzeptiert sind, die sich in ihrer Sexualität aufeinander beziehen» (S. 21). Dieser Begriff richtet den Fokus auf die Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit. Dies ist so zu verstehen, dass Menschen aufgrund ihrer körperlichen Geschlechtsmerkmale einem Geschlecht zugeordnet werden. Hierbei handelt es sich um eine Naturtatsache, dass Menschen mit bestimmten Genitalien zur Welt kommen und dementsprechend eingeteilt werden können. Geschlechtsidentität, Geschlechtsrolle und sexuelle Orientierung werden mit diesem Geschlecht gleichgesetzt. Wenn ein Kind als Mädchen geboren wird, sieht die Norm vor, dass es sich auch als Mädchen entwickelt und fühlt. Das Geschlecht ist somit an bestimmte Erwartungen und Erscheinungsweisen geknüpft. Deutlich wird, dass unser Geschlechtersystem nur das «Entweder-Oder» kennt und demzufolge kein Jenseits oder Dazwischen zulässt (Degele, 2008).

Diese Arbeit lässt die sexuelle Orientierung aussen vor, mit der Bewusstheit, dass Heterosexualität als Norm vorherrscht. Sie konzentriert sich hauptsächlich auf die Geschlechtsidentitäten.

Als Geschlechter jenseits der Norm, berücksichtigt die vorliegende Arbeit die non-binäre Geschlechtsidentität, die Transgeschlechtlichkeit und die Intergeschlechtlichkeit. Im Folgenden wird geklärt, was darunter verstanden wird.

2.1.1 Non-binäre Geschlechtsidentität

Unter Geschlechtsidentität versteht Groneberg (2018, S. 81) die intime und individuelle Erfahrung mit dem eignen Geschlecht. Diese Erfahrung kann mit dem bei der Geburt zugeschriebenen Geschlecht in Einklang sein oder auch nicht.

Kann sich eine Person nicht im zweigeteilten Geschlechtersystem entweder als «männlich» oder als «weiblich» identifizieren, spricht man von einer non-binären Geschlechtsidentität. Non-binäre Personen können sich weder eindeutig mit dem bei der Geburt zugeteilten Geschlecht identifizieren noch sich dem anderen Geschlecht eindeutig zuordnen. Es gibt verschiedene Ausprägungen von non-binärer Geschlechtsidentität. Beispiele dafür sind Personen, welche sich ausserhalb der Geschlechterbinarität verorten (genderqueer), sich als zweigeschlechtlich (Bigender), also als Mann und Frau gleichzeitig fühlen und solche, bei welchen das Geschlechtsempfinden fließend ist. Je nach Situation können sie sich eher mit dem einen oder anderen Geschlecht identifizieren (Genderfluid) (Thorne et al. 2019, zit. nach NEK Nr. 36, 2020).

2.1.2 Transgeschlechtlichkeit

Bei einer transgeschlechtlichen Person stimmt das Geschlecht, welches bei der Geburt zugewiesen wurde, nicht mit dem Geschlecht überein, dem sich die Person zugehörig fühlt. Es herrscht eine Diskrepanz zwischen der Geschlechtsidentität und dem zugewiesenen Geschlecht vor. In diesem Sinne spricht man auch von Transgender oder Menschen mit einer Transidentität. Menschen können dabei auch ohne geschlechtsangleichende Operation transgeschlechtlich sein. Von einer Transfrau ist die Rede, wenn sie als Mann geboren wurde, sich aber als Frau fühlt. Dieselbe Erklärung in umgekehrter Weise gilt für einen Transmann. Transgender können sich in der Geschlechterdichotomie Mann/Frau verorten oder sich ganz dem Zweigeschlechtersystem entziehen. Mehr als ein Drittel aller transgeschlechtlichen Personen, können sich nicht eindeutig nur einem Geschlecht zuordnen und werden deshalb als non-binär bezeichnet (Transgender Network Switzerland [TGNS]).

2.1.3 Intergeschlechtlichkeit

Intergeschlechtliche Personen sind mit Geschlechtsmerkmalen auf die Welt gekommen, welche nicht eindeutig nur einem Geschlecht zugeordnet werden können. Geschlechtsmerkmale sind weiblich oder männlich codiert. Vor allem primäre Merkmale, wie Genitalien, Chromosomensätze, Gonaden und Hormone, sind für eine Geschlechtszuschreibung ausschlaggebend. Bei intergeschlechtlichen Personen kommt es zu Variationen dieser Geschlechtsmerkmale (Groneberg, 2018). Eine solche Geschlechtsvariante kann pränatal, nach der Geburt, während der Pubertät oder erst im Erwachsenenalter ersichtlich werden. Beispielsweise zeigt sich der Einfluss von Geschlechtshormonen, unter anderem Testosteron und Östrogen, auf die Entwicklung der Geschlechtsmerkmale oftmals erst in der Pubertät. Durch geschlechtsverändernde Eingriffe, wie eine anpassende Geschlechtsoperation, Hormonbehandlungen und weitere, versucht man die Nichtübereinstimmung zu beheben. Intergeschlechtliche Personen sehen sich häufig gezwungen, sich eindeutig zu machen, da die Gesellschaft kein drittes Geschlecht zulässt (Hechler, 2012).

Menschen, welche sich nach den beschriebenen Geschlechtsausprägungen definieren oder erleben, weichen von der gesellschaftlichen Geschlechternorm ab und müssen deswegen tagtäglich für Anerkennung und Akzeptanz ihres Geschlechts kämpfen. Die Normen der Zweigeschlechtlichkeit haben sich stark in gesellschaftlichen Strukturen und im Denken und Handeln der Menschen manifestiert. Das nächste Kapitel bezieht sich eingehender auf diese Aussage.

2.2 Die Selbstverständlichkeit der Zweigeschlechtlichkeit

Die Gesellschaft, in welcher wir leben, ist zweigeschlechtlich organisiert. Diese Tatsache ist an verschiedenen Phänomenen feststellbar. Bereits bei der Geburt werden wir ins Personenstandsregister entweder als männlich oder weiblich aufgenommen. Im Sprachgebrauch kennen wir die Pronomen er oder sie. Im Kaufhaus ist Kleidung nach den Geschlechtern Frauen/Männer separiert. Die gleiche Situation ist bei Toiletten und Garderoben aufzufinden. Es ist anzumerken, dass es bereits vereinzelte Unisex-Toiletten gibt, welche keine Geschlechtertrennung vornehmen. Interessanterweise werden Toiletten nur in der Öffentlichkeit getrennt. Im Privaten erfolgt normalerweise keine Trennung. Die Bedeutung des Geschlechts im öffentlichen Raum wird in diesem Kontext ersichtlich (Faulstich-Wieland, 2004). Die Zweigeschlechtlichkeit lässt sich demzufolge als Grundmerkmal unserer Gesellschaft beschreiben (Faulstich-Wieland, 2010, S. 28).

Zur Beantwortung der Frage, warum das Verständnis von nur zwei Geschlechtern in den Köpfen der Menschen so verankert ist, nahmen Gildemeister und Hericks (2012, S. 199) Bezug zu drei Annahmen, nach denen das Geschlecht grundsätzlich beschrieben wird. Diese Annahmen wurden von Kessler und McKenna (1987, S. 113, zit. nach Gildemeister & Hericks, 2012, S. 199) aufgestellt und beinhalten folgendes:

Erstens wird Geschlecht als dichotom und eindeutig verstanden. Diese Annahme macht deutlich, dass es nur zwei Geschlechtsausprägungen gibt, nämlich «männlich» und «weiblich», und dass die Geschlechtszugehörigkeit nur zu einem Geschlecht erfolgen kann.

Zweitens wird Geschlecht als natürlicher Tatbestand verstanden. Es ist eine natürliche Gegebenheit, denn die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht ist an körperlichen und biologischen Geschlechtsmerkmalen festzumachen.

Letztens wird Geschlecht als konstant beschrieben. Die Zuordnung, welche bei der Geburt vorgenommen wird, gilt als unveränderlich und ist somit lebenslang gültig.

Das Geschlecht kann nach diesem Verständnis nicht in Frage gestellt werden und lässt auch keine Abstufungen zu. Wie auch Degele (2008) kommentiert: «Zweigeschlechtlichkeit ist danach ein unhinterfragter gesellschaftlicher Tatbestand» (S. 89). Es ist so selbstverständlich, dass es uns gar nicht mehr auffällt.

Das nächste Kapitel stellt sich gegen die Annahme von natürlich bedingten Geschlechtsunterschieden und setzt sich mit dem Verständnis auseinander, dass man ein Geschlecht wird.

2.3 Die geschlechtsspezifische Sozialisation

Unter Sozialisation verstehen Hurrelmann und Bauer (2015) in erster Linie einen Prozess, in welchem sich das Individuum in die Gesellschaft, durch die Aneignung gesellschaftlich bedingter Werte und Normen, einordnet. Solche Erwartungen werden vom Umfeld vermittelt und vorgelebt. Unter Umfeld werden Familie, Peers, Schulen, Medien (Fernseher, Bücher, Videospiele etc.), Religionen etc. verstanden. Menschen müssen dementsprechend ihr Verhalten so abstimmen, dass sie den Erwartungen der Gesellschaft entsprechen. Das angesprochene Umfeld beeinflusst demzufolge die persönliche Entwicklung eines Menschen und trägt zur Sozialisation bei. Welche Werte und Normen eine Gesellschaft begünstigt, ist kulturell bedingt und veränderbar. Im Sozialisationsprozess kann durch Anregungen der Umwelt nicht nur sozial erwünschtes Verhalten angeeignet werden, sondern auch nonkonformes oder inakzeptables Verhalten (Lukesch, 2015).

Diese allgemeine Definition von Sozialisation lässt sich auch auf den Kontext «Geschlecht» beziehen. Hierbei macht Simone de Beauvoir (1992) folgende Aussage: «Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es» (S. 334). Sie macht dabei deutlich, dass das Geschlecht nicht etwas ausschliesslich natürlich Gegebenes ist, sondern, dass wir in ein Geschlecht hineinsozialisiert werden und erst durch die Aneignung bestimmter Werte und Normen ein Geschlecht werden. Faulstich-Wieland (2000) zeigt auf, dass ab dem Zeitpunkt der Geburt die geschlechtsspezifische Sozialisation beginnt. Die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter wird im Sozialisationsprozess erlernt.

Ab dem Zeitpunkt der Geburt beginnt die geschlechtsspezifische Sozialisation. Geschlecht ist an stereotypisches Verhalten und an bestimmte Rollenerwartungen gebunden. Typische Verhaltens- und Erscheinungsweisen werden in den ersten Lebensjahren von der Familie oftmals unbewusst und unreflektiert vorgelebt und vermittelt sowie im Sozialisationsprozess erlernt. Eltern wollen, dass aussenstehende Personen ihr Kind sofort als Mädchen oder als Junge wahrnehmen. Dies erfolgt durch spezifische Kleidung, durch einen bestimmten Haarschnitt, durch die Auswahl von geschlechtstypischem Spielzeug und weiterem. Die Familie weist geschlechtsspezifische Handlungen, Denkweisen und Erziehungsstile auf (Tücke, 2007). Dementsprechend lernen die Kinder von Anfang an, wie man sich im Alltag geschlechtsangemessen verhält und konstruieren sich ein Bild, wie ein Mädchen oder ein Junge typischerweise sein sollte.

Geschlechtsangemessene Handlungen finden sich auch im weiteren Umfeld der Kinder wieder. Beispielsweise in der Schule und durch Medien können geschlechtstypische Vorstellungen vermittelt werden und somit die Sozialisation der Kinder beeinflussen (Lukesch, 2015).

2.3.1 Geschlecht und Schule

Kinder verfügen bei Schuleintritt bereits über ein stark verankertes Bild von Geschlecht. Sie haben ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit verinnerlicht und besitzen normative Vorstellungen, wie Männlichkeit und Weiblichkeit sein sollte (Paseka, 2007). Die geschlechtsspezifische Sozialisation geht in der Schule aber weiter.

Wie Thon (2017) erläutert, wird der Begriff «Heterogenität» im schulischen Kontext häufig verwendet, um auf die Verschiedenartigkeit der Schüler und Schülerinnen aufmerksam zu machen. Lehrkräfte gelingt es meistens mit den verschiedenen Bedürfnissen professionell umzugehen. Legt man den Fokus aber auf die Heterogenitätskategorie «Geschlecht», wird deutlich, dass die Schule für die Bestehung der geltenden Geschlechterverhältnisse verantwortlich ist. Lehrpersonen vollziehen, meistens unbewusst, geschlechtstypische Zuschreibungen (bspw. Jungs sind besser in Mathematik). Somit werden in der Schule Geschlechterdifferenzen verstärkt und Geschlechterstereotypen reproduziert. Das Geschlecht, im Zusammenhang mit der Schule, wird in der Geschlechterforschung als eine Kategorie thematisiert, welche zu Ungleichheiten der Bildungschancen führt. Dies widerspricht jedoch dem Auftrag des Bildungssystems, welcher der Herstellung von Chancengleichheit verpflichtet ist. Thon (2017) akzentuiert in diesem Kontext die vorherrschende Zweigeschlechtlichkeit an der Schule, welche an architektonischen Strukturen (Toiletten & Garderoben), an der pädagogischen Praxis (Gruppeneinteilung, Sitzordnung, Lehrmittel) sowie in den Schulgesetzen sichtbar wird. Solche Ausgangslagen können Beleidigungen, Gewalt und einen Ausschluss hervorrufen. Kinder müssen sich einem Geschlecht zugehörig machen. Was nicht in diese Norm passt, wird benachteiligt oder gar übersehen. Queertheoretische Ansätze innerhalb Geschlechterforschung setzen dieser Auffassung entgegen, dass es sich bei Heterogenität um ein Gebilde handeln sollte, welches jenseits der Normen von Weiblichkeit und Männlichkeit verstanden wird.

Es geht also nicht nur um das Aufbrechen der Geschlechternormen für Jungen und Mädchen, sondern darum, das ganze Zweigeschlechtersystem zu hinterfragen. Das Kapitel 2.5.4 befasst sich mit diesem Ansatz und wird ein Geschlechtermodell aufzeigen, welches für alle Geschlechter gelten kann.

2.3.2 Geschlecht und Bilderbücher

Medien sind allgegenwärtig und haben Einfluss auf die persönliche Entwicklung von Menschen. Vor allem Fernseher, Tablets und Videospiele haben ihren Weg ins Kinderzimmer gefunden. Das Bilderbuch bleibt jedoch eines der bedeutendsten Medien für Kinder und Jugendliche sowie für die schulische Praxis. Bilderbücher sind Massenmedien, welche in ihrer Sozialisationsfunktion die Lebenswelt der Kinder prägen. Die Medien vermitteln unterschiedliche Botschaften, welche die Sozialisation von Menschen beeinflusst (Lukesch, 2015). Obschon unterschiedliche Botschaften überbracht werden können, konzentriert sich diese Arbeit auf geschlechtsspezifische Aspekte in Bilderbüchern.

Die Bilderbücher tragen in ihrer Sozialisationsfunktion zur Entwicklung der eigenen Geschlechtsidentität bei (Keuneke, 2000). Kliewer (2016) ist der Meinung, dass sich die Rezipienten und Rezipientinnen die dargestellten Verhaltensweisen und Erscheinungsweisen auf ihre eigene Geschlechtsidentität bezogen aneignen oder sie ablehnen. Hierbei postuliert Nieberle (2016, S. 25), dass die Kinder- und Jugendliteratur stark von Geschlechternormen geprägt ist und als Hüterin von Normierungsprozessen fungiert. Bestehende Geschlechterverständnisse werden in Kinderbüchern reproduziert, was das bereits verankerte Bild von Geschlecht noch verstärken kann. Dies bestätigen auch Burghardt und Klenk (2016) in ihrer Arbeit. Durch ihre vorgenommene empirische Analyse über Geschlechterdarstellung in Bilderbüchern sind sie zum Entschluss gekommen, dass Bilderbücher Träger gesellschaftlicher Vorstellungen von Geschlecht und geschlechtstypischen Verhaltens sind. Jedoch machen sie darauf aufmerksam, dass eine gewisse Tendenz zur Loslösung von stereotypischer Darstellung von Geschlecht feststellbar ist. So zeigen sich männliche Figuren in fürsorglichen Tätigkeiten, weibliche Figuren eher stark und selbstbestimmt. Trotzdem erkannten sie in ihrer Analyse, dass die Figuren in der normativen Zweigeschlechtlichkeit verharren. Homosexuelle, transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Personen werden oftmals gar nicht dargestellt. Nieberle (2016) ist allerdings aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen davon überzeugt, dass sich auch das Angebot in der Kinder- und Jugendliteratur auffächern wird. Somit könnten in der Literatur auch Figuren jenseits der Geschlechternorm dargestellt werden.

2.3.3 Fazit

Aus einem alltagsverständlichen Blickwinkel betrachtet, scheint die Existenz von nur zwei Geschlechtern in der Gesellschaft als ex ante gegeben. Geschlecht im Verständnis der Sozialisationstheorie zeigt aber deutlich, dass die Annahme der Naturhaftigkeit nicht übernommen werden kann, um die Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit zu erklären. Denn der Fokus liegt darauf, dass wir nicht als Mann oder Frau geboren werden, sondern dass wir uns erst durch den Sozialisationsprozess ein Geschlecht aneignen.

Doch gemäss Faulstich-Wieland (2010) stellen die Menschen kein passives Produkt der Gesellschaft dar, welche geschlechtsspezifische Handlungen und Erwartungen ungefiltert aufnehmen und sich aneignen. Die Menschen eignen sich im Sozialisationsprozess Verhaltensweisen an, welche spezifisch für ihr Geschlecht als richtig gelten. Solche geschlechtsspezifischen Handlungen werden zur Selbstverständlichkeit und deshalb unbewusst praktiziert, wodurch jeder Mensch das eigene Geschlecht immer wieder lebt und somit die geltenden Geschlechterverhältnisse ständig reproduziert. Damit übereinstimmend beschreibt Hagemann-White (2004), dass es falsch sei anzunehmen, dass der Sozialisationsprozess allein zu Geschlechterdifferenzen führt. Die Kinder setzen sich mit einer nach Geschlechterkategorien «männlich» und «weiblich» organisierten Umwelt auseinander und entwickeln dabei recht stabile geschlechtstypische Eigenschaften und Verhaltensmuster.

Faulstich-Wieland (2010) sowie Hagemann-White (2004) sind sich einig, dass die Menschen als Täter und Täterinnen zu den aktuellen Geschlechterverhältnissen aktiv beitragen. Daraus entwickelten sich neue Strömungen, welche Geschlecht als etwas verstehen, was wir in sozialen Situationen selbst herstellen.

2.4 Geschlecht als Konstrukt – eine theoretische Annäherung

Im Weiteren wird ein interaktionstheoretischer Ansatz beschrieben, welcher das Geschlecht als ein soziales Konstrukt versteht. Dieser Ansatz kritisiert die Annahme, dass die körperlich begründete Zweigeschlechtlichkeit natürlicherweise die Geschlechtertrennung erklärt. Dabei wird das Geschlecht durch eine interaktive Leistung hervorgebracht. Die soziale Situation steht hierbei im Vordergrund, was bedeutet, dass bei der Herstellung von Geschlecht immer mindestens zwei Personen anwesend sein müssen, die sich wechselseitig wahrnehmen und aufeinander reagieren (Gildemeister & Hericks, 2012). Dieser Ansatz differenziert sich von unserem Alltagsverständnis von Geschlecht und macht ihn deshalb so schwer nachzuvollziehen (Faulstich-Wieland, 2004).

