

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
WiSe 2010/11
Modul MA-FP-MA, Dr. Vera Bamler

Forschungsprojekt zum Thema

„Ist das Buch für einen Jungen oder ein Mädchen?“

Eine Bilderbuchanalyse zum Thema Vermittlung traditioneller Rollenvorstellungen von Geschlecht

im Rahmen des Moduls „Praxisforschungs- und Entwicklungsmodul“

Fachrichtung: Childhood Research and Education – Kindheitsforschung, Beratung
und Bildung“ (M.A., 3. Fachsemester)

Seminar: Praxisforschungsprojekt

Abgabedatum: 05.04.2011

Eingereicht von:

Susanne Walofsky

Florian-Geyer-Str. 44, 01307 Dresden

E-Mail: s.walofsky@freenet.de

Matrikelnummer: 3640174

Gliederung	Seite
1 Einführung	3
2 Relevanz des Themas	5
3 Die soziale Konstruktion von Geschlecht	9
3.1 Die Begriffe „sex“ und „gender“	9
3.2 Doing Gender	11
3.3 Geschlechtersensibilität als Voraussetzung für Chancengleichheit	13
4 Bilderbücher	16
4.1 Bilderbücher und ihre erzieherische Funktion	16
4.1.1 Die „umwelterklärende“ Funktion von Bilderbüchern	17
4.1.2 Förderung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten durch Bilderbücher	18
4.1.3 Konkrete erzieherische Intentionen	19
4.2 Bilderbücher vermitteln gesellschaftliche Werte	19
4.3 Erfahrungen aus Untersuchungen zum Thema stereotype Vorstellungen in Kinderbüchern	22
5 Skizzierung des Forschungsdesigns	25
5.1 Forschungsfrage	25
5.2 Methodisches Vorgehen	26
5.2.1 Stichprobenauswahl	27
5.2.2 Auswertung in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/ Laudel	29
5.2.2.1 Formulierung von Arbeitshypothesen	30
5.2.2.2 Forschungsrelevante Kategorien von Geschlechtersensibilität	31
5.2.2.3 Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse	32
5.3 Ergebnisse	33
6 Diskussion der Ergebnisse	48
7 Fazit und Ausblick	53
8 Literatur	56
9 Anhang	58

1 Einführung

„Ist das Buch für einen Jungen oder ein Mädchen?“, so begegnete mir eine Buchhändlerin im Buchladen auf meine Frage, ich würde ein Buch für ein fünfjähriges Kind suchen. Hinter dieser Rückfrage scheint vermutlich die Annahme zu stecken, dass Mädchen und Jungen qua Geschlecht grundsätzlich verschieden seien. Von geringem Interesse bleibt aber die Frage danach, was das Kind interessiert, um danach zu entscheiden, welches Buch, welche Geschichte geeignet sein könnte. Doch sollte nicht eher genau das bei der Wahl eines Buches von Bedeutung sein? Wird andererseits nicht mit typischen Mädchen- und Jungenbüchern Kindern vermittelt, welche Interessen ihrerseits aufgrund ihres Geschlechtes erwartet werden und sie somit schon in eine bestimmte Richtung gedrängt? Weiterhin verwunderte es mich, dass es in Zeiten des Bestrebens nach Chancengleichheit, Abbau von Benachteiligung und Vermeidung von stereotypen Zuschreibungen gegenüber Geschlechtern noch immer Bücher zu geben scheint, die sich thematisch offensichtlich noch traditionellen Vorstellungen an Mädchen- und Jungesein, an Frau- und Mannsein orientieren.

Diese Überlegung war für mich Auslöser, mich näher mit Kinderbüchern zu beschäftigen und im Rahmen des Praxisforschungsprojektes der Frage nachzugehen, inwiefern Kinderbücher auch im 21. Jahrhundert noch traditionelle und stereotype Vorstellungen von Geschlecht vermitteln. Im Fokus dieser Arbeit soll dabei nicht stehen, inwiefern die Bilder kindliche Vorstellungen beeinflussen, sondern vielmehr, welche Bilder vermittelt werden, die dann ein Faktor bei der Entwicklung von geschlechtsbezogenen Vorstellungen von Kindern sein können. Welche Rollenbilder von Geschlecht werden also schon im Vorschulalter über Kinderbücher vermittelt und können unter Umständen Kinder in der Ausbildung ihrer Geschlechtsidentität beeinflussen.

In der vorliegenden Arbeit setze ich mich zunächst mit dem theoretischen Hintergrund des Forschungsprojektes zur Konstruktion von Geschlecht und der Funktion von Bilderbüchern auseinander, um erfahren, inwiefern das Thema in der Vergangenheit eine wissenschaftliche Rolle spielte und eine Grundlage zu schaffen, die es mir erlaubt, meine Forschungsfrage und Herangehensweise weiter zu konkretisieren. Im Anschluss daran wird das methodische Design entwickelt, um die Fragestellung beantworten zu können. Aus der Umsetzung werden dann Ergebnisse

abgeleitet, die dann zusammengefasst werden sollen, um einen Ausblick dahingehend zu wagen, was an weiterer Forschung notwendig ist, um einen umfassenden Einblick in die Thematik zu erlangen.

2 Relevanz des Themas

Hubrig (2010) schreibt Stereotypen eine entlastende Funktion zu. Sie ist der Meinung, dass Menschen aufgrund von stereotypen Vorstellungen alltägliche Situationen nicht ständig neu interpretieren und somit auch nicht ständig neue Lösungswege suchen müssen. Sie schützen in komplexen Situationen vor Reizüberflutung, da man das Wahrgenommene bekannten Kategorien¹ zuordnen könne, was die gegenwärtige Situation vereinfache (S. 34)².

Stereotype können aber auch, so Hubrig, stark belasten. Sie beeinflussen menschliche Denk- und Handlungsweisen. In einer Studie von Paul Davies wurde beispielsweise nachgewiesen, dass Frauen schlechtere mathematische Leistungen als Männer erreichten, wenn ihnen vor dem Lösen ein Werbespot präsentiert wurde, der stereotype Frauenbilder aufwies (Hubrig 2010, S. 35). Damit wird meines Erachtens deutlich, dass stereotype Denkweisen Menschen daran hindern, ihr volles Potential auszuschöpfen. Hubrig (2010) folgert aus diesen Überlegungen, dass es allmählich an der Zeit wäre, die geschlechtstypischen Stereotype zu überdenken und aufzubrechen. Es sei notwendig die Individualität der/des Einzelnen zu betrachten, um der Einzigartigkeit von Menschen gerecht zu werden (ebd. S. 35).

Menschen eignen sich stereotype³ Vorstellungen von Geschlecht durch Sozialisationsprozesse an (Hubrig 2010, S. 32). Und so nehmen sie sie auch über Kinderbücher, welche als Sozialisationsfaktoren wirken können, auf. Nach Kaiser sei die in den 70er Jahren geführte Debatte um Frauen in der Schule Auslöser dafür gewesen, nicht Kinderbücher, zumindest aber Schulbücher einem kritischen Blick bezüglich der Kategorie Geschlecht zu unterziehen (Kaiser 2003, S. 11). Was hinter dieser Forderung steckt, ist meines Erachtens die Annahme, dass Schulbücher (und

¹ Kategorien beispielsweise wie „männlich“ und „weiblich“.

² Zur Verdeutlichung führt Hubrig (2010) einen Vergleich mit Grashalmen an. Sie sagt, dass man, wenn man Grashalme am Straßenrand sehe, nicht jeden einzelnen anschau und auf seine Einzigartigkeit Rücksicht nehme (S. 34). Vielmehr erfasse man die Situation, dass es sich um einen Rasen handle. So hätte man die Möglichkeit, seine Aufmerksamkeit auf andere Dinge der Situation zu richten und könne beispielsweise das sich nähernde Auto wahrnehmen. So stellen Stereotype eine Hilfe bei der Alltagsbewältigung dar (S. 34).

³ Hubrig (2010) bezeichnet Stereotype als vereinfachte Bilder von erwarteten Verhaltensweisen von Menschen, die bei der Bewältigung des Alltags helfen (S. 32). Menschen ordnen ihr Gegenüber aufgrund der wahrnehmbaren Merkmale und ihrer Erfahrungen einer Geschlechterkategorie zu (S. 32). Aufgrund dieser Einordnung erwarten sie von ihren Gegenübern (eher typisch) männliche oder (eher typisch) weibliche Verhaltensweisen und Eigenschaften. Gottwald (2008) beschreibt Stereotype als kulturell bedingte Wahrnehmungsmuster, welche traditionell geprägt seien (zitiert nach Hubrig 2010, S. 34).

Kinderliteratur) und die in ihnen gezeigten Rollenvorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“, Einfluss auf die eigene Entwicklung von Erwartungen an Geschlecht haben. Dies macht eine intensive Auseinandersetzung mit den dargestellten Zuschreibungen notwendig.

Im Kindergarten spielen Bilderbücher eine große Rolle. Blank-Mathieu (2002) fasst zusammen, dass das Grundelement der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Bilderbüchern dabei der Gedankenaustausch über „Sprache und Bilder“ sei (S. 65). Dabei scheinen Geschlecht thematisierende Komponenten eine eher geringere Rolle zu spielen, wenngleich über Bilder sehr viel Auskunft über stereotype Vorstellungen von und Erwartungen an Geschlecht transportiert werden können (Blank-Mathieu 2002, S. 65).

Blank-Mathieu bezieht sich dabei auf die Aussagen von Scheu, welche bereits 1977 das Bilderbuch als „Instrument der Geschlechtsrollenfixierung“ (zitiert nach Blank-Mathieu 2002, S. 66) betrachtete und merkt an, dass Mädchen durch die Darstellungen in Bilderbüchern eher in ihrem Selbstwertgefühl eingeschränkt, während hingegen Jungen eher ermutigt würden, sich neuen Herausforderungen zuzuwenden oder negative Einstellungen gegenüber weiblichen Personen zu entwickeln. Sie ist der Auffassung, dass Kinder über Bilderbücher lernen können, *„worin sich Männer und Frauen, Jungen und Mädchen zu unterscheiden haben“* (ebd. S. 66).

Aus dieser Überlegung schlussfolgert sie, dass es zur Auseinandersetzung mit Bilderbüchern nicht immer der Anwesenheit von Erzieher_innen bedarf. Häufig beschäftigen sich Kinder auch allein mit den Büchern, weshalb sie nicht immer unmittelbar eine Rückmeldung von Erwachsenen wie beispielsweise beim Thematisieren im Stuhlkreis bekommen (ebd. S. 68). So könne man nur schwer nachvollziehen, was die Kinder – gerade auch an Rollenvorstellungen – aufnehmen. Aus diesem Grund ist es meines Erachtens wichtig, einmal zu überprüfen, welche Voraussetzungen Bilderbücher liefern. Inwiefern orientieren sich schon die Bilder an Stereotypen und bilden somit eine mögliche Grundlage für die Aneignung traditioneller Vorstellungen von Geschlechtern?

Kaiser (2003) merkt unter Bezugnahme auf Studien zur Entwicklung von Geschlechtsidentität bei Kindergartenkindern an, dass bereits Vorschulkinder sehr genau wüssten, was von ihnen aufgrund ihres Geschlechts erwartet werde (S. 12). So

besäßen Kinder bereits Vorstellungen davon, dass Jungen „*wild und stark*“ sein müssten, während Mädchen „*schön und brav*“ blieben (Fried 1989 zitiert nach Kaiser 2003, S. 12). Kaiser weist daraufhin, dass sich dieses Wissen um die Erwartungen an Geschlecht bei den Kindern bis zum Schulalter soweit festigen würde, dass sich die meisten Kinder bis zum Schulalter diesen Erwartungen angepasst hätten (ebd. S. 12). Ist es unter diesem Gesichtspunkt nicht wichtig, Sozialisationsfaktoren, zu denen eben auch Kinderbücher gehören, zu hinterfragen, die Kinder in eine zu gefestigte Richtung lenken? Sollten Bilderbücher nicht auch auf ihren richtungsweisenden Charakter hin überprüft werden, um Kindern vielfältige Perspektiven zu eröffnen?

Meines Erachtens ist es wichtig, die Individualität von Kindern zu berücksichtigen, da es nur so möglich wird, ihren Bedürfnissen nachzukommen und ihnen Perspektiven zu eröffnen, die nicht geschlechtsgebunden geprägt sind, sondern an ihren Fähigkeiten und Interessen anknüpfen.

Auch im aktuellen Sächsischen Bildungsplan spielt die Entwicklung der Geschlechtsidentität eine entscheidende Rolle. Kinder entwickelten aufgrund soziokultureller und historischer Bedingungen eine Vorstellung von dem, was „weiblich“ und „männlich“ sei, heißt es da (Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007, S. 6). Aufgabe der Kindertagesstätte sei es, eine „*aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechtlichkeit*“ zu ermöglichen und zuzulassen (S. 7).

Focks (2002, zitiert nach Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2007) weist daraufhin, dass Kinder ebenfalls wie Erwachsene in ein System von Geschlechterverhältnissen eingebunden seien (S. 8). Diese Verhältnisse seien nicht selten von Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts gekennzeichnet, wenngleich diese oftmals eher subtil und nicht offensichtlich ablaufen. Kinder würden sich mit dieser Umwelt aktiv auseinandersetzen und nehmen Eindrücke und vorgelebte Muster auf und orientieren sich an ihnen. Sie entwickeln eine eigene von vorgelebten Mustern geprägte Sicht auf Geschlecht, auf Frau-Sein und Mann-Sein (ebd. S. 8). Der Sächsische Bildungsplan reagiert auf diese Annahmen mit der Forderung, dass alle pädagogischen Fachkräfte zu einem geschlechtersensiblen Umgang mit Kindern fähig sein sollten und den Kindern somit ermöglichen, individuelle Interessen und Bedürfnisse, nicht in Abhängigkeit ihres Geschlechtes wahrzunehmen und zu

fördern, um somit Benachteiligungen abbauen zu können und Chancengleichheit zu ermöglichen (ebd. S. 8). Kinder machen innerhalb (wie auch außerhalb) der Kindertagesstätte (geschlechtsbezogene) Erfahrungen (ebd. S. 10). Da Kinderbücher in der Kindertagesstätte auch eine große Rolle spielen, können Kinder durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten von Bilderbüchern Erfahrungen sammeln und Vorstellungen von der Welt, in der sie leben, entwickeln. Diese integrieren sie in ihr Selbstbild und Verständnis von Geschlechtern (ebd. S. 10).

Hagemann (1981) geht aufgrund ihres theoretisch erarbeiteten Hintergrundwissens davon aus, dass Bilderbücher zur Übernahme von Geschlechtsrollen beitragen würden, da sie eine bedeutungsvermittelnde Funktion besäßen (S. 89). Bilderbücher können durch ihre Darstellungen von weiblichen und männlichen Rollen ein Bild von typisch „Weiblichem“ und typisch „Männlichem“ vermitteln. Wenn diese entworfenen Bilder nun den herrschenden Geschlechtsrollenstereotypen entsprechen, fördere dies den Aufbau eines rigiden Rollenverständnisses bei Kindern und trage zur Manifestation typischer Muster bei (ebd. S. 89).

Aus den hier angeführten Gründen ist es meines Erachtens wichtig, Bilderbücher daraufhin zu überprüfen, welche Bilder sie von weiblichen und männlichen Rollen entwerfen und welche Grundlage sie somit für die Entwicklung typisch weiblicher und typisch männlicher Vorstellungen schaffen. Aus meiner Perspektive werden bei Bilderbüchern zwei Ebenen bei der Vermittlung von stereotypen Vorstellungen von Geschlecht deutlich. Einerseits die Abbildungen, die ein bestimmtes Bild vermitteln können und zweitens inwiefern durch die Erklärungen und Kommentare von Erwachsenen eigene Vorstellungen transportiert und eingebaut werden. In der vorliegenden Arbeit soll es ausschließlich um die erste Ebene gehen. Der theoretische Hintergrund, der dieser Überlegung zugrunde liegt, soll nun im Folgenden beschrieben werden.

3 Die soziale Konstruktion von Geschlecht

Dieser Arbeit liegt ein Verständnis zugrunde, welches Geschlecht als soziale Konstruktion begreift. In allen Umweltbedingungen, die Menschen umgeben, sind Informationen enthalten, welche vermitteln, welche Erwartungen an Menschen aufgrund ihres Geschlechtes gestellt werden. Dies führt dazu, dass Menschen sich auch häufig eher typisch weiblich oder männlich verhalten, Geschlecht also reproduziert wird. Im Folgenden Abschnitt soll dieses Verständnis näher erläutert werden.

3.1 Die Begriffe „sex“ und „gender“

Seit den 50er Jahren setzen sich die aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriffe „gender“ und „sex“ für Geschlecht zunehmend durch (Gildemeister 2001, S. 4). Im deutschsprachigen Raum werden diese Begriffe seit den 1980er Jahren diskutiert (Faulstich-Wieland, 2004, S. 176). Mit dieser begrifflichen Trennung der beiden Geschlechterbegriffe wurde ein erster Schritt in Richtung einer Entkopplung des Geschlechts von Natur und Biologie gewagt (Gildemeister, 2001, S. 4). Unter „sex“ werde dabei das „*biologische Geschlecht*“, die Anatomie und Physiologie sowie Morphologie, Chromosomen und Hormone, welche das Geschlecht eines Menschen ausmachen würden, verstanden. „Sex“ meine „*ausschließlich*“ das biologische Geschlecht und bezeichne die körperlichen Geschlechtsmerkmale, welche für spezielle körperliche Funktionen verantwortlich seien (Hubrig 2010, S. 24). In unserer Gesellschaft erfolge die Zuschreibung zu einer von zwei möglichen Geschlechtsoptionen in der Regel bei der Geburt durch die Genitalien (Ayaß 2008, S. 11f). Daraufhin ereigne sich die Namensgebung, welche in der Regel eine lebenslange Zuordnung zu einem Geschlecht zur Folge habe. Die Zuteilung zu einem Sexus sei nach Ayaß sehr folgenreich, da sie spätere Kleidung, Bildungschancen, Berufsoptionen und Lebenserwartung beeinflussen und in anderen Gesellschaften sogar darüber entscheide, ob ein Mensch ausreichend Nahrung bekommen wird oder überleben darf (ebd.).

Der Begriff „gender“ meine hingegen ein „*soziales Geschlecht*“ (Gildemeister 2001, S. 4). Die Geschlechterrolle, welche durch kulturelle und soziale Bedingungen geprägt und überformt sei (Hubrig 2010, S. 25). Es umfasse, was in der jeweiligen Kultur als typisch weiblich oder typisch männlich betrachtet werde, wie

beispielsweise die Berufswahl eines Mannes im technischen Bereich. Eigenschaften, die als geschlechtstypisch gelten, würden durch Sozialisationsfaktoren wie beispielsweise Eltern, Geschwister und Medien vermittelt (Ayaß 2008, S. 12). Diese Geschlechtsrollen beinhalten, was eher typisch für Frauen oder für Männer ist und werden als gesellschaftlich konstruiert verstanden. Menschen würden nach Hubrig (2010) versuchen, diesen Vorstellungen zu entsprechen, um Konflikte zu vermeiden, denn rollenonkonformes Verhalten könne zu Irritationen und Verwirrungen führen (S. 25). Somit werde die Zugehörigkeit zum „gender“ zunächst durch Sozialisation erworben und im Laufe des Lebens immer wieder bestärkt und bestätigt. Es komme zur Zuschreibung bestimmter Eigenschaften gegenüber einem Menschen aufgrund dessen biologischen Geschlechtes. Meist seien diese gesellschaftlich zugeschriebenen Verhaltensweisen und Eigenschaften so eng an die Vorstellungen des Geschlechtes gebunden, dass sie als naturgegeben erscheinen, sodass beispielsweise eine Frau biologisch prädestiniert dafür sei, eher emotional, kommunikativ und sensibel und ein Mann eher rational und schweigsam zu sein (Ayaß, 2008 S. 12). Diese Zuschreibungen variieren von Gesellschaft zu Gesellschaft⁴.

Nach Gildemeister (2001) wollte der „gender“-Begriff den Fokus der Öffentlichkeit darauf richten, dass soziale und kulturelle Bedingungen typisch männliche und weibliche Zuschreibungen an Potentiale, Verhaltenserwartungen und soziale Positionierungen, was also ein Mensch leisten kann, hervorbrächten und nicht die Biologie der Frau oder des Mannes dafür verantwortlich sei (S. 4).

Aufgrund der Thematisierung der Teilung in biologisches und soziales Geschlecht werde mittlerweile nicht mehr nur noch die Konstruktion von „weiblich“ und „männlich“ thematisiert, sondern auch die Zweigeschlechtlichkeit unserer Gesellschaft als Resultat von Konstruktionen aufgefasst (Butler 1991, zitiert nach Rabe-Kleberg 2003, S. 21). Für Rabe-Kleberg (2003) bedeutet der Begriff „Gender“ also zum einen, dass die Akteur_innen durch eigene Erwartungen an Geschlecht wiederum Konstruktionen von Geschlecht hervorbringen und reproduzieren und zum zweiten somit auch Geschlechterverhältnisse zu produzieren, zu tradieren und zu

⁴ Als Beispiel führt Ayaß an, dass Frauen auf Madagaskar als gute Händlerinnen gelten, da sie genügend „Härte“ für Verhandlungen besäßen. Was nun also typisch „weiblich“ und „männlich“ sei, sei kulturell und historisch erzeugt und variabel, demnach also vielmehr sozial zugeschrieben als biologisch begründbar (Ayaß 2008, S. 13).

manifestieren (S. 21). Es sei wichtig, so Rabe-Kleberg, sich dieser Mechanismen bewusst zu werden, um Veränderungen anstreben zu können (ebd. S. 21). Diese Veränderungen sind meines Erachtens wichtig, da die Geschlechterverhältnisse so wie sie sind und reproduziert werden, oftmals benachteiligend für Frauen oder Männer, Mädchen oder Jungen sein können⁵.

3.2 Doing Gender

Menschen stellen nach Hubrig (2010) täglich ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit her. Im alltäglichen Miteinander über Kommunikation und Interaktion reproduzieren Menschen eigenaktiv ihr soziales Geschlecht, indem sie in sozialen Situationen durch ihre sozialen Praktiken zeigen, welcher Geschlechtskategorie sie angehören (S. 26)⁶. Dieser Prozess werde Doing Gender genannt. Wenn dann das Geschlecht durch das äußere Erscheinungsbild eines Menschen nicht ohne weiteres durch die beobachtende Person zugeordnet werden könne oder Personen Verhalten zeigten, welches mit ihrer zugeschriebenen Kategorie nicht übereinstimmt, könne es zu Irritationen, Verunsicherung oder auch befremdlichen Gefühlen kommen (ebd. S. 26).

Da wir im alltäglichen Leben versuchen, uns in unserer Geschlechtszugehörigkeit zu zeigen und gleichsam unsere Gegenüber immer versuchen, Menschen zu einer Geschlechtskategorie zu zuordnen, durchdringt Doing Gender alle Bereiche des Lebens. So auch die Arbeit und das Zusammensein im Kindergarten (ebd. S. 26). Nach Hubrig gebe die/der Erzieher_in im pädagogischen Alltag stereotype Vorstellungen oftmals auch unbewusst an die Kinder weiter wie beispielsweise in Situationen, die sich aufgrund von Hektik kaum reflektieren lassen. So könne es passieren, dass ein_e Erzieher_in in Eile die Jungen anweist „sich auch mal am Aufräumen zu beteiligen“, was implizit, so Hubrig, eine verallgemeinernde Zuschreibung von Jungen, die beim Aufräumen meist nicht behilflich seien, enthalte (S. 27).

⁵ Wenn ich in meinen folgenden Ausführungen von „Geschlecht“ spreche, gehe von Geschlecht als soziale Konstruktion aus.

⁶ Beispielsweise gehen Männer eher nicht in die Frauenabteilung eines Bekleidungsgeschäftes, sondern in die Männerabteilung, um einzukaufen.

Häufig würden Verhaltensweisen und Eigenschaften als naturgegeben und angeborene Eigenschaften von eher Männern oder Frauen betrachtet. Durch die Doing Gender Prozesse würden sie aber vielmehr durch ablaufende Zuschreibungsprozesse erworben (S. 27). Kinder beobachten schon sehr zeitig, welche Verhaltensweisen eher „weiblich“ und welche eher „männlichen“ seien. Sie könnten, so Hubrig, schon frühzeitig beobachten, wie sich „richtige“ Mädchen und „richtige“ Jungen zu verhalten hätten, ahmen dieses Verhalten nach, verinnerlichen entsprechende Konzepte von Geschlecht und bauen sie in ihre Geschlechtsidentität ein (ebd. S. 27). Diese Aufnahme, Verinnerlichung und der Einbau ins Selbstkonzept führt meines Erachtens dazu, dass Zuschreibungen immer wieder reproduziert werden, da aufgrund der Verinnerlichung tatsächlich bestimmte Verhaltensweisen eher von Mädchen und wieder andere eher von Jungen gezeigt werden. So können Rollenvorstellungen und Zuschreibungen an Geschlecht bestehen bleiben und immer wieder reproduziert werden. Um klassische Vorstellungen von Geschlecht aufbrechen zu können, ist es notwendig, an diesen oftmals stereotypen Vorstellungen zu arbeiten und Kindern Alternativen aufzuzeigen, um Mädchen und Jungen auch einen Einblick in eher gegengeschlechtliche Bereiche zu ermöglichen.

In der Kindertagesstätte findet ständig Doing Gender statt. In Interaktionen zwischen den Kindern, Erzieher_innen und Eltern, im Spiel und so auch in der Auseinandersetzung mit Bilderbüchern. Nach Ohlsen (2008) werde zwar schon lange nicht mehr offenkundig zum „typischen Jungen“ und „typischen Mädchen“ erzogen (S. 7). Durch indirekte und unbewusste Interaktionen werden aber dennoch bewusste Einstellungen gegenüber Geschlechtern und traditionelle Bilder reproduziert (ebd. S. 7).

Oftmals läuft meines Erachtens die geschlechtliche Konstruktionsleistung im Alltag für das bloße Auge nicht sichtbar und ohne unsere bewusste Wahrnehmung dessen ab. Nur selten wird beispielsweise klar und deutlich formuliert, dass Mädchen bestimmte Dinge tun sollten, da sich das für Mädchen so gehöre. Vielmehr laufen diese Prozesse subtil ab. Über die Bilder von Büchern, ihre Geschichten oder die Gespräche über das Buch können stereotype Vorstellungen von Geschlecht transportiert werden, was die vorliegende Arbeit thematisieren wird.

3.3 Geschlechtersensibilität zur Ermöglichung von Chancengleichheit

Blank-Mathieu beschreibt geschlechtssensible⁷ und geschlechterbewusste Erziehung als ein pädagogisches Bestreben, welches Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht weiter verfestigt, sondern vielmehr, Kinder zu einem gegenseitigen Verständnis zu erziehen. Mädchen sollte es im Kindergarten ermöglicht werden, auch „*männliche Verhaltensweisen*“ auszuprobieren und Jungen sollten sich eben auch in „*weiblichen Verhaltensweisen*“ erproben und „*in ihr Selbstverständnis integrieren*“ können. Dabei ginge es nach Blank-Mathieu nicht darum, die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen zu verleugnen, denn „*geschlechtsspezifische Unterschiede*“⁸ seien nun einmal vorhanden. Sie entwickelt ein Verständnis von geschlechtssensibler Arbeit, welches besagt, dass zunächst herausgefunden werden müsse, „*welchen Weg Jungen und Mädchen bereits zurückgelegt*“ hätten, welche Erfahrungen auf ihr Selbstverständnis wirkten und welche unterschiedlichen Einflüsse deren Verständnis von Geschlecht beeinflussen. Ebenso sei es von Bedeutung die eigenen Erfahrungen, Vorstellungen bezüglich typisch weiblicher und männlicher Verhaltensweisen und Hintergründe – die eigene Geschlechtsozialisation also - der Erzieher_innen zu reflektieren, denn auch diese hätten einen entscheidenden Einfluss auf den Umgang mit Kindern und deren Geschlecht. Im Mittelpunkt stünden die Bedürfnisse, die Mädchen und Jungen sowohl verbal also auch nonverbal äußern. Wichtig sei deshalb, dass Erzieher_innen eben auch ihr eigenes geschlechtliches Gewordensein reflektieren und sich ihrer Arbeit mit Kindern und dem, was sie in den Interaktionen vermitteln, bewusst werden (ebd.). Genderbewusste Erziehung fördere eben nicht die Erziehung entsprechend bestehender Geschlechtsstereotype, sondern frage sensibel nach den

⁷ Blank-Mathieu verwendet dabei allerdings den Begriff „geschlechtsneutrale“ Erziehung. Der Begriff der „geschlechtsneutralen“ Erziehung ist meines Erachtens veraltet, denn es ist gar nicht möglich, bei der Erziehung Neutralität zu wahren, da - wie auch Blank-Mathieu schreibt - Kinder bereits eine Geschlechtsidentität besitzen, wenn sie in den Kindergarten eintreten. Diese müsste erst beseitigt werden, um eine neue „*anzuerziehen*“ (ebd.). Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „geschlechtssensibel“, „geschlechterbewusst“ oder „gendersensibel“ und „genderbewusst“ verwendet, da diese als geeigneter erachtet werden. Es geht darum, Geschlecht und Geschlechterverhältnisse bewusst wahrzunehmen und sensibel darauf zu reagieren.

⁸ Ich werde in meinen weiteren Ausführungen den meines Erachtens nach treffenderen Begriff „geschlechtstypisch“ nutzen, da ich davon ausgehe, dass der Begriff „Spezifik“ tatsächlich beschreibt, dass ein Verhalten nur ganz spezifisch auf das eine oder andere Geschlecht zutrifft. Der Begriff der „Geschlechtstypik“ meint Verhaltensweisen, die häufig eher für das eine oder das andere Geschlecht zutreffen, aber dennoch sowohl bei dem einen aber auch bei dem anderen beobachtet werden können.

Stärken von Kindern und versucht an diesen anzuknüpfen (Ohlsen 2008, S. 7). Dies setze allerdings Bereitschaft der Erwachsenen voraus, sich mit dem eigenen Gewordensein auseinander zusetzen und Routinen zu hinterfragen (ebd. S. 7).

Ein_e gendersensible_r Buchhändler_in oder auch Erzieher_in fragt dann beispielsweise nicht mehr nach dem Geschlecht des Kindes, sondern danach, welche Interessen und Vorlieben es habe, welches sein Lieblingsbuch sei und entscheidet dann, welches Buch geeignet ist.

Will man geschlechtssensibel erziehen, müsse es nach Preuschoff (2005) also darum gehen, Rollen nicht festzuschreiben, indem man beispielsweise eigene stereotype Vorstellungen durch Aussagen gegenüber Mädchen und Jungen vermittelt (S. 81). Geschlechterbewusste Erziehung beinhalte nach Preuschoff vielmehr, sich mit Rollenzuschreibungen und stereotypen Vorurteilen auseinander zu setzen (ebd. S. 82). Es ginge darum, anzuerkennen, dass Selbstbilder von Mädchen und Jungen facettenreich sind und zuzulassen, dass diese es auch bleiben (Ohlsen 2008, S. 7). Geschlechtssensible Erziehung hilft dabei, Handlungsmöglichkeiten von Kindern fernab geschlechtstypischer Zuschreibungen zu erweitern.

Nach Hubrig (2010) ginge es nicht darum, beide Geschlechter gleich zu behandeln, denn das sei in der Realität nicht zu leisten (S. 90). Vielmehr müsse eine Kompensation in Bereichen ermöglicht werden, die aufgrund von traditionellen Geschlechtervorstellungen Mädchen und Jungen eher verschlossen bleiben. Es sei wichtig, ein Angebot zu schaffen, was über die Vermittlung von Vorstellungen, was typisch „weiblich“ oder typisch „männlich“ sei, hinausgehe und neue Perspektiven eröffne. Als Voraussetzung bezeichnet Hubrig (2010) dabei, dass traditionelle Einstellungen nicht weiter verstärkt, sondern vielmehr überwunden werden (ebd. S. 90). Dann werde es möglich, so Hubrig, dass Kinder eine „*formbare und tolerante Geschlechtsidentität*“ (S. 91) entwickeln können, dass sie sich also fernab von traditionellen Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ zu einem Individuum entwickeln können.

Ohlsen (2008) merkt an, dass ein Geschlechterbewusstsein schon mit dem Wissen beginne, dass menschliche Eigenschaften und Verhaltensweisen zwar durch soziale Konstruktionsprozesse entstünden, dennoch aber häufig als biologisch bedingt begründet würden. Diese Erkenntnis führe dazu, dass man anerkenne, welche identitätsbildende Bedeutung Geschlecht hat, dass klischeehafte und stereotype

Vorstellungen immer wieder reproduziert werden und somit die Entfaltung von Kindern einengen könne (S. 6). Ohlsen beschreibt die Möglichkeit auf individuelle Gestaltungsfreiheit der Geschlechterrolle als Ziel einer geschlechterbewussten Erziehung. Dabei ginge es nicht darum, stereotypen Vorgaben zu entsprechen. Eine geschlechtssensible Erziehung orientiere sich vielmehr an den individuellen Interessen und Ressourcen von Kindern. Dies solle in der Kindertagesstätte unter anderem durch eine große Vielfalt im Spielangebot und an Kinderbüchern ermöglicht werden (ebd. S. 6).

Um es auf das vorliegende Untersuchungsmaterial zu beziehen, bedeutet dies also, dass Bilderbücher für Kinder dann geschlechtssensibel sind, wenn sie der Manifestation von traditionellen Geschlechtsrollen entgegenwirken, indem sie aufzeigen, wie variabel weibliche und männliche Rollen sein können. Frauen und Männer werden dann nicht nur in typisch weiblichen oder typisch männlichen Rollen dargestellt. Somit eröffnen sie der betrachtenden Person differierende Perspektiven bezogen darauf, wie unterschiedlich „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ sein kann.

4 Bilderbücher

Hagemann (1981) weist auf die große Rolle, welche Kinder- und besonders Bilderbücher schon im Vorschulalter spielen, hin (S. 57). Durch Bilderbücher kommen Kinder erstmals mit Büchern in Berührung und über die Auseinandersetzung mit ihnen, nähern sie sich erstmalig der Rolle als „Leserin“ oder „Leser“ an. Nach Hagemann (1981) könne es als eine „*Vorstufe zum Lesen*“ betrachtet werden (S. 57).

Sie unterscheidet drei Gruppen von Bilderbüchern und bezieht sich dabei auf die Aussagen von Maier, der Bilderbücher zunächst nach formalen Gesichtspunkten unterteilt (1973). Zum einen seien da die textfreien Bilderbücher, bei denen sich wie der Name bereits vermuten lässt, keine Textteile finden lassen und alle Informationen der Geschichten über Bilder transportiert werden (Hagemann 1981, S. 57). Zum zweiten könne man Bilderbücher mit kleinen Textbeigaben finden. Hier diene die Sprache nur als Hilfsmittel, um der betrachtenden Person dabei zu helfen, die Bildersprache in Worte zu formulieren. Bücher, die gleiche Anteile an Bildern und Text besäßen und somit für die erzählte Geschichte von gleicher Bedeutung seien, würden nach Hagemann die dritte Gruppe ausmachen (ebd. S. 57). Im Folgenden soll nun beschrieben werden, welche Bedeutungen Bücher übernehmen können.

4.1 Bilderbücher und ihre erzieherische Funktion

Nach Hagemann (1981) sei in der Wissenschaft bisher noch nicht ausreichend geklärt, welche Wirkung Bilderbücher auf die infantile Entwicklung haben. Jedoch bestünde weitgehend eine Einigung darüber, dass Bilderbücher von großer Bedeutung seien⁹ (S. 62). Entsprechende Belege fehlen in der Wissenschaft noch, da die Wirkung von Bilderbüchern sich aus zwei sehr komplex verlaufenden Prozessen zusammensetzen (ebd. S. 63). Zum einen entwickelt die illustrierende Person Bilder, die ihre Sicht der Welt widerzuspiegeln versuchen und andererseits trete das Kind mit seiner eigenen Wahrnehmung und seinen eigenen Implikationen an die Bilder heran und fülle sie entsprechend seines Verständnisses mit Inhalt. Beide Prozesse

⁹ Als Grund führt sie an, dass die „*intellektuelle Aufnahmefähigkeit von Kindern in diesem Alter noch beinahe unverbraucht*“ sei und bezieht sich dabei auf Aussagen von Aley (1972, zitiert nach Hagemann 1981, S. 62)

können nur sehr schwer voneinander getrennt betrachtet werden. Außerdem werde die Ausprägung bestimmter Verhaltensmuster aufgrund von Bilderbüchern auch durch weitere Einflussfaktoren wie dem pädagogischen Umgang mit dem Inhalt von Bilderbüchern und den Erläuterungen durch Erzieher_innen und Eltern geprägt und gestalte es sehr schwierig, so Hagemann, den Umfang der Wirkung von Bilderbüchern nachzuvollziehen (ebd. S. 63).

Die im Folgenden angegebenen Funktionen basieren auf Zuschreibungen, die Bilderbüchern bezüglich ihres Zweckes gemacht werden, da - wie eben beschrieben - die tatsächliche Wirkung nur schwer nachweisbar ist.

4.1.1 Die „umwelterklärende“ Funktion von Bilderbüchern

Für Vorschulkinder könnten Bilderbücher, so Hagemann (1981), eine entscheidende Rolle spielen, im Hinblick darauf, ihnen die sie umgebende Welt näher zu bringen und sich mit ihr vertraut zu machen (S. 63). Kinder könnten einen Blick auf einen Ausschnitt ihrer Umgebung werfen und somit ihr Verständnis von der Welt entwickeln, stabilisieren oder erweitern und ihre Umwelteindrücke bearbeiten. Kinder haben mithilfe von Bilderbüchern die Möglichkeit, ihre Welt besser kennen zu lernen. Dabei wirke auch unterstützend, dass sie die Bilder so lang sie wollen betrachten können (ebd. S. 63). Es müsse sich dazu auch nicht zwangsläufig um Sachbücher handeln. Auch Märchen und –Fantasiegeschichten, welche beispielsweise soziale Beziehungen und Einstellungsmuster widerspiegeln, „vermitteln Inhalte, die sich auf die unmittelbare Erfahrungswelt von Kindern beziehen“ können (ebd. S. 64).

Einige Autor_innen kritisieren an Bilderbüchern, dass sie nur eine „„heile“ Scheinwelt“ abbilden (ebd. 64). Diese Bücher würden nur einen Teil der Welt widerspiegeln und zum Beispiel durch die Illustration und Vermenschlichung von Tieren verharmlosen. Weiterhin würden Konflikte in Bilderbüchern immer auch zu einem „Happy End“ führen (ebd. S. 65). Aus dieser Annahme erwächst die Forderung vieler Autor_innen nach alternativen Geschichten, die Kindern aufzeigen, wie Konflikte ausgetragen werden und durch welche Kinder lernen können, gestärkt aus Konflikten heraus zu gehen (ebd. S. 65).

Dieses „Abbild der Welt“ kann meines Erachtens auch ein Abbild einer „stereotypen Welt“ sein. Kinder erfahren durch Bilderbücher nicht nur, wie die Welt

ist, sondern auch, wie sie von Autor_innen scheinbar wahrgenommen wird. Dies bedeutet also nicht, dass das Bild objektiv ist, sondern eben auch, dass es ein von (stereotypen) Vorprägungen beeinflusstes Bild ist. Auch Autor_innen haben bereits eine Weltsicht und Vorstellungen von Geschlecht durch eigene Erfahrungen, welche wiederum durch bereits geformte Menschen gelenkt wurden, verinnerlicht. Diese Prägungen fließen in ihre Sicht auf die Welt mit ein und machen sie somit in ihren Büchern anderen zugänglich. Die Annahme, dass Bilderbücher eine Rolle bei dem Transport von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen sowie Überzeugungen spielen können, liegt der vorliegenden Arbeit zugrunde und soll an anderer Stelle noch etwas erläutert werden.

4.1.2 Förderung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten durch Bilderbücher

Wenn sich ein Kind mit einem Bilderbuch beschäftigt, ereignen sich zwei entgegen gesetzte Prozesse (Baumgärtner 1969, zitiert nach Hagemann 1981, S. 65). Einerseits könne das Kind seine umgebende Welt über Bilderbücher erfassen. Andererseits lerne das Kind aber auch den Symbolcharakter eines Buches kennen und könne die Abbildungen als einen Ausschnitt der Wirklichkeit abstrahieren: Das Buch bringt dem Kind „*die Wirklichkeit nahe, andererseits wird es auch gerade dadurch von ihr entrückt*“, so Hagemann (1981, S.65). Dabei verstünden Kinder beim ersten Betrachten eines Bilderbuches dieses noch als ein Ding. Sie versuchen beispielsweise nach den abgebildeten Gegenständen zu greifen oder die Tiere zu füttern (Ewert 1968, zitiert nach Hagemann 1981, S. 65). Dieser Prozess sei jedoch für Kinder sehr wichtig. Hierdurch würden sie die Bedeutung von Symbolen und Zeichen kennen lernen (Hagemann 1981, S. 65).

Nach Hagemann (1981) schule das wiederholte Betrachten von Bilderbüchern die Wahrnehmung und rege weiterhin Denkprozesse an, da das Kind sich mit dem, was es sieht, auseinander setzen muss (S. 66). Marquard (1977) merkt an, dass Bilderbücher einen „*Aufforderungscharakter*“ im Hinblick darauf besäßen, das Kind zum Nachdenken über das Gesehene anzuregen, Nachfragen zu stellen, eigene Erklärungen für die Bilder zu entwickeln und sich mit Erwachsenen darüber zu unterhalten (zitiert nach Hagemann 1981, S. 66). Marquard weist diesbezüglich auf die Bedeutung, welche Bilderbücher in Bezug auf die sprachliche Entwicklung von

Kindern haben, hin, denn im Darüber-Reden und Argumentieren können Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten entwickeln und erweitern (ebd. S. 66).

4.1.3 Konkrete erzieherische Intentionen

Unter anderem erwähnt Maier (1973) auch eine erzieherisch intendierte Funktion. Sie geht davon aus, dass Autor_innen häufig Bücher auch mit einem bestimmten Hintergrund, einer „*pädagogischen Intention*“, verfassen, die auch nicht immer so deutlich hervor trete wie beispielsweise beim „Struwelpeter“ (zitiert nach Hagemann 1981, S. 66f). In der aktuellen Bilderbuchliteratur würden eher Themen aus dem Alltag von Kindern aufgegriffen, so Hagemann (1981), um Kindern Bewältigungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Erreichung von Erziehungszielen wie beispielsweise Verkehrserziehung und gesundes Verhalten zu unterstützen (S. 66). Auch würden Themen aus dem sozialen Nahraum von Kindern, wie familiäre Konflikte, aufgegriffen und entsprechende Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt. Im folgenden Abschnitt soll verdeutlicht werden, welche Rolle Bilderbücher bei dem Transport gesellschaftlicher Wert- und Normvorstellungen und Überzeugungen spielen können.

4.2 Bilderbücher vermitteln gesellschaftliche Werte

Grömminger (1977) merkt an, dass in Bilderbüchern auch viele Hinweise über das soziale Zusammenleben von Menschen zu finden sei (zitiert nach Hagemann 1981, S. 68). Kinder könnten einen Blick darauf werfen, welche unterschiedlichen Formen es von gesellschaftlichem Zusammenleben gebe. So kann es sich mit dem Verhalