

Pädagogische Hochschule Freiburg

Geschlechterdarstellungen im Musikschulbuch

Eine thematische Diskursanalyse anhand einer
ausgewählten Schulbuchseite

Bachelorarbeit von:

Anna Barblin Simone Schwartz

anna.schwartz@studentfr.ch

Betreuung der Arbeit:

Dr. Olivier Blanchard

Freiburg, 08. April 2024

Danksagung

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um mich bei all jenen Personen zu bedanken, die mich während meiner Bachelorarbeit unterstützt haben.

Zunächst danke ich meinem Betreuer Dr. Olivier Blanchard für seine wertvolle Begleitung, Unterstützung und all die lehrreichen und spannenden Gespräche. Seine Expertise und Ermutigungen waren ausschlaggebend für die Entstehung dieser Arbeit.

Ein Dank gilt auch meinen Eltern, für ihre Unterstützung und ihr Verständnis während dieser Zeit. Ich danke besonders meinem Vater für das Korrekturlesen und all die hitzigen Diskussionen.

Schlussendlich möchte ich mich bei meinen Freundinnen für die moralische Unterstützung und Ermutigungen in dieser Zeit bedanken. Ihre Worte und ihre Anwesenheit haben mir viel bedeutet. Im speziellen danke ich Yaelle Fournier für die wertvolle Unterstützung zu Beginn der Arbeit und Sophie Mattmüller für den inspirierenden Austausch in Bezug auf das Geschlecht als Kategorie.

Abstract

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit steht die Thematik der Geschlechterdarstellung in Musikschulbüchern im Fokus. Dabei richtet die Arbeit den Blick auf das Medium Musikschulbuch als Vermittler von Diskurs. Das ausgewählte Musikschulbuch steht exemplarisch für die zurzeit zugelassenen sowie verwendeten Musikschulbücher im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg. Die Forschungsfragen, wie Geschlecht im Musikschulbuch Tipolino 1. Fit in Musik dargestellt und welches soziokulturelle Wissen über Geschlecht dadurch den Lernenden vermittelt wird, werden anhand der thematischen Diskursanalyse nach Höhne (2003b) beantwortet. Es konnte festgestellt werden, dass Bemühungen, stereotype Geschlechterrollen aufzubrechen und durch geschlechtergerechte Sprache eine inklusive Umgebung zu schaffen, existieren. Jedoch bleiben subtile hierarchisierende Muster bestehen, die die binäre Konzeption von Geschlecht festigen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	6
1.1 Aufbau der Arbeit	6
1.2 Anmerkung zur Sprache.....	7
3 Diskussion in der Musiktheorie und Musikpädagogik	8
3.1 Diskussionsbeiträge	8
4 Theorie	11
4.1 Geschlecht als Kategorie.....	11
4.2 Die Heteronormativität	11
4.3 Geschlecht als soziales Konstrukt	12
4.4 Problematisierung der binären Ordnung	14
4.5 Geschlecht als Kontinuum: Eine neue Begriffsdefinition	15
4.6 Die geschlechtsspezifische Sozialisation.....	17
4.6.1 Doing gender	19
4.6.2 Schule und Geschlecht	20
4.7 Das Schulbuch – ein Medium als Vermittler von Geschlecht.....	21
4.7.1 Das Schulbuchwissen.....	21
4.7.2 Abgrenzung von anderem Wissen	22
4.8 Geschlecht diskurstheoretisch nach Hark	24
4.8.1 Der Diskurs	26
5 Forschungsansatz	28
5.1 Der theoretische Rahmen der thematischen Diskursanalyse nach Höhne	28
6 Analyse	32
6.1 Datenbasis	32
6.2 Ersteindrucksanalyse	33
6.3 Diskursformanalyse	34
6.4 Intra- und interdiskursive Relationen	37
6.5 Zusammenfassung und Resultate.....	39

6.6	Kritische Würdigung	41
6.6.1	Eine etwas andere Lesart	42
7	Schlussdiskussion	45
8	Literaturverzeichnis	47
9	Abbildungsverzeichnis.....	51
10	Selbstständigkeitserklärung	52
11	Anhang.....	54
12. 1	Schulbuchseite	54

Einleitung

Der Mann und die Frau – das sind die einzigen zwei in der westlichen Gesellschaft verankerten Geschlechter. Ihre Existenz zeigt sich als Selbstverständlichkeit und als allgemein anerkanntes Wissen. Doch diese scheinbare Selbstverständlichkeit birgt diskriminierende Strukturen in sich, die Menschen mit anderen Geschlechtsidentifikationen benachteiligen. Gleichzeitig werden mit den zwei Geschlechtern einhergehende Verhaltensweisen erwartet, was die Reproduktion von Ungleichheiten zusätzlich verstärkt. Diese Problematik wird hitzig diskutiert und zieht sich bis in den Bildungsbereich, insbesondere auf die Schule als zentralen Ort der Sozialisation. Auch im Bereich Musik, sei es in der Musikwissenschaft oder in der Musikpädagogik, ist die Geschlechterthematik präsent. Die Annahme, dass das Schulfach Musik als weiblich gilt, konnte in der Umfragestudie von Hess (2015) bestätigt werden. Es zeigte sich, dass bestimmte Handlungsmuster den Zugang zum Fach für Jungen mit starren stereotypisch männlichen Verhaltensmustern erschwert. Es stellt sich nun die Frage, ob auch Schulbücher, die über den abgebildeten Inhalt Wissen über Geschlechter vermitteln, zu dieser Problematik beitragen. Nach Jünger (2006) bieten die Musikschulbücher für die Lehrperson eine Stütze und bereichern den Unterricht auf vielfältige Weise. Sie können aber auch als Medium angesehen werden, das Auskunft über die Welt gibt, da in ihnen die geltenden Realitäten abgebildet werden. Es wird also angenommen, dass in (Musik)Schulbüchern, wenn auch versteckt, hierarchisierendes und diskriminierendes Wissen bezüglich Geschlechter abgebildet ist und somit vermittelt wird. Diese Arbeit konzentriert sich daher auf ein Musiklehrmittel und soll veranschaulichen, wie jenes zur Wissensherstellung der Geschlechterordnung beiträgt. Der Fokus der Forschung liegt auf Geschlechterdarstellungen, die in einem Musikschulbuch aufzufinden ist. Gezielt handelt es sich um die Forschungsfragen:

Wie wird Geschlecht im Musikschulbuch Tipolino 1. Fit in Musik dargestellt? Welches soziokulturelle Wissen über Geschlecht wird dadurch vermittelt?

1.1 Aufbau der Arbeit

Als Einstieg in die Arbeit erfolgt eine knappe Darlegung in den Diskussionsstand der Geschlechterforschung in der Musikpädagogik und Musikwissenschaft, wobei sich diese Arbeit darin einordnet. Der daraufhin folgende Theorieteil wird mit der Erklärung bezüglich des Geschlechtes als Kategorie eingeleitet, um zu klären, wie diese Kategorie in dieser Arbeit

aufgefasst wird. Dabei wird die Heteronormativität aufgeführt und die Arbeit bietet Erklärungen zum Geschlecht als soziales Konstrukt sowie des verankerten Wissens über die binäre Geschlechterauffassung. Über die neue Begriffserklärung von Baltes-Löhr (2023) zeigt die Arbeit auf, wie Geschlecht aus dem Standpunkt der Sozialwissenschaften verstanden wird und welche mögliche Lösung diese Definition bietet, um einen geschlechterinklusive Standpunkt einzunehmen. Weiter wird der Fokus auf die Schule und das Schulbuch gelenkt, was über die geschlechtsspezifische Sozialisation sowie das Schulbuchwissen aufgearbeitet wird. Mit der feministischen Theorie nach Hark (2001), anhand welcher die diskursive Problematik von Geschlecht aufgearbeitet wird, endet der theoretische Teil der Arbeit.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Einleitung zum Forschungsdesign und bietet einen Überblick über die thematische Diskursanalyse nach Höhne (2003b) und deren Anwendung. Im darauffolgenden Kapitel erfolgt die Analyse einer ausgewählten Schulbuchseite sowie den Resultaten und einer Kritik. Die Forschungsarbeit wird mit einer Schlussdiskussion und dem Ausblick auf mögliche Forschungen abgeschlossen.

1.2 Anmerkung zur Sprache

In dieser Arbeit sollen Menschen jenseits der binären Geschlechternorm in Bezeichnungen eingeschlossen werden. Es wird versucht möglichst neutrale Begriffe zu verwenden, um eine Geschlechtermarkierung zu vermeiden (Bsp.: die Kinder oder die Lernenden anstatt die Schüler:innen). Ansonsten wird der Mediopunkt gesetzt. Ich beziehe mich dabei auf die Empfehlung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

3 Diskussion in der Musiktheorie und Musikpädagogik

In der Musikwissenschaft wie auch in der Musikpädagogik sind Geschlechterforschungen präsent und versuchen die Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht aufzudecken und aufzuarbeiten. Diese Forschungen und Arbeiten tragen dazu bei, vorherrschende traditionelle Konzeptionen, die Geschlecht als naturgegeben sowie als starre Kategorie betrachten, kritisch zu überdenken. In diesem Kapitel werden einige Diskussionsbeiträge von Autor·innen bezüglich der Geschlechterfrage in der (Musik)Pädagogik und Wissenschaft aufgeführt und reflektiert. Anhand dieser Reflexionen wird die Forschungsfrage in der Debatte verortet.

3.1 Diskussionsbeiträge

Nach Gildemeister (2009) kann der Diskurs um Geschlecht als ein Diskursstrang, der mit der ersten und zweiten Frauenbewegung einhergeht, betrachtet werden. Die Kritikpunkte haben sich in den letzten Jahren verändert, aber die Geschlechterforschung konnte sich so etablieren. Wo zunächst für den Zugang von Frauen zu Politik und Bildung sowie Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau gekämpft wurde, so wird nun die normative Zweigeschlechtlichkeit kritisch betrachtet.

Die Ansätze, die Geschlecht als (strukturelle) Kategorie verstehen, gehen noch einen Schritt weiter. Sie versuchen Geschlechterkonstruktionen zu erforschen, ohne diese selbst zu reproduzieren, indem sie dekonstruktivistische Vorgehensweisen einbeziehen (Hark, 2001).

Die Geschlechterforschung wurde aufgrund der zweiten Frauenbewegung auch in der Musikpädagogik und -wissenschaft immer präsenter. In der Musikpädagogik geht es mittlerweile vor allem darum, pädagogische Handlungsmuster zu entwickeln (Siedeburg, 2016). Ein zentraler Name für das Vorantreiben der musikwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterstudien ist Eva Rieger (1981). In «Frau, Musik und Männerherrschaft» fragt sie nach der Beteiligung der Frau an der Musikkultur und forscht nach den Gründen ihrer Unterrepräsentation. Diese Fragen sind nach wie vor präsent. Grotjahn (2008) beschäftigt sich in «Frauen- und Geschlechterforschung in der Musikwissenschaft» mit der Rolle von Frauen und weiteren geschlechterbezogenen Themen innerhalb des Fachbereiches der Musikwissenschaft. Sie zeigt auf, dass ein Mangel an Anerkennung und Dokumentation der musikalischen Beiträge von Frauen erkannt werden kann, welcher sich sowohl in der institutionellen Einbindung von Frauen in musikalische Kreise zeigt als auch in der

Sichtbarkeit von Frauenkompositionen und Werken innerhalb des musikalischen Kanons. Hierzu beschreibt sie, dass beispielsweise die Forschung im Bereich Populärmusik zunimmt und die «Geschlechterverhältnis geprägten Strukturen» (S.775) Gegenstand der Forschung werden. Jedoch werden auch da in der entstehenden Historiografie «weibliche Akteure und Geschlechteraspekte bei der Analyse von Texten, Musik und sozialen Faktoren» (S. 775) vernachlässigt.

Auch in der Musikpädagogik beschäftigen sich Forscher_innen mit der Geschlechterfrage. Hess (2015) beschreibt, wie nebst der Entwicklung von Kompetenzen auch Fachkulturen entstehen. Sie zeigt in ihrer Forschung auf, dass es subtile Zuschreibungsprozesse gibt, die bezüglich eines Schulfachs stattfinden. Dabei gelten einige Fächer als Hauptfächer und andere als Nebenfächer, sie erhalten die Bezeichnung «hart oder weich» (S.313) und werden von den Lernenden als Mädchen- oder Jungenfach eingeteilt. Anhand einer Fragebogenstudie für Jugendliche wurde die Hypothese überprüft, dass das Fach Musik als weiblich angesehen und marginalisiert wird. Sie konnte aufzeigen, dass die im Fach Musik verwendeten Handlungsmuster Jungen den Zugang erschweren, da gerade körperliche Ausdrucksformen wie Singen und Tanzen einen Konflikt mit den vorherrschenden Vorstellungen von Männlichkeit hervorrufen. Das Fach Musik führt bei «Jungen mit stereotypen Männlichkeitsvorstellungen zwangsläufig zu Distanzierungen» (ebd.). Dies bestätigt, dass das Schulfach «Ausdruck eines sozial geteilten Ansehens» (S. 320) ist und ein feminines Image besitzt. Mit diesem Hintergrund wurde von Hess (2018) eine weitere Studie durchgeführt, die geschlechtsbewusste Unterrichtspraktiken und -methoden aufführt, welche den Zugang zur musikalischen Bildung und Teilhabe fördern. Der Musikunterricht (auf Mittelstufe) soll also die geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen, wie auch geeignete Massnahmen ergreifen, um eine angemessene Förderung aller zu gewährleisten, ohne aber die bestehenden Geschlechterverhältnisse zu zementieren.

Siedeburg (2016), eine weitere Forscherin im musikpädagogischen Bereich, beschäftigt sich mit der populären Musik im Musikunterricht und den Bedingungen, unter denen Geschlechtskonstruktionen geschehen. Sie sagt, dass in den verschiedenen Stilbereichen der populären Musik stereotypische Geschlechterkonstruktionen vorzufinden sind. Mädchen sind häufig Sängerinnen oder Fans und Jungen Instrumentalisten und so werden sie auch in Schulbüchern abgebildet. Auch in der Instrumentenwahl erkennt Siedeburg (ebd.)

geschlechtstypische Muster. Sie erklärt, dass Lehrpersonen bezüglich ihrer Unterrichtsmethoden Geschlechternormen verstärken aber auch vermindern können.

Bei diesen Forschungen wird ersichtlich, dass trotz Bemühungen die Geschlechterbinarität zu hinterfragen und stereotypische Geschlechterverhalten aufzubrechen, diese in der Forschung weiter verfestigt werden. Die jeweiligen Konsequenzen der Forschungen zeigen ähnliches auf. Nämlich, die Problematik mit einer sensiblen und geschlechtergerechten Perspektive anzuschauen, sowie, auf Geschlechterunterschiede adäquat zu reagieren. Es soll jedoch auch versucht werden, diese Geschlechterunterschiede nicht zu verfestigen, um einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Es bestehen Bestrebungen, Muster zu durchbrechen und alternative Perspektiven einzubeziehen, dies aber trotzdem aus dem starren Blickwinkel der Binarität. Genau da liegt aber die zentrale Problematik. Es besteht ein Bedarf an Forschungsbemühungen, die darauf abzielen, innerhalb des Forschungsfeldes die starren Geschlechtervorstellungen gerade nicht selbst zu reproduzieren.

Durch die Integration eines diskursanalytischen Ansatzes und der Herangehensweise der Dekonstruktion, wie es Hark (2001) beschreibt, versucht diese Arbeit, wenn auch in einem bescheidenen Umfang, das Verständnis für die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Musikpädagogik zu erweitern. Der diskursanalytische Ansatz bietet den Rahmen, um die Machtbeziehungen und Wissensproduktionen zu untersuchen, welche die Geschlechterdarstellungen beeinflussen.

In einem ersten Schritt ist es daher entscheidend, die Kategorie Geschlecht eingehend zu erläutern und die problematischen Aspekte der binären Geschlechterordnung aufzuarbeiten. Es gilt dabei die vielschichtigen Facetten und Dynamiken zu erkennen, die das Konzept Geschlecht formen und beeinflussen.

4 Theorie

4.1 Geschlecht als Kategorie

Es stellt sich die Frage, was eigentlich gemeint ist, wenn von Geschlecht gesprochen wird und was mit dieser Kategorie verdeutlicht werden soll. Wird in der deutschen Sprache der Begriff 'Geschlecht' verwendet, so bezieht sich dieser nicht mehr ausschliesslich auf die biologischen Unterschiede und Merkmale von Menschen, es werden gleichzeitig alle Zuschreibungen eingebunden, die mit den biologischen Unterschieden einhergehen (Rendtorff & Riegraf, 2016). Nach Mogge-Grotjahn (2004) beinhaltet der Begriff «Geschlecht» ebenfalls die Geschlechtsidentität, die Geschlechtsrolle sowie die sexuelle Orientierung. Rendtorff & Riegraf (2016) ergänzen, dass im englischen Sprachgebrauch zwischen dem Begriff 'sex' für das biologische Geschlecht und 'gender' für das soziale Geschlecht unterschieden wird. Dies hat sich im deutschen Sprachgebrauch ebenfalls durchgesetzt, jedoch wird der Begriff 'gender' häufig unreflektiert benutzt und ist daher nicht einfach so zu übernehmen. Es wird angemerkt, dass bei den Begrifflichkeiten immer klar unterschieden werden soll, auf welche Dimension von Geschlecht eingegangen wird.

Um herauszufinden, wie aber Geschlecht überhaupt dargestellt werden kann, muss zuerst erläutert werden, wie Geschlecht zum momentanen Zeitpunkt von der Gesellschaft üblicherweise verstanden wird.

4.2 Die Heteronormativität

Zur sozialen Wirklichkeit der modernen westlichen Gesellschaft gehört das System der Zweigeschlechtlichkeit. Diese empfindet es als Notwendigkeit, Menschen in lediglich zwei akzeptierte Geschlechter einzuteilen: in Frau und in Mann. Degele (2008) hat in «Gender / Queer Studies» hierfür den Begriff 'Heteronormativität' herausgearbeitet. Dabei wird weitergeführt, dass ebenfalls lediglich ein sich auf das jeweilige Gegengeschlecht ausgerichtetes sexuelles Begehren vorliegt. Wird ein Mensch als Junge geboren, so soll er sich zu einem Mann entwickeln, sich als Mann zeigen und sich zum Gegengeschlecht, der Frau, sexuell hingezogen fühlen. Als Junge geboren zu werden beschreibt aus diesem Blickwinkel das biologische Geschlecht, welches mit bestimmten körperlichen Geschlechtsmerkmalen validiert wird. Die weiteren Dimensionen von Geschlecht, auf welche im Unterkapitel 3.5 näher eingegangen wird, werden mit dem eingeteilten biologischen Geschlecht gleichgesetzt. Degele (ebd.) betont weiter, dass die Zweigeschlechtlichkeit als

selbstverständlich und als ein «unhinterfragter Tatbestand» (S. 87) gilt. Im Alltag kann selten eine Anzweiflung dieses Tatbestandes erkannt werden, da jener mit den biologischen Geschlechtsmerkmalen erklärt wird und somit als eine natürliche Gegebenheit zu betrachten ist.

Gleichzeitig hat Reiss (2003, zitiert nach Gaugele, 2003) aufgezeigt, dass das binäre System und die Legitimierung über die Naturgegebenheit überholt ist und neue Lebensstile, spielerische Möglichkeiten im Umgang vor allem mit dem sozialen Geschlecht sowie neue Eindrücke die Sichtweise auf Geschlecht lockern. Es wird hierzu ausgeführt, dass jedoch trotz der Auflockerung binärer Rollen und der Vermischung von zugeschriebenen Attributen eines Geschlechts in unserer postmodernen Gesellschaft ein nach wie vor eher negatives Bild besteht, wenn sich ein Mensch divergent verhält, als es bezüglich seines ihm von der Gesellschaft zugeschriebenen Geschlechts erwartet wird.

Daraus kann geschlossen werden, dass zu einem sozial zugeschriebenen Geschlecht immer ein bestimmtes Verhalten erwünscht ist. Dies lässt die Frage offen, inwiefern Geschlecht als ein soziales Konstrukt gilt, welches erst in einer sozialen Interaktion bedeutend wird.

4.3 Geschlecht als soziales Konstrukt

Unter Konstruktion wird etwas künstlich Hergestelltes verstanden, also etwas nicht Natürliches. Ebenfalls kann ein Konstrukt eine Hypothese sein, ein gedankliches Konzept, das etwas abbildet. Dies bedeutet, dass unser Gehirn bezüglich unserer Erfahrungen und Vorstellungen unsere Umwelt formt. Diese Ideen zur Umwelt, und somit auch zu Vorstellungen von geschlechterspezifischem Verhalten, werden vom einzelnen Menschen als wahr und richtig empfunden (Bundschuh, 2007).

Bereits Goffman (1977/1994) hat in seinem «Arrangement der Geschlechter» aufgezeigt, dass es geschlechtsspezifische Verhaltensweisen gibt, die mit unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen an Männer und Frauen einhergehen. Diesen Verhaltensweisen liegen gesellschaftliche Glaubensvorstellungen über die Geschlechter zugrunde. Geschlecht entsteht also erst über die Inszenierung bzw. Darstellung durch den Menschen. Faulstich-Wieland (2004) beschreibt anhand des interaktionstheoretischen Ansatzes ebenfalls, dass sich die Auffassung von Geschlecht über soziale Interaktionen bildet. Somit ist Geschlecht nicht etwas, was ein Mensch hat, sondern etwas, was ein Mensch erlernt. Geschlecht ist hierbei ein Produkt, das erst in einer Interaktion hervorgebracht wird. Auf Grund dessen

müssen sich zwangsweise mindestens zwei Personen wahrnehmen und aufeinander reagieren, um ein Geschlecht darzustellen. Das Verhalten einer Person wird bei einer Interaktion immer bewertet und ist vom sozialen Kontext, indem das Verhalten passiert und wie es beurteilt wird, abhängig.

Auch Thomas Eckes (2010) beschreibt mit deskriptiven und präskriptiven Bedeutungsanteilen, wie das Geschlecht als soziales Konstrukt greift. Er beschreibt die deskriptiven Anteile wie folgt: «Die deskriptive Komponente umfasst Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind» (S.178), wovon nun bei den präskriptiven Anteilen weitere Annahmen entstehen, wie sich Frauen und Männer zu verhalten haben. Solche mit dem Geschlecht einhergehende Zuschreibungen bezüglich des Verhaltens sind immer vom Einfluss der Zeit und der Kultur der Gesellschaft geprägt. Rendtorff & Riegraf (2016) nehmen zu den Bedeutungsanteilen noch askriptive Merkmale hinzu. Diese beinhalten Eigenschaften und Verhaltensweisen, die von der Gesellschaft einzelnen Personen oder auch ganzen Gruppen zugeschrieben werden, welche aber hierarchisierend und wertend sind. Da diese Zuschreibungen gesamtgesellschaftlich anerkannt sind, halten die in dieser Gesellschaft teilhabenden Personen sie als für wahr und gültig. Es kann hier von Stereotypisierung gesprochen werden. Somit wird Geschlecht zu einer Strukturkategorie, in welcher die geltenden Kategorien einen Einfluss auf die Vorstellungen von Geschlecht nehmen. Unabhängig, ob sich eine Person mit dem zugeschriebenen Geschlecht identifiziert oder sich davon abgrenzt, nehmen die Zuschreibungen, Vorstellungen und Wertigkeiten über Geschlecht Einfluss auf das Individuum innerhalb der Gesellschaft. Es wird also sichtbar, dass sich die mit dem Geschlecht einhergehenden Zuschreibungen im Alltag immer wieder neu legitimieren. Eckes (2010) führt weiter auf, dass die Entstehung und Verbreitung von Geschlechterstereotypen teilweise darauf zurückzuführen ist, dass sie nützliche individuelle Orientierung und einfache Handlungsvorgaben bieten. Sie sind eine Hilfe, die für den Menschen die Welt vorstrukturieren.

Nach Rendtorff & Riegraf (2016) folgt der Mensch gleichzeitig den Denkgewohnheiten der Kultur und Gesellschaft. Dies impliziert hingegen, dass Geschlecht ein dynamischer Begriff bleibt, der sich in seiner Bedeutung prinzipiell immer wandelt. Degele (2008) meint hierzu additional, dass Konstruktionen, gerade weil menschengemacht, veränderbar sind. Trotzdem sind Geschlechterverhältnisse enorm gefestigt, weil «in ihnen die ökonomischen, politischen,

rechtlichen und sozialen Strukturen der Gesellschaft mit den ureigensten, persönlichsten und privatesten Erfahrungen der Subjekte unauflöslich verbunden sind» (Mogge-Grotjahn, 2004, S. 10) und somit nicht einfach zu verändern.

Eine Hierarchisierung und Wertung von Eigenschaften und Verhaltensmustern führt jedoch zu Benachteiligungen und Stigmatisierungen. Somit müsste die Zweigeschlechtlichkeit hinterfragt und vor allem von einem neuen Verständnis von Geschlecht abgelöst werden (Mogge-Grotjahn, 2004). Daher wird im weiteren Verlauf der Arbeit detaillierter aufgeführt, welche neue Position zu Geschlecht eingenommen werden kann.

4.4 Problematisierung der binären Ordnung

Unterteilungen von Unterschieden sind normalisiert und passieren automatisch, können jedoch hierarchische und hierarchisierende Strukturen hervorrufen. In Verbindung mit sozialen Prozessen der Hierarchisierung werden Unterschiede zu Ungleichheiten. Diese führen dazu, dass bestimmte Gruppen einen begrenzten Handlungsspielraum haben, weniger Zugang zu Ressourcen erhalten und ganz allgemein Benachteiligung erfahren (Bourdieu & Passeron, 1971). Diese Erkenntnis kann auf die binäre Geschlechterunterscheidung übertragen werden.

Die Konsequenz daraus ist die Frage, was denn an die Stelle dieses binären Ordnungsmusters treten kann. Homi K. Bhabha (2004, zitiert nach Baltés-Löhr, 2023) versucht diese Vielfalt mit dem Konzept des *third space* bzw. des *In-between* zu lösen. Bhabha geht es mit *third space* und/oder *In-between* um das Aushandeln von Identitätsunterschieden und der Erkenntnis, dass, sobald eine Zuschreibung eines Merkmals zu einem Geschlecht gemacht wird, eine Begrenzung passiert. Diese Begrenzungen werden im *third space* und/oder *In-between* jedoch aufgehoben, da es sich um einen Raum handelt, der andere Positionen ermöglicht und Zuschreibungen neu verhandeln lässt. Nach Baltés-Löhr (2023) liegt die Problematik hierbei darin, dass bei der Nennung eines dritten Raumes die Pole des ersten und zweiten Raumes gefestigt werden, da sich bei der Vorstellung von etwas Drittem die Idee des Vorhergehenden einfließt. Die gleiche Schwierigkeit ergibt sich beim Zwischenraum (*In-between*), der von einem Innen und Aussen begrenzt wird, und somit wiederum die Polarität aufgreift. Bezüglich der Geschlechterordnung bleibt die Binarität der Geschlechter folglich als rahmengebende Bezugsgröße und wird weiterhin verfestigt.

Die *Figur des Kontinuums* nach Baltes-Löhr (2023) eignet sich zur Erfassung einer Vielfalt von Formen und Ausprägungen von Menschen und Geschlecht sowie deren wechselseitiger Verwobenheit. Somit ist ebenfalls Platz für Binaritäten, welche aber ihren Machtanspruch verlieren und lediglich als eine Möglichkeit von vielen weiteren gelten. Im folgenden Unterkapitel wird näher darauf eingegangen.

4.5 Geschlecht als Kontinuum: Eine neue Begriffsdefinition

Baltes- Löhr (2023) zeigt anhand der *Figur des Kontinuums* wie die Bipolarität von einer polypolaren Perspektive abgelöst werden kann. Damit ist gemeint, dass Trans- und Intergeschlechtlichkeit aber auch Geschlechtslosigkeit und bisher noch nicht bekannte und noch unbenannte Geschlechter der binär angeordneten Geschlechterordnung als gleichwertig angeschaut werden. Je nach Kontext kann das eine oder andere oder auch kein Geschlecht als Orientierungspunkt für einen Menschen, eine Gruppe oder eine Gesellschaft gelten. Ebenfalls kann es zwischen den Geschlechtern zu fließenden Übergängen kommen, es besteht immer eine Varianz. Somit fällt eine kategoriale Einführung und die auf Stereotypen beruhende Einengung von der tatsächlich gelebten Vielfältigkeit weg. Die Frau gibt es nach dem Geschlecht als Kontinuum ebenso wenig wie die geschlechtslose Person, den Mann oder die intergeschlechtliche Person. Durch die *Figur des Kontinuums* werden Kategorien durchlässiger und durchdringbarer und Polypolaritäten können sichtbar gemacht werden. Die *Figur des Kontinuums* ist auf vier Dimensionen angelegt. Bei den vier Dimensionen handelt es sich um die physische (Körper), die psychische (Gefühl) und die soziale (Verhalten) Dimension sowie um die Dimension des Begehrens (Sexualität). Diese vier Dimensionen werden im weiteren Verlauf genauer beschreiben.

Physische (biologische) Dimension

Die physische Dimension beinhaltet die körperliche, biologische Ebene von Geschlecht. Hier werden die Komponenten Morphologie, Chromosomen, Gonaden und Geschlechtshormone genannt, welche im menschlichen Körper nicht unbedingt eindeutig auf ein bestimmtes Geschlecht hinweisen.

Psychische Dimension

Mit der psychischen Dimension wird die Empfindung von Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, das häufig schon pränatal oder zumindest direkt nach der Geburt von anderen Menschen zugeschrieben wird, sowie die eigene Empfindung, die der Mensch sich selbst zuschreibt,

bezeichnet. Thematisiert werden hier sowohl Übereinstimmungen wie auch Divergenzen, die bei der Fremd- und Selbsteinschätzung entstehen können.

Soziale Dimension

Die soziale Dimension von Geschlecht beschreibt das Verhalten des Menschen in den jeweiligen Geschlechterrollen. Hierbei ist die Mimik, die Gestik, die Lautstärke, die Körperhaltung wie auch die Kleidung einzubinden. Davon ausgehend kann sich ein Mensch mehr oder weniger stark, bezüglich mehr oder weniger stark ausgeprägten Stereotypisierungen, geschlechteradäquat verhalten. Aus dem Blickwinkel der *Figur als Kontinuum* wird nunmehr auf die Pluralität hingewiesen und festgehalten, dass bestimmtes Verhalten nicht einem bestimmten Geschlecht zuzuordnen ist.

Dimension des Begehrens

Bei der letzten Dimension, der Dimension des Begehrens, auch sexuelle Dimension genannt, werden das sexuelle Begehren und die sexuelle Orientierung erfasst. Diese können nicht mehr auf Grund von binären heteronormativen Vorstellungen abgebildet werden, da dies einen Ausschluss von vielen weiteren Existenzformen bezüglich sexuellen Begehrens, Sexualpraktiken und Lebensformen hervorruft.

Im Sinne der *Figur des Kontinuums* gilt es zu betonen, dass innerhalb einer Geschlechtergruppe wie auch zwischen allen Geschlechtern Differenzen sowie Ähnlichkeiten bestehen können. Mit der *Figur des Kontinuums* wird also konstatiert, dass innerhalb von Geschlechtergruppen eine Vielzahl von Variabilitäten möglich sind und dass mannigfache Gründe, einem Geschlecht zugeschrieben zu werden, sich selbst zuzuschreiben, zugeschrieben werden zu wollen oder auch nicht, existieren. Diese Realitäten lassen sich daher insofern erfassen, als dass sie sich auf die Vielfalt der Geschlechterformen beziehen und dass ebenfalls immer die Möglichkeit zur Veränderung, Bewegung und Neuorientierung innerhalb des Kontinuums besteht (Baltes-Löhr, 2023).

Die *Figur des Kontinuums* ermöglicht eine Selbstbestimmung, anstelle natürlicher oder auch «gesellschaftlich normierter Fremdbestimmung» (Baltes-Löhr, 2023, S. 75) sowie das Sprengen von binären Settings. Baltes-Löhr (2018) sagt jedoch auch, dass die Konstruktion von Geschlechtern immer auch das Produkt sozialer Prozesse ist und dass sozio-ökonomische, ethische und altersbezogene Aspekte die Betrachtung von Geschlecht

signifikant beeinflussen. Es soll diesbezüglich angefügt werden, dass sich diese neue Definition von Geschlecht mit der *Figur des Kontinuums* in der Alltagswelt (noch) nicht durchgesetzt hat und das System der Zweigeschlechtlichkeit, wie bereits im Unterkapitel 3.2 erwähnt, nach wie vor stark verankert ist.

Es stellt sich nun die Frage, wie die Zweigeschlechtlichkeit vermittelt wird und welchen Einfluss hierbei die Schule einnimmt. Um die Schule als Sozialisationsinstanz zu verstehen, bedarf es zunächst einer Auseinandersetzung mit dem Konzept Sozialisation, insbesondere der geschlechtsspezifischen Sozialisation.

4.6 Die geschlechtsspezifische Sozialisation

Bauer und Hurrelmann (2021) verstehen unter Sozialisation, «sozialisiert zu werden und in gewisser Hinsicht auch, sich selbst zu sozialisieren» (S. 10). Somit ist die Sozialisation als ein Prozess zu verstehen, der einerseits auf das Individuum einwirkt sowie teils auch selbstgesteuert ist. Der Begriff konzentriert sich zum einen auf die Anpassung an das soziale Umfeld mit ihren geltenden Werten und Normen sowie zum anderen an das Entwickeln eines Selbst, einer Persönlichkeit, die wiederum Einfluss auf die Entwicklung der Umwelt nimmt. Es handelt sich also um das offene «Beziehungsverhältnis zwischen dem Menschen und seiner Umgebung» (S. 12). Mit dem Begriff «Umfeld» wird die Familie, Peers, die Schule, Medien sowie auch die religiöse Zugehörigkeit usw. verstanden. Das Umfeld, welches bestimmte Werte und Normen vertritt, nimmt Einfluss auf die Sozialisation eines Menschen.

Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bzw. die Geschlechtsdifferenzen spielen nach Mogge-Grotjahn (2004) eine massgebliche Rolle im Prozess der Sozialisation von Kindern. Eine uneindeutige Geschlechtszugehörigkeit erweist sich in vielen Fällen als soziales Problem, daher versucht der Mensch möglichst dem ihm zugeschriebenen Geschlecht angepasst zu agieren. Mädchen und Jungen werden von Geburt an andere inhaltliche Botschaften mitgeteilt, jedoch auf der Grundlage derselben Konzepte bezüglich Männlichkeit und Weiblichkeit. Ab dem Zeitpunkt der Geburt beginnt die Sozialisation eines Kindes und somit auch die geschlechtsspezifische Sozialisation. Die Botschaften, was als typisch männlich bzw. weiblich gilt, werden teils bewusst, teils unbewusst über die nächsten Bezugspersonen, Bücher und andere Medien sowie Spielzeug oder auch während Interaktionsmomenten mit anderen Kindern dem Kind nähergebracht. So sind in Büchern nach Burghardt & Klenk (2016) weibliche und männliche Personen häufig über die Kleidung und den Haarschnitt aber auch

über die dargestellten Gefühle und dem Verhalten erkennbar. Die weibliche Person wird häufig in Kleider und Röcke und mit langem Haar dargestellt. Die Kleidungsfarbe ist oftmals ein Rot-Ton. Männer hingegen tragen T-Shirt und Hosen und einen Kurzhaarschnitt. Bezüglich des Verhaltens kann die weibliche Person häufiger als emotional und fürsorglich und die männliche Person als aktiv und mutig erkannt werden.

Mogge-Grotjahn (2004) betont, dass Kinder diese geschlechtsbezogenen Komponenten erst über äussere Merkmale und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen. Mit zunehmendem Alter kommen immer mehr Vorstellungen darüber hinzu, wie sich ein Mann oder eine Frau zu verhalten hat und was diese tun sollen, dürfen und/oder zu lassen haben. Gleichzeitig versuchen sie ihr eigenes Verhalten, dem von ihnen erarbeiteten und beigebrachten Wissen über geschlechtsadäquates Verhalten, anzupassen. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht und den damit verbundenen sozialen Erwartungen wird daher aktiv gelernt. Diese Konstruktion von Geschlechtlichkeit im Sozialisationsprozess geschieht auf jeder der vier Dimensionen von Geschlecht. Ein Kind wird also im Laufe der Sozialisation zu dem gemacht, was zum jeweiligen historischen Zeitpunkt mit Frau-Sein oder Mann-Sein assoziiert wird. Die zum jetzigen Zeitpunkt als kohärent geltende Kombinationen der Dimensionen sind: 'weiblich - sich feminin fühlend -sich feminin gebend - Männer begehrend' bzw. 'männlich – sich männlich fühlend – sich männlich gebend – Frauen begehrend' (ebd.).

Während des Sozialisationsprozesses entsteht ein Bewusstsein des Individuums über sich selbst. Dies wird nach Mogge-Grotjahn (2004) die Ich-Identität genannt. Hierbei ist die Geschlechtsidentität zentral. Das Individuum weiss, dass es ein Mann oder eine Frau ist, was bei Interaktionen mit anderen Individuen durch Verhaltensmuster zum Tragen kommt. Dies macht deutlich, dass das Verhalten von Frauen und Männern eben nicht beliebig ist, da bestimmte Geschlechterordnungen bestehen. Die von Baltes-Löhr (2023) herausgearbeiteten Geschlechterstereotypen bezüglich des Verhaltens bezeichnen Frauen als emotional, passiv, schwach, sanft, naturverbunden, und von Männern abhängig. Im Gegenzug sind Männer rational, aktiv, stark, intelligent und autonom. Nach Mogge-Grotjahn (2004) können die Alltagserfahrungen des Kindes im engsten Familienkreis mit Erfahrungen mit anderen Bezugspersonen übereinstimmen oder abweichen. Mit zunehmendem Alter prägen öffentliche «Sozialisationsinstanzen» (S. 94), wie es beispielsweise die Schule ist, die Erfahrungen weiter und verfestigen das Wissen. Nebst dem Einfluss der Peer-Gruppe

passiert Sozialisation ebenfalls immer mehr über Medien. Baltes-Löhr (2018) sagt, dass sich die Identität aber nicht einzig über die Geschlechtszugehörigkeit prägt. Neben dem Geschlecht spielen auch «Dimensionen bzw. Sektionen wie Alter, ethische Herkunft, körperliche und psychische Verfasstheit, religiöse und ethisch moralische Orientierungen eine bedeutsame Rolle» (S. 22) bei der Verständigung darüber, was ein Mensch in seinem Mensch-Sein ausmacht. Diese Komponenten sind für die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums nicht auszublenden. Somit werden die verschiedenen Sektionen der Sozialisation in eine Beziehung gesetzt, welche eine Identitätsbildung befähigt. Die geschlechtsbezogenen Anteile spielen hierbei trotzdem eine wesentliche Rolle.

4.6.1 Doing gender

Mit dem Konzept des *doing gender*, welches von West und Zimmermann (1991, zitiert nach Faulstich-Wieland et al., 2001) erarbeitet wurde, wird beschrieben, dass und wie Menschen in bestimmte Geschlechterrollen hinein sozialisiert werden. Dabei wird ebenfalls angenommen, dass Geschlecht etwas ist, was man tut und nicht etwas, was man hat.

Simone de Beauvoir (1992) hat dies mit dem berühmten Satz: «Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es» (S. 334) verdeutlicht.

Die dem *Doing gender* zugrunde liegende Theorie lässt sich auf die von Garfinkel begründete Ethnomethodologie zurückführen. Er untersuchte dabei, wie soziale Tatsachen, wie es die Zweigeschlechtlichkeit ist, anhand von alltäglichen Interaktionssituationen entstehen.

Individuen bestätigen also durch ihr Verhalten immer wieder selbst die Vorannahmen zu einem Geschlecht, was wiederum zur Weiterbestehung dieser führt (Rendtorff & Riegraf, 2016). *Doing gender* ist daher ein zirkulärer Prozess von Zuschreiben und Darstellen von Geschlecht innerhalb einer Interaktion. Aus den angenommenen geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Merkmalen wird auf eine «Geschlechtsspezifik» (S. 10) geschlossen. Also der fälschlichen Annahme, dass es Häufungen von Merkmalen und Verhaltensweisen gibt, die von Natur aus einem Geschlecht zugeordnet werden können. Die gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen zu jenen geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen, Fähigkeiten, den Verantwortungen oder aber auch der Arbeit und Bildung beeinflussen das Selbstbild, die Wünsche und Lebensgewohnheiten einer Person derart, dass die Person in ihrem Verhalten rückwirkend die von der Gesellschaft vermittelten stereotypischen Annahmen verfestigt und legitimiert.

4.6.2 Schule und Geschlecht

Der Einfluss von erzieherischem Handeln ist dem Sozialisationsbegriff systematisch eingeordnet. Die schulische Erziehung und Bildung als «bewusste und geplante Beeinflussung» (Horstkemper & Tillmann, 2016, S. 25) gehört demnach ebenfalls zur Sozialisation von Heranwachsenden. Die Sozialisation von Kindern, auch bezüglich des Geschlechts, geht also mit dem Schuleintritt weiter.

Nach Hartmann et al. (2017) verfügen die Kinder beim Schuleintritt bereits über stark verwurzelte Vorstellungen von Geschlecht, vor allem bezogen auf das Verhalten sowie die spezifischen Geschlechterrollen. Ebenfalls haben sie sich ihre eigene Geschlechterzugehörigkeit eingeprägt. In der Schule werden nun zusätzlich Vorlagen für die Identitätsbildung vermittelt, daher sind Bildungsinstitutionen immer mitverantwortlich für die Wirkungen und Prägungen von Geschlechterordnungen. So zeigt sich, dass Lehrpersonen, zwar häufig unbewusst, geschlechtsspezifische Zuschreibungen machen, welche an ihren pädagogischen Handlungen sichtbar werden. Beispielsweise anhand von Gruppeneinteilungen, spezifischen Sitzordnungen (neben einem Jungen sitzt immer ein Mädchen) oder Aussagen wie: «Jungen sind besser in Mathematik als Mädchen». Aber auch architektonisch, durch abgetrennte Toiletten und Garderoben, zeigt sich die vorherrschende Zweigeschlechtlichkeit in der Institution Schule. Diese Naturalisierung von Differenz eröffnet jedoch die Möglichkeit für Diskriminierung. Für die von der Norm abweichend geltende Gruppe bedeutet dies, in einen Zustand zu geraten, der von Verunsicherung und Minderwertigkeit geprägt ist. Solange also in den Schulen dieser dominierenden Heteronormativität nicht aktiv widersprochen wird, wird sie in der Pädagogik reproduziert. Hartmann et al. (ebd., S. 19) betonen hierzu weiter: «Erst die Störung der Differenzordnung legt eine Spur zu einer Pädagogik, die sich der Gewalt der identifizierenden Praktiken bewusst ist.»

Institutionen wie die Schule spielen also eine entscheidende Rolle beim Transport von gesamtgesellschaftlich anerkanntem Wissen. Dies geschieht nicht nur anhand von pädagogischem Handeln der Lehrperson, sondern unter anderem auch bei der Verwendung von Schulbüchern. Somit wird nun die Rolle des Schulbuches zur Vermittlung von Geschlecht vertiefter angeschaut.

4.7 Das Schulbuch – ein Medium als Vermittler von Geschlecht

Das Schulbuch ist im schweizerischen Verständnis Teil eines Lehrmittels. Das Lehrmittel beinhaltet verschiedenste Materialien wie beispielsweise Schulbuch, Lehrpersonenkommentar, Arbeitsblätter oder auch CDs und weitere Materialien. Reusser (2010) sagt, dass das Lehrmittel und daher auch das Schulbuch eine wichtige Rolle als Unterrichtsgegenstand zwischen Lehrperson und Lernenden einnimmt. Jünger (2006) hat in seinen Schulbuchstudien herausgefunden, dass Musikschulbücher den Lehrpersonen häufig als Inspiration einerseits auf inhaltlicher und andererseits auch auf methodisch-didaktischer Art dienen.

In den 1970er Jahren hat Gerd Stein (1977) das Schulbuch nach drei Funktionen kategorisiert: die politische Dimension (Politicum), die pädagogische Dimension (Paedagogicum) und die informierende Dimension (Informatorium). Damit macht er darauf aufmerksam, dass sich Bildung und Erziehung und folglich auch der schulische Unterricht mit den Lehrmitteln den Einflüssen der Gesellschaft und Politik nicht entziehen kann. Es wird versucht die Problematik aufzuzeigen, dass das Schulbuch einerseits Produkt und andererseits auch Faktor für gesellschaftliche Prozesse bezüglich der Bildung ist. Das im Schulbuch abgebildete Wissen zeigt ein Konsenswissen zahlreicher «Diskurse, Akteuren, Institutionen und sozialer Bereiche (Wirtschaft; Politik)» (Höhne, 2003b, S. 61). Höhne (ebd.) spricht bei der Schulbuchforschung von einer «Diskursarena» (ebd.). Dies wirft die Frage auf, inwiefern das im Unterricht vermittelte Wissen unter der Verwendung von Schulbüchern tatsächlich auf Objektivität beruht. Nach Jünger (2006) wird ersichtlich, dass die Funktion des Schulbuches abhängig vom Kontext ist, in welchem es sich befindet. Im Verlagswesen oder der Unterrichtspraxis, in der Fachwissenschaft oder aber in der Politik sind dem Schulbuch daher andere Funktionen zu entnehmen. Die Lehrperson kann das Schulbuch zur Vorbereitung des Unterrichts nutzen und gleichzeitig findet es öffentliche Aufmerksamkeit in Politik, Medien und Gesellschaft. Das Schulbuch gibt daher Auskunft über die geltenden Realitäten innerhalb einer Gesellschaft und nimmt gleichzeitig Einfluss darüber.

4.7.1 Das Schulbuchwissen

Nach Stein (1977) ist das Schulbuchwissen der spezifische Inhalt, welcher in den Lehr- und Lernmitteln abgebildet ist. Diese Repräsentationsfunktion des Schulbuches bezüglich ausgewählter Inhalte ist nach wie vor relevant, allerdings offenbart sich eine Einseitigkeit

hinsichtlich dieser Betrachtung. Höhne (2003b) meint hierzu, dass das Schulbuch ein «soziales Mittel des Beobachtens» (S.66) ist, durch jenes nicht nur das jeweilige Fach repräsentiert wird, sondern auch die Gesellschaft. Das Schulbuchwissen ist also gleichzeitig Wissen *in* Schulbüchern als auch Wissen *über* Schulbücher. Problematisch wird hierbei, dass die Gesellschaft sich mit ihrem Wissen dynamisch weiterentwickelt, das Lehrbuch aber ein statisches Medium ist. Somit ist die Aktualität wie auch die Vollständigkeit eines Schulbuches niemals vollends gegeben. Das soziokulturelle Wissen in einem Schulbuch ist ebenfalls reduziert, didaktisiert sowie zielgruppen- bzw. altersgruppenorientiert und strukturiert, so dass es für den spezifischen Unterricht nutzbar wird. Höhne (2003a) meint hierbei mit *sozial* ein Wissen, welches gesamtgesellschaftlich getragen wird und mit *kulturell*, die Signifikanz des Wissens, welches in verschiedenen Diskursen verbreitet wird. Daher handelt sich beim Schulbuch um ein didaktisches Medium, denn das Wissen wird auf eine «idealtypisch gedachte unterrichtlich pädagogische Situation» (S.81) aufgearbeitet. Es ist dabei notwendig zu beachten, wie vom Schulbuch bzw. den Akteuren etwas zum Thema gemacht wird und welche Diskurse eine Rolle spielen. Durch die Thematisierung in einem Schulbuch wird ein Diskurs aufgeführt, aber nur relevant insofern er gelesen wird. Mit spezifischen Aufgabenstellungen kann eine Identifikation und Positionierung der Lernenden angestossen werden. Entscheidend für den Erfolg von Repräsentationen (bezüglich Geschlechtes) ist hierbei die gezielte Wiederholung. Somit können auch Annahmen zu Geschlecht, hier vor allem auf die soziale Dimension von Geschlecht bezogen, die zu einem Zeitpunkt in der Gesellschaft herrschen, im Schulbuch abgebildet und über den Musikunterricht zu den Kindern herangeführt werden. Moser et al. (2013) haben herausgefunden, dass zur heutigen Zeit vor allem «subtile Formen von Geschlechterdiskriminierung» (S. 78) in Schulbüchern vorherrschen. Schulbuch und dessen vermittelndes wie auch vermitteltes Wissen wird von Höhne (2003b, S. 97) als «performatives Potential von Diskursen» gelesen.

4.7.2 Abgrenzung von anderem Wissen

Höhne (2003b) grenzt Schulbuchwissen über die spezifische Kodierung von Wissen gezielt von anderem Wissen ab. Dies zeigt sich anhand dreier didaktischer Elemente. Zum einen handelt es sich um bestimmte Handlungsanweisungen des Schulbuches, welche direkt an die Lernenden gerichtet sind und zum anderen um die didaktischen Leitlinien einer übergeordneten Ebene (Lehrpläne). Dieses übermittelte soziokulturelle Wissen im Schulbuch wird grundsätzlich als legitim angesehen, wenn es mit den Lehrplänen in Einklang steht.

Dies, weil den Lehrplänen transparente und rationale Entscheidungen zugrunde liegen, um Lernziele festzulegen. Das ausgewählte Wissen ist in den Vorgaben der Lehrpläne begründet und muss für das Überprüfen des Wissens der Lernenden herangezogen werden. Als dritter Punkt wird die didaktische Kodierung sowie inhaltliche Strukturierung im Schulbuch genannt. Bezüglich des dritten Punktes werden idealtypische Annahmen zur Zielgruppe berücksichtigt, damit die Entwicklungspsychologie nicht vernachlässigt wird. Der Kodierungsbegriff hat hierbei hauptsächlich die Aufgabe inne, die spezifische Form des Schulbuchwissens im Vergleich zu anderen Wissensformen abzugrenzen. Additional meint Höhne (2003b) weiter, dass die vorzufindende Didaktik im Schulbuch das Wissen auf zwei Ebenen strukturiert: durch «thematische Selektionsentscheidungen» (S. 93) sowie anhand «normierend-normalisierenden, handlungsanweisenden und subjektpositionierenden Vorgaben» (S. 93). Dies stellt einen Teil des «heimlichen Lehrplans» dar. Nach Schmidt (2015) sind die heimlichen Lernziele, welche implizit von den Lehrpersonen meist ungewollt, aber auch unreflektiert vermittelt werden, gemeint. Darunter ist beispielsweise das Mitgeben von erwünschten sozialen Verhaltensweisen zu verstehen, aber auch die vorgegebene Ordnung der Rollen sowie die Inhalte der normativen Texte in Lehrbüchern. Diese Gehalte sind nicht offiziell in den Lehrplänen enthalten und können umso «reibungloser und nachhaltiger übermittelt und verankert werden» (S. 111). Heimliche Lehrpläne stehen im Verdacht, Benachteiligungen zu festigen. Gleichzeitig sind sie teilverantwortlich für die Verinnerlichung sozial erwünschter Verhaltensweisen, was bezüglich Geschlechterdifferenzen dazu führt, dass Lernende geschlechtsspezifisch subjektiviert werden (Zinnecker, 1975, zitiert nach Schmidt, 2015).

Es wird ersichtlich, dass die Gesellschaft einen grossen Einfluss auf die Definition von Geschlecht hat. Anhand der binären Vorstellung von Geschlecht werden Kinder sozialisiert. In den Schulen und spezifisch über die Lehrmittel wird die Geschlechterbinarität getragen und weiter verfestigt. Es stellt sich nun die Frage, wie Geschlecht aus der diskurstheoretischen Perspektive angenommen, aufgegriffen und erklärt wird. Darauf wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

4.8 Geschlecht diskurstheoretisch nach Hark

Im Kontext des Geschlechterdiskurses zeigt Sabine Hark (2001) die Problematik von Geschlecht innerhalb der feministischen Theorie auf. Dabei rückt sie insbesondere die Konstruktion, die Reproduktion und auch die Untergrabung von Geschlechterstereotypen und -rollen in den Fokus. Sie beleuchtet die komplexen Interaktionen zwischen Sprache, Macht und Geschlecht.

Sabine Hark (2001) beschreibt in «Feministische Theorie—Diskurs—Dekonstruktion» den Diskurs zur feministischen Theorie, wobei es unter anderem auch um die Geschlechterkonstitution geht. In der feministischen Theorie gibt es Aporien, die mit Hilfe des diskursanalytischen Ansatzes von Foucault sowie der Herangehensweise der Philosophie der Dekonstruktion nach Derrida neu durchdacht werden können. Bei diesen Aporien handelt es sich zum einen um die Annahme, dass Geschlecht, Geschlechterverhältnis und Geschlechtsdifferenz als Erkenntnisgegenstand vorausgesetzt wird, sich jedoch ebenfalls durch die weitere Annahme, Geschlecht sei ein in sozialen Praxen hergestelltes Produkt, als wandelbar beweist. Daraus resultiert weiter, dass feministisches Wissen ebenfalls Geschlecht konstruiert und daher «Teil hat an der Produktion der Unterscheidung nach Geschlecht» (S. 353). Wie bereits erwähnt, zeigt sich Geschlecht als ein sozial hergestelltes Konstrukt, welches sich der Zweigeschlechtlichkeit bedient und legitimiert. Hark (ebd.) betont, dass es eine Herausforderung darstellt, Erfahrungen von Menschen bezüglich Geschlechtes zu rekonstruieren, ohne dabei wieder die bestehenden hierarchischen Geschlechterdichotomien zu reproduzieren, welche doch verändert werden sollen. Somit ist auch kritisches feministisches Denken in dieser Konstruktion gefangen. Dies zeigt auf, dass es nicht möglich ist sich dem Diskurs zu entziehen. Die Produktivität des Diskurses muss also auch in Bezug auf die im Kapitel 5 folgende Analyse reflektiert werden. Denn indem in der Analyse wiederholt die Wirkungsmächtigkeit von Geschlechterkonstruktionen betont wird, könnte unbeabsichtigt zu einer weiteren Verfestigung und Stabilisierung ihrer beigetragen werden. Hark (ebd.) erklärt, dass versucht werden soll, dieses Paradox durch repräsentationskritische Verfahren zu überwinden.

Im Kapitel 3 «Geschlecht diskurstheoretisch: *always already gender*» erklärt Hark (2001), dass repräsentationskritische Verfahren einen Einblick zu vermitteln versuchen, die Konstruktion von Geschlecht nicht als Abbildung der geltenden Wirklichkeit wahrzunehmen,

sondern aufzuführen, dass überhaupt erst durch die Abbildung von Geschlecht die Konstruktion darüber greift. Die Repräsentation von Geschlecht ist also selbst Konstruktion, welche daraufhin als geltend wahrgenommen wird und folglich ausschliessende Mechanismen in sich trägt. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass während der sozialen Handlung eine Wissensordnung über die soziale Handlung hergestellt wird, die im selben Moment die sozialen Handlungen erst ermöglicht oder auch unterbindet. In den sozialen Handlungen ist daher die Wissensordnung wie auch dessen Deutung inbegriffen. An diesem Punkt nimmt die Sprache ihre Relevanz ein. Die repräsentationskritische Herangehensweise hat nämlich zum einen semiotische wie zum anderen auch diskurstheoretisch orientierte Ansätze in sich. Dabei wird angenommen, dass die Sprache, die entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Geschichte und Gesellschaft spielt. Auf Grund der Unmöglichkeit, sich der Welt der Kommunikation und der damit verbundenen kulturellen Bezeichnungen und Bedeutungen zu entziehen, wird unser Denken durch die Sprache bedingt und ist somit grundlegend für die Art und Weise, wie wir die Welt verstehen und wie wir uns darin bewegen. Die Sprache hat folglich eine Konstruktionsfunktion in sich. Dies besagt, dass die Weiblichkeit-Männlichkeit-Dichotomie als gleichzeitig mit der Geschichte entstanden betrachtet werden muss. Es kann also nur über die Sprache über jene Geschlechtergegensätze gesprochen werden, ausserhalb davon existieren sie strenggenommen nicht. Hark (ebd.) betont, dass damit nicht gemeint ist, dass die Realität bzw. Materialität von Geschlecht bestritten werden soll, sondern dass die Behauptung, dass Geschlechterunterschiede ausserhalb von sprachlichen Bedingungen existieren können, abgelehnt wird. Hier erwähnt Hark (ebd.) weiter, dass eine Dimension von Geschlecht also nicht zwangsläufig vor einer anderen Dimension von Geschlecht steht, sondern dass alle Dimensionen im Diskurs gleichzeitig entstehen und sich beeinflussen. Das biologische Geschlecht (physische Dimension nach der *Figur des Kontinuums*) steht also dem sozialen Geschlecht (soziale Dimension nach der *Figur des Kontinuums*), wie oftmals angenommen, nicht vorrangig. Geschlechterunterschiede sind demzufolge weder ausschliesslich in der Natur noch ausschliesslich in der Kultur verankert. Die Unterscheidung der physischen und sozialen Dimension von Geschlecht ist folglich selbst eine kulturelle Konstruktion und liegt nicht den Geschlechterunterschieden zugrunde. Es wird argumentiert, dass dieser Natur-Kultur-Dualismus ebenfalls mit dem Konzept von Geschlecht verknüpft ist. Geschlechterunterschiede werden für den Menschen also erst bedeutsam, sobald sie durch

die Zuschreibung von Bedeutung produziert werden. Der sprachliche Akt der Zuschreibung von Bedeutung ist aber selbst eine Konstruktion. Zuvor haben Unterschiede keine Bedeutung, weil sie (sprachlich) nicht existieren.

Weiter führt Hark (2001) aus, dass im Zusammenspiel von sprachlichen und institutionellen Strukturen sich «Aushandlungs- und Benennungspraxen» (S. 360) vereinbaren, die sich gegenseitig bedingen. Geschlecht ist also das Ergebnis eines andauernden Austausches zwischen Sprache, sozialen Strukturen sowie individuellen Verhandlungen. Wird mit der Sprache ein Gegenstand bezeichnet, der als klar begrenzt angeschaut wird, so ist diese Konstruktionsfunktion unproblematisch (Bsp.: Glas, Tisch, Becher), bei der Erfassung von Kontinua hingegen treten Probleme auf. Es ist nämlich zu hinterfragen, ob in jenem Fall eine Bezeichnung und damit einhergehende Bedeutungszuweisung den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben kann (was und wer ist eine Frau). Jedoch dient Geschlecht hier als Struktur, die Erfahrungen ermöglicht, diese durch die Benennung und der damit eingehenden Bedeutungszuweisung aber auch organisiert. Somit repräsentieren die Geschlechterunterschiede gesellschaftliche Hierarchien und Machtverhältnisse, die in und durch symbolische Ordnungen und diskursive Praktiken produziert werden.

4.8.1 Der Diskurs

Nun wird die Frage zur Diskussion gestellt, wie erklärt werden kann, dass bei der «diskurstheoretischen Reformulierung von Geschlecht» (Hark, 2001, S. 362) nicht gemeint wird, dass Diskurs die Realität einer Gesellschaft repräsentiert, sondern, dass gerade erst in den Repräsentationen (von Geschlecht) der Diskurs produziert wird. Hark nimmt sich dieser Frage im Kapitel 4 «Exzentrisches Wissen: *the outsider within*» an. Es wird aufgeführt, dass der Diskurs als ein Modus verstanden werden muss, der die Wahrnehmung einer Wirklichkeit ermöglicht. Diskurse erlauben es, die Realität wahrzunehmen, indem sie bestimmtes Wissen aufzeigen und diesem Wissen eine Bedeutung verleihen. Es geht aber nicht darum, eine Realität zu schaffen, als vielmehr sie von anderen abzugrenzen. Im Diskurs wird also einerseits definiert, und andererseits abgegrenzt, was als sinnvoll zu betrachten ist. Die soziale Ordnung entsteht daher aus der Abgrenzung anderer möglicher Ordnungen. Folglich werden über die Abgrenzung Machteffekte erzeugt.

Nach Hark (2001) besteht die Herausforderung nun darin, Begriffe wie *Frau* oder *Geschlecht* nicht nur als Werkzeuge der Erkenntnis zu verwenden, sondern auch als Gegenstände der Erkenntnis zu betrachten. Dies führt jedoch zu einem Paradox: Wird ein weibliches Subjekt konstruiert, so muss es im gleichen Moment dekonstruiert und die Kategorie *Frau* in Frage gestellt werden. Dies aus dem Grund, weil jede «Fixierung des Erkenntnisgegenstandes (Geschlecht)» (S. 353) von Ausschlüssen geprägt ist, welche Annahmen provozieren, die unser Denken beeinflussen. Jede Fixierung beinhaltet also gleichzeitig alle abgegrenzten Möglichkeiten, wobei zu hinterfragen ist, warum jene weiteren Möglichkeiten abgegrenzt wurden. Mit einer dekonstruktivistischen Herangehensweise lässt sich dies ermöglichen, indem die eigenen «Präkonstruktionen» (S. 356) durch Analysieren, Wahrnehmen und Erkennen untersucht werden. Eine Dekonstruktion ermöglicht die Aufarbeitung des Abgegrenzten. Die Dekonstruktion ist jedoch wiederum Teil einer Rekonstruktion und leistet daher ebenfalls einen Beitrag an der Produktion von Wahrnehmbarem. Somit sind Dekonstruktion und Konstruktion aufeinander angewiesen und können nicht voneinander getrennt werden.

Resultierend aus dieser Erkenntnis sollen im Diskurs Kategorien nicht nur als nicht fix gegeben angeschaut, sondern zugleich immer neue Diskursräume eingebracht werden, die es ermöglichen, neue Perspektiven und Begrifflichkeiten zu schaffen. Hark (ebd.) bezeichnet dies als «exzentrisches Wissen» (S. 356), als ein Blick von «anderswo» (ebd.). Es wird nicht Anspruch genommen, eine absolute Problemlösung zu bieten, sondern aufzuzeigen, welche alternativen Sichtweisen vorliegen, die die herrschende Konzeption relativieren.

Wie im Unterkapitel 3.7 erklärt, ist das Schulbuch ein Medium, der Diskurse vermittelt und zur weiteren Verfestigung von Geschlechternormen beiträgt. Wie dies geschieht, wird in der Analyse Schulbuchseite genauer untersucht. Dem vorausgehend wird zuerst der Forschungsansatz erläutert.

5 Forschungsansatz

Die vorangegangenen theoretischen Ausführungen bilden nun den Rahmen für die Analyse einer exemplarischen Musikschulbuchseite. Methodisch wird nach dem Modell der thematischen Diskursanalyse nach Höhne vorgegangen. Dabei werden anhand einer Seite in einem Musikschulbuch die Geschlechterdarstellungen untersucht und analysiert.

Die konkreten Forschungsfragen lauten:

Wie wird Geschlecht im Musikschulbuch Tipolino 1. Fit in Musik dargestellt? Welches soziokulturelle Wissen über Geschlecht wird dadurch vermittelt?

Das Schulbuch wird als Vermittlungsmedium von soziokulturellem Wissen verstanden, wobei das Wissen diskursiv konstruiert ist. Geschlecht gehört zu diesem konstruierten Wissen und wird als strukturierende Kategorie angesehen.

5.1 Der theoretische Rahmen der thematischen Diskursanalyse nach Höhne

Die theoretische Diskursanalyse (kurz TDA) ist eine von vielen diskursanalytischen Theorien und Methoden. Die TDA charakterisiert sich als «theoriegeleitet, rekonstruktiv und empirisch» (Höhne, 2003a, S. 389).

Höhne (2003a) geht von der Annahme aus, dass Diskurse «primär thematisch gebunden» (S. 390) sind. Die Diskurse repräsentieren hierbei die «sprachlich-zeichenhafte Seite» (ebd.) des vorherrschenden Wissens. Es wird untersucht, wie das soziokulturelle Wissen im Diskurs und/oder den diskursiven Praktiken zum Ausdruck kommt, insbesondere das hegemoniale gesellschaftliche Wissen. Hierbei grenzt sich die Diskursanalyse von einer rein sprachlichen oder textuellen Analyse ab, da es auf die Herausarbeitung der «Typizität» (S.391) des Diskurses, also der Regelmäßigkeit von spezifischen Aussagen, ankommt. Die Typizität bezieht sich in der TDA auf «semantische Verknüpfungen, die ein Thema in selektiver und damit in spezifischer Weise dominieren» (ebd.) Ein wichtiger Indikator für die Signifikanz eines Themas ist seine Präsenz in verschiedenen Wissensbereichen. Dies zeigt dessen Relevanz über verschiedene Kontexte hinweg, wobei ebenfalls auf eine Verbindungsfähigkeit geschlossen werden kann. Das Thema bindet also nicht nur die Aufmerksamkeit eines Publikums; es bindet über Verknüpfungen weitere Themen an sich und bildet einen Knotenpunkt im Netzwerk von Diskursen. Höhne (ebd.) zeigt dies am Beispiel einer Schulbuchuntersuchung mit Fokus auf der Darstellung von Migration. Dabei enthält diese

Thematik weitere thematische Verknüpfungen wie etwa Identität und Kriminalität, was die verschiedenen Anslüsse ermöglicht. Eine diskursanalytische Praxis betrachtet das bearbeitete Gebiet aber nicht von aussen und beurteilt nicht voreingenommen. Stattdessen konzentriert sie sich darauf, wie Diskurse Wissen und Wahrheiten produzieren und wie sie dadurch Matcheffekte hervorbringen.

Die TDA fokussiert die semantische Seite eines Diskurses, der sich an den Praktiken orientiert. Höhne (2003a) erklärt bezüglich des Verhältnisses der sprachlichen und bildlichen Ebene und den sozialen Praktiken, «dass sich die Sprach- und Zeichenpraxis strukturell in der fixierten und manifestierten Form des Diskurses, also in einem Text, Bild, einem Gebäude, einer Geste usw. spurenhafte einschreibt.» (S.393f). Dies gilt daher auch für eine Seite eines (Musik)Schulbuches. Denn dessen Art und Weise der Entwicklung sowie der Konzeption der einzelnen Seiten weist eine Strukturierung von Diskursen auf. Dies wiederum liefert Andeutungen auf die «organisierende und selegierende Praxis» (S.394) des Diskurses. Die erkennbaren Aussagen werden zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt. Dadurch kann auf eine Regelmäßigkeit hindeuten, was weiterführend die diskursive Formation aufweist.

Höhne (2003a) weist für die TDA ein Ablaufschema auf, welches in 6 Schritte unterteilt und folgend beschrieben wird. Die Kategorien können je nach Erkenntnisinteresse und Fragestellung ausgelassen oder ergänzt werden.

1. Fragestellung und Datenbasis

Ausgangspunkt für die TDA bildet das Diskursdokument. Dieses wird anhand der spezifischen Fragestellung sowie der Festlegung des untersuchten Gegenstandes eingegrenzt. Zur Menge der untersuchten Dokumente gelangt man über die Bestimmung der Diskursform, was im Falle dieser Arbeit das Schulbuch darstellt. Für die Bestimmung der Diskursform kann ebenfalls ein semantisches Diskursfeld erstellt werden, welches als «idealtypischer, thematischer Diskurs» (S. 398) gilt. Das semantische Feld für den Geschlechterdiskurs im Schulbuch könnte sein: 'Mädchen', 'Jungen', 'Schule', 'Musik', 'Freundschaft', 'Körper', 'Interessen'. Das semantische Feld setzt sich aus dem Vorwissen der forschenden Person sowie aus vorgängigen Arbeiten aus dem Bereich Schule, Musik und Geschlecht zusammen. Ebenfalls empfiehlt Höhne, die diskursformeneigene Strukturierung wie beispielsweise das Inhaltsverzeichnis für die Eingrenzung des Gegenstandes zu nutzen.

2. Ersteindrucksanalyse

Bei der Ersteindrucksanalyse werden die ersten subjektiven Eindrücke bezüglich des Gegenstandes festgehalten. Ebenfalls wird hierbei das Vorwissen der forschenden Person dargelegt.

3. Diskursformanalyse

Bei der Diskursformanalyse werden die formal-medialen Kriterien der Schulbuchseite untersucht. Hierbei wird einerseits die ganze Seite untersucht sowie andererseits auch die einzelnen vorzufindenden Bilder, Texte, Grafiken usw. Diese werden auf ihre Positionierung (oben-unten, rechts-links, usw.) und Markanz (Typographie, Grösse, Farben, usw.) eingeteilt und nummeriert.

4. Intradiskursive Relationen

Die Untersuchung der intradiskursiven Relationen zeichnet sich dadurch aus, dass eine umfassendere Analyse der semantischen Ebene ermöglicht wird. Es geht hierbei darum, «die Verbindung der Zeichen innerhalb ihrer linearen Verkettung» (Pêcheux, 1983, S. 53, zitiert nach Höhne, 2003a, S. 395) zu erfassen. So können nun die Bilder, Texte, Grafiken usw. miteinander verglichen, analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

5. Interdiskursive Relationen

Interdiskursive Relationen stützen sich auf die Beziehungen zwischen den verschiedenen Diskursen. Diese werden in der TDA mit dem Konzept der *Kohärenz* aufgedeckt. So kann aufgezeigt werden, wie die einzelnen Elemente eines Diskurses miteinander und mit anderen Diskursen in Verbindung gebracht werden, um eine Bedeutung zu vermitteln. *Kohärenz* im Diskurs entsteht über das vorhandene Wissen, das stillschweigend vorausgesetzt wird wie auch durch die Art und Weise, wie Informationen präsentiert werden. Dabei können die Konzepte *Präsupposition* und *Argumentationsanalyse* dienen, um das Ausmass und die Bedeutung des impliziten Wissens im Diskurs zu verstehen und aufzudecken. *Präsupposition* beschreibt hierbei den Prozess, der es den Leser:innen erlaubt, Informationen mit bestehendem soziokulturellen Wissen zu verknüpfen. Dieses Wissen bildet den Rahmen, der es ermöglicht, den Text in einen sinnvollen Kontext zu setzen und ihn auf eine Weise zu interpretieren, die den sozialen Normen entspricht. Die *Argumentationsanalyse* hilft, verdeckte Regeln in der Argumentationsstruktur aufzudecken,

und diese über Schlussregeln klar zu benennen. Die Schlussregel besteht aus der behaupteten Aussage (Konklusio) oder der vorausgesetzten Aussage (Argument). Die Verknüpfung dieser beiden Aussagen führt zur Schlussregel. Die Schlussregel muss mit dem vorherrschenden Wissen kombiniert werden, um die Argumentation nachvollziehen zu können.

Das Ablaufschema der TDA soll helfen, stufenweise thematische Verknüpfungen in den Diskursdokumenten zu erkennen, um diese aufzudecken.

6 Analyse

Es folgt in diesem Kapitel nun die Analyse einer Schulbuchseite aus dem Tipolino 1. Fit in Musik (Jakobi-Murer et al., 2017). Ein Auszug der Schulbuchseite findet sich im Anhang.

An dieser Stelle soll ebenfalls betont werden, dass die Aussagekraft der nun folgenden Analyse dieser Arbeit als begrenzt anzuschauen ist. Dies ist am limitierten Forschungsumfang einer einzelnen Schulbuchseite festzuhalten. Der Forschungsumfang ist hierbei dem Rahmen der Bachelorarbeit geschuldet. Um aussagekräftigere Resultate zu erhalten, müssten mehrere Seiten aus einem oder aber auch aus verschiedenen Musikschulbüchern analysiert und kontextualisiert werden.

6.1 Datenbasis

Im Rahmen der thematischen Diskursanalyse erfolgt keine Gesamtanalyse des Musikschulbuches, sondern eine Analyse einzelner Seiten: die Diskursdokumente. Die jeweilige Seite wird auf die darin enthaltenen Text- und Bilddokumente untersucht. Die Auswahl der Seite erfolgt durch die erstmalige Sichtung des Materials. Das semantische Diskursfeld sowie die diskursformelartige Strukturierung dienen hierbei als unterstützende Instanz.

Das Schulbuch als Diskursvermittler wurde aufgrund der im Unterkapitel 3.7 dargelegten Argumente, betreffend der Bedeutung des Schulbuches zum vermittelten soziokulturellen Wissen sowie dessen Einfluss auf bildungspolitischer Ebene, ausgewählt. Die Analyse erfolgt über ein aktuell zugelassenes Schulbuch des Faches Musik, welches im Kanton Freiburg prinzipiell zur Anwendung kommen kann. Es handelt sich spezifisch um das Tipolino 1. Fit in Musik von Jakobi-Murer et al. (2017). Das Musikschulbuch ist ein Musikschulbuch des Helbling Verlags. Es wurde im Jahr 2017 auf den Markt gebracht und ist im Kanton Freiburg als Musiklehrmittel zugelassen. Bei der vorliegenden Ausgabe handelt es sich um die erste Auflage.

Das Musikschulbuch Tipolino 1. Fit in Musik ist für den ersten Zyklus erarbeitet, spezifisch für die 3H und 4H und umfasst beide Schuljahre in einem Buch. Vorgängig gibt es das Tipolino im Kindergarten für die 1H und 2H und nachfolgend das Tipolino 2. Fit in Musik für die 5H und 6H. Das Musikschulbuch erhebt den Eigenanspruch für einen kompetenzorientierten Unterricht geeignet zu sein und baut das musikalische Lernen Schritt für Schritt auf. Die Kapitel sind passend den Jahreszeiten zugeteilt; beginnend und abschliessend jeweils mit

dem Sommer. Durch weitere Unterkapitel, die teils thematisch zur Jahreszeit passen, werden die Kapitel vervollständigt. Ebenfalls sind die Kapitel im Inhaltsverzeichnis wie später auf den einzelnen Seiten durch die Fusszeile und den Titel farblich voneinander abgetrennt. Der Sommer ist orange eingefärbt, der Herbst rot, der Winter blau und der Frühling grün. Dies gilt sowohl für das Verzeichnis der 3H wie auch für jenes der 4H. Jedes Unterkapitel thematisiert einen vom Lehrplan 21 vorgegebenen Schwerpunkt bezüglich des Faches Musik. Die Schwerpunkte werden im Inhaltsverzeichnis nicht sichtbar, jedoch sind sie in der Fusszeile auf den einzelnen Seiten aufgeführt. Am Ende jedes einzelnen Kapitels befindet sich ein Unterkapitel, welches den Namen 'Tipolinos Liedervorrat' trägt. Weitere diskursformelige Strukturierungsmerkmale sind durch ein Verzeichnis der Liedtitel, der Liedanfänge und der Audioaufnahmen sowie ein Quellenverzeichnis bezüglich der Noten und den Bildern gegeben.

Bei den Aufgabenstellungen werden fast durchgehend Personalpronomen (ich, du, wir und ihr) benutzt. Dadurch werden alle Kinder einbezogen, unabhängig eines jeweiligen Geschlechtes. Dies kann beispielsweise auf der Seite 26, bei der Aufgabe 1: «Wie heissen eure Körperteile? Zeigt und erratet.» erkannt werden oder auf der Seite 40, bei der Aufgabe 1: «Erfinde Bewegungen, die aufwärmen». Jedoch gibt es ein paar wenige Ausnahmen, wie auf der Seite 28, bei der Aufgabe 2: «Was machen diese Freunde». Hier wird lediglich im generischen Maskulinum gesprochen. Bei der Aufgabe 1 derselben Seite geschieht eine Doppelnennung, bei der es heisst «Was spielst du am liebsten mit dem Freund oder deiner Freundin».

Im Inhaltsverzeichnis wird Geschlecht nicht explizit thematisiert. Es können aber Anknüpfungspunkte, die eine implizite Auseinandersetzung mit der Problematik aufweisen, erahnt werden. Nach der ersten Sichtung kann im Unterkapitel «Ich und Du» aus dem Kapitel «Herbst» des Inhaltsverzeichnisses der 3H eine verdeckte Bezugnahme entnommen werden. Daraus resultierend wurde die Seite 28 für die Analyse ausgewählt.

6.2 Ersteindrucksanalyse

Bei der Seite 28 handelt es sich um die Eingangsseite des Unterkapitels «Ich und Du» aus dem Kapitel Herbst der 3H. Das Unterkapitel besteht aus zwei Seiten mit fünf Aufgabenstellungen und enthält Illustrationen in Form von Zeichnungen in comicartigem Stil und zwei Fotografien. Ebenfalls ist ein Lied und ein Maus-Training inbegriffen. Das Maus-

Training umfasst je drei comicartig dargestellte Übungen, welche als Vertiefungsaufgaben für den trainierten Kompetenzbereich genutzt werden können.

Bei der ersten Sichtung der Seite 28 sind direkt zwei Figuren auffallend, da sie einen grossen Teil der Seite einnehmen. Gleich darauf stechen die vier zusammengehörenden comicartigen Bilder hervor. Gemeinsam mit den zwei Figuren decken sie fast die ganze Seite ab. Die zwei Figuren wie auch die Bilder stellen Kinder dar.

Die Seite 28 enthält neben der Kapitelüberschrift «Ich und Du» drei Aufgabenstellungen, wobei die Sozialform zur Bearbeitung der Aufgaben nicht explizit genannt wird. Ich nehme an, dass die erste in Partner- bzw. Gruppenarbeit und die zwei folgenden in Einzelarbeit bearbeitet werden sollen. Aus der Aufgabenstellung 1 mit der Beschreibung «Pantomime: Was spielst du am liebsten mit deinem Freund oder deiner Freundin?» kann entnommen werden, dass es sich zumindest um eine Partner·innenarbeit, logischer jedoch um einen Gruppenauftrag handelt, da das Spiel Pantomime als Einzelauftrag kaum funktioniert.

6.3 Diskursformanalyse

Ich habe zu Beginn die Seite 28 in sechs Dokumente unterteilt. Es handelt sich im Einzelnen um vier Textdokumente und zwei Bilddokumente. Faktoren für diese Unterteilung waren die Umrahmungen und die unterschiedlichen Schriftgrössen und Schriftfarben. Bei den Bilddokumenten wurden ebenfalls Umrahmungen wie auch die Grösse der Bilder zur Unterteilung berücksichtigt.

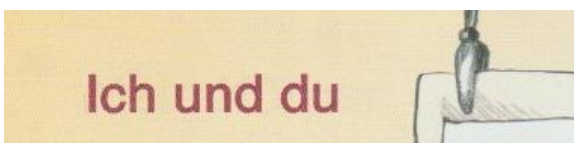


Abbildung 1: Textdokument 1 (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)

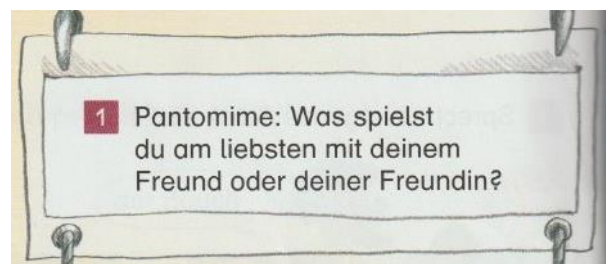


Abbildung 2: Textdokument 2 (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)

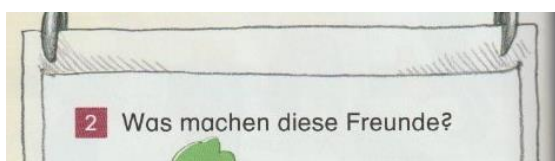


Abbildung 3: Textdokument 3 (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)

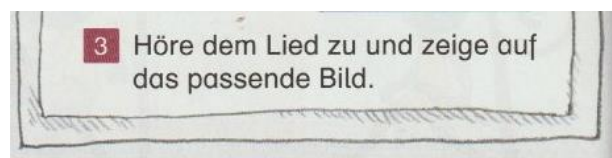


Abbildung 4: Textdokument 4 (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)



Abbildung 5: Bilddokument 1 (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)

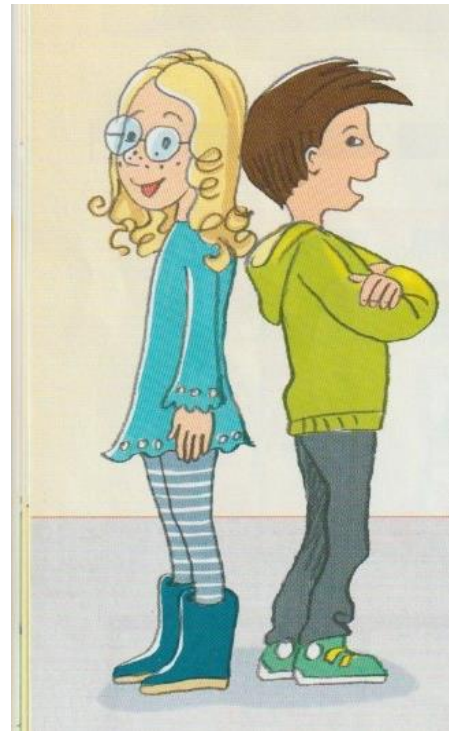


Abbildung 6: Bilddokument 2 (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)

Durch die Schriftgrösse wird das Textdokument 1 von den anderen Textdokumenten hervorgehoben. anderen Textdokumente sind in der Norm-Schriftgrösse geschrieben. Diese ist, verglichen mit der Schriftgrösse der Seitenüberschrift, ungefähr halb so gross. Auch durch die Farbgebung hebt sich das Textdokument 1 ab. Es handelt sich hierbei um den bestimmten Rotton, welcher eine Jahreszeit (Herbst) verkörpert. Somit kann direkt durch diese farbliche Hervorhebung erkannt werden, wo man sich im Jahresverlauf befindet. Die Textdokumente 2 und 3 sind in schwarzer Farbe geschrieben, jedoch sind auch die jeweiligen Nummerierungen der Aufgaben, die sich zugehörig finden, in dieser spezifischen Herbst-Farbe gehalten.

Wird die Grösse der Dokumente betrachtet, so heben sich Bilddokument 1 und 2 von den anderen Dokumenten ab. Beide Bilddokumente zusammen nehmen ca. 2/3 der gesamten Seite ein. Sie sind einzeln ungefähr gleich gross und besetzen daher jeweils ca. 1/3 der Seite. Beim Bilddokument 1 handelt es sich um vier Bilder, welche zentral-rechts positioniert, ungefähr gleich gross und horizontal ausgerichtet sind. Sie haben einen räumlichen Abstand voneinander, was aufzeigt, dass die Bilder für sich betrachtet werden sollen. Jedoch können

sie als thematisch zusammengehörend verortet werden, da sie sich in derselben Umrahmung befinden. Es sind jeweils zwei Kinder abgebildet, die zusammen etwas unternehmen. Dabei sind die Kinder auf drei von vier Bildern glücklich, auf einem Bild tröstet ein Kind das andere. Die abgebildeten Kinder können, wie es Burghardt & Klenk (2016), beschreiben immer anhand stereotypischer äusserer Merkmale in Mädchen und Jungen unterteilt werden. Diese Merkmale beinhalten die Kleider und den Haarschnitt. Die Mädchen tragen lange Haare und Röcke oder Kleider. Teils ist die Kleidung in einem Rotton. Die Jungen hingegen sind mit Hosen und T-Shirt abgebildet und tragen einen Kurzhaarschnitt. Hierbei soll angemerkt werden, dass nicht bei jeder Abbildung jedes Merkmal zutrifft. Auch bezüglich des Verhaltens, welches abgebildet wird, können Rückschlüsse zu den Geschlechtern gemacht werden, worauf ich gezielter im folgenden Unterkapitel 5.4 eingehen werde. Das Bild 1 (betrachtet man diese von rechts nach links) zeigt ein Mädchen und einen Jungen, die gemeinsam ein Schneckenhaus finden. Das Bild 2 zeigt ein Mädchen und einen Jungen beim gemeinsamen Bauen einer Sandburg. Auf dem Bild 3 kann ein Mädchen betrachtet werden, welches einen weinenden Jungen tröstet. Das Bild 4 stellt wieder ein Mädchen und einen Jungen beim Essen eines Kuchens dar. Es kann interpretiert werden, dass Freundschaft und Freude am Zusammensein einerseits das Teilen von Interessen und andererseits auch das Teilen von Gütern bedeutet. Gleichzeitig implementiert das Bild mit dem weinenden Jungen, dass bei einer Freundschaft das Unterstützen in schwierigen Zeiten dazugehört. Beim Bilddokument 2 handelt es sich um zwei Figuren, die Rücken an Rücken zueinanderstehen. Die Figuren sind zentral-links positioniert, ebenfalls horizontal ausgerichtet und in Farbe gedruckt. Es handelt sich auch hier um Zeichnungen im Comicstil. Auch hier können zwei Kinder, spezifisch, ein Mädchen und ein Junge, die Rücken an Rücken zueinanderstehen und sich an den Köpfen berühren, erkannt werden.

Die Seite ist zudem klar in Abschnitte unterteilt. Das Textdokument 1 und das Bilddokument 2 stehen für sich allein, sind jedoch, bezüglich der Grösse und der Farbgebung, bereits hervorgehoben. Die Textdokumente 2, 3 und 4 sowie das Bilddokument 1 sind durch einen Rahmen miteinander verbunden. Durch diese Rahmung wirken die darin enthaltenden Dokumente, als wären sie ein durch ein Seil aufgehängtes Bild. Das Textdokument 2 steht zwar in einer eigenen Rahmung, diese besitzt jedoch gleiche Merkmale, wie die Rahmung, in welcher sich die Textdokumente 3 und 4 und das Bilddokument 1 befinden. Zudem sind die

eingerahmten Dokumente über ein Seil miteinander verbunden. Durch die Rahmung wird ersichtlich, dass das Textdokument 3 und 4 und das Bilddokument 1 stark voneinander abhängig sind. Spezifisch handelt sich bei den Textdokumenten 2 und 3 um zwei Aufgabenstellungen, welche sich auf das Bilddokument 1 beziehen.

Ebenfalls kann anhand der vertikalen Anordnung der Aufgabenstellungen auf eine Leseführung von oben nach unten geschlossen werden. Dabei repräsentiert Textdokument 1 die Überschrift, Textdokument 2 die Einleitung in die Thematik und Textdokument 3 und 4 mit dem Bilddokument 1 den Hauptteil. Der Schluss ist auf der weiterführenden Seite aufzufinden. Die Rolle des Bilddokumentes 2 kann als Repräsentationscharakter für die Thematik beschrieben werden. Durch die Hervorhebungen kann jedoch darauf geschlossen werden, dass die lesende Person zuerst das Bilddokument 2, dann das Bilddokument 1, weiter das Textdokument 1 und schlussendlich Textdokument 2, 3 und 4, wahrnimmt.

6.4 Intra- und interdiskursive Relationen

Aus der Diskursformanalyse kann geschlossen werden, dass beide Bilddokumente bezüglich ihrer Hervorhebungen als wichtig eingestuft werden können. Anhand der Bilddokumente allein ist ein Diskursstrang erahnbar, dieser wird hingegen durch die Verknüpfung mit den Textdokumenten 2 und 3 verdeutlicht. Es zeigt sich eine Überschneidung der Diskursstränge Freundschaft und Geschlecht, wobei der Terminus 'Geschlecht' als gemeinsame semantische Achse zwischen den Bildern verstanden werden kann. Die zweimalige Vermerkung des Topos 'Freundschaft' ist insofern relevant, als dass es nur drei Aufgaben gibt. Somit ist diese Erwähnung in zwei von drei Aufgaben bereits überdurchschnittlich. Dies zeigt eine thematische Relevanz auf. Anhand des Textdokumentes 1, mit dem Titel «Ich und Du», und des Textdokumentes 4, welches einen Arbeitsauftrag beschreibt, kann nicht explizit auf die Thematik 'Freundschaft' geschlossen werden.

Interessant ist die Konnotation, die mit dem Topos 'Freundschaft' und den dargestellten Bildern des Bilddokumentes 1 sowie den zwei Figuren des Bilddokumentes 2 assoziiert wird. Die Bilddokumente enthalten zum einen nur Freundschaften zwischen zwei Personen sowie zum anderen nur Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen und Jungen sind dadurch aber gleich häufig repräsentiert, was die Intention aufzeigt, Mädchen und Jungen als gleichwertig darzustellen. Es kann mit den aufgeführten Freundschaften ein Ausschluss von Darstellungen von Freundschaftsgruppen, Freundschaften zwischen

geschlechtergemischten Gruppen und Freundschaften, in welchen das Geschlecht übereinstimmt, erkannt werden. Dies implementiert, dass solche Freundschaften in der Realität eher unüblich sind. Weiter zielt die Aufgabe (Textdokument 3) darauf ab, die Aktivitäten der abgebildeten Freundschaftspaare zu erkennen und anhand der Erkenntnisse abzuleiten, was in einer Freundschaft als typisch gilt und was eine Freundschaft ausmacht. Die Bilder 1, 2 und 4 des Bilddokumentes 1 zeigen Aktivitäten, die nicht als *typische* Jungen- oder als *typische* Mädchenaktivitäten eingeordnet werden können. Mädchen wie Jungen sind gerne draussen, spielen im Sand und essen Kuchen. Daher wird nicht nur an der gleich häufigen Repräsentierung der zwei Geschlechter, sondern auch in den jeweiligen Aktivitäten darauf geachtet, nicht völlig stereotypische Vorgaben zu Vorlieben aufzuführen. Das Bild 3 jedoch zeigt einen Jungen, der weint und ein Mädchen, das tröstet. Durch dieses Bild wird die angestrebte Neutralität bezüglich geschlechtsstereotypem Verhalten verlassen, es zeigt sich sogar ein Durchbrechen davon. Nach Baltes-Löhr (2023) sind stereotypisch männlich definierte Personen rational, stark und autonom. Emotionen zeigen und dazu noch in Anwesenheit einer anderen Person stimmt mit dieser Annahme folglich nicht überein. Die Argumentationsanalyse der von mir aus dem Bild herauszulesenden Schlussregel: *auch Jungen dürfen weinen*, beinhaltet nach Höhne (2003) die behauptete Aussage (Konklusion): *Jungen weinen* (aus verschiedenen Gründen: hier, weil der Junge geschlagen wurde) und die vorausgesetzte Aussage (Argument): *Jungen weinen, obwohl dies nicht von ihnen erwartet wird*. Mit der vorausgesetzten Aussage kann auf die stereotype Vorstellung bezüglich des Verhaltens bezuggenommen werden, Jungen würden nicht weinen, weil sie rational, stark und autonom sind. Mit der Betonung auf das Wort *auch* lässt sich das emotionale Verhalten von Mädchen als Norm und das eines Jungen als legitimierte Abweichung verstehen. Es kann also argumentiert werden, dass die Wahl eines Bildes, welches den Emotionen zeigenden Jungen abbildet, nicht willkürlich, sondern bewusst gewählt wurde, um kein stereotypisches Geschlechterverhalten zu vermitteln. Das Bild kann aber auch anders gelesen werden, nämlich als kongruierend mit geschlechtsstereotypischen Verhaltensweisen. Beim tröstenden Kind handelt es sich um ein Mädchen und Mädchen gelten stereotypisch nach Baltes-Löhr (2023) als emotional und sanft. Dies steht im Einklang mit sich kümmerndem Verhalten. Somit löst sich die im Bild erahnbar angestrebte Durchbrechung von typischem Geschlechterverhalten wieder auf. Gleichzeitig soll angemerkt werden, dass anhand der ausschliesslichen Abbildung von männlichen und weiblichen Personen auf das binäre

(westliche) Geschlechtersystem gewiesen wird. Personen, die sich nicht einem dieser Geschlechter zuordnen, werden ausgeschlossen.

Beim Textdokument 2 werden die Kinder aufgefordert, über pantomimische Darstellungen vorzuzeigen, was sie am liebsten mit einem «Freund oder einer Freundin» spielen. Die Nennung beider Geschlechter in dieser Aufgabe ermöglicht es, sowohl an männliche wie auch an weibliche Personen zu denken. Mädchen und Jungen fühlen sich dadurch angesprochen, unabhängig davon, ob sie lieber mit Jungen oder Mädchen spielen. Dies kann hingegen zu der Annahme verleiten, dass es bestimmte geschlechterabhängige Vorstellungen oder Anforderungen gibt, bezüglich dem Spielen mit einem Freund oder einer Freundin. Beim Textdokument 3 hingegen wird im generischen Maskulin gesprochen: «Was machen diese Freunde». Die zwei Textdokumente folgen direkt nacheinander, wobei sich das Textdokument 2 aber auf das Bilddokument 1 bezieht. Es wurde bereits aufgeführt, dass beim Bilddokument 1 die abgebildeten Kinder immer als ein Mädchen und als ein Junge identifiziert werden können. Die ausschliessliche Nennung von männlichen Personen ist somit irritierend, daher ist anzunehmen, dass sich die Aussage auf das männliche, wie auf das weibliche Geschlecht bezieht und die Verwendung des generischen Maskulinums auf die nach wie vor geltende Gewohnheit solcher Ausdrücke zurückzuführen ist. Würde aber angenommen, die Bilder des Bilddokumentes 1 zeigen ausschliesslich Jungen, verknüpft mit der Aussage des Liedes: «Freunde sind wichtig» (S. 29), könnte eine Argumentationsstruktur erfasst werden. Diese setzt sich aus der behaupteten Aussage (Konklusio): *Freunde sind wichtig* und der vorausgesetzte Aussage (Argument): *Freundinnen sind weniger wichtig*, zusammen und führen zur Schlussregel: *Freunde sind wichtiger als Freundinnen*. Somit ist festzuhalten, dass das Textdokument 3 durch die Missachtung von geschlechterinklusive Sprache klar spezifische Ausgrenzungsmuster aufweist. Das Textdokument 2 achtet in gewisser Weise auf Geschlechterinklusion, jedoch reduziert auf binäre Vorstellungen von Geschlecht. Beide Textdokumente vermitteln folglich hierarchisierende Strukturen und Vorstellungen von Freundschaften zwischen Geschlechtern.

6.5 Zusammenfassung und Resultate

Bezüglich der Bildebene können mehrere Erkenntnisse festgehalten werden. Es wird versucht, nicht typische Rollenzuschreibungen zu vermitteln und andererseits Mädchen und Jungen genau gleich oft abzubilden. Dieses Erkenntnis gilt nicht nur für die Seite 28, sondern

für das ganze Musikschulbuch. Es handelt sich sehr wahrscheinlich um den Versuch, die Gleichwertigkeit der Geschlechter zu verdeutlichen und aufzuzeigen: Jungen und Mädchen sind gleich gut. Einzig beim Bild drei des Bilddokumentes 1 kann über eine bestimmte Lesart stereotypisches Verhalten hineininterpretiert werden. Wären jedoch zwei Jungen (oder zwei Mädchen, was aber wiederum stark einem Verhaltensstereotyp entsprochen hätte) abgebildet worden, so wäre diese klare Abbildungsgleichheit entglitten. Eine weitere Erkenntnis ist aber auch, dass die Bilder sehr stark dem stereotypen Aussehen von einerseits Mädchen und andererseits Jungen entsprechen und so eine klare Identifizierung der beiden Geschlechter geschieht und damit eine Einteilung in Geschlechtergruppen ermöglicht wird.

Auf der Sprachebene können bezüglich der Verwendung der geschlechter(un)gerechten Sprache Schlussfolgerungen gezogen werden. Zumeist wird mittels der Personalpronomen auf eine inklusive Sprache geachtet, es kommen aber auch Ausnahmen vor. Dies zeigt sich auf der Seite 28 (Textdokument 2 und 3), indem die Aufgabenstellungen nur die männliche und weibliche Form oder auch nur das generische Maskulinum beinhalten. Wird das ganze Buch betrachtet, so können weitere Ausnahmen festgestellt werden. Beispielweise wird auf der Seite 21 bei einer Abbildung nur die weibliche Form benutzt. Es handelt sich dabei um ein Bild einer Frau, die zusätzlich als «Lehrerin» bezeichnet wird. Es finden sich also auch Mechanismen der Geschlechterdiskriminierung anhand der Verwendung einer geschlechterungerechten Sprache, wie es bereits Moser et al. (2013) erkannt hat. Es ist hierbei aber nicht ersichtlich, warum bei diesen Ausnahmen auf eine inklusive Sprache verzichtet wurde. Es ist möglich, dass sich die Autor·innen in Bezug auf die Verwendung von Personalpronomen stärker darauf konzentriert haben, die Kinder direkt anzusprechen, anstatt sich vollständig auf eine inklusive Sprache zu konzentrieren. Dies würden nicht nur die Ausnahmen bezüglich der Sprache erklären, sondern auch die so auffallend stereotypisierten Abbildungen von Mädchen und Jungen. Aufgrund der Verwendung der Personalpronomen wird aber trotzdem zu einem grössten Teil eine inklusive Sprache benutzt, was rückwirkend dazu beiträgt, dass sich alle Kinder, unabhängig der Geschlechtsidentität, angesprochen fühlen dürften. Auch wenn dies möglicherweise nicht das Hauptziel der Autor·innen war, so wäre es doch ein positiver Nebeneffekt.

Es kann abschliessend gesagt werden, dass die Identifikationsangebote im gesamten Musikschulbuch und auch auf der Seite 28 grösstenteils weniger die Differenzen als die Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Geschlechtern betonen. Gleichzeitig wird versucht, das Individuum herauszuheben, weshalb in den Aufgabenstellungen und auch den Liedern mehrheitlich Personalpronomen verwendet werden. Das Musikschulbuch ist darauf bedacht, die Gleichstellung von Mann und Frau hervorzuheben, und es versucht insbesondere über die Bildebene festgefahrene Verhaltensmuster in Bezug auf die zwei Geschlechter aufzubrechen. Das soziokulturelle Wissen, welches hierbei vermittelt wird, scheint löblich zu sein, jedoch sind die Abbildungen der Kinder deutlich auf eine binäre Geschlechteridentität ausgerichtet, was Ausschlussmechanismen aufzeigt und sich als problematisch erweist.

6.6 Kritische Würdigung

Ich habe in der Analyse die abgebildeten Kinder in Mädchen und in Jungen eingeteilt und begründe dies ganz einfach mit stereotypischen Aussehensmerkmalen. Über meine Geschlechtszuteilung entsteht die Konstruktion, welche in den wiederholenden Praktiken, also den Bezeichnungen der Kinder als Jungen und Mädchen, laufend hergestellt wird. Spannend ist, dass dieser Einteilung verschiedenste Menschen in meinem Umfeld ausnahmslos zustimmen. Zusätzlich, so sagt Höhne (2023a), wird die Wirkmächtigkeit von Geschlechterunterschieden, die über diese typischen Merkmale dargestellt werden, durch das als legitim angesehene soziokulturelle Wissen, das mit dem Schulbuch vermittelt wird, noch verstärkt. Über das Aufzeigen von nur zwei Geschlechtern (das über Stereotypisierungen verständlich gemacht wird) obwohl es eine Vielfalt an weiteren Geschlechtsidentitäten gibt, wird vermittelt, dass nur diese zwei Geschlechter existieren bzw. anerkannt sind.

Es scheint nun aber befremdend, ja gar anmassend, dass ich bei dieser Analyse scheinbar unhinterfragt die Geschlechtsbinarität als Erkenntnisgegenstand annehme, insbesondere weil ich gleichzeitig die Komplexität des Konstruktes Geschlecht und die Vielfalt an Geschlechtern im theoretischen Teil dieser Arbeit aufzeige und anerkenne. Diese Inkongruenz lässt sich teilweise anhand meiner eigenen Sozialisierung und dem Einfluss der Gesellschaft erklären. Im Unterkapitel 3.8 «Geschlecht diskurstheoretisch nach Hark» erkläre ich, dass es schwierig ist, Erfahrungen bezüglich Geschlecht zu rekonstruieren, ohne die bestehende hierarchische Zweigeschlechtlichkeit zu reproduzieren. Dies aus dem Grund,

weil man sich selbst dem Diskurs nicht entziehen kann. Es ist in der Analyse erkennbar, dass anhand der Einteilung der Kinder in ausnahmslos zwei Geschlechter, die dichotomen Strukturen verfestigt werden, obwohl ich schlussfolgere, dass dies problematisch ist. Die wiederholte Betonung der zwei Geschlechter, selbst wenn die Zweigeschlechtlichkeit kritisch hinterfragt wird, trägt paradoxerweise dazu bei, sie zu zementieren.

Insofern ist das vorliegende Material kritisch aufzuarbeiten, denn in Bezugnahme auf die *Figur als Kontinuum* nach Baltes-Löhr (2023) und dem Diskurs der feministischen Theorie nach Hark (2001) sind diese typischen Zuteilungen der abgebildeten Kinder in Mädchen und Jungen benachteiligend. Anhand der Zuschreibung der Bilder zu Geschlechtern, wird Geschlecht als Kategorie konstruiert, welches als fix gilt und allgemeingültigen Charakter aufweist. Somit wird über das Diskursdokument eine Realität geschaffen, die definiert, was als sinnvoll und bedeutend anzunehmen ist: die Geschlechtsbinarität. Wie es Hark (ebd.) beschreibt, ist die dekonstruktivistische Herangehensweise eine Möglichkeit, die durch die Fixierung gebildeten Abgrenzungen aufzuarbeiten. Es folgt nun ein Versuch einer Dekonstruktion in Anlehnung an Baltes-Löhr (2023) Auffassung von Geschlecht: der *Figur des Kontinuum*.

6.6.1 Eine etwas andere Lesart

Bates-Löhr (2023) definiert, dass Geschlecht als ein Kontinuum verstanden werden muss. Wie im Unterkapitel 3.5 erwähnt, werden andere Geschlechtsidentitäten der binär angeordneten Geschlechterordnung als gleichwertig betrachtet. Sie betont ebenfalls, dass immer die Möglichkeit von fließenden Übergängen zwischen Geschlechtern vorhanden ist. Daraus resultiert, dass ein Mensch wie auch eine Abbildung eines Menschen bezüglich des Aussehens oder des Verhaltens nicht mehr einem Geschlecht zugeordnet werden kann. Denn stereotypische Aussehens- und Verhaltensmerkmale sind nichtssagend. Es geht sogar noch weiter, denn in Bezugnahme auf die *Figur des Kontinuum* gibt es *die Frau* oder auch *den Mann* nicht, da jede Geschlechtsidentifikation individuell auf den vier Dimensionen erfolgt, so entfällt jegliche Geschlechtergruppe.

Um das Abgegrenzte aus der bestehenden Fixierung aufzuarbeiten, braucht es aber einen Bezugsrahmen. Widersprüchlicherweise erklärt Baltes-Löhr (2023), dass bei der *Figur als Kontinuum* je nach Kontext trotzdem, trotzdem das eine oder andere oder auch kein Geschlecht als Bezugsrahmen gelten kann. Da ich aber versuche, möglichst keine

Ausgrenzung zu verursachen, müsste eine sich spezifisch identifizierende Person in diesem auf vier Dimensionen liegenden Kontinuum als Bezugsrahmen ausgewählt werden. Da aber an dieser Person keine allgemeingültigen Differenzierungsmöglichkeiten gezogen werden können, wird jener Bezugsrahmen substanzlos. Aber angenommen, es würden systematisch Merkmale aufgeführt, die Personen im Vergleich mit dieser bestimmten Bezugsperson in eine Geschlechtsidentität einteilt, so könnten nebst der klaren Identifizierung zu genau der bestimmten Geschlechtsidentifikation der Bezugsperson auch alle Abgrenzungen gesammelt und aufgelistet werden. Bei der entstehenden Merkmalstabelle müsste festgelegt werden, welches Merkmal als typisch und repräsentativ für eine bestimmte Identifizierung gilt, und wie viele Merkmalspunkte gebraucht würden, um klar zu jener Identifizierung zu gehören. Anders ausgedrückt: Es ist zu definieren, ab wann eine Identität zur Identität A erfolgt. Es stellt sich die Frage, ob eine Identität, die mit 4 von 5 Merkmalspunkte der Identität A gleicht, noch vertretbar für Identität A gilt bzw. ab wann differenziert wird und eine neue mögliche Identität hinzugefügt werden müsste. Diese Einteilung hat aber zum Effekt, dass Geschlecht bereits bezogen auf diese vier Dimensionen endlos vervielfältigt werden kann. Durch die Vervielfältigung geschehen zwar Versuche der Vereindeutigung, gleichzeitig aber auch immer weitere Differenzierungen, um der Geschlechtervielfalt gerecht zu werden. Dies führt hingegen nicht zum Ende von Bestimmungsversuchen, im Gegenteil, das Wissen um Geschlechter würde immer umfassender und jedes neue Kriterium regte die Vereindeutigung noch weiter an. Eine Kategorisierung nach Geschlecht, die nach Eckes (2010) im Alltag Orientierung bieten und handeln ermöglichen soll, ist im Kontext der *Figur als Kontinuum* kaum mehr zu erkennen. Zudem muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass diese vier Dimensionen der *Figur des Kontinuums* zwar den Raum öffnen für neue Geschlechtsidentitäten, aber gleichzeitig, da begrenzt auf vier Dimensionen, weitere mögliche Dimensionen nicht miteinbegriffen sind. Insofern schliesst diese Begrenzung abermals weitere Geschlechtsidentifikationen aus.

Aus der Perspektive der *Figur als Kontinuum* nach Baltes-Löhr (2023) kann und sollte bezüglich der aufgeführten Bilder des Diskursdokumentes also keine Zuteilung zu einem Geschlecht erfolgen. Denn einerseits sind nicht alle Aspekte der Verortung an einem Bild oder der reinen Erscheinung einer Person erkennbar (sexuelle Dimension). Andererseits verunmöglicht die Vielfalt an Geschlechtsidentifikationen, eine Person, ohne direktes Gespräch mit dieser Person, einem Geschlecht zuzuordnen. Das Unterfangen, einer

Geschlechtszuteilung einer abgebildeten Personen, ist folglich von vornerein zum Scheitern verurteilt. Aber gleichzeitig kann mit dieser Auffassung *jedes* soziale Handeln und Aussehen mit Geschlecht begründet werden, was nun aber die Kategorie 'Geschlecht' per se infrage stellt. Es geht mit dieser Aussage nicht darum, die Materialität von Geschlecht, wie es Hark (2001) beschreibt, abzustreiten, sondern zu verdeutlichen, dass der Geschlechterdiskurs nur in Form von sozialen Praktiken erfahrbar ist. Und umgekehrt ist die Materialität nur dann (sozial) relevant, wenn sie in diskursive Strukturen eingebunden wird. Geschlecht existiert, Geschlechtsidentitäten zu kategorisieren, um sie zu definieren, mit dem Anspruch, allen gerecht zu werden, endet aber in einer unendlichen Vielfalt an Geschlechtsidentitäten. Wenn nun also in einer sozialen Interaktion jedes Handeln mit Geschlecht begründet werden könnte, so ist es keine Kategorie mehr, sondern allumfassend und damit gleichzeitig nichtssagend. Die Begrifflichkeit 'Geschlecht' (worin die Bedeutungszuschreibung inbegriffen ist) steht also der Materialität 'Geschlecht' gegenüber. Wenn sich Geschlecht im sozialen Kontext auflöst, so zeigt sich auch jene Materialität als irrelevant.

Und doch öffnet Baltes-Löhr Auffassung von Geschlecht, Menschen bezüglich der Geschlechterfrage vorurteilsfreier zu begegnen.

7 Schlussdiskussion

In dieser Arbeit wurde der Diskurs um Geschlecht, spezifisch in (Musik)Schulbüchern, untersucht. Anhand des diskursanalytischen Ansatzes, kombiniert mit der dekonstruktivistischen Vorgehensweisen, wie es Hark (2001) beschreibt, konnten die Geschlechterdarstellungen im Musikschulbuch Tipolino 1. Fit in Musik von Jakobi-Murer et al. (2017) aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Zum einen als Resultat von Machtstrukturen und institutionellen Praktiken und zum anderen als konstruierte und kontingente Phänomene. Die Vermutung, dass in Schulbüchern hierarchisierendes und diskriminierendes Wissen in Bezug auf Geschlecht abgebildet wird, erwies sich als zutreffend.

In Anbetracht der Einschränkungen und Diskriminierungen, die eine binäre Vorstellung von Geschlecht mit sich bringt, und der existierenden Vielfalt an Lebensstilen und Identitäten jenseits der Binarität, wird offensichtlich, dass eine solche Vorstellung nicht mehr zeitgemäss ist. In der Arbeit wurde aufgezeigt, dass sich die verankerte Vorstellung von Geschlecht und die spezifische Geschlechtssozialisierung von Kindern als herausfordernde Aspekte darstellen. Insbesondere ist die zusätzliche Verstärkung binärer Geschlechtsvorstellungen durch das Schulsystem als bedeutende Sozialisationsinstanz hervorzuheben, wobei die Rolle von Schulbüchern nicht unterschätzt werden darf. Das Schulbuch fungiert nicht nur als Produkt, sondern auch als Spiegel gesellschaftlicher Diskurse und formt diese zugleich. In der Analyse konnte aufgezeigt werden, dass das Musikschulbuch Tipolino 1. Fit in Musik von Jakobi-Murer et al. (2017) versucht, die Gemeinsamkeiten der Geschlechter 'Mann' und 'Frau' hervorzuheben, nämlich über die in gleichem Masse vorkommenden Abbildungen von Mädchen und Jungen wie auch dem Durchbrechen von stereotypischen Verhaltensmustern. Die mehrheitlich geschlechtergerechte Sprache eröffnet zugleich den Raum für die Einbeziehung von Menschen mit anderen Geschlechtsidentifizierungen. Jedoch konnten die abgebildeten Kinder über das stereotypische Aussehen in Mädchen und Jungen eingeteilt werden, wobei sich die Geschlechterbinarität wiederum verfestigt. Hierbei bestätigt sich die, nach Moser et al. (2013), subtile Art der Diskriminierung in Schulbüchern.

Die Schwierigkeit, Entwicklungen und Realitäten zu reflektieren, ohne die normativen Geschlechtsvorstellungen zu zementieren, wie es Hark (2001) beschreibt, ist bei der Analyse deutlich zum Vorschein gekommen. Über die Dekonstruktion wurde versucht, diese

Schwierigkeit zu überwinden. Im Verlauf der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass gemäss der Konzeption von Geschlecht als Kontinuum nach Baltes-Löhr (2023) im Alltag die Schaffung klarer Ordnungen erschwert. Eine eindeutige Zuteilung einer Person zu einer bestimmten Geschlechtsgruppe ist nämlich nicht mehr angemessen, da individuelle Geschlechtsidentitäten sehr nuanciert werden und keine einfache Kategorisierung mehr ermöglichen. Trotzdem bietet diese neue Definition von Geschlecht eine Möglichkeit, die bestehende Norm aufzubrechen. Es eröffnet den Raum für eine inklusivere und vielfältigere Betrachtung von Geschlecht.

Diese Arbeit kann einer Lehrperson, die sich über die Rolle und das abgebildete Wissen in einem Schulbuch im Klaren ist, Anlass zur kritischen Reflexion bieten. Das ursprüngliche Ziel, die musikbezogene Geschlechterfrage in einem Schulbuch zu identifizieren und die Diskursstränge 'Geschlecht' und 'Musik' zu extrahieren, hat sich während der Analyse in einen weniger spezifischen Diskursbereich verlagert. Infolgedessen wurde nun ein Beitrag zur allgemeinen Diskussion über Geschlecht in Schulbüchern geleistet.

Eine Lehrperson, sei es spezifisch für die Musik oder auch für ein anderes Fach kann oder sollte sich also mit dem Schulbuch auseinandersetzen und sich im Klaren sein, dass Schulbücher eine weitaus grössere Rolle einnehmen, als einfach Wissen zu vermitteln. Die Reflexion über das Schulbuch und die Art und Weise seiner Anwendung, kann dazu beitragen, Geschlechterstereotype zu hinterfragen und auch gemeinsam mit den Kindern zu besprechen.

Diesen Gedanken aufgreifend, wäre es förderlich Forschungen aufzugleisen, die sich mit der Nutzung von Schulbüchern durch Lehrpersonen sowie deren Sensibilität für die Geschlechterfrage befasst. Dies wäre sowohl gezielt für die Musikpädagogik wie auch in anderen Bereichen interessant. Unter der Berücksichtigung der Intersektionalitätsforschung könnte zudem eine ganzheitliche Betrachtung der komplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen sozialen Identitäten ermöglicht werden.

8 Literaturverzeichnis

- Baltes-Löhr, C. (2023). *Geschlecht als Kontinuum: Über das Aufbrechen binärer Ordnungen und über gelebte Pluralitäten* (Vol. 140). transcript Verlag.
- Baltes-Löhr, C. (2018). Immer wieder Geschlecht – immer wieder anders. Versuch einer Begriffsbestimmung. In E. Schneider & C. Baltes-Löhr (Hrsg.). *Normierte Kinder. Effekte der Geschlechternormativität auf Kindheit und Adoleszenz* (3. Aufl.). (S. 17–40). transcript Verlag.
- Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2021). Einführung in die Sozialisationstheorie. *Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung, 14*.
- Beauvoir, S. de (1992). *Das andere Geschlecht: Sitte und Sexus der Frau*. Rowohlt.
- Benischek, I., & Haushofer, B. (2015). Mädchen und Buben in der Schule - Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart, & E. Amtmann (Hrsg.). *Lernen erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen*. (S. 65-83). Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Butler, J. (2002). Zwischen den Geschlechtern. Eine Kritik der Gendernormen. In *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft B 33-34/2002, S. 6-8. In Mogge-Grotjahn, H. (2004). *Gender, Sex und Gender Studies*. Lambertus. S. 157-162.
- Bundschuh, K., Heimlich, U. & Krawitz, R. (Hrsg.) (2007). Wörterbuch Heilpädagogik. *Ein Nachschlagwerk für Studium und pädagogische Praxis*. 3. Auflage. Julius Klinkhardt.
- Burghardt, L., & Klenk, F. C. (2016). Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern—eine empirische Analyse. *GENDER—Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8(3), 13-14.
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies*. Wilhelm Fink.
- Elsen, H. (2020). *Gender – Sprache- Stereotyp. Geschlechtersensibilität im Alltag und Unterricht*. Narr Francke Attempto Verlag.

- 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). Julius Klinkhardt Verlag.
- Gaugele, E., & Reiss, K. (2003). Jugend, Mode, Geschlecht. *Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur*. Frankfurt a. M.
- Gildemeister, R. (2009). Geschlechterforschung (gender studies), In Flick, U., Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch, S. 213-223, Hamburg.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M. Suhrkamp. (S. 9-55).
- Goffman, E. (1994). Das Arrangement der Geschlechter. In Ders.: *Interaktion und Geschlecht*. (engl. Original 1977). Campus. S. 105ff. In Mogge-Grotjahn, Hildegard (2004). *Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung*. Lambertus. S 116-128.
- Grotjahn, R. (2008). *Musik: Frauen-und Geschlechterforschung in der Musikwissenschaft* (pp. 766-771). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hark, S. (2001). Feministische Theorie—Diskurs—Dekonstruktion: Produktive Verknüpfungen. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Band I: Theorien und Methoden*, 353-371.
- Hark, S. (Hrsg.) (2007). *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, J., Messerschmidt & A., Thon, C. (2017). *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (p. 192). Verlag Barbara Budrich.
- Hess, F. (2015). Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. In Wedl, J., Bartsch, A. (Hrsg.). *Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. S. 313-336.
- Hess, F. (2018). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Horstkemper, M., & Tillmann, K. J. (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule*. UTB.
- Höhne, T. (2003a). *Die thematische Diskursanalyse—dargestellt am Beispiel von Schulbüchern* (pp. 389-419). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, T. (2003b). *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Frankfurt a. M.
- Jakobi-Maurer, S., Rohrbach, K., Auerbach, K., Hiller, M., Leupold, R., Wilhelm-Sparrenberger, P., Bucheli, C., Spirig, E., Zihlmann, E., Zihlmann, K. (2018). *Tipolino 1. Fit in Musik*. 1. Aufl. Helbling-Verlag.
- Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht?: quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemeinbildenden Schulen* (Vol. 153). LIT Verlag Münster.
- Mogge-Grotjahn, H. (2004). *Gender, Sex und Gender Studies*. Lambertus.
- Moser, F., Hannover, B., & Becker, J. (2013). Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter (un) gerechtigkeit von Texten und Bildern. *GENDER—Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(3), S. 77-93.
- Rendtorff, B., Riegraf, B. (2016). Geschlechterforschung und Theorien der Geschlechterverhältnisse. In B. Rendtorff, E. Kleinau, & B. Riegraf. *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft. Eine Einführung*. (S.9-58). Beltz
- Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (Eds.). (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Waxmann Verlag.
- Rieger, E., Laade, W. (Hrsg.) (1981): *Frau, Musik und Männerherrschaft: Zum Ausschluss der Frau aus der deutschen Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Musikausübung*. Frankfurt a. M.
- Schmidt, R. (2015). Hidden curriculum revisited. In *Bildungspraxis* (pp. 111-128). Velbrück Wissenschaft.
- Siedenburg, I. (2016). *Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung*. :

Stein, G. (1977). Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. In *Zur Sache Schulbuch*. Band 10. Kastellaun.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Textdokument 1	S. 34
Abbildung 2: Textdokument 2	S. 34
Abbildung 3: Textdokument 3	S. 34
Abbildung 4: Textdokument 4	S. 34
Abbildung 5: Bilddokument 1	S. 35
Abbildung 6: Bilddokument 2	S. 35

10 Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Diese Erklärung beinhaltet insbesondere,

- dass ich sämtliche nicht von mir stammenden Textstellen bzw. Bestandteile eines Werkes (z. B. aus den Bereichen Kunst, Musik oder Design) gemäss gängigen wissenschaftlichen Zitierregeln korrekt zitiert und die verwendeten Quellen gut sichtbar erwähnt habe / haben;
- dass ich in einem Verzeichnis alle verwendeten Hilfsmittel (KI-Assistenzsysteme wie Chatbots [z.B. ChatGPT], Übersetzungs- [z.B. DeepL] Paraphrasier- [z.B. Quillbot]) oder Programmierapplikationen [z.B. Github Copilot] deklariert und ihre Verwendung bei den entsprechenden Textstellen angegeben habe / haben;
- dass ich sämtliche immateriellen Rechte an von mir allfällig verwendeten Materialien wie Bilder oder Grafiken erworben habe oder dass diese Materialien von mir selbst erstellt wurden;
- dass das Thema, die Arbeit oder Teile davon nicht bei einem Leistungsnachweis eines anderen Moduls bzw. Kurses verwendet wurden, sofern dies nicht ausdrücklich mit der Dozentin oder dem Dozenten im Voraus vereinbart wurde und in der Arbeit ausgewiesen wird;
- dass ich mir bewusst bin, dass meine Arbeit auf Plagiate und auf Drittautorschaft menschlichen oder technischen Ursprungs (künstliche Intelligenz) überprüft werden kann;

- dass ich mir bewusst bin, dass die HEP|PH FR einen Verstoß gegen diese Eigenständigkeitserklärung bzw. die ihr zugrundeliegenden Studierendenpflichten des Reglements über die Pädagogische Hochschule Freiburg sowie des Studien- und Prüfungsreglements der HEP|PH FR verfolgt und dass daraus disziplinarische (Verweis oder Ausschluss aus dem Studiengang) Folgen resultieren können.

04.04.2024

Ort, Datum



Unterschrift

11 Anhang

12. 1 Schulbuchseite

Gesamte Schulbuchseite «Ich und Du», Tipolino 1. Fit in Musik (Jakobi-Murer et al., S. 28, 2017)

Ich und du

1 Pantomime: Was spielst du am liebsten mit deinem Freund oder deiner Freundin?

2 Was machen diese Freunde?



3 Höre dem Lied zu und zeige auf das passende Bild.

28 Hören ► Informationen aus Bildern entnehmen; Gehörtes Bildern zuordnen und in Bewegung umsetzen; eigene Strophen erfinden Tipolino 1 © Helbing