Menschen sind gemäss interaktionstheoretischen Ansätzen aktiv handelnde Figuren, die Geschlecht weder sind noch haben, dieses aber lernen herzustellen. Geschlecht ist demzufolge kein vorgegebenes Merkmal, sondern es stellt ein Produkt dar, welches in zwischenmenschlichen Interaktionen zustande kommt. Dabei beruht die Konstruktion auf einem Wechselspiel zwischen Darstellung und Zuschreibung eines Geschlechts. Anhand im Sozialisationsprozess erlernter und gesellschaftlich bedingter Rollenerwartungen und Verhaltensweisen wird Geschlecht konstruiert und Geschlechterverständnisse reproduziert und verankert. Die Annahme, dass körperliche Geschlechtsmerkmale natürlicherweise die Geschlechtszugehörigkeit definieren, wirkt in diesem Kontext fragwürdig. Vor allem transgeschlechtliche Personen stellen die Grundannahmen in Frage (Degele, 2008).

Degele (2008) verdeutlicht in ihrem Buch, dass das Geschlecht demzufolge kein Personenmerkmal ist, welches ein Individuum besitzt, sondern es wird in einem interaktiven Konstruktionsprozess hergestellt. In diesem Sinne tragen Menschen zur Reproduktion unseres Geschlechterverständnisses aktiv bei. Das konstruierte Geschlecht erscheint stabil und schwer veränderbar. Gildemeister und Hericks (2012) beschreiben in diesem Kontext das Geschlecht als Darstellungsleistung. Dessen Bedeutung wird im Folgenden erläutert.

2.4.1 Geschlecht darstellen

Gildemeister und Hericks (2012) nehmen dabei Bezug auf Harold Garfinkels (1997, zit. nach Gildemeister & Hericks, 2012) Fallstudie «Agnes». Agnes wurde als Junge geboren, entschied sich aber im Teenageralter, eine weibliche Identität auszubilden. Sie musste nun lernen, sich so darzustellen, wie es das normative Konzept des Frauseins vorsieht, um in alltäglichen Situationen als weiblich «durchzugehen». Degele (2008) macht hier deutlich, dass alle Beteiligten dazu beitragen, dass eine Person als Frau oder als Mann angenommen wird.

Agnes musste nicht nur ihre Erscheinungsweise (Kleidung, Frisur etc.) abstimmen, sondern ihr gesamtes Verhalten, was Bewegungen, Sprechweisen und weiteres beinhaltet, anpassen, damit sie als weiblich kategorisiert wird. Es handelt sich um soziale Praktiken, welche für ein Geschlecht angemessen sind, die erlernt werden müssen. Diese sind aber nicht als einzelne trainierbare Verhaltensweisen zu verstehen, sondern sie müssen in ihren Zusammenhängen und Verwobenheit im praktischen Handeln realisiert werden (Gildemeister & Hericks, 2012). Hirschauer (1994) betont, dass Geschlechtsdarstellung nicht allein auf mentalem Wissen beruht, sondern auch an praktisches Wissen, das bedeutet an tagtägliche Routinen, gebunden ist. Da wir uns jeden Tag immer wieder aufs Neue über den Körper geschlechtsangemessen darstellen, funktioniert er als Gedächtnis und dient somit als Ressource für eine mühelose Darstellung von Geschlecht.

Agnes steht demnach vor einer grossen Herausforderung. Sie muss die sozialen Praktiken, welche von den meisten unbewusst internalisiert werden, aktiv erwerben, damit sie von anderen als Frau wahrgenommen wird und ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht in Frage gestellt werden kann (Gildemeister & Hericks, 2012). Auf Basis der «Agnesstudie», um das Wissen der gemeinsamen Verantwortung aller an der Interaktion beteiligten, um als Frau oder als Mann durchzugehen, haben West und Zimmermann (1987) das Konzept des «doing gender» aufgestellt.

2.4.2 «Doing gender»

West und Zimmermann (1991, zit. nach Faulstich-Wieland, Güting & Ebsen, 2001) beschreiben Geschlecht nicht als etwas, das man ist oder hat, sondern etwas, das man tut.

Unter «doing gender» wird ein zirkulärer Prozess von Darstellen und Zuschreiben zwischen den Beteiligten verstanden. Geschlecht ist das Ergebnis einer Interaktion, welche ein routiniertes Tun beschreibt, was jeden Tag aufs Neue durchgeführt werden muss. Tagtäglich stellen wir unsere Geschlechtszugehörigkeit dar und schreiben Menschen eine solche zu (Degele, 2008). Hirschauer (1994) merkt hier an, dass «Geschlechtszugehörigkeit ... im Normalfall weder erfragt noch mitgeteilt, sondern dargestellt» (S. 672) wird.

Um die interaktionellen Praktiken zu verstehen, unterscheiden West und Zimmermann (1987) zwischen «sex», «sex category» und «gender». Unter dem Begriff «sex» verweisen sie auf die gesellschaftlich vereinbarten körperlichen Merkmale (bspw. Genitalien), um Menschen als Frauen oder als Männer zu klassifizieren. Unter «sex category» verstehen sie die Zuteilung in eine Geschlechtskategorie durch die Anwendung des «sex» (bspw. aufgrund eines Penis erhält die Person das männliche Geschlecht). Die Zuordnung zu einem Geschlecht muss im Alltag auch praktiziert und erkennbar gemacht werden. Damit alltägliche Praktiken mit der vorgenommenen Klassifizierung übereinstimmen, müssen Menschen ihr Verhalten dementsprechend abstimmen. Dies beschreiben sie als «gender», wobei das «gender» je nach Kultur verschieden ist und sich verändern kann. Diese drei Begriffe treten durch das Handeln der Menschen in Verbindung miteinander auf. Üblicherweise besteht kein Problem, die «sex category» bei einem Menschen zu identifizieren.

West und Zimmermann (1987) betonen, dass «sex» und «sex category» variieren können. Menschen können eine Zugehörigkeit zu einer «sex category» für sich beanspruchen, obwohl sie die nötigen Kriterien des «sex» gar nicht besitzen. Genitalien beispielsweise, welche ein relevantes Kriterium für eine Geschlechtszugehörigkeit aufweisen, sind im Alltag normalerweise nicht ersichtlich.

Körperliche Ausstattungen, werden demzufolge in der Interaktion unterstellt. Geschlechtszuweisung basiert, aufgrund solcher Befunde, auf der Darstellung der Geschlechtszugehörigkeit während der Interaktion (Faulstich-Wieland, 2004). Wie sich «gender» in einer solchen Situation zeigt, beschreiben West und Zimmermann (1987) anhand der «Agnesstudie». Agnes verfügte nicht über die körperliche Ausstattung, um als Frau deklariert zu werden. Sie stellte sich aber anhand angemessener Erscheinungs- und Verhaltensweisen dar und wurde folglich dem weiblichen Geschlecht zugewiesen. West und Zimmermann (1987) verdeutlichen dies wie folgt: «if people can be seen as members of relevant categories, then categorize them that way» (S. 133). Normalerweise reicht nur ein flüchtiger Blick, um einen Menschen zu klassifizieren. Körperliche Merkmale, wie beispielsweise Bartwuchs oder Brüste sind relevante Zeichen, um einen Menschen sofort einordnen zu können. Falls allerdings eine spontane Zuordnung zu einem Geschlecht nicht sofort möglich ist, reagieren wir irritiert. Sofort suchen wir nach geschlechtstypischen Indikatoren, damit eine Zuordnung machbar wird (Gildemeister & Hericks, 2012).

Hirschauer (1994) erwähnt in seinem Artikel, dass die Menschheit über ein Repertoire an Zeichen verfügt, von welchen sie für die Darstellung des Geschlechts Gebrauch machen können. Erstens beschreibt er die strukturellen Zwänge der Sprache. Darunter versteht er Vornamen, Pronomen, Anredetitel etc. Zweitens existieren in einer Gesellschaft stereotypische Verhaltenscodes, welche Gestiken, Sprechweisen etc. beinhalten. Letztens spricht Hirschauer von materiellen Artefakten. Darunter versteht er Inszenierungsmittel wie Schmuck, Frisur, Kleidung etc.

Diese Zeichen tragen zu den vorhandenen Geschlechterdifferenzen bei. Sie sind jedoch kulturabhängig und können auch ständig erneuert werden. Beispielsweise erfolgt das Küssen auf die Wange bei der Begrüßung in unserer Gesellschaft zwischen Frauen und Männern. Unter Männern ist dies selten der Fall. Begrüßungsküsse unter Männern ist jedoch in Südeuropa, in Italien beispielsweise, gang und gäbe.

Solche Zeichen der Gesellschaft dienen laut Gildemeister und Hericks (2012) als Ersatz, uns davon zu überzeugen, dass die entsprechenden Genitalien vorhanden sind. Gesteuert wird dieser Prozess des «doing gender» durch die gesellschaftliche Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt, die etwas natürlich Gegebenes sind und konstant bleiben. Gildemeister und Hericks sind davon überzeugt, dass wenn eine Zuordnung getroffen wurde, alle Informationen so interpretiert werden, dass sie ins Bild Frau oder Mann passen. Frauen beispielsweise können unweiblich auftreten, sie werden aber trotzdem als Frau kategorisiert und sind in ihrer Geschlechtszugehörigkeit «gesichert». Erst durch gravierende «Darstellungsfehler» kommt der Gedanke auf, dass die Person ein anderes Geschlecht aufweist. Natürlich kann dies auch völlig bewusst aufgeführt werden, um auf die engen Strukturen der Gesellschaft hinzuweisen. Solche Personen sind aber oft der Gefahr von Ausgrenzung, Diskriminierung

und Unverständnis ausgesetzt. Solange die Gesellschaft zweigeschlechtlich organisiert ist, ist «doing gender» unvermeidlich. West und Zimmermann (1987) sprechen in diesem Kontext die Omnipräsenz von Geschlecht an und beantworten die Frage «can we ever not do gender?» (S. 137) mit nein. Das System der Zweigeschlechtlichkeit wird demzufolge durch interaktive Praktiken immer wieder hergestellt. Durch das Darstellen und Zuschreiben werden die gesellschaftlichen Normen ständig reproduziert. Dies führt dazu, dass ein Leben ausserhalb der normativen Zweigeschlechtlichkeit fast unmöglich erscheint.

Anhand des beschriebenen interaktionistischen Ansatzes konnte gezeigt werden, dass Geschlecht nicht etwas natürlich Gegebenes ist, sondern sozial konstruiert wird. Es wird durch interaktive Praktiken tagtäglich getan. Somit werden die geltenden Geschlechterverständnisse andauernd reproduziert. In unserer Gesellschaft werden wir normalerweise alle ähnlich geschlechtsspezifisch sozialisiert. Dadurch haben wir geschlechtstypische Verhaltensweisen erlernt und verinnerlicht, welche wir in sozialen Situationen immer wieder zum Ausdruck bringen.

Das Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion kritisiert nicht nur das Alltagsverständnis von Geschlecht, sondern bietet eine Möglichkeit zur Veränderung an. Wie Degele (2008) postuliert: «Konstruktionen sind menschengemacht und damit auch veränderbar» (S. 99). Demzufolge müsste das System der Zweigeschlechtlichkeit hinterfragt und angepasst werden, damit auch andere Geschlechter konstruiert werden können.

2.5 Das Geschlecht jenseits der Norm

Im Weiteren wird die gesellschaftliche und rechtliche Situation von transgeschlechtlichen und intergeschlechtlichen Personen in der Schweiz beschrieben, anschliessend wird ein Bezug zur Schule gemacht, danach wird eine Definition beschrieben, welche für alle Geschlechter gelten soll und zum Schluss werden Aspekte der geschlechterreflektierenden Pädagogik aufgegriffen.

2.5.1 Die Lebensrealitäten von betroffenen Personen – eine Veränderung in Sicht?

Schneider (2018) betont, dass Kinder schon sehr früh wahrnehmen, ob das bei der Geburt zugeteilte Geschlecht mit dem empfundenen übereinstimmt oder nicht. Oftmals werden diese Kinder aber nicht ernst genommen und ihr Empfinden als eine vorübergehende Phase verstanden. Erscheint diese «Phase» aber zu lange oder zu intensiv, sehen sich die Eltern grundsätzlich dazu verpflichtet, das transgeschlechtliche Kind zu normalisieren. Denn die Eltern sind starkem gesellschaftlichen Druck ausgesetzt. Dies kann dazu führen, dass nonkonformes Verhalten korrigiert¹, sanktioniert oder ignoriert wird. Die fehlende Akzeptanz des empfundenen Geschlechtes kann psychische Beschwerden, wie Depressionen, Angstzustände und Suizidalität, begünstigen. Schneider (2018) ist deshalb der Ansicht, dass Kinder in Bezug auf das Kindeswohl ein Selbstbestimmungsrecht hinsichtlich ihres Geschlechts haben sollten.

Das Recht über Selbstbestimmung des eigenen Geschlechts lässt sich auch auf die Situation von intergeschlechtlichen Kindern beziehen. Die nationale Ethikkommission im Bereich der Humanmedizin (NEK) wurde zuhänden des Bundesrates gebeten, eine Stellungnahme zu ethischen Fragen über «Intersexualität» zu entwerfen. Dabei erläutern sie Problemstellungen, welche beispielsweise die geschlechtsangleichenden Operationen bei Vorherrschen eines uneindeutigen Geschlechts bei Kindern betreffen. Solche irreversiblen Eingriffe können schwerwiegende lebenslange körperliche und psychische Folgen für die Betroffenen haben. Die Zustimmung für eine Operation kriegen die Ärzte nicht von den Kindern, sondern von den Eltern. Diese fremdentscheidende Geschlechtsanpassungen sind laut Menschenrechtsaktivisten und -aktivistinnen aus ethischer Sicht nicht mit den Grund- und Menschenrechten vereinbar. Es werden dabei das Recht auf Selbstbestimmung und die Achtung der physischen und psychischen Integrität verletzt. So empfiehlt die NEK in ihrer Stellungnahme (2012), dass «alle nicht bagatellhaften, geschlechtsbestimmenden Behandlungsentscheide, die irreversible Folgen haben, aber aufschiebbar sind, ... aus ethischen und rechtlichen Gründen erst dann getroffen werden [sollten], wenn die zu behandelnde Person selbst darüber entscheiden kann» (S. 19). Nur wenn schwere körperliche und gesundheitliche Beschwerden durch einen medizinischen Eingriff verhindert werden können, darf eine Operation auch ohne Zustimmung des Kindes erfolgen (NEK, 2012).

¹ Beispielsweise durch Psychotherapien.

Betroffene Menschen haben demzufolge nicht nur im gesellschaftlichen Kontext mit der Anerkennung und Akzeptanz ihres Geschlechts zu kämpfen, sondern auch das Schweizer Rechtssystem erschwert das Leben solcher Personen. Kinder müssen drei Tage nach der Geburt als entweder männlich oder weiblich ins Personenstandsregister eingetragen werden. Die Änderung des Geschlechtseintrages ist einstweilen für transgeschlechtliche und intergeschlechtliche Menschen mit viel Aufwand und Kosten verbunden. In den letzten Jahren erfolgten aber Vorstösse, welche normabweichende Geschlechtsidentitäten anzuerkennen versuchen (Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement [EJPD], 2018).

2.5.2 Die sich verändernde rechtliche Situation in der Schweiz

Die Schweiz versucht sich auf die Bedürfnisse und unterschiedlichen Lebensrealitäten der Menschen auszurichten. Dies ist auch im geschlechtlichen Kontext an der momentanen rechtlichen Situation in der Schweiz feststellbar. Denn der Bundesrat hat im Jahr 2019 in der Revision des schweizerischen Zivilgesetzbuches (ZGB) eine vereinfachte Änderung des Geschlechts- und Namenseintrages im Personenstandsregister verabschiedet. Die Referendumsfrist der Gesetzesänderung endet am 10. April 2021. Mangels eines Referendums wird diese Gesetzesänderung bei der nächsten Revision des schweizerischen Zivilgesetzbuches in Kraft treten. Transgeschlechtliche oder intergeschlechtliche Personen könnten sodann ihren Geschlechts- und Namenseintrag im Personenstandsregister unbürokratisch ändern. Eine begründete Erklärung für die gewünschte Änderung gegenüber der Zivilstandsbeamtin oder des Zivilstandsbeamten wäre dafür ausreichend (Botschaft, Bundesrat, 2019).

Einen Eintrag eines dritten Geschlechts im Personenstandsregister, wie dies beispielsweise in Deutschland machbar ist, ist in der Schweiz bislang nicht möglich. Jedoch wurde am 13. Dezember 2017 ein Postulat zur Erweiterung der Geschlechtseinträge eingereicht, welches am 17. September 2018 durch den Nationalrat angenommen und dem Bundesrat zur Abklärung übergeben wurde. Der Bundesrat hat sich aber bislang noch nicht dazu geäußert (Postulat Arslan Sibel, 17.4121).

Die nationale Ethikkommission im Bereich der Humanmedizin (NEK) macht in ihrer Stellungnahme über die ethische Erwägung zum Umgang mit dem Geschlechtseintrag im Personenstandsregister vom 5. Oktober 2020 darauf aufmerksam, dass die gesellschaftliche und rechtliche Veränderung darauf hinweisen, dass eine zunehmende Sensibilisierung gegenüber der Vielfalt an Geschlecht vorherrscht (NEK, 2020).

2.5.3 Konsequenzen für den Schulalltag

Nieberle (2016) konstatiert, dass das Geschlecht differenzierter verhandelt werden muss und nicht mehr als binäre Konzeption verstanden werden kann. Ähnlich meint Magnus (2020), dass Lehrpersonen in ihrem Berufsalltag vermehrt mit geschlechtlicher Vielfalt konfrontiert werden. Dies stellt die Schule vor eine Herausforderung, denn die Gleichstellung der Geschlechter und ein diskriminierungsfreier Umgang mit verschiedenen Lebensweisen gehören zu den Grundwerten, nach denen sich die obligatorische Schule zu richten hat (Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2014). Doch Magnus (2020) zeigt in seinem Beitrag auf, dass normabweichende Kinder vor allem durch die Peers Diskriminierungsformen wie Ausgrenzung, Beschimpfungen und Mobbing erleben. Hechler und Baar (2020) zeigen auf, dass Bildungsinstitutionen die Geschlechterverständnisse mitgeformt haben und demnach an der Unsichtbarkeit von intergeschlechtlichen Personen beteiligt waren. Nach Hechler und Baar (2020) haben Kinder jedoch «ein Recht darauf, über die reale Vielfalt menschlicher Körper, Existenz- und Verhaltensweisen aufgeklärt zu werden» (S. 42). Dies kann durch die Verfügbarkeit von Texten, Bildern, Videos und Sprache gelingen. Dadurch können Kinder, welche sich jenseits der Geschlechternorm befinden, für sich und für andere erkennbar werden. Kennedy (2018) konstatiert in diesem Kontext, dass mit allen Schülern und Schülerinnen über die Vielfalt von Geschlecht nachgedacht und das entsprechende Vokabular thematisiert werden soll, auch dann, wenn keine betroffenen Kinder in der Klasse vertreten sind. Damit übereinstimmend erwähnen Magnus (2020) sowie Hechler und Baar (2020), dass die geschlechtliche Vielfalt als konkretes Unterrichtsthema berücksichtigt werden sollte.

Hechler (2012) ist der Ansicht, dass das Leben für intergeschlechtliche Personen erst einfacher wird, wenn dieses Thema zur Sprache gebracht wird und Lebensrealitäten solcher Menschen aufgezeigt werden. Ein wichtiger Schritt dabei ist die Reflexion über individuelle und gesellschaftliche Normen (Magnus, 2020). Butenschön (2020) sieht in der Arbeit mit Kinderbüchern das Potenzial, die eigenen Normvorstellungen kritisch zu reflektieren und verschiedene Lebensrealitäten aufzuzeigen.

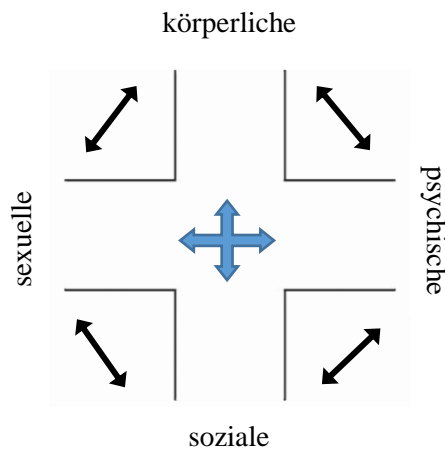
Tendenzen zeigen, dass der Aufruf zur Veränderung vermehrt aufkommt. Die gängige Praxis war, geschlechtliche Abweichungen an die Norm anzupassen, anstatt die bestehende Norm zu verändern (Hechler, 2012). Baltes-Löhr (2018a) stellte eine angepasste Definition von Geschlecht auf, welche eine geschlechtliche Vielfalt zulässt. Diese wird im Folgenden erläutert.

2.5.4 Neuer Versuch einer Geschlechterdefinition

Baltes-Löhr (2018a) hat eine Definition von Geschlecht aufgestellt, welche die vorherrschende ausschliesslich heteronormative Geschlechterordnung dekonstruiert. Das Hauptaugenmerk dieser Definition beruht auf dem Verständnis einer Geschlechterordnung der Vielfalt. Ziel ist es, die strengen Strukturen der Zweigeschlechtlichkeit aufzubrechen, um die Anerkennung und Akzeptanz auch denjenigen Geschlechtern zu gewährleisten, welche nicht in das vorherrschende System passen. Unter Geschlecht wird ein sich ständig veränderndes Ergebnis von Konstruktionsprozessen verstanden. Diese sind, wie bereits im Kapitel 2.4.2 angesprochen, als «doing gender» zu verstehen.

Um eine Vielfalt an Geschlecht zulassen zu können, wird Geschlecht pluridimensional verstanden. Menschen können sich demzufolge auf verschiedenen Dimensionen des Geschlechts bewegen, sich positionieren oder von anderen positioniert werden. Geschlecht umfasst die vier folgenden

Dimensionen: Die körperliche, die soziale, die psychische und die sexuelle Dimension.



Die *Abbildung 1* visualisiert, wie die verschiedenen Dimensionen angelegt sind. Es wird deutlich, dass sich Menschen auf unterschiedlichen Dimensionen bewegen können. Durch die Öffnung an den Kreuzendungen wird hervorgehoben, dass keine strengen Strukturen mehr vorherrschen. Es lässt mehr zu, als dies die normative Zweigeschlechtlichkeit zuvor getan hat.

Abbildung 1: *Geschlechterdimensionen nach Baltes-Löhr (2018a, S. 31)*
Eigene Darstellung

Körperliche Dimension

In dieser Dimension werden primäre körperliche Geschlechtsmerkmale, wie Genitalien, Chromosomensätze, Gonaden und Hormone, vereint. In der gängigen Praxis werden Menschen bei der Geburt jedoch nur aufgrund ihrer Genitalien einem eindeutigen Geschlecht zugeteilt. Liegt eine Nichtübereinstimmung der primären Geschlechtsmerkmale zu einem Geschlecht vor, ist von Intergeschlechtlichkeit die Rede (Groneberg, 2018, S. 70–71). Eine Variation unter den Geschlechtsmerkmalen ist möglich. Zusätzlich zeigen neuere Forschungen, dass das Vorhandensein von Genitalien, nicht mit einem erhabenen Busen einher gehen muss oder gleiche Östrogenkonzentration und gleicher XX-Chromosomensatz für alle Frauen bedeutet. Diese Befunde bringen die strenge binäre Konzeption von Geschlecht ins Wanken (Baltes-Löhr, 2018a, S. 21).

Soziale Dimension

Die soziale Dimension umfasst die Geschlechterrollen, welche typische Verhaltensweisen eines Geschlechts sowie die Positionierung eines Menschen mit einem bestimmten Geschlecht in der Gesellschaft beschreiben. Personen können sich auf dieser Dimension der Norm entsprechend verhalten und/oder nonkonforme Verhaltensweisen aufweisen (Baltes-Löhr, 2018a).

Psychische Dimension

Die psychische Dimension umfasst die Eigenwahrnehmung sowie das Empfinden des Geschlechts. Die Selbstzuschreibung kann mit den Fremdzuschreibungen übereinstimmen oder davon abweichen. Diese Dimension setzt sich mit folgenden Fragen auseinander:

- Wie erlebe ich mich selbst?
- Wie definiere ich mich? (als Mädchen, Junge oder als etwas anderes)

Erlebt ein Mensch eine Nichtübereinstimmung zwischen dem Empfinden des Geschlechts und dem Geschlecht, welches einem bei der Geburt zugeteilt wurde, spricht man von einer Transidentität. Der Gegenpol dazu wäre die Cis-identität. Transgeschlechtliche Personen können sich entweder in der binären Ordnung verorten oder sich ausserhalb der Zweigeschlechtlichkeit fühlen. In diesem Fall spricht man von einer non-binären Geschlechtsidentität (Baltes-Löhr, 2018a).

Sexuelle Dimension

Diese Dimension befasst sich mit dem sexuellen Begehren in Bezug auf das Geschlecht. So können Menschen mit einer Cis-Identität sowie binäre transidente Menschen hetero-, homo-, oder bisexuell sein. Solch sexuelle Begehren sind aber an ein binäres Geschlecht gebunden. Intergeschlechtliche und non-binäre Menschen können sich beispielsweise als pansexuell bezeichnen. Pansexualität bindet sich nicht an das bei der Geburt zugewiesene Geschlecht und lässt somit sexuelle Orientierung jenseits der binären Logik zu (Baltes-Löhr, 2018a).

Geschlecht lässt sich via interaktivem Tun aus den genannten Dimensionen vielseitig zusammensetzen. In der Schule werden oftmals unbewusst geschlechtstypische Verhaltensweisen vermittelt. Dabei sollte nach Baltes-Löhr (2018b) auf eine geschlechterreflektierende Pädagogik zurückgegriffen werden, welche sensibel mit den geschlechtlich vielfältigen Lebensentwürfen umgeht.

2.5.5 Umgang mit Geschlechterpluralität – eine geschlechterreflektierende Pädagogik

Eine geschlechterreflektierende Pädagogik versteht Geschlecht als pluridimensional. Dabei richtet sie sich an alle Geschlechter, stellt die Selbstverständlichkeit der heteronormativen Zweigeschlechtlichkeit in Frage und regt zur Reflexion über die geltenden Geschlechterverständnisse an. Die geschlechterreflektierende Pädagogik setzt sich bewusst mit geschlechtstypischen Bildern auseinander und hinterfragt diese kritisch. Wichtig ist vor allem, dass die Menschen über die Existenz von Geschlechterpluralitäten sensibilisiert werden. Dabei setzt sich diese Pädagogik für Geschlechtergerechtigkeit (gleiche Sichtbarkeit und Partizipation für alle) und Gleichwertigkeit aller Menschen ein (Baltes-Löhr, 2018b).

Debus (2012) beschreibt in ihrem Beitrag Vorgehensweisen, wie man Geschlechterverständnisse und Geschlechterbilder thematisieren kann. Sie unterscheidet dabei zwischen der dramatisierenden, der entdramatisierenden und der nicht-dramatisierenden Herangehensweise. Für die Beschreibung der beiden ersteren stützt sich Debus (2012) auf Arbeiten von Faulstich-Wieland (1996), Budde (2006) sowie Budde und Faulstich-Wieland (2005).

«Dramatisieren», was im alltagsprachlichen Kontext eher eine negative Bedeutung hat, ist in diesem Sinne als eine sinnvolle didaktische Strategie zu verstehen, um das Geschlecht zu thematisieren. Die drei Herangehensweisen verfügen dabei über unterschiedliche Potenziale, welche bestenfalls sich gegenseitig ergänzend angewandt werden. Wird Geschlecht dramatisiert, wird es explizit zum Thema gemacht und damit als wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen dargestellt. Dabei kann zum Nachdenken über Geschlechterverständnisse angeregt und Ungleichheiten aufgedeckt werden.

Erst wenn Geschlecht dramatisiert wurde und dadurch Ungleichheiten sichtbar werden, können die Verständnisse als veränderlich erkannt werden (Debus, 2012).

Wenn aber das Geschlecht zu oft, zu lange und unreflektiert im Mittelpunkt steht, kann es Stereotypen fördern. Deswegen muss das Geschlecht auch entdramatisiert werden. Dabei verliert das Unterscheidungsmerkmal «Geschlecht» zwischen Menschen an Bedeutung. Geschlecht wird weder als das einzige noch als das wichtigste Merkmal individueller Differenz verstanden. Entdramatisierende Herangehensweisen reagieren auf eine dramatisierende, um den Fokus vom Geschlecht zu nehmen. Konkret könnten beispielsweise Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Geschlechtern herausgearbeitet werden (Debus, 2012).

Als dritte Herangehensweise wird die nicht-dramatisierende verstanden. Diese kann eigenständig angewendet werden. Das Geschlecht bleibt bei diesem Vorgehen zwar im Hinterkopf, wird aber nicht explizit zum Thema gemacht. Ziel ist es, die individuelle Vielfalt und Auseinandersetzungen mit anderen Themen zu fördern. Diese Herangehensweise differenziert sich von der entdramatisierenden, indem sie nicht eine vorgenommene Dramatisierung relativiert, sondern Geschlecht von vorneherein gar nicht thematisiert. Jederzeit kann aber auf eine der anderen Vorgehensweisen zurückgegriffen werden (Debus, 2012).

Wie bereits angesprochen, wird in der Arbeit mit Bilderbüchern das Potenzial gesehen, mit Kindern die geschlechtliche Vielfalt in der Schule zu thematisieren. Ähnlich konstatiert Kliewer (2016, S. 103), dass durch die Vermittlung von Literatur ein kritischer Blick auf die bestehenden Geschlechterverständnisse gefördert werden kann. Im Folgenden wird eingehender auf die Thematik der Bilderbücher eingegangen.

2.6 Das Bilderbuch als Medium schulischer Praxis

Dass das Bilderbuch unter anderem als Medium der Kinder- und Jugendliteratur fungiert, wurde bereits im Kapitel 2.3.2 thematisiert. Diese Kapitel befasst sich mit den Merkmalen und den Funktionen des Bilderbuchs.

2.6.1 Definition von Bilderbüchern

Was ein Bilderbuch ist und was es ausmacht, ist nicht einfach zu beantworten. Darüber ist sich auch die Forschung nicht einig. Kurwinkel (2017) macht in seinem Werk «Bilderbuchanalyse» jedoch deutlich, dass eine Definition nicht einfach starren Strukturen folgen kann. Es existieren nämlich Bilderbücher, welche der «All-Age-Welle» angehören. Solche Bilderbücher sprechen Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene an. Zusätzlich fügt er hinzu, dass zwischen dem Bild- und dem Schrifttext eine enge Wechselbeziehung vorherrscht, wobei eine Erzählung allein durch die Bilder vermittelt werden kann. Bilderbücher können demzufolge textlos sein (bspw. Wimmelbücher), aber nicht bildlos. Des Weiteren besitzt eine grosse Anzahl der Bilderbücher etwa dreissig Seiten. Es gibt jedoch Bilderbücher, welche diesen Seitenumfang deutlich überschreiten. Ein Beispiel dafür sind «Graphic Novels», welche im Comic-Stil einen Roman erzählen (Abraham & Knopf, 2019). Um in dieser Arbeit eine gewisse Struktur beizubehalten, wird das Bilderbuch nach der Definition von Abraham und Knopf (2019) beschrieben.

Abraham und Knopf (2019) unterscheiden drei Bereiche über welche Bilderbücher beschrieben werden können. Für sie sind Bilderbücher Bild-Text-Symbiosen mit grossem ästhetischem und didaktischem Potenzial, welche sich nach ihrem Wirklichkeitsbezug (Modus), nach ihrem Verhältnis zu anderen Textsorten und Medien (Format) und nach ihrem Kategorisierungspotenzial in ein bestimmtes Genre unterscheiden.

Der Modus fragt nach dem entworfenen Wirklichkeitsmodell. Hierbei kann einem Bilderbuch einerseits ein fantastisches Wirklichkeitsmodell zugrunde liegen andererseits ein realistisches. Das fantastische Wirklichkeitsmodell weist wenige Bezüge zur Realität auf und spielt sich in einer Parallelwelt ab. Das realistische Wirklichkeitsmodell hingegen greift Momente der realen Welt auf und entwirft diese im Bild und Text. Abraham und Knopf (2019) machen aber deutlich, dass in einem Bilderbuch beispielsweise ein realistisches Wirklichkeitsmodell mit fantastischen Zügen entworfen werden kann und umgekehrt.

Beim Format geht es um das Verhältnis der Bilderbücher zu anderen Textsorten (Intertextualität: bspw. zu Gedichten, zu biblischen Geschichten, zu Märchen etc.) und zu anderen Medien (Intermedialität). Hierbei unterscheiden sich die Bilderbücher darunter, wie sie den Rezipierenden vorliegen. Dabei können sie in Print Form existieren oder zusätzlich als Hörspiel, als Film oder als App adaptiert sein.

Beim Genre geht es darum, dass verschiedene Gruppen an Texten vorliegen, denen Themen, zentrale Motive und Darstellungsstile gemein sind. Anhand dieser Punkte können Bilderbücher bestimmten Gruppen zugeordnet werden, welche demnach für ein gewisses Genre stehen. Beispielsweise sind

Bilderbuchgeschichten, welche erzählend sind, von szenischen Bilderbüchern, welche Orte und Szenen zeigen, ohne sie narrativ zu verbinden, zu unterscheiden. Comics beispielsweise, welche unterscheidbare Darstellungsstile² aufweisen, sind als eigenständiges Genre zu verstehen. Doch auch hier sind die Grenzen nicht fest. So können Bilderbücher auch mehreren Genres zugehören.

Die Besonderheit eines Bilderbuchs liegt in der Art und Weise, wie die Informationsvermittlung geschieht. Die Informationen werden durch die Kombination von zwei verschiedenen Zeichensystemen vermittelt. Somit enthalten Bilderbücher einen multimodalen Text, welcher bildliche sowie verbale Codes verknüpft. Um den Gesamttext verstehen zu können, müssen Rezipierende eine multimodale Kompetenz aufweisen. Diese ist notwendig, um die Bedeutung und Funktion beider Zeichensysteme überhaupt verstehen zu können (Staiger, 2019).

2.6.2 Das einzigartige Bild-Text-Verhältnis

«Das Bilderbuch ist mehr als Literatur plus Bild; es definiert sich erst im Spannungsfeld von Bild und Text» (Thiele, 2003, S. 12). Thiele (2003) macht mit dieser Aussage darauf aufmerksam, dass Bild und Text in einem Bilderbuch nicht einfach lose Gefüge sind, sondern eine Beziehung zueinander eingehen. Dabei wird sich erst durch das Zusammenspiel von textlicher und bildlicher Narration die Gesamtaussage des Bilderbuchs ergeben.

Das Verhältnis von Bild- und Schrifttext kann nach Thiele (2011) anhand dreier Bauformen beschrieben werden. Diese werden als Bild-Text-Interdependenzen verstanden. Dabei kommt in Bilderbüchern meistens nicht nur eine Bauform vor, sondern die Verhältnisse finden sich normalerweise in Vermischung wieder. Thiele (2011) unterscheidet zwischen den Bild-Text-Parallelitäten, dem geflochtenen Zopf und der kontrapunktischen Beziehung.

Ersteres beschreibt den Bild- und Schrifttext als sich gegenseitig ergänzend und erweiternd. Dabei können Aussagen des einen Textes durch den anderen konkretisiert, verdeutlicht und erweitert werden. Es handelt sich demnach nicht um eine vollkommene Doppelung der Aussage.

Als gefochtenen Zopf versteht Thiele (2011) eine komplexe Interdependenz zwischen Bild- und Schrifttext. Die beiden Erzählstränge entwickeln abwechselnd den Handlungsablauf. Sie greifen dort ineinander, wo der eine Text aufgehört hat zu erzählen und führen die Erzählung weiter.

Bei kontrapunktischen Beziehungen enthalten beide Ebenen unterschiedliche Informationen. Trotzdem vermitteln sie gemeinsam eine Erzählung. Dabei kann beispielsweise der Schrifttext die momentane Realität vermitteln, wobei die Bilder eher Rückblenden, Erinnerungsbilder oder Vorstellungsbilder abbilden, welche sich gegensätzlich zum Schrifttext verhalten.

² Sprechblasen, Bewegungslinien etc.

2.6.3 Funktion und Potenzial des Bilderbuchs in der schulischen Praxis

Das Bilderbuch kann in der schulischen Praxis unterschiedliche Funktionen einnehmen. So können sie nebst ihrer Sozialisationsfunktion auch zur Lesekompetenzförderung beitragen, zur «visual-Literacy»³ verhelfen, die literarische Bildung fördern, zur Sprachförderung beitragen, auf andere Medien vorbereiten etc. Bilderbücher kommen aber nicht nur im Literaturunterricht zum Zuge, sondern können auch fächerübergreifend funktionieren. So können sie beispielsweise in anderen Fachbereichen als Anstoss für eine Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema dienen. Im problemorientierten Unterricht können sensible Themen, wie beispielsweise Mobbing und Tod, mit einem Bilderbuch angesprochen und diskutiert werden. Sie vermitteln hierbei bestimmte Werte und Normen (Thiele, 2003).

Gemäss Kraft und Müller (2019) ist jeder Rezeptionsprozess durch eigene Erfahrungen und Einstellungen der Kinder beeinflusst. Deshalb ist ein Austausch über das Bilderbuch fast unabdingbar. Durch die Anschlusskommunikation werden Inhalte diskutiert und darüber nachgedacht. Somit müssen Bilderbücher nicht notwendigerweise Fragen klären, sondern können auch neue aufwerfen und zum Austausch anregen. Durch den Austausch veranlasst es die Kinder, Inhalte zu reflektieren, wobei zusätzlich das Textverständnis gefördert wird (Kranz, 2019).

Bilder weisen gegenüber dem Text viel Potenzial auf. So wird bereits jungen Kindern der Zugang über das Bild gewährleistet. Dies ermöglicht die Teilnahme an der Anschlussdiskussion. Dabei werden bei den Kindern unterschiedliche Vorstellungen und Assoziationen ausgelöst, welche an Erfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder anknüpfen. Durch einen gemeinsamen Austausch wird die Mehrdeutigkeit des Bildes sichtbar. Dies wirft oftmals neue Fragen auf, was anschliessend zum Denken anregt (Näger, 2017). Zusätzlich können Bilder narrative Anteile der Erzählung übernehmen und dadurch alleine ein Handlungskontinuum entfalten. Hierbei können sie Handlungsabläufe dramatisieren (Thiele, 2003).

Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung den Unterricht diversitätsbewusst und gendersensibel zu gestalten, damit die Kinder ihre gefestigten Normvorstellungen kritisch reflektieren können (Butenschön, 2020). Dabei berücksichtigt die vorliegende Arbeit Kinderbücher als Medium schulischer Praxis, um diese Reflexion zu ermöglichen.

³ Bildlesekompetenz: eine ausreichende Bildwahrnehmung stellt dabei die Grundlage dar (vgl. Dehn, 2019).

2.6.4 Geschlechtliche Diversität in Kinderbüchern

Zumeist werden geschlechtsstereotypische Vorstellungen der Gesellschaft in den Kinderbüchern vermittelt und unreflektiert reproduziert. In letzter Zeit kommen vermehrt Kinderbücher auf den Markt, welche einen gendersensiblen und diversitätsbewussten Umgang mit Geschlecht aufweisen (Butenschön, 2020). Diese Aussage stimmt mit den Vermutungen über eine Auffächerung des Literaturangebots von Nieberle (2016) überein. Neuere Forschungen zeigen, dass geschlechtsstereotypische Verhaltensweisen in Bilderbüchern aufgebrochen werden. Jedoch bleiben sie meistens in der binären Geschlechterlogik verhaftet (Burghardt & Klenk, 2016).

Keuneke (2000) ist der Ansicht, dass aber die Darstellung von geschlechtsuntypischen Figuren nicht ausreichen, um die festgesetzten Normen der Kinder aufzuweichen. Kinder halten oftmals an den bereits vorstrukturierten Geschlechterverständnissen fest und verdrängen dabei Darstellungen, welche nicht mit ihrem Verständnis übereinstimmen. Laut ihr braucht es zahlreiche unterschiedliche Bilder von Geschlechtern, um ein Umdenken fördern zu können. Die bildliche und textliche Darstellung vom Geschlecht von Figuren jenseits der Norm, stellt zuweilen aber eine Herausforderung dar, da ihnen normalerweise entweder ein männliches oder weibliches Geschlecht zugeschrieben wird. Jedoch wird der Entwurf von «Figuren als Gestalten des Dazwischen und der Passage» (Nieberle, 2016, S. 24) für das Thema Intergeschlechtlichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur zunehmend bedeutender. Es sind bereits vereinzelt Bilderbücher ausfindig zu machen, welche die normative Zweigeschlechtlichkeit auf den Kopf stellen. Diese werden allerdings meistens in Englischer Sprache verfasst und haben den Weg ins Schulzimmer noch nicht gefunden.

2.7 Zwischenfazit

Der vorliegenden Arbeit liegt das Verständnis zu Grunde, dass das Geschlecht nicht als etwas natürlich Gegebenes verstanden werden kann, sondern das Ergebnis von interaktiven Konstruktionsprozessen ist. Das Geschlecht konstruiert sich demnach aus einem Wechselspiel von Geschlechtsdarstellung und Geschlechtszuschreibung. Geschlechtliche Darstellungsweisen wurden durch den Sozialisationsprozess, aufgrund gesellschaftlicher Erwartungen, erlernt und durch individuelle Verhaltensweisen erworben. Dies stellt die Eigenaktivität der handelnden Personen in den Vordergrund und lässt demnach im Konstruktionsprozess des Geschlechts auch Veränderungen zu. Es geht hierbei nicht mehr um die starren Strukturen von Männlichkeit und Weiblichkeit, sondern um ein Geschlechterverständnis, welches mehrdimensional ausgerichtet ist. Dies lässt das Konstruieren von Geschlechtsentwürfen auch jenseits der Normen zu.

Der theoretische Teil dieser Arbeit zeigt auf, dass in der Schule sowie in Bilderbüchern die geltenden Geschlechterverständnisse reproduziert werden. Das Geschlecht kann allerdings nicht mehr als binäre Konzeption verstanden werden. Folglich wird sich die Schule mit intergeschlechtlichen, transgeschlechtlichen und non-binären Kindern auseinandersetzen müssen. Geschlechtliche Lebensweisen jenseits der Norm werden jedoch, unter anderem im schulischen Kontext, diskriminiert. Eine geschlechterreflektierende und diversitätsbewusste Unterrichtspraxis ist hierbei notwendig. Geltende Normen müssen reflektiert werden und vielfältige Geschlechtsentwürfe thematisiert und aufgezeigt werden.

Diese Arbeit sieht durch die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern in der Schule, eine Möglichkeit über die Thematik von Geschlecht jenseits der binären Entwürfe nachzudenken und zu diskutieren. Durch ihre einzigartige Text-Bild-Beziehung kann Geschlecht vielseitig konstruiert und thematisiert werden. Gute Bilderbücher lassen Raum zur Mehrdeutigkeit zu, was zu Gesprächsanlässen einlädt. Somit kann über eigene Normen reflektiert werden und eine Welt jenseits der Geschlechterbinarität entworfen und denkbar gemacht werden. Dies richtet den Fokus auf Bilderbücher, welche sich der normativen Zweigeschlechtlichkeit entziehen. In Deutsch verschriftlichte Bilderbücher, welche dieses Thema ansprechen, sind eine Seltenheit und deshalb auch nicht eingehend erforscht. Die Abwendung vom binären Geschlechtermodell und das Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion, führt diese Arbeit zur Frage, inwiefern ausgewählte Bilderbücher ein Potenzial darstellen, um eine Welt jenseits der binären Geschlechternorm denkbar zu machen, was für ein Geschlecht dabei konstruiert wird und welche Wirkung dieses entfaltet. Der empirische Teil setzt sich im Folgenden eingehender mit dieser Frage auseinander.

3 Empirie

3.1 Untersuchungsgegenstand

Geschlechtlich nonkonformes Verhalten zeigt sich bereits vermehrt als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur (bspw. Jungen, die Röcke tragen und gerne mit Puppen spielen). Diese Arbeit untersucht allerdings Bilderbücher, welche intergeschlechtliche, transgeschlechtliche oder non-binäre Figuren entwerfen und sich somit dem binären Geschlechtersystem entziehen. Über die weltbekannte und meistbenutzte Suchmaschine «Google» wurde nach «non-binären Bilderbüchern» gesucht. Auf Webseiten mit Buchbesprechungen, wie *buuu.ch* und *transfabel.de*, wird man fündig. Die erste Internetseite, welche sich bei dieser Suchanfrage anbietet, ist *buuu.ch*. Diese Arbeit setzt sich daher intensiver mit dieser Webseite auseinander.

3.1.1 buuu.ch

Dies ist ein Gemeinschaftsblog, welcher 2012 von drei Personen erstellt wurde. Sie bewerten und besprechen Kinder- und Jugendbücher, welche keine Stereotypen reproduzieren, marginalisierte Charaktere und Lebensrealitäten nicht ausschliessen und vielfältige und progressive Rollenbilder zeigen. Da nach Bilderbüchern gesucht wird, welche sich der binären Geschlechternorm entziehen, wurden die Rubriken «LGBTI⁴» und «non-binary» näher in Betracht gezogen. Verschiedene Bilderbücher werden von den Verfassern und Verfasserinnen des Blogs unter diesen Rubriken rezensiert und für eine Rezeption empfohlen. Es folgte eine erste rudimentäre Analyse der vorgeschlagenen Bilderbücher, um den Analysekorpus dieser Arbeit festzulegen.⁵

Die Bilderbücher sollen eine schulische Auseinandersetzung mit Geschlechtsentwürfen jenseits der Norm ermöglichen. Deswegen wurden die Auswahlkriterien aus den vorgehenden Überlegungen für einen geschlechtsreflektierten Umgang sowie durch Empfehlungen der Literaturdidaktik abgeleitet.

Allgemein wurde darauf geachtet, dass die Bilderbücher für den 1. Zyklus geeignet waren. Denn bereits beim Schuleintritt ist eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Normvorstellungen und das Nachdenken über eine Welt jenseits der binären Normen sinnvoll. Die meisten Kinder haben in diesem Alter bereits ihre Geschlechtsidentität ausgebildet und verfügen über starre Vorstellungen was typisch Mädchen und typisch Junge ist. Wie bereits erwähnt, gewährleistet das Bild bereits jungen Kindern, welche noch nicht lesen können, den Zugang zum Bilderbuch. Deshalb tragen die Bilder in den betrachteten Bilderbüchern eine grosse Bedeutung. Zudem sollen die Bilderbücher die Geschlechtsentwürfe nicht bloss erklären und definieren, wie das Sachbilderbücher tun, sondern eine in eine Geschichte verpackte, kindliche Lebenswelt zeigen. Solche Bilderbücher weisen erzählerische

⁴ Lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex.

⁵ Letzter Zugriff: 30. Dezember 2020.

Bild-Text-Interdependenzen auf. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Bilderbücher leicht erhältlich waren. Dies ist ausschlaggebend für eine Bilderbuchauswahl.⁶

Im nächsten Kapitel werden Qualitätsmerkmale beschrieben, welche von Kraft und Luptowicz (2019) für eine Bilderbuchauswahl aufgestellt wurden.

3.1.2 Analysekriterien

Kraft und Luptowicz (2019) beschreiben in ihrem Beitrag Qualitätsmerkmale, welche Bilderbücher aufweisen sollten. Durch eine Unterteilung in drei Kategorien können die Besonderheiten der jeweiligen Bilderbücher berücksichtigt werden. Sie unterscheiden dabei zwischen thematischen und inhaltlichen Qualitätskriterien, künstlerischen und ästhetischen Qualitätskriterien sowie Kriterien, welche sprachlich und erzählerisch angelegt sind. Kraft und Luptowicz (2019) beziehen sich hierbei auf die Beiträge von Thiele (2003) und betonen ebenfalls die Untrennbarkeit der aufgeführten Kriterien, welche demzufolge in einem Zusammenspiel zu verstehen sind. Im Folgenden werden die Kriterien aufgelistet, welche für die Festlegung des Analysekorpus zentral waren.

Thematische und inhaltliche Kriterien (Kraft und Luptowicz, 2019):

- Werden andere Lebensweisen gezeigt und damit Normen reflektiert?
- Wird an der kindlichen Lebenswelt angeknüpft?
- Ist die Literatur nicht moralisierend und nicht diskriminierend?
- Werden geschlechtsstereotypische Darstellungen/Verhaltensweisen gemieden und/oder kritisch hinterfragt?

Für die Auswahl des Analysekorpus wurde darauf geachtet, dass sich die entworfenen Figuren der normativen Zweigeschlechtlichkeit abwenden. Die Bilderbücher sollen kindliche Figuren zeigen, welche sich in lebensweltnahen Situationen befinden. Somit können sich die Kinder besser mit den entworfenen Figuren identifizieren und es lässt eine Reflexion über eigene Normvorstellungen müheloser zu. Keuneke (2000) betont, dass menschlichen Figuren in Bilderbüchern normalerweise entweder ein weibliches oder ein männliches Geschlecht zugeschrieben werden. Dies wird durch Namensnennung oder Erscheinungsweisen deutlich gemacht. Falls dies nicht dementsprechend ausgeführt wird, wird zum Nachdenken angeregt. Deswegen wurden nur Bilderbücher berücksichtigt, welche menschliche Figuren entwerfen. Zusätzlich steigern lebensweltnahe Texte das Leseinteresse der Schüler und Schülerinnen. Des Weiteren wurden alle Bilderbücher aussen vor gelassen, welche zu moralisierend oder gar diskriminierend in Bezug auf soziale Kategorien (Geschlecht, Herkunft, Religion etc.) waren. Bezüglich des Geschlechts wurde das Ausmass der Diskriminierung berücksichtigt. Je nach dem können solche Situationen zum Nachdenken über eigene Normvorstellungen und über das Verhalten gegenüber anderen Personen anregen. Es werden den Kindern keine Entscheidungen

⁶ Erhältlich beispielsweise auf www.exlibris.ch, www.orellfuessli.ch, www.queerbooks.ch.

abgenommen, sondern lädt sie zu einer kritischen Reflexion über eigene Werte und Normen ein. Zudem wurden alle Bilderbücher, welche ein zu starkes stereotypisches Bild von einem Geschlecht entwerfen (bspw. Mädchen in rosa Kleidern, welches nur mit Puppen spielt und Make-up liebt), von der eingehenden Analyse ausgeschlossen.

Künstlerische und ästhetische Kriterien (Kraft und Luptowicz, 2019):

- Gibt es eine Verbindung zwischen Bild- und Schrifttext?
- Wecken die Bilder Fragen?
- Schriftbild: ist die Schriftgrösse altersgerecht? Ist die Schriftart gut lesbar?

Bilderbücher, bei welchen das Verhältnis zwischen Bild- und Schrifttext zu abstrakt waren (oftmals in kontrapunktischen Beziehungen), wurden ausgeschlossen. Darstellungen sollen zum Hinsehen anregen und Neues und Ungewohntes zeigen. Trotzdem müssen auch vertraute Elemente vorhanden sein, damit das Kind das Bild lesen und verstehen kann (Bezug zur Lebenswelt der Kinder) (Kraft und Luptowicz, 2019). Die Bilder sollen aber interessant gestaltet sein und auch in Bezug zum Schrifttext Fragen aufwerfen. Sie sollen ermöglichen, eigene Deutungen zu entwickeln. Zusätzlich wurden nur Bilderbücher weiter berücksichtigt, welche ein kindgemässes Schriftbild aufwiesen (keine Schnörkelschrift, ausreichende Schriftgrösse), damit eine Rezeption nicht erschwert wird.

Sprachliche und erzählerische Kriterien (Kraft und Luptowicz, 2019):

- Lässt die Sprache Konstruktionen neuer Denkmuster zu?
- Dient die Sprache der Wortschatzerweiterung?
- Ist die Sprache kindgerecht?

Hauptaugenmerk lag darauf, dass die Bilderbücher in deutscher Sprache geschrieben waren. Dadurch können auch Kinder den Schrifttext verstehen und es erleichtert das Vorlesen. Es sollte allerdings eine anregende Sprache geboten werden, welche den Wortschatz erweitert und zum Denken anregt. Dabei sollten stereotypische Ausdrücke, wie «sich im falschen Körper fühlen», vermieden werden. Die Sprache sollte kindgerecht sein (keine Verniedlichungen, keine zu abstrakten Wörter), jedoch den Kindern ermöglichen auf differenzierte Art und Weise über die Vielfalt an Geschlecht zu sprechen und darüber nachzudenken.

Die aufgeführten Qualitätskriterien treten in Verbindung miteinander auf und führen in der Rezeptionssituation zu einer Gesamterfahrung. So sollten Textelemente in Wechselwirkung mit den Bildelementen stehen. Erst dadurch regen sie zu vielfältigen Gesprächsanlässen an (Kraft & Luptowicz, 2019).

Anhand dieser Kriterien wurde der Analysekörper der vorliegenden Arbeit zusammengestellt. Es folgt eine tabellarische Auflistung der berücksichtigten Bilderbücher.

3.1.3 Analysekorpus

Die Bilderbücher, an denen beispielhaft eine Analyse vorgenommen wird, werden anhand des Titels, des Autors oder der Autorin, des Erscheinungsjahrs, der Seitenanzahl und einer kurzen Inhaltsangabe vorgestellt. Die Bilderbücher weisen keine Seitenzahlen auf. Um sich einfacher und verständlicher auf bestimmte Passagen im Buch zu beziehen, wurden die Seiten selbst nummeriert. Ab der eigentlichen Erzählung, das heisst ab der ersten Seite, die nicht mehr zum Paratext gehört, wird mit der Seite 1 begonnen.

Tabelle 1: Überblick über den Analysekorpus

Buchtitel	Autor/In; Erscheinungsjahr; Seitenanzahl	Kurze Inhaltsangabe
Julian ist eine Meerjungfrau	Jessica Love, 2020, 32 Seiten	Julian liebt Meerjungfrauen und möchte selbst auch eine sein. So verwandelt er sich auch in eine Meerjungfrau. Begleiterin von Julian ist seine Oma, die ihn in seinem Vorhaben auch tatkräftig unterstützt. Gemeinsam fertigen sie ein wunderschönes Meerjungfrauenkostüm an und spazieren mit ganz vielen anderen Meerjungfrauen am Strand entlang.
Nour fragt warum?	Felisa Talem, 2019, 20 Seiten	In diesem Bilderbuch begleiten die Rezipierenden Nour durch das Kaufhaus. Nour mag viele verschiedene Sachen. Kleider, aber auch Hosen, Brillen und Nagellack und noch ganz vieles mehr. Nour trifft im Kaufhaus auf seine Freunde. Die mögen auch unterschiedliche Sachen, jedoch dürfen sie sich nicht so kleiden, wie sie gerne wollen. In solchen Situationen stellt Nour immer die Frage warum?

Ein grosser Tag, an dem fast nichts passierte	Beatrice Alemagna, 2018, 37 Seiten	Die Geschichte erzählt über ein Kind, welches die Rezipierenden durch dessen Tag in der Ferienhütte führt. Alles scheint langweilig und düster, es regnet in Strömen. Nur das geliebte Computerspiel macht dem Kind Freude. Als das Spiel aber ins Wasser fällt, scheint alles bedeutungslos. Doch die Geschichte erhält einen Wendepunkt und der Tag endet in einem abenteuerlichen Erlebnis in der Natur.
--	---------------------------------------	---

Durch die Beschreibung fällt auf, dass es sich um relativ neue Bilderbücher handelt. Dies könnte damit zu tun haben, dass sich Menschen erst in den letzten Jahren vermehrt mit Geschlechtsentwürfen jenseits der Normen auseinandersetzen und ihre Geschlechtsidentität auch öffentlich preisgeben.

Erwähnenswert ist ebenfalls, dass nur das Bilderbuch «Nour fragt warum?» (Talem, 2019) als deutsche Erstausgabe erschienen ist. Dies ist auch bei der Festlegung des Analysekorpus aufgefallen. Viele der in Erwägung gezogenen Bilderbücher wurden in Englisch erfasst und nur einige wurden bisweilen ins Deutsche übersetzt.

Mit der Frage, wie diese Bilderbücher nun analysiert werden, beschäftigt sich das nächste Kapitel.

3.2 Methode

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird eine qualitative Bilderbuchanalyse an drei exemplarischen Bilderbüchern durchgeführt. Im folgenden Kapitel wird die Entwicklung des Analysezugangs und das methodische Instrument beschrieben.

3.2.1 Entwicklung des Analysezugangs

Das Bilderbuch versteht sich als ein hoch komplexes ästhetisches Gebilde, welches aus unterschiedlichen Schichten aufgebaut ist. Diese sind in ihrer Wechselbeziehung wahrzunehmen. Gemäss Thiele (2003) sind die bereits angesprochenen einzigartigen Bild-Text-Interdependenzen nicht nur theoretisch zu erfassen, sondern auch in der methodischen Herangehensweise zu berücksichtigen: «Die Bilderbuchanalyse kann keinem starren Schema folgen, sondern muss sich auf die jeweilige Bild-Text-Struktur sowie auf die ästhetischen, dramaturgischen und thematischen Besonderheiten des Buches einlassen» (Thiele, 2003, S. 13). Eine Bilderbuchanalyse kann demzufolge nicht als geschlossenes Konzept verstanden werden. Um das Bilderbuch als Ganzes erfassen zu können, braucht es einen offenen, flexiblen und vielfältigen Rahmen. Somit können Eigenheiten und spezifische Qualitäten der Bilderbücher erfasst werden (Thiele, 2003).

Für die Entwicklung des Analysezugangs wurden die verschiedenen Analyseansätze, welche im Werk «das Bilderbuch» von Jens Thiele (2003, S. 92) beschrieben werden, gesichtet. Es werden fünf unterschiedliche Wege aufgezeigt, welche jeweils eine spezifische Perspektive auf das Bilderbuch einnehmen. Die Perspektiven, aus denen die Bücher betrachtet werden, sind aber nicht als eigenständig zu verstehen, sondern bilden ein Netzwerk aus verschiedenen analytischen Zugängen. Sie können getrennt voneinander auftreten oder gemeinsam verlaufen und sich an Knotenpunkten schneiden. Thiele (2003) unterscheidet zwischen Herangehensweisen, welche vom Produkt selbst ausgehen, den Autor oder die Autorin als Ausgangspunkt wählen oder vom kindlichen Rezipienten ausgehen. Die Analyse, welche vom Autor oder von der Autorin ausgeht, befasst sich mit Fragen zum Entstehungsprozess des Bilderbuchs und nimmt dabei Bezug auf die verfügbaren biografischen Daten des Autors oder der Autorin. Solch eine Vorgehensweise ist für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit nicht relevant. Die rezeptionsbezogene Analyse setzt den Fokus auf die Kinder, welche sich mit den Bilderbüchern befassen. Es wird analysiert, wie Kinder das Bilderbuch verstehen. Auch diese Herangehensweise ist für die Behandlung des Themas dieser Arbeit nicht von zentraler Bedeutung. Zur Beantwortung der Forschungsfrage müssen die Bilderbücher mit ihrem Inhalt untersucht werden, deshalb bezieht sich die konkrete Analyse der vorliegenden Arbeit auf das Produkt selbst.

Für diese Herangehensweise unterscheidet Thiele (2003) zwischen einem assoziativen, erzähldramaturgischen und thematischen Ansatz. Anknüpfungspunkte wurden vor allem beim thematischen Ansatz von Elisabeth Hohmeister (2003) gefunden. Der thematische Analyseansatz wird im Folgenden beschrieben.

Thematischer Analyseansatz – Elisabeth Hohmeister (2003)

Hohmeister (2003) erläutert in ihrem Beitrag den thematischen Analyseansatz. Dieser wird verwendet, wenn das Thema des Bilderbuchs als gedankliche Grundlage dient und untersucht werden soll. Dabei kann das Bild-Text-Verhältnis in Bezug auf die Kerngedanken des Bilderbuchs analysiert werden. Die Kerngedanken werden durch die Rekonstruktion vom Bild- und Schrifttext vielfältig fassbar gemacht und transparent gemacht. Um zu erfassen, wie der Autor oder die Autorin den Grundgedanken im Bilderbuch umgesetzt hat, analysiert Hohmeister zuerst Text und Bild einzeln. Sie geht dabei den Fragen nach: was und wie erzählt der Schrifttext? Was und wie erzählt der Bildtext? Danach werden die Wechselbeziehungen zwischen den beiden narrativen Elementen untersucht. Erst durch deren Zusammenspiel wird die Wirkung der Kerngedanken deutlich.

Hohmeister (2003) veranschaulicht ihren Analyseansatz, indem sie am Bilderbuch «Du gross und ich klein» (1996) von Grégoire Solotareffs eine beispielhafte Analyse vornimmt. Um auf die Fragen, was und wie erzählen die Bilder/der Text, Antwort zu geben, untersucht Hohmeister in ihrer Analyse den Aufbau, die Handlung, die Figuren, die Sprache, die Erzählperspektive, die Zeitgestalten und die Komposition der Bilder. Um die Wirkung und Bedeutung des Themas zu erfassen, untersucht sie, wie Bild und Text in Wechselbeziehung zueinanderstehen. So erkannte Hohmeister beispielsweise, dass die Bilder zwar den Text kommentieren, aber manchmal auch kontrapunktische Bezüge aufweisen, wobei das Innere der Figur ersichtlich wird. Dies wiederum verleiht dem Thema des Bilderbuches Bedeutung.

Anknüpfungspunkte für die Bilderbuchanalyse dieser Bachelorarbeit wurden vor allem bei der Vorgehensweise von Hohmeister (2003) gefunden, welche für den vorliegenden Analysekörper geeignet ist. Die vorgestellten Bilderbücher zielen darauf ab, sich der binären Geschlechterlogik zu entziehen. Die Konstruktion von Geschlechtsentwürfen jenseits der Norm, was den Grundgedanken der Bilderbücher darstellt, kann durch den thematischen Analyseansatz vielfältig fassbar gemacht werden. So kann das Geschlecht auf dem Bild- sowie auf dem Schrifttext entworfen werden und durch das Zusammenspiel der beiden Elemente an Bedeutung und Wirkung erhalten. Deswegen wird zuerst der Schrifttext, anschliessend der Bildtext und schlussendlich die Wechselbeziehung der beiden Elemente untersucht. Durch diesen Dreischritt kann auch das Potenzial der Einzelmedien, sowie des Zusammenspiels der beiden Elemente hervorgebracht werden.

In Analogie zur Analyse von Hohmeister (2003) werden für die Untersuchung sicherlich Kategorien wie Figuren, Sprache und Erzählperspektive eine Rolle spielen.

Um die Bilderbücher nach diesem Vorgehen zu analysieren wurde das fünfdimensionale Analysemodell von Michael Staiger (2019) verwendet. Dieses wird im nächsten Abschnitt erklärt.

3.2.2 Instrumentenbeschreibung

In diesem Kapitel wird das Instrument beschrieben, welches für die Bilderbuchanalyse verwendet wurde. Es wurde darauf geachtet, dass es einen flexiblen und offenen Zugang zum Bilderbuch zulässt. Denn wie Thiele (2003) postuliert, «muss sich die Bilderbuchanalyse auf jedes Buch neu einlassen, um die je spezifischen Qualitäten zu erfassen» (S. 92). Das fünfdimensionale Analysemodell von Michael Staiger (2019), welches im folgenden Abschnitt beschrieben wird, scheint dafür passend zu sein.

Das fünfdimensionale Analysemodell – Michael Staiger (2019)

Aufbauend auf dem thematischen Analyseansatz, verwendet die Arbeit das fünfdimensionale Analysemodell, um die narrativen Text- und Bildelemente fassbar zu machen. Um dem Bilderbuch als multimodalen Text und als Medium gerecht zu werden, stellt Staiger (2019) eine Analyse vor, welche fünf Dimensionen beinhaltet und somit mehrdimensional ausgerichtet ist. Dieses mehrdimensionale Analysemodell ermöglicht die Erfassung des Bilderbuches als Ganzes.

Als erste Dimension beschreibt Staiger (2019) die *narrative Dimension*, welche den Schrift- wie auch den Bildtext berücksichtigt. Der narrative Text kann auf Ebene der «histoire» (was?) anhand der Kategorien Handlung, Figuren, Raum etc. analysiert werden. Die Analyse muss sich auch damit befassen, wie der narrative Text erzählt wird. Dies definiert Staiger als Ebene des «discours» (wie?). Diese Ebene untersucht Kategorien wie Erzählperspektive, Zeitdarstellung etc.

Als zweite Dimension definiert Staiger (2019) die *bildliche Dimension*. Diese umfasst die visuelle Gestaltung und das Design der Bilder. Die Bilder können anhand von Kategorien wie Farbe, bildnerische Technik, Komposition etc. analysiert werden. Auch die Typografie (Schriftbild) sowie intermediale Aspekte finden in dieser Dimension Platz.

Die dritte Dimension wird als *verbale Dimension* verstanden. Diese berücksichtigt alle Aspekte der sprachlichen Gestaltung und kann anhand der Kategorien Wortwahl, Satzbau, Erzählstil etc. untersucht werden (Staiger, 2019).

Die *intermodale Dimension* ist die vierte Dimension, welche Staiger (2019) beschreibt. Diese befasst sich mit dem Verhältnis von Bild- und Schrifttext. Dabei bezieht sich die vorliegende Arbeit auf Thieles (2011) beschriebene Bauformen der Bild-Text-Interdependenzen (vgl. Kapitel 2.6.2).

Die letzte Dimension berücksichtigt die *paratextuellen* und die *materiellen* Aspekte eines Bilderbuchs. Sie betrachtet beispielsweise das Cover, das Vorsatzpapier, das Papier an sich etc. Diese Dimension berücksichtigt alles, was die eigentliche Erzählung umschliesst (Staiger, 2019).

Die Dimensionen werden in der *Abbildung 2* verdeutlicht. Es wird ersichtlich, dass die verschiedenen Dimensionen in Verbindung miteinander stehen und dass die paratextuelle und die materielle Dimension den eigentlichen Text umhüllt.

Diese Dimensionen sind nicht als eigenständig und voneinander losgelöst zu verstehen, sondern sie treten gemeinsam in Wechselbeziehung zueinander auf und verleihen dem Bilderbuch

Bedeutung. Somit ist dies auch im Hinblick auf die Analyse zu berücksichtigen. Das zu untersuchende Phänomen steht dabei in einem funktionalen Gesamtzusammenhang. Das Modell erlaubt, sich zum einen auf die spezifischen Eigenschaften der Einzelmedien, beispielsweise nur auf den Schrifttext oder nur auf den Bildtext, zu konzentrieren, zum anderen kann der Fokus auf die Interdependenzen der zwei Elemente gerichtet werden. Je nach Erkenntnisinteresse und je nach Bilderbuch treten vereinzelte Dimensionen und/oder Kategorien stärker in den Vordergrund und können für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein.

Diese Arbeit bedient sich diesem Analysemodell, da es erlaubt, sich immer wieder neu auf ein Bilderbuch einzustellen. Das Modell ist offen und flexibel und lässt somit das Auffangen von unerwarteten Eigenheiten des Bilderbuchs und den verschiedenen Einzelmedien zu. Der Korpus der vorliegenden Arbeit weist unterschiedliche Geschlechtsentwürfe auf, welche nicht immer auf gleiche Art und Weise thematisiert werden. Um genau diese Einzigartigkeit erfassen zu können, braucht es einen flexiblen Rahmen. Zusätzlich berücksichtigt das fünfdimensionale Analysemodell den Paratext, welcher bereits über die Geschlechterdarstellung im Buch Einblick geben kann.

Im nächsten Kapitel wird das genaue Vorgehen der Analyse beschrieben.

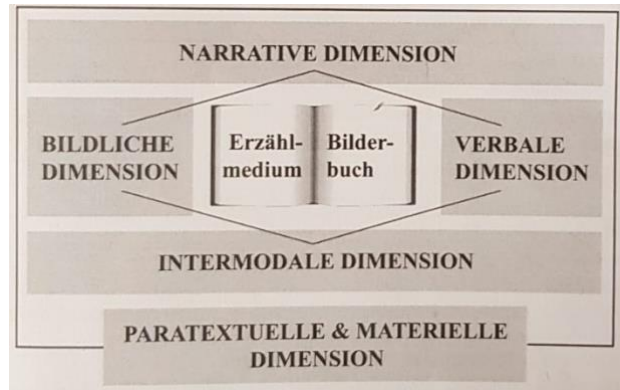


Abbildung 2: *fünfdimensionales Analysemodell von Staiger (2019, S. 15)*

3.3 Vorgehen

3.3.1 Analyse

Der erste Teil der Analyse beschäftigt sich mit dem Paratext. Dabei wird hauptsächlich das Cover und der Titel betrachtet. Diese Elemente können bereits über das entworfene Geschlecht im Bilderbuch Auskunft geben. Zusätzlich werden die Vorsatzpapiere untersucht. Das vordere Vorsatzpapier entspricht der ersten Doppelseite, welche ersichtlich wird, wenn man den Buchdeckel aufschlägt. Das hintere Vorsatzpapier entspricht der letzten Doppelseite. Dabei können diese identisch oder unterschiedlich sein und die erzählte Geschichte weiterführen oder kommentieren. Sie können auch den Anfang und das Ende der erzählten Geschichte markieren. Oftmals ist die Bedeutung des Vorsatzpapiers erst durch das Zusammenspiel der eigentlichen Erzählung auszumachen (Kurwinkel, 2017). Danach wird das Bilderbuch in einem Dreischritt untersucht (vgl. Thematischer Analyseansatz in Kapitel 3.2.1). Für die Untersuchung der eigentlichen Erzählung wurde ein Leitfaden zusammengestellt, welcher sich in drei Schritte gliedert und demnach der Vorgehensweise von Hohmeister (2003) folgt. Der Leitfaden ist im Anhang unter Kapitel 7.1 vorzufinden. Die Analyse richtet den Fokus auf die verschiedenen Geschlechtsentwürfe im Bilderbuch. Sie geht der Frage nach, was für ein Geschlecht in bestimmten Situationen im Schrifttext sowie im Bildtext konstruiert und entworfen wird und was dabei für eine Wirkung entfaltet wird. Aussagen der beiden Elemente bezüglich Geschlechterkonstruktion und Wirkung, werden oftmals erst durch das Zusammenspiel aussagekräftig und bedeutend. Dadurch soll das Potenzial der Bilderbücher, um eine Welt jenseits der Zweigeschlechtlichkeit denkbar zu machen, aufgezeigt werden.

Die Bilderbuchanalyse strukturiert sich wie folgt:

1. Schritt: Was und wie erzählt der Schrifttext?
2. Schritt: Was und wie erzählt der Bildtext?
3. Schritt: Wie stehen die beiden Elemente in Wechselbeziehung zueinander?

Im Leitfaden wurden für die jeweiligen Schritte Fragestellungen formuliert, um bereits einen Fokus bei der Analyse zu setzen. Diese Fragestellungen beinhalten verschiedene Kategorien des fünfdimensionalen Analysemodells von Staiger (2019). Trotzdem können, je nach Bilderbuch, auch noch andere Kategorien analysiert werden. Dies wird durch das Modell von Staiger ermöglicht, da es sehr flexibel ist und keinem starren Schema folgt. Um die verschiedenen Kategorien der jeweiligen Dimensionen besser zu verstehen und untersuchen zu können, wurde auf die Beschreibungen von Staiger (2019) und auf das Werk von Kurwinkel (2017) zurückgegriffen. Kurwinkel beschreibt in seinem Werk ähnliche Kategorien wie Staiger. Die drei Schritte, nach denen sich die Analyse strukturiert, lassen sich nun anhand der Kategorien der jeweiligen Dimensionen untersuchen. Dadurch werden die Aussagen aus dem Bild- und Schrifttext fassbar gemacht. Vereinzelte Kategorien, welche untersucht wurden, werden im Folgenden beschrieben.

Kategorie Erzählsituation

Diese Kategorie befasst sich mit der Sicht aus welcher erzählt wird. Es wird zwischen auktorialer, personaler und neutraler Erzählperspektive unterschieden (Frey, 2016).

Auktoriale Erzählperspektive

Bezüglich des Schrifttextes hat der Erzähler eine Übersicht und ist somit allwissend in Bezug auf das Geschehen, die Figuren und deren Innenleben usw. und befindet sich ausserhalb der Figurenwelt. Er gibt den Lesenden Orientierung, indem er die Handlungen oder Verhaltensweisen der Figuren kommentiert, die Figuren direkt charakterisiert, Vorausdeutungen und Rückblenden einbringt usw. Meistens wird die Geschichte in einer Er-/Sie-Erzählform erzählt (Frey, 2016). Bezüglich des Bildtextes liegt der Standpunkt der bildlichen Erzählinstanz ausserhalb der erzählten Welt und verortet sich darüber. Es liegt eine Übersicht über das gesamte Geschehen vor (Kurwinkel, 2017).

Personale Erzählperspektive

Hinsichtlich des Schrifttextes hat der Erzähler eine Mitsicht und schlüpft dabei in die Rolle einer Figur und nimmt ihren begrenzten «point of view» ein. Er kennt das Innenleben der Figur und verfügt nicht über mehr Wissen als diese. Häufig wird die Ich-Erzählform verwendet (Frey, 2016). Ein Bild kann grundsätzlich nicht eine personale Erzählperspektive einnehmen, doch es kann indirekt Gedanken und Gefühle einer Figur widerspiegeln. Vorstellungsbilder können ein Beispiel für eine solche Situation sein (Kurwinkel, 2017).

Neutrale Erzählperspektive

Bezüglich des Schrifttextes befindet sich der Erzähler ausserhalb der erzählten Welt. Eine direkte Charakterisierung der Figuren, Kommentare über Handlungen und Verhalten der Figuren usw., gibt es nicht. Der Erzähler gibt demzufolge weniger preis, als die Figur weiss. Er weiss nichts über das Innenleben der Figuren. Er berichtet nur das, was er auch wirklich hört und sieht und gibt keine Kommentare ab und nimmt dabei nicht am Geschehen teil. Häufig kommen Figurenreden im Sinne eines Dialogs vor (Frey, 2016). In Bezug auf den Bildtext wird keine Übersicht gezeigt, sondern eine Aussensicht. Dass der Erzähler weniger weiss als die Figur, wird häufig durch eine Untersicht deutlich gemacht (Kurwinkel, 2017).

Es sind Mischformen und Kombinationen der einzelnen Erzählperspektiven in der Geschichte möglich.

Kategorie Erzählmodus

Der Erzählmodus beschreibt, wie mittelbar das Erzählte beschrieben wird, beziehungsweise welche Distanz zum Erzählten vorherrscht. Beispielsweise können beschriebene Ereignisse stark an eine Erzählstimme gebunden sein und somit mehr Distanz schaffen oder von den Figuren wiedergegeben werden, was Nähe schafft. So wirken beispielsweise erlebte Reden oder innere Monologe sehr nahe. Die Lesenden fühlen mit den Figuren mit (Kurwinkel, 2017).

Kategorie Figur

Charakterisierung

Die Figuren können im Bild explizit durch äussere Erscheinung (Kleidung, Mimik, Aussehen usw.), im Schrifttext durch Namensnennung, Kommentare des Erzählers/der anderen Figuren dargestellt werden. Implizit können sie durch die eigene Figurenrede, welche in direkter Form oder in indirekter Form (bspw. mentale Gedanken, die nicht ausgesprochen werden) passieren kann, durch das Verhalten gegenüber anderen oder durch die Umgebung charakterisiert werden (Staiger, 2019).

Konstellation

Wie stehen die Figuren zueinander in Beziehung? Dies wird oftmals durch Positionierung im Raum angezeigt (Staiger, 2019).

Kategorie Raum

Erzählende Räume übernehmen eine Erzählfunktion: Sie können Figuren charakterisieren, deren Innenleben und emotionale Zustände hervorbringen oder eine symbolische Bedeutung tragen (Kurwinkel, 2017).

Kategorie Zeit

Frequenz

Wie oft findet ein sich wiederholendes Ereignis in der Geschichte statt? (Staiger, 2019).

Kategorie Bildfolgen

Es wird zwischen engen Bildfolgen und weiten Bildfolgen unterschieden. Erstere zeigen einen chronologischen und kontinuierlichen Ablauf der Ereignisse. Bei den weiten Bildfolgen sind die Zeitsprünge zwischen den Bildern grösser und sind deswegen oftmals erst durch das Zusammenspiel mit dem Schrifttext verständlich (Staiger, 2019).

3.3.2 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse der Bilderbuchanalyse werden ebenfalls nach diesem Dreischritt dargestellt. Dabei werden sie für jedes Bilderbuch einzeln beschrieben. Für die jeweiligen Bilderbücher werden die Ergebnisse, anschliessend an deren Darstellung, diskutiert. Auf Basis der Ergebnisse wird in dieser Diskussion erläutert, auf welchen Geschlechtsdimensionen sich die Figuren im Sinne des «doing gender» positionieren oder positioniert werden und damit das binäre Geschlechtermodell aufbrechen. Zudem wird das Potenzial aufgezeigt, welches das jeweilige Bilderbuch aufweist, um eine Welt jenseits der binären Geschlechternormen denkbar zu machen. Dies legt den Grundstein, um sich in der Schule mit der Geschlechterthematik auseinanderzusetzen.

3.4 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, welche sich durch die Analyse unter Verwendung des fünfdimensionalen Analysemodells von Michael Staiger (2019) ergeben haben, für die einzelnen Bilderbücher dargestellt. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit werden die Ergebnisse beschrieben. Sie werden anschliessend diskutiert. Abbilder der jeweiligen Buchcovers sind im Anhang unter Kapitel 7.2 vorzufinden.

3.4.1 Julian ist eine Meerjungfrau – Jessica Love (2020)

Bereits der Titel lässt darauf schliessen, dass es sich um einen Jungen handelt, der gerne eine Meerjungfrau sein möchte. Julian wird auf dem Cover auch als Meerjungfrau dargestellt. An seiner Körperhaltung und Mimik ist auszumachen, dass er sich sehr wohl und stolz fühlt (siehe Anhang Kapitel 7.2). Die Vorsatzpapiere dieses Bilderbuchs sind nicht identisch. Die Abbildungen nehmen jeweils eine ganze Doppelseite in Anspruch. Auf dem vorderen sieht man Julian in roten Badeshorts mit fünf Frauen in einem Schwimmbad. Er hält sich dabei unter Wasser auf, während die Frauen sich am Rande des Beckens festhalten. Das hintere Vorsatzpapier entwirft eine andere Situation. Die fünf Frauen sowie Julian sind nun unter Wasser abgebildet. Sie haben sich dabei alle in Meerjungfrauen verwandelt. Julian besitzt einen violetten, orangefarbenen Schwanz und trägt lange Haare. Welche Funktion die Vorsatzpapiere einnehmen wird erst durch das Zusammenspiel des Gesamttextes ersichtlich.

Der Schrifttext

Auf Ebene der *histoire* wird die Hauptfigur Julian im Schrifttext durch den Erzähler explizit durch eine Namensgebung (Julian) und einer Geschlechtszuschreibung (Junge) charakterisiert. Julian erhält somit ein männliches Geschlecht. Anderes über Julian erfahren wir über den Schrifttext vom Erzähler oder durch andere Figuren nicht. Der Schrifttext wird vor allem in direkter Rede von den Figuren verfasst. Mit der Aussage, «Oma, ich bin auch eine Meerjungfrau» (Love, 2020, S. 13), charakterisiert sich Julian durch die eigene Figurenrede in direkter Form selbst. Durch eine Anmerkung seiner Oma, «Genau wie du, mein Schatz» (Love, 2020, S. 29), wird den Lesenden verraten, dass Julian nicht etwa aussergewöhnlich, komisch oder alleine ist, sondern, dass es andere gibt, die genau so sind wie er. Da der Schrifttext sehr spärlich ausfällt, ist auf Ebene des *discours* nicht viel auszumachen. Auch die Untersuchungen der verbalen Dimension ergaben keine aussagekräftigen Ergebnisse.

Der Bildtext

Auf Ebene der *histoire* wird Julian auf dem Bildtext explizit durch äussere Erscheinungen charakterisiert. So beschreiben ihn die Bilder auf Seite 1 mit kurzen dunklen Haaren und dunkler Haut, in roten Shorts und in einem weissen T-Shirt. Ab der Seite 3 wird die Erzählung nur noch vom Bildtext übernommen. Auf der Ebene des *discours* wurde die bildliche Erzählinstanz untersucht. Dabei wurde ersichtlich, dass es sich von Seite 3 bis Seite 8 um eine personale Erzählsituation im Bildtext handelt. Dadurch können Gedanken und Gefühle der Figur bildlich widergespiegelt werden.

Es handelt sich hierbei um Vorstellungsbilder (bspw. Tagträume), welche eine zweite Ebene innerhalb der eigentlichen Narration eröffnen (Thiele, 2003, S. 80). Julian verwandelt sich in seinem Tagtraum (Gedanken, Wünsche, Gefühle Julians), dargestellt durch enge Bildfolgen, kontinuierlich in eine Meerjungfrau. Er befindet sich dabei in einer Unterwasserwelt. Beim genaueren Betrachten der 6 Bildfolgen auf der Doppelseite 3 und 4 wurde ersichtlich, dass Julians Haare immer länger werden. Auf der Doppelseite 7 und 8 wird er durch die äussere Erscheinung explizit durch den Bildtext charakterisiert. Julian hat sich in eine Meerjungfrau verwandelt. Er besitzt nun einen violett orangefarbenen Schwanz. Dabei ist an seinem Gesichtsausdruck festzumachen, dass er sich darüber freut (Lachen im Gesicht). Als die Bedeutung des Raumes untersucht wurde, konnte folgendes festgestellt werden: Das Meer steht für Freiheit, Befreiung oder die Möglichkeit auf einen Neuanfang (Müller-Michaels, 2006, zit. nach Kurwinkel, 2017, S. 97). Auf Seite 9 wird der Tagtraum von Julian unterbrochen und er ist wieder in seiner menschlichen Gestalt in der realen Welt vorzufinden. Auf den Seiten 15 bis 18 wird Julian auf Ebene der *histoire* wieder explizit durch äussere Erscheinungen charakterisiert. Dabei verkleidet er sich anhand unterschiedlicher Materialien in eine Meerjungfrau. Ausgerissene Farne werden dabei zu langen Haaren, die Lippen werden mit Lippenstift bemalt und der Vorhang wird um die Hüfte gebunden und zum Schwanz umfunktioniert. Ebenfalls diese «Verwandlung» ist durch enge Bildfolgen chronologisch und kontinuierlich dargestellt. Bei der Untersuchung der Handlungsebene der *histoire* wurde ersichtlich, dass die dargestellte Szene auf Seite 23 eine grosse Bedeutung in Bezug auf das Geschlecht trägt. Die Oma übergibt Julian eine Kette und macht die Verkleidung komplett. Diese Szene vermittelt das Verständnis, dass Julian genau so sein darf, wie er will. Ähnlich wird auf der letzten Doppelseite ersichtlich, dass Julian in seiner Lebensweise akzeptiert wird und Anschluss findet. Julian läuft an einer Parade am Strand mit, bei welcher lauter Menschen als Meerestiere verkleidet sind.

Das Zusammenspiel

Anfangs handelt es sich um eine Text-Bild-Parallelität. Der Erzähler bezieht sich mit seinen Aussagen «Das ist ein Junge namens Julian. Das ist seine Oma.» (Love, 2020, S. 1) direkt auf das Bild. Das Bild konkretisiert dabei die Aussage des Schrifttextes, indem es Julian in einem sozialen Kontext (sitzend in der Bahn mit seiner Oma) darstellt und äusserlich charakterisiert. Ab der Seite 15 ist ein geflochtener Zopf festzustellen. Der Schrifttext verrät: «Julian hat eine Idee» (Love, 2020, S. 15) Doch ob und wie diese Idee ausgeführt wird, wird im Schrifttext nicht erwähnt. Das Bild greift an dieser Aussage an und führt die Erzählung weiter. Die Bilder beschreiben hierbei die Szene, in der sich Julian als eine Meerjungfrau verkleidet. Eine weitere Text-Bild-Parallelität ist auf der Seite 23 festzustellen. Die Aussage des Textes «Für mich, Oma?» «Für dich, Julian.» (Love, 2020, S. 23) wird durch das Bild konkretisiert und verdeutlicht. Denn anhand des Textes ist nicht auszumachen, was Julian bekommt. Erst durch die Betrachtung des Bildes wird verstanden, dass die Oma Julian eine Kette übergibt.

Die Vorsatzpapiere markieren den Anfang und das Ende der Geschichte. Anfangs wird Julian in menschlicher Gestalt dargestellt. Während der Geschichte verwandelt er sich anschliessend in eine Meerjungfrau.

Diskussion

Im Sinne des «doing gender» (West & Zimmerman, 1987) wird bei Julian nicht ein normatives konstantes Geschlecht konstruiert, sondern es wird ein sich veränderndes Geschlecht entworfen. Anfangs wird Julian, durch den Schrifttext, explizit das männliche Geschlecht zugeschrieben. Auch die Erscheinungsweise Julians widerspricht diesem Geschlecht nicht. Die Lesenden sind sich sicher, dass die «sex category» bei Julian männlich ist. Im Laufe der Geschichte zeigt er allerdings nonkonforme Verhaltensweisen auf. So stellt er sich anhand von Inszenierungsmittel (Hirschauer, 1994) wie Kleidung, Lippenstift und Schmuck, als Meerjungfrau dar. Was nicht «typisch» männlich ist. Dabei ist anzumerken, dass es für Julian nicht einfach nur eine Verkleidung ist, sondern, wie er selbst aussagt: «Oma, ich bin auch eine Meerjungfrau» (Love, 2020, S. 13). Das «gender» stimmt demnach nicht mit der zugeteilten «sex category» überein. Demzufolge wird die binäre Geschlechterordnung auf der sozialen Dimension aufgebrochen. Er stellt sich als Meerjungfrau dar und wird von anderen, von seiner Oma und den Menschen der Parade, auch als Meerjungfrau angesehen und akzeptiert.

Dadurch, dass sich Julian äusserlich dem männlichen Geschlecht abwendet und dabei Anerkennung erfährt, werden die Zwänge des Zweigeschlechtersystems gelockert und das Geschlecht wirkt veränderbar. Dies ist auch dadurch ersichtlich, dass er Anschluss bei Menschen findet, welche dasselbe teilen wie er (Parade). Er wird demzufolge nicht etwa normabweichend, sondern zugehörig zu einer Gruppe dargestellt. Dies stellt laut Hechler (2012) einen wichtigen Punkt dar. Denn dadurch erhält das Geschlecht eine andere Bedeutung. Männlich oder weiblich zu sein, scheint in diesem Kontext nicht als die einzige Norm zu gelten, sondern auch andere Geschlechtsentwürfe finden in der Gesellschaft Anschluss. Das starre binäre Geschlechtermodell trägt keine Bedeutung mehr, denn es wird das Verständnis vermittelt, dass jeder so sein darf, wie man ist.

Dem Bilderbuch liegt ein reales Wirklichkeitsmodell (vgl. Kapitel 2.6.1) zugrunde. Kinder, als Rezipierende, können sich mit Julian identifizieren. Die Verkleidungsszenen knüpfen an der Lebenswelt der Kinder an. Bestimmt haben sie sich schon einmal in etwas oder jemanden anderes verwandelt. Doch der Rezeptionsprozess ist an eigene Erfahrungen und Einstellungen der Kinder gebunden (Kraft & Müller, 2019). Dass sich ein Junge in eine Meerjungfrau verwandelt, kann für manche Kinder deshalb irritierend wirken. Doch genau diese Irritation ist fruchtbar in Bezug auf die anschliessenden Diskussionen. Das Bilderbuch weist allerdings auch fantastische Züge auf. So werden wir in Julians Tagtraum in eine fantastische Welt voller Meerjungfrauen hineingezogen. Die Ergebnisse der Analyse dieser Szenen zeigen auf, dass es sich hier um die Gedanken und Wünsche Julians handelt. Es wird so interpretiert, dass Julian an seiner Lebensweise gerne etwas ändern würde und er sich in seiner jetzigen Gestalt nicht wohl und frei fühlt. Dieser Traum wirkt sich anschliessend auf die Ereignisse in der realen

Welt aus. Er definiert sich dabei selbst als Meerjungfrau, verkleidet sich in eine und lässt, durch die Teilnahme an der Parade, seinen Traum Wirklichkeit werden. Mit Bezug auf die psychische Dimension von Geschlecht, erlebt und fühlt sich Julian nicht als Junge, sondern als Meerjungfrau. Die Ergebnisse zeigen auf, wie bedeutend das Ausleben des «gefühlten» Geschlechts und dessen Akzeptanz ist, um sich wohl und glücklich zu fühlen. Julians Verwandlung in eine Meerjungfrau, egal ob im Traum oder in der Realität, wird anhand von engen Bildfolgen kontinuierlich und über mehrere Seiten dargestellt. Die Verwandlung in das Geschlecht, welchem er sich zugehörig fühlt, stellt sich in diesem Buch deswegen als sehr bedeutend dar. Es wäre allerdings zu spekulativ, hier von einer Transidentität auszugehen. Trotzdem löst die direkte Aussage Julians «Ich bin auch eine Meerjungfrau.» (Love, 2020, S. 13) und die darauffolgenden Bilder, in welchen er sich in eine Meerjungfrau verwandelt, unterschiedliche Vorstellungen und Assoziationen bei den Kindern aus. Dies regt zu einem reflektierten Austausch über die eigenen Vorstellungen und Wünsche an (Kranz, 2019).

Den Kindern wird der Zugang zum Bilderbuch über die Bilder gewährt. Denn auch ohne den Schrifttext entwirft sich eine aussagekräftige und bedeutende Geschichte. Dadurch können sich auch noch nicht lesefähige Kinder mit dem Bilderbuch und dem entworfenen Geschlechterverständnis auseinandersetzen und an der Anschlusskommunikation teilnehmen (Näger, 2017). Die Bilder entwerfen ein Geschlechterverständnis, welches nicht nach den starren Strukturen der Zweigeschlechtlichkeit funktioniert. Es wird ein brüchiges, veränderbares und offenes Verständnis vermittelt. Julian erfährt keine Diskriminierung. Er darf so sein, wie er ist. Den Kindern wird dabei ein sensibler und diskriminierungsfreier Umgang mit einem Geschlecht, welches jenseits der Norm entworfen wird, vermittelt. In Bezug auf die geschlechterreflektierende Pädagogik (vgl. Kapitel 2.5.5) wird den Kindern aufgezeigt, wie man sich gegenüber den Geschlechtern geschlechtergerecht verhalten kann. Zusätzlich wird vermittelt, dass alle gleichwertig sind.

3.4.2 Nour fragt warum? – Félica Talem (2019)

Der Titel und das Cover verraten noch nichts über das jeweilige Geschlecht. Der Titel des Bilderbuches lässt darauf schliessen, dass Nour irgendetwas hinterfragt. Bei der Betrachtung des Covers wird ersichtlich, dass Nour ein sehr farbenfrohes Kind ist (siehe Anhang Kapitel 7.2). Die Vorsatzpapiere fallen sehr spärlich aus und weisen keinerlei Relevanz für die Analyse auf.

Schrifttext

Auf Ebene der *histoire* wird die Hauptfigur Nour durch den Erzähler auf der ersten Seite explizit durch eine Namensgebung (Nour) charakterisiert. Weiter verrät der Erzähler, dass Nour manchmal Kleider, manchmal Hosen und manchmal beides trägt. Durch diese Charakterisierung wendet sich Nour bereits von geschlechtstypischer Kleiderwahl ab. Auf der nächsten Seite charakterisiert sich Nour durch die eigene Figurenrede in direkter Form selbst. An wen sich Nour mit der Aussage «Ich mag gelb gepunktete Hosen, rosa Hüte und weite blaue Kleider» (Talem, 2019, S. 2) richtet, ob zu den Rezipierenden oder zu den Nebenfiguren in der Geschichte, kann anhand des Schrifttextes nicht ausgemacht werden.

Bezüglich des Handlungsverlaufs auf der Ebene der *histoire* kann ein sich wiederholendes Muster von Handlungsabläufen ab Seite 5 festgestellt werden. Jede anschliessende Doppelseite entwirft ein ähnliches Ereignis, welches immer abgeschlossen wird. Auf jeder Doppelseite schildert der Erzähler, in welchem Abteil sich Nour im Kaufhaus gerade befindet. Anschliessend werden Nebenfiguren durch eine Namensgebung explizit vom Erzähler charakterisiert und eindeutig einem Geschlecht zugehörig gemacht. Darauffolgend erfahren diese Nebenfiguren durch Aussagen ihrer Interaktionspartner oder -partnerinnen Normierungsdruck, da sie sich nicht geschlechtsangemessen kleiden. Nour erlebt die jeweiligen Situationen und hinterfragt solche Aktionen mit der Frage «warum?». Solche Ereignisse finden im Bilderbuch fünfmal statt und werden jeweils auf Doppelseiten beschrieben und abgeschlossen. Ein Beispiel für ein solches Ereignis wird im Folgenden beschrieben:

Auf der Doppelseite 9 und 10 wird der Standort der Handlung durch den Erzähler beschrieben. Nour befindet sich bei den Schminksachen. Durch eine Namensgebung werden die anwesenden Figuren charakterisiert und erhalten somit ein eindeutiges männliches Geschlecht. Aus dem Schrifttext erfahren die Lesenden, dass Alem einen pinken Nagellack trägt. Durch eine direkte Figurenrede von Lars, wird Alem aber deutlich gemacht, dass dies nicht geschlechtstypisch für einen Jungen ist: «Jungs tragen doch keinen Nagellack!» (Talem, 2019, S. 10). Nour versteht diese Aktion nicht und fragt: «warum?». Die anderen Doppelseiten zeigen ähnliche Ereignisse.

Der Fokus der Analyse richtete sich ebenfalls auf die Kategorie *Satzbau* der verbalen Dimension. Dabei wird ersichtlich, dass jede Doppelseite mit der Frage Nours «warum?» endet. Dadurch charakterisiert sich Nour indirekt selbst. Nours Reaktion auf solche Normierungsversuche lassen auf Neugierde oder gar Unverständnis gegenüber dem Verhalten der anderen Figuren hinweisen. Die Rezipierenden werden allerdings mit dieser Frage alleine gelassen. Weder Nour noch andere Figuren nehmen zu dieser Frage Stellung. Diese abgeschlossenen Ereignisse enden auf Seite 14. Auf der Seite 15 erfährt man durch Kommentare des Erzählers, dass der Erscheinungsweise von Nour mit kritischen Blicken anderer begegnet wird. Doch ab der Seite 17 wird das Erscheinungsbild von Nour durch direkte Aussagen anderer Figuren unterstützt: «Dein Rock ist genauso chic wie mein Rock!» (Talem, 2019, S. 18).

Der Fokus der Analyse lag unter anderem auch auf der Kategorie *Wortwahl* der verbalen Dimension. So konnte der Begriff «Kleidung» als Schlüsselwort ausgemacht werden. Mit dem Satz «Kleidung ist für alle da!» (Talem, 2019, S. 19), macht Nour darauf aufmerksam, dass die Kleiderwahl nicht an das Geschlecht gebunden ist. Unter dem verwendeten Begriff «Kleidung» können Hosen, Röcke, Kleider usw. verstanden werden. Dass dieser Begriff in diesem Satz verwendet wird, macht deutlich, dass jegliche Kleidung, egal ob Röcke oder Hosen, für alle Geschlechtsentwürfe vorhanden ist.

Bildtext

Auf der Seite 2 wird Nour explizit durch die äussere Erscheinung auf Ebene der *histoire* charakterisiert. Nour ist sehr farbenfroh gekleidet und trägt Nagellack. Nour positioniert sich auf Seite 2 mittig im Bild. Die Rezipierenden schauen Nour dabei direkt in die Augen. Bei der Analyse der bildlichen Dimension wurde ersichtlich, dass die Bilder Comic-hafte Elemente aufweisen. Durch vorhandene Bewegungslinien werden Bewegungen dargestellt. Weiter werden einige Aussagen der Figuren anhand von Sprechblasen transportiert.

Auf Seite 2 kann aufgrund der Bewegungslinien festgemacht werden, dass Nour den Rezipierenden zuwinkt und sich durch die Aussage in der Sprechblase «ICH BIN NOUR!» (Talem, 2019, S. 2) vorstellt. Nour spricht dadurch die Rezipierenden direkt an. Bezüglich der Figurencharakterisierung wird Nour von Seite 5 bis 14 jeweils in anderer Kleidung dargestellt. Dies deutet darauf hin, dass Nour jegliche Art von Kleidung liebt und nicht darauf achtet, ob das jeweilige Kleidungsstück nun typisch weiblich oder männlich ist.

Weiter ist Nour jeweils an den unteren Seitenrädern positioniert. Dabei ist nur der Oberkörper von Nour dargestellt. Was diese Positionierung von Nour zu bedeuten hat, konnte anhand der Analyse des Bildtextes nicht ausgemacht werden. Zusätzlich richtet sich Nours Blick den Rezipierenden zu.

Den Nebenfiguren kann aufgrund ihrer Erscheinungsweise ein entweder männliches oder weibliches Geschlecht zugesprochen werden. Beispielsweise auf Seite 7 ist eine Figur dargestellt, welche lange Haare und lange Wimpern hat. Dies lässt auf ein weibliches Geschlecht schliessen. Doch diese Figuren kleiden sich geschlechtsuntypisch, was zum Nachdenken anregt. Auf Seite 16 ist Nour in der Bildmitte positioniert. Man spricht in diesem Fall von einer Zentralposition. Nour steht damit im Mittelpunkt. Dies wird auch durch weitere Elemente des Bildtextes gekennzeichnet. Nour wird von fünf überdimensional grossen Augen umgeben. In Bezug auf die Formanalyse wird die Grösse einer Form häufig eingesetzt, um die Bedeutung der Darstellungen zu akzentuieren. Da diese Augen im Verhältnis zu Nour sehr gross dargestellt sind, wird ihnen eine grosse Bedeutung zugeschrieben. Dass diese Blicke auf Nour treffen ist ebenfalls durch gezogene Linien hervorgehoben. Jedes Auge ist anhand einer geraden Linie mit Nour verbunden.

Zusammenspiel

Durch die Analyse des Zusammenspiels des Bildes und des Texts, konnte festgestellt werden, dass sich Nour mit der Aussage «Ich mag gelb gepunktete Hosen, rosa Hüte und weite blaue Kleider» (Talem, 2019, S. 2) an die Rezipierenden richtet. Nour winkt dabei den Rezipierenden zu und stellt sich selbst vor. Wie bereits erwähnt, beginnen auf der Doppelseite 5 und 6 die jeweils vergleichbaren Ereignisse. Sie weisen alle eine Bild-Text-Parallelität auf. Auf dem Schrifttext ist auszumachen, dass sich Nour in bestimmten Abteilen im Kaufhaus aufhält und dabei geschlechtstypische Normierungsversuche beobachtet und mit einem «warum?» auf die jeweilige Situation reagiert. Eine Interaktion zwischen Nour und den Nebenfiguren findet weder auf dem Bild- noch auf dem Schrifttext statt. Darum kann die

Positionierung Nours (an den Seitenrändern und nur der Oberkörper ist dargestellt), mit Blick zu den Rezipierenden wie folgt gedeutet werden: Nour tritt aus der Erzählung aus, mit der Intention, sich direkt an die Rezipierenden zu wenden. Nour fordert die Rezipierenden mit der Aussage «warum?» auf, über die dargestellte Situation nachzudenken.

Eine Bild-Text-Parallelität ist ebenfalls auf der Doppelseite 15 und 16 auszumachen. Der Schrifttext verrät, dass Nour mit grossen Augen angestarrt wird. Das Bild verdeutlicht damit die Aussage des Schrifttextes, in dem es die Augen überdimensional gross darstellt. Dies lässt die Wirkung, welche diese Blicke auf Nour haben, deutlich werden. Auf der Doppelseite 17 und 18 kann durch das Zusammenspiel des Bild- und des Schrifttextes festgehalten werden, dass Nour in seiner Erscheinungsweise trotzdem anerkannt und akzeptiert wird. Dies wird durch Aussagen der Freunde von Nour, wie «So wunderbar und kunterbunt wie du ist niemand!» (Talem 2019, S. 17), «dein Rock ist genauso chic wie mein Rock!» (Talem, 2019, S. 18) usw., mit Darstellungen auf dem Bildtext verdeutlicht. Es werden die Figuren, welche zuvor aufgrund ihrer Kleiderwahl diskriminiert wurden, in ihren geschlechtsuntypischen Lieblingskleidung dargestellt. Mit farbigen Linien sind sie, inklusiv Nour, alle miteinander verbunden.

Auf der Doppelseite 19 und 20 wird die Aussage «Kleidung ist für alle da!» (Talem, 2019, S. 19) durch die Gestaltung des Bildes verdeutlicht (Bild-Text-Parallelität). Das Gestaltungselement *Linie* wird durch die spezifische Anordnung auf dem Bild eingesetzt, um die Aussage des Schrifttextes zu verdeutlichen.

Bei der Analyse des Bilderbuchs konnte festgestellt werden, dass oftmals erst durch das Zusammenspiel des Bild- und Schrifttextes die Bedeutung der Aussagen, beziehungsweise des Geschlechts, ersichtlich wird. Die Aussagen des Schrifttextes werden durch das Bild verdeutlicht und dadurch wirkt das dargestellte Ereignis viel aussagekräftiger. Durch die Analyse des Zusammenspiels der beiden Elemente, konnten bedeutungsvolle Momente im Bilderbuch in ihrem Gesamtzusammenhang erfasst werden.

Diskussion

Im Sinne des «doing gender» (West & Zimmerman, 1987) wird nicht ein dichotomes eindeutiges Geschlecht konstruiert, sondern das Bilderbuch entwirft eine non-binäre Geschlechtsidentität. Die Hauptfigur Nour wird im Schrifttext nie als Junge oder als Mädchen oder beispielsweise mit einem Personalpronomen (er, sie) beschrieben. Nour will sich nicht als Junge oder Mädchen definieren, denn Kleidung, egal ob Hose oder Rock, ist für alle da. Das «gender» stimmt demnach nicht mit der Vorstellung der Zweigeschlechtlichkeit überein. Diese entworfene Geschlechtsidentität, welche weder männlich noch weiblich ist, entspricht nicht den Vorstellungen der meisten Kindern und es lässt deswegen interessante und reflektierte Diskussionen zu. Nour wendet sich auf der psychischen Dimension von Geschlecht dem binären Geschlechtersystem ab.

In diesem Bilderbuch werden die starren Zwänge der Zweigeschlechtlichkeit in Bezug auf die Kleiderwahl kritisiert und hinterfragt. Denn die Nebenfiguren werden durch ihr nonkonformes Verhalten in Bezug auf ihr Geschlecht diskriminiert. Ihnen wird vermittelt, dass sie dieses

Kleidungsstück nicht tragen dürfen, da es nicht mit ihrem Geschlecht übereinstimmt. Sie zeigen demzufolge auf der sozialen Dimension von Geschlecht nonkonforme Verhaltensweisen bezüglich der binären Geschlechternorm auf. Dadurch erfahren sie normierende Reaktionen anderer Figuren ihrer Umgebung. Die fehlende Akzeptanz der Kleiderwahl bezüglich des Geschlechts wird in diesem Kontext dramatisierend dargestellt (vgl. Kapitel 2.5.5). Das Geschlecht steht im Mittelpunkt und bestimmt, was man tragen darf und was nicht. Wie Hechler (2012) sagt, müssen die Lebensrealitäten von Menschen, welche nicht in die Norm passen, aufgezeigt und bewusst gemacht werden, damit die Gesellschaft die geltenden Normen und Verständnisse kritisch hinterfragen kann. Solche Lebensrealitäten werden in diesem Bilderbuch auf fünf Doppelseiten dargestellt. Diese Diskriminierung und Normierungsversuche, bezüglich der Kleiderwahl, nehmen in diesem Bilderbuch demzufolge eine starke Bedeutung ein. Durch das Bilderbuch selbst werden die Lesenden aufgefordert zu dieser entworfenen Situation Stellung zu nehmen. Dadurch dass die Frage «warum?» gestellt wird und sich diese Frage direkt an die Rezipierenden richtet, werden die Kinder aufgefordert, sich darüber Gedanken zu machen, warum beispielsweise der Rock nur für Mädchen sein kann. Eigene Normen und geltende Geschlechterverständnisse können durch die Dramatisierung kritisch reflektiert werden und Diskriminierungen bezüglich der Kleiderwahl diskutiert werden. Der Kontext könnte allerdings noch erweitert werden. So könnte man mit den Kindern darüber diskutieren, ob es sonst noch irgendwo zu Diskriminierungen kommen kann (Beispielsweise bei Spielzeugen).

Das Bilderbuch folgt dem Prinzip der geschlechterreflektierenden Pädagogik (vgl. Kapitel 2.5.5). Es setzt sich bewusst mit geschlechtstypischen Aussagen wie «Aber das ist doch für Mädchen» (Talem, 2019, S. 6) auseinander und erfordert durch das «warum?», diese kritisch zu hinterfragen. Da jedes dieser Ereignisse auf der jeweiligen Doppelseite abgeschlossen wird, können vereinzelte Seiten auch unbeachtet gelassen werden. Die Lehrperson könnte differenziert auswählen, mit welcher Situation sie sich mit den Kindern auseinandersetzen will.

Wie Schneider (2018) betont, hat eine fehlende Akzeptanz des Geschlechts negative Auswirkungen auf die Psyche der betroffenen Menschen. Dies wird im Bilderbuch verdeutlicht, indem den Lesenden gezeigt wird, was kritische Blicke, beziehungsweise die fehlende Akzeptanz bezüglich der Geschlechtsidentität, anstellen können. Im Schrift- sowie im Bildtext wird Nour in solchen Situationen ängstlich und traurig dargestellt. Es wird den Rezipierenden aufgezeigt, was für Auswirkungen Diskriminierungen auf eine Person haben können. Durch die letzte Doppelseite wird das Verständnis vermittelt, dass die Kleiderwahl nicht an das Geschlecht gebunden sein kann, sondern, dass man sich so kleiden darf, wie man will. Dies entspricht den Prinzipien der geschlechterreflektierenden Pädagogik, nach welcher eine Geschlechtergerechtigkeit und Gleichwertigkeit aller Menschen vorherrschen sollte (Baltes-Löhr, 2018b).

3.4.3 Ein grosser Tag, an dem fast nichts passierte – Beatrice Alemagna (2018)

Das Cover zeigt ein Kind in oranger Jacke, jedoch verrät die bildliche Darstellung nichts über das Geschlecht (siehe Anhang Kapitel 7.2). Auch der Titel lässt keine Geschlechtszuschreibung zu. Der Titel lässt darauf hindeuten, dass sich im Leben dieses Kindes etwas abspielen wird. Die Vorsatzpapiere stimmen mit der Farbe der Jacke des Kindes überein, ansonsten sind sie für die Analyse nicht relevant.

Schrifttext

Es handelt sich um eine personale Erzählperspektive. Der Erzähler schlüpft in die Rolle des dargestellten Kindes und nimmt dessen begrenzten «point of view» ein und erfasst den Schrifttext in der Ich-Erzählform. Dadurch wird das Innenleben des Kindes deutlich gemacht. Die Figur erhält über den Schrifttext damit auch keine explizite Charakterisierung zu ihrem Geschlecht. Ebenfalls durch direkte Figurenrede der Mutter, wird dem Kind kein Geschlecht zugeschrieben. Sie spricht ihr Kind beispielsweise nicht mit dem Namen an. Der Mutter wird allerdings ein weibliches Geschlecht zugeschrieben: «Wieder mal riss *sie* mir das Spiel aus der Hand» (Alemagna, 2018, S. 6). Auf der Seite 4 erfahren die Lesenden, dass das Kind an seinen Vater denkt, welcher nicht anwesend ist.

Bezüglich des Erzählmodus wird das Erzählte durch die Figurenrede sehr mittelbar erzählt. Durch die verwendeten inneren Monologe, beispielsweise «Und jetzt? Was sollte ich nur ohne mein Spiel anfangen?» (Alemagna, S. 16) und «warum hatte ich das noch nie zuvor gemacht?» (Alemagna, S. 30), sind die Lesenden dem Kind sehr nahe. Die Gedanken und Gefühle der Figur werden auf diese Weise dargestellt. Bezüglich des *Stils* kann festgehalten werden, dass der Schrifttext mehrere rhetorische Figuren aufweist. Beispielsweise handelt es sich bei «Ich war ein einsamer Baum mitten im Sturm» (Alemagna, S. 16) und «Auf einmal sah ich ein Meer von Pilzen vor mir» (Alemagna, S. 20) um Metaphern. Diese sind im übertragenen Sinn zu verstehen (Kurwinkel, 2017). Dies erschwert die Rezeption des Schrifttextes. Erst durch das Zusammenspiel mit dem Bildtext, werden die Stilmittel verdeutlicht und für die Kinder verständlich gemacht.

Bildtext

Auf der Bildebene lassen sich ebenfalls keine klaren Hinweise zu einem eindeutig weiblichen oder männlichen Geschlecht ausmachen. Durch äussere Erscheinungsweisen wird das Kind charakterisiert. Es trägt beispielsweise auf Seite 8 eine leuchtend orangefarbene Regenjacke und eine Brille. Die braunen, etwa ohrenlange Haare fallen dem Kind vor die Augen. Es hält dabei sein Videospiel in der Hand. Es regnet in Strömen. An der Mimik ist auszumachen, dass es traurig ist.

Bei der Analyse des Bildtextes fiel auf, dass das Videospiel auf den ersten sieben Doppelseiten immer an der Seite des Kindes dargestellt wird. Das Videospiel nimmt für dieses Kind eine grosse Bedeutung ein. Danach wird es in die fantastische Welt der Natur hineingezogen. Bezüglich der Kategorie *Format* weist das Bilderbuch ein Hochformat auf. Jedoch werden meistens einzelne Szenen auf ganzen Doppelseiten dargestellt, also im Querformat. Die Seiten werden durch grossflächige Abbildungen von Naturszenarien ausgefüllt (ab S. 9). Sie sind demnach sehr bedeutend. Bezüglich der Kategorie *Form*

nimmt das Kind im Vergleich zur dargestellten Naturszene nur wenig Platz auf dem Bild ein. Im Kontrast zu den erdigen, dunklen Tönen steht die leuchtende orangefarbene Regenjacke des Kindes. Darum sticht es den Rezipierenden direkt ins Auge. Die Natur, konkret der Wald, nimmt in diesem Bilderbuch eine grosse Rolle ein. So verschmilzt das Kind, nachdem es sein Videospiel verloren hat, beinahe selbst mit der Natur. Solche Darstellungen beginnen auf der Doppelseite 13 und 14 und enden auf der Doppelseite 19 und 20. Beispielsweise auf Seite 15 und 16 sind die Beine des Kindes wirklich als Baumstämme dargestellt, welche sich über die ganze Doppelseite erstrecken. Ähnlich wird fast die ganze Doppelseite 19 und 20 durch die Darstellung von Pilzen eingenommen. Hierbei handelt es sich um eine neutrale Erzählsituation im Bild, dies wird durch die Untersicht verdeutlicht. Dadurch sieht man unter die Jacke des Kindes, wobei die Jackenform einem Pilz gleicht und die Innenseite der Jacke den Lamellen des Pilzes ähnelt. Was das Kind alles in der Natur unternimmt, wird auf Seite 29 und 30 durch jeweils acht Einzelbilder, welche alle eine andere Tätigkeit zeigen, dargestellt.

Zusammenspiel

Auffallend war, dass der Schrifttext immer nur einen kleinen Teil des Bildes in Anspruch nimmt. Auch wenn sich die Szene über eine Doppelseite streckt, wird der Schrifttext nur auf einer Seite und meistens an den oberen Seitenrändern dargestellt und dabei nicht hervorgehoben. Der Übergang von Seite 14 auf die Doppelseite 15 und 16 ist durch einen geflochtenen Zopf auszuzeichnen. Durch den Schrifttext erfahren die Lesenden, dass das Kind nach seinem Videospiel fischt, welches ins Wasser gefallen ist. Der Bildtext greift an dieser Aussage an und führt die Erzählung weiter. Aus dem Bildtext erfahren die Rezipierenden, dass es dem Kind nicht möglich ist, das Videospiel wieder rauszuholen. Anschliessend übernimmt auf der Seite 16 wieder der Schrifttext die Erzählung, welcher aussagt: «Und jetzt? Was soll ich nur ohne mein Spiel anfangen?» (Alemagna, 2018, S. 16).

Erst durch das Zusammenspiel des Bild- und Schrifttextes wurden die Gedanken und Gefühle des Kindes deutlich. Die Aussage, «Ich war ein einsamer Baum mitten im Sturm» (Alemagna, 2018, S. 16), wird durch eine Bild-Text-Parallelität im Bild konkretisiert. Denn im Bild sind die Beine des Kindes tatsächlich Baumstämme. Diese Szene verdeutlicht das Innenleben und die Gefühle des Kindes. Ein Baumstamm ist etwas Schweres und Stabiles, was sich nicht leicht verändern/bewegen lässt. Dies lässt darauf hindeuten, dass sich das Kind ohne das Videospiel sehr einsam fühlt und keine Möglichkeit sieht, wie sich die Situation verbessern oder ändern kann. Die Aussage, «Auf einmal sah ich ein Meer von Pilzen vor mir» (Alemagna, 2018, S. 20), wird im Bild verdeutlicht, indem die ganze Doppelseite Pilze abbildet. Aus dem Schrifttext erfahren die Lesenden, dass der Geruch der Pilze das Kind an Opas Keller erinnerte. Dadurch dass viele Pilze dargestellt sind und dass die Regenjacke des Kindes selbst einem Pilz ähnelt, lässt es diese Erinnerung an seinen Opa sehr bedeutend wirken. Auf Seite 32 herrscht wieder eine Bild-Text-Parallelität vor. Die Lesenden erfahren aus dem Schrifttext, dass sich das Kind im Spiegel anschaut und dort das Lächeln seines Vaters sieht. Diese Aussage wird durch den Bildtext verdeutlicht, indem im Spiegel wirklich das Gesicht des Vaters erscheint.

Diskussion

Im Sinne des «doing gender» (West & Zimmerman, 1987) wird beim Kind kein Geschlecht konstruiert. Das Geschlecht ist nicht bedeutend. Anders bei der Mutter, welche sich durch den Bildtext als Frau darstellt. Durch die Lesenden sowie durch das Kind wird ihr zudem das weibliche Geschlecht explizit zugeschrieben. Aufgrund des «genders» sind sich die Rezipierenden sicher, dass das «sex» und die «sex category» miteinander übereinstimmen.

Hirschauer (1994) beschreibt in seinem Artikel gesellschaftliche Zeichen, welche die Menschen benützen können, um ihr Geschlecht darzustellen. Doch dem Kind kann kein eindeutiges Geschlecht zugeschrieben werden, denn es wird weder mit Namen noch mit Pronomen angesprochen. Auch Verhaltensweisen lassen nicht auf ein Geschlecht schliessen und ebenfalls anhand der Inszenierungsmittel (Frisur, Kleidung etc.) lässt sich kein eindeutiges Geschlecht ausmachen. Dies ist sehr irritierend, denn man ist sich gewohnt, anhand von verschiedenen Anhaltspunkten, Menschen sofort ein Geschlecht zuzuschreiben (Gilemeister & Herick, 2012). Doch diese Irritation, welche sich durch die Rezeption des Bilderbuches ergibt, erzeugt Spannung und lädt zu Diskussionen ein.

Durch diese Unklarheiten bezüglich des Geschlechtes des Kindes lässt das Bilderbuch eine nicht-dramatisierende Herangehensweise zu. Das Geschlecht, wie Debus (2012) beschrieben hat, wird gar nicht zum Thema gemacht. Dadurch können sich die Kinder mit anderen Thematiken, welche im Bilderbuch angesprochen werden, auseinandersetzen. Beispielsweise wird im Bilderbuch das Kontrastpaar Technik (Videospiel) und Natur entworfen. Diese Thematik ist für die Kinder sehr aktuell. Der Text wie auch die Bilder verdeutlichen das Innenleben des Kindes und somit wird den Kindern aufgezeigt, wie es sich dabei fühlt. Es kann dabei über eigene Erfahrungen diskutiert werden. Das Bilderbuch lässt aber auch Mehrdeutigkeit zu. So ist nicht klar, ob der Vater gestorben ist, ob die Eltern getrennt wohnen oder ob er aus einem anderen Grund nicht anwesend ist. Wie Kraft und Müller (2019) postulieren, ist der Rezeptionsprozess durch eigene Erfahrungen und Einstellungen der Kinder beeinflusst. Je nach Erfahrungen, welche die Kinder bereits mit Themen wie Verlust, Erinnerung, Vermissen usw. gemacht haben, werden die Bilder und der Text anders gedeutet. Dies kann in einem Austausch diskutiert werden.

Diese nicht-dramatisierende Herangehensweise kann allerdings auch mit einer entdramatisierenden verbunden werden. So könnten in der Anschlussdiskussion Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern hervorgebracht werden. Es könnte aufgezeigt werden, dass alle Kinder, egal welches Geschlecht, ähnliche Sorgen und Vorlieben haben können. Somit wird das Geschlecht nicht als das wichtigste Unterscheidungsmerkmal zwischen Menschen verstanden.

4 Schlussdiskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Analysen zeigen auf, dass im Sinne des «doing gender» nicht typisch weibliche oder männliche Geschlechter konstruiert werden. Das mehrdimensionale Verständnis von Geschlecht lässt in den Konstruktionsprozessen mehr als nur zwei Geschlechter zu. Dies lässt die Aussage von Degele (2008), «Konstruktionen sind menschengemacht und damit auch veränderbar» (S. 99), verifizieren. West und Zimmerman (1987) gehen in ihrem Konzept des «doing gender» nur darauf ein, dass dadurch entweder das männliche oder das weibliche Geschlecht konstruiert wird. Doch in den Bilderbüchern werden Geschlechter entworfen, welche sich jenseits der normativen Zweigeschlechtlichkeit befinden. Dadurch wendet sich der Analysekörper ebenfalls vom stereotypischen Verständnis von Geschlecht ab (vgl. Kapitel 2.2).

Die starren Strukturen der Zweigeschlechtlichkeit werden in den ausgewählten Bilderbüchern jeweils unterschiedlich gelockert und sie setzen sich auf unterschiedliche Art und Weise mit der Geschlechterthematik auseinander. Im Bilderbuch «Julian ist eine Meerjungfrau» (Love, 2020) wird das Geschlecht nicht etwa normabweichend entworfen, sondern der Junge erfährt in der Ausübung seiner Geschlechtsidentität Anschluss und Akzeptanz. Den Rezipierenden wird dabei ein diskriminierungsfreier und sensibler Umgang mit diesem Geschlechtsentwurf vermittelt. In der Schule wird den Kindern von Anfang an beigebracht, dass sie sich untereinander mit Respekt begegnen müssen. Durch dieses Bilderbuch wird ein solches Verhalten auch gegenüber anderen Geschlechtern vermittelt. Zusätzlich wird den Kindern der Zugang zum Bilderbuch über die Bilder gewährt.

Beim zweiten Bilderbuch «Nour fragt warum?» (Talem, 2019) wird das System der Zweigeschlechtlichkeit aufgrund einer entworfenen non-binären Geschlechtsidentität durchbrochen. Am Beispiel der Kleidung wird aufgezeigt, dass die Kleiderwahl nicht durch das Geschlecht bestimmt sein kann. Dies kann die Kinder irritieren, da die Kleidung in einem Geschäft normalerweise nach den zwei Geschlechtern getrennt ist. Zudem werden Lebensrealitäten von Menschen, welche sich nicht der Norm entsprechend verhalten, dramatisierend aufgezeigt. Das Bilderbuch selbst stellt die Frage «warum?» und lässt damit eine Reflexion über eigene Normvorstellungen zu.

Im Gegensatz zu den beiden anderen, wird im letzten Bilderbuch «Ein grosser Tag, an dem fast nichts passierte» (Alemagna, 2018) das Geschlecht der Hauptfigur nicht thematisiert. Es lassen sich weder im Schrifttext noch im Bildtext Indikatoren ausmachen, um dem dargestellten Kind ein Geschlecht zuzuschreiben. Trotzdem kann das Geschlecht durch eine entdramatisierende Herangehensweise thematisiert werden.

Die drei Bilderbücher weisen jeweils andere Geschlechtsentwürfe auf und diese werden auf unterschiedliche Art und Weise thematisiert. Wie Keuneke (2000) sagt, müssen den Kindern mehrere unterschiedliche Bilder von Geschlechtern vermittelt werden, damit ein Umdenken der geschlechtlichen Normen gefördert werden kann. Dies bieten die ausgewählten Bilderbücher.

Im Hinblick auf die Methode kann festgehalten werden, dass das fünfdimensionale Analysemodell es erlaubt hat, sich immer wieder neu auf das jeweilige Buch einzulassen. Einzigartige Elemente, welche die Bilderbücher aufwiesen, konnten so erfasst werden. Beispielsweise trägt beim Bilderbuch «Julian ist eine Meerjungfrau» (Love, 2020) der Bildtext eine wichtige Bedeutung in Bezug auf das Geschlecht. Beim Bilderbuch «Nour fragt warum?» (Talem, 2019) hingegen, kann erst durch das Zusammenspiel des Bild- und Schrifttextes die Bedeutung des Geschlechts erfasst werden. Ebenfalls der Dreischritt, welche sich am Vorgehen von Hohmeisters (2003) Analyseansatz orientiert, erwies sich als sinnvoll. Dadurch konnten Informationen, welche bezogen auf die Forschungsfrage relevant waren, auf den Einzelmedien erfasst werden und durch die Analyse des Zusammenspieles miteinander in Verbindung gebracht werden. Wobei die jeweiligen Informationen über das Geschlecht aus den Einzelmedien oftmals erst durch das Zusammenspiel der beiden Elemente aussagekräftig und bedeutend wurden.

Grundsätzlich konnte durch die Analyse gezeigt werden, dass durch die Bilderbücher eine Vielfalt an Geschlechtsentwürfen vermittelt wird. Dies entspricht den Anforderungen von Magnus (2020), Hechler und Baar (2020) und Kennedy (2018), welche alle der Ansicht sind, dass die geschlechtliche Vielfalt in der Schule thematisiert werden soll. Jedes Bilderbuch regt zum Nachdenken und Diskutieren über eigene Normvorstellungen und geltende Geschlechterverständnisse an, was das starre System der Zweigeschlechtlichkeit aufweichen lässt. Dadurch, dass die Bilderbücher Geschlechter jenseits der Normen entwerfen und damit verhandelbar machen, kann ein Leben ausserhalb des binären Geschlechtersystems denkbar gemacht werden. Durch eine schulische Auseinandersetzung mit den ausgewählten Bilderbüchern kann mit den Kindern ein toleranter und respektvoller Umgang mit allen Menschen aufgebaut werden und man kann sie für vielfältige Geschlechtsentwürfe sensibilisieren. Dies stellt eine Notwendigkeit dar, denn betroffene Kinder werden in der Schule, obwohl die Gleichstellung der Geschlechter und der Respekt gegenüber verschiedenen Lebensformen zu den Grundwerten gehört (D-EDK, 2014), oftmals diskriminiert.

Diese Arbeit hat kein Bilderbuch analysiert, welches explizit das Thema Intergeschlechtlichkeit anspricht. Wie in diesem Kontext mit dem Geschlecht umgegangen wird, konnte demzufolge durch die vorliegende Arbeit nicht gezeigt werden. Dies hat damit zu tun, dass das Thema Intergeschlechtlichkeit in Bilderbüchern bisweilen fast keinen Anschluss gefunden hat. Auf *transfabel.de* wird das Bilderbuch «Jill ist anders» von Ursula Rosen (2015) vorgestellt. Dieses spricht die Intergeschlechtlichkeit an. Jedoch wurde dieses Bilderbuch aufgrund der Ergebnisse der ersten rudimentären Analyse nicht weiter in Betracht gezogen.

Vor dem Hintergrund, dass die analysierten Bilderbücher in der schulischen Praxis Anschluss finden und mit ihnen eine Auseinandersetzung über die Geschlechterthematik stattfinden kann, wäre in weiteren Forschungsarbeiten zu untersuchen, wie eine Auseinandersetzung mit diesen Bilderbüchern in der Praxis explizit aussehen könnte. Wie Thiele (2003) besagt, kommen Bilderbücher nicht nur im Literaturunterricht zum Zuge, sondern werden ebenfalls in anderen Fachbereichen eingesetzt.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Primärquellen

Alemagna, B. (2018). *Ein grosser Tag, an dem fast nichts passierte*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Love, J. (2020). *Julian ist eine Meerjungfrau*. München: Knesebeck.

Talem, F. (2019). *Nour fragt Warum?*. Oldenburg: Isensee.

5.2 Sekundärquellen

Abraham, U., & Knopf, J. (2019). Genres des BilderBuchs. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 1 Theorie* (2. Aufl.). (S. 3–13). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baltes-Löhr, Ch. (2018a). Immer wieder Geschlecht – immer wieder anders. Versuch einer Begriffsbestimmung. In E. Schneider & Ch. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (3. Aufl.). (S. 17–40). Bielefeld: transcript.

Baltes-Löhr, Ch. (2018b). Erzieherische Angebote. Von binären zu geschlechterpluralen Ansätzen. In E. Schneider & Ch. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (3. Aufl.). (S. 339–368). Bielefeld: transcript.

Beauvoir, S. de (1992). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Reinbeck: Rowohlt.

Bundesrat (2019): Botschaft zur Änderung des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs (Änderung des Geschlechts im Personenstandsregister) vom 6. Dezember 2019, BBI 2020 S. 799 ff. (zit. Botschaft 2019). Online unter: <https://fedlex.data.admin.ch/eli/fga/2020/129> (17.03.2021).

Butenschön, A. (2020). Sind wirklich alle Kinder weiss? Normvorstellungen über die Arbeit mit Kinderbüchern hinterfragen. *Die Grundschulzeitschrift*, 34(321), 25–27.

Burghardt, L., & Klenk, F. C. (2016). Geschlechterdarstellung in Bilderbüchern – eine empirische Analyse. *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 61–80. Online unter: <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.3224/gender.v8i3.07> (09.03.2021).

Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. (S. 149–158). Berlin: Dissens e.V.

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

- Dehn, M. (2019). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 1 Theorie* (2. Aufl.). (S. 121–130). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK] (2014). *Lehrplan 21. Grundlagen*.
Online unter: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1> (17.03.2021).
- Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement [EJPD]. (2018). *Transmenschen sollen Geschlecht und Vornamen unbürokratisch ändern können*. Online unter: <https://www.ejpd.admin.ch/ejpd/de/home/aktuell/news/2018/2018-05-24.html> (10.02.2021).
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Sozialisation von Mädchen und Jungen – Zum Stand der Theorie. *Diskurs*, 10(2), 8–14.
- Faulstich-Wieland, H., Güting, D., & Ebsen, S. (2001). Einblicke in «Genderism» im schulischen Verhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(1), 67–79.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. (S. 175–190). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2010). Sozialisation, Habitus, Geschlecht. In A. Schneider & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung*. (S. 19–30). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Frey, P. (2016). *Literatur. Deutsch am Gymnasium 3*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Gildemeister, R., & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie: Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Groneberg, M. (2018). Der Begriff menschlicher Geschlechtlichkeit in seiner epistemologischen und ethischen Relevanz. In E. Schneider & Ch. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (3. Aufl.). (S. 67–85). Bielefeld: transcript.
- Hagemann-White, C. (2004). Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung?. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. (S. 146–157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Hechler, A. (2012). Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Pädagogik. In K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. (S. 126–136). Berlin: Dissens e.V.
- Hechler, A., & Baar, R. (2020). Mehr als zwei: Intergeschlechtlichkeit in der (Grund-)Schule. *Die Grundschulzeitschrift*, 34(321), 40–43.

- Hirschauer, S. (1994). Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), 668–692.
- Hohmeister, E. (2003). Thematische Analyse von Grégoire Solotareffs «Du gross und ich klein». In J. Thiele, *Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* (2. Aufl.) [Mit Beiträgen von Jane Doonan, Elisabeth Hohmeister, Doris Reske & Reinbert Tabbert]. (S. 130–141). Oldenburg: Isensee Verlag.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kennedy, N. (2018). Gefangene der Lexika: Kulturelle Cis-Geschlechtlichkeit und Trans-Kinder. In E. Schneider & Ch. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (3. Aufl.). (S. 321–338). Bielefeld: transcript.
- Keuneke, S. (2000). *Geschlechterwerb und Medienrezeption: Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Kliwer, A. (2018). Gender-Trouble im Klassenzimmer. In E. Schneider & Ch. Baltes-Löhr (Hrsg.), *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (3. Aufl.) (S. 97–104). Bielefeld: transcript.
- Kraft, T., & Luptowicz, C. (2019). Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 2 Praxis* (2. Aufl.). (S. 12–18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kraft, T., & Müller, A. K. (2019). Soziokulturelles Lernen mit Bilderbüchern. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 1 Theorie* (2. Aufl.). (S. 131–137). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kranz, Ch. (2019). Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 2 Praxis* (2. Aufl.). (S. 19–23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse: Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Lukesch, H. (2015). Sozialisation durch Massenmedien. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Aufl.). (S. 384–395). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Magnus, C. D. (2020). Queerer Unterricht: LSBTTIQ-Themen als Unterrichtsgegenstand in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 34(321), 36–39.

- Nationale Ethikkommission im Bereich der Humanmedizin [NEK] (2012). Zum Umgang mit Varianten der Geschlechtsentwicklung: Ethische Fragen zur «Intersexualität». Stellungnahme Nr. 20. Online unter: https://www.nek-cne.admin.ch/inhalte/Themen/Stellungnahmen/NEK_Intersexualitaet_De.pdf (16.03.2021).
- Nationale Ethikkommission im Bereich der Humanmedizin (NEK) (2020). Die amtliche Registrierung des Geschlechts: Ethische Erwägung zum Umgang mit dem Geschlechtseintrag im Personenstandsregister. Stellungnahme Nr. 36. Online unter: https://www.nek-cne.admin.ch/inhalte/Themen/Stellungnahmen/NEK-stellungnahme-Amtliches_Geschlecht_DE.pdf (16.03.2021).
- Näger, S. (2017). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Nieberle, S. (2016). Gender Trouble als wissenschaftliche und literarische Herausforderung. In P. Josting, C. Roeder & U. Dettmar (Hrsg.), *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung)* [kjl&m 16.extra]. (S. 19–28). München: kopaed.
- Paseka, A. (2007). Geschlecht lernen am Schauplatz Schule. *SWS-Rundschau*, 47(1), 51–72. Online unter: <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164590> (03.01.2021).
- Postulat Arslan Sibel (17.4121). Drittes Geschlecht im Personenstandsregister vom 13. Dezember 2017. Online unter: <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20174121> (16.03.2021).
- Rosen, U. (2015). *Jill ist anders*. Lingen: Salmo Verlag.
- Staiger, M. (2019). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen: Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 1 Theorie* (2. Aufl.). (S. 14–25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thiele, J. (2003). *Das Bilderbuch: Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* (2. Aufl.). Oldenburg: Isensee Verlag.
- Thiele, J. (2011). Das Bilderbuch. In G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: ein Handbuch*. (S. 217–230). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thon, Ch. (2017). Kategorie Geschlecht. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. (S.77–92). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Transgender Network Switzerland [TGNS] (2020). *Trans*Menschen – Das Wichtigste in Kürze*. Online unter: <https://www.tgns.ch/wp-content/uploads/2020/02/TransFlyer19WEB.pdf> (11.02.2021).

Tücke, M., & Burger, U. (2007). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für (zukünftige) Lehrer* (3. erw. Auflage). Berlin: LIT Verlag.

West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. Online unter: <https://www.jstor.org/stable/189945> (15.03.2021).

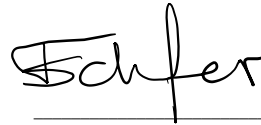
6 Selbstständigkeitserklärung

«Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für beigegebene Zeichnungen und Darstellungen.

Mir ist bekannt, dass ich andernfalls ein Plagiat begangen habe, dass dieses mit der Note F bestraft wird und dass ich vom Dekan einen Verweis erhalte.»

__Schwarzsee, 25.03.2021__

Ort, Datum



Unterschrift

7 Anhang

7.1 Leitfaden

Was und wie erzählt der Schrifttext? – narrative Dimension (discours & histoire), sprachliche Dimension

- Welche Zuschreibungen erhalten die Figuren (Namensnennung, Kommentare des Erzählers, Kommentare der anderen Figuren)?
- Wie charakterisiert sie sich durch eigene Figurenrede (Darstellung mentaler Prozesse), durch das Verhalten gegenüber anderen Figuren?
- Wie spricht, denkt, handelt, empfindet die Figur?
- In welchem räumlichen und sozialen Kontext ist sie positioniert?
- Wie wird sie gegenüber anderen Figuren dargestellt?

Was und wie erzählt der Bildtext? – narrative Dimension (discours & histoire), bildliche Dimension

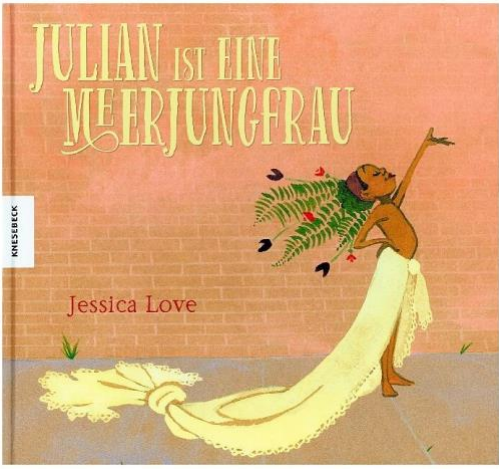
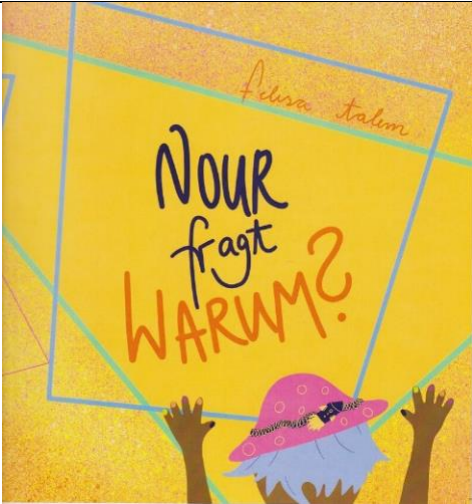
- Welche Zuschreibung erhält die Figur durch äussere Erscheinungen?
- Wie werden die Figuren durch die Räume charakterisiert (kann Innenleben und emotionale Zustände sichtbar machen)?
- Welche Bedeutung erhalten Form, Farbe und Komposition der Figur/des Raumes?
- Wie zeigt das Bild indirekt das Bewusstsein (Gedanken, Gefühle) der Figur?
- Was verrät die Positionierung auf dem Bild über die Figur?

Wie stehen die beiden Elemente in Wechselbeziehung zueinander? – intermodale Dimension

→ Es wird auf einzelne Situationen im Buch Bezug genommen

- Handelt es sich um eine Parallelität, einen geflochtenen Zopf oder ist es kontrapunktisch?
- Welche Bedeutungen erhalten Aussagen der beiden Elemente erst durch das Zusammenspiel?

7.2 Buchcover Bilderbücher

1. Bilderbuch	
2. Bilderbuch	
3. Bilderbuch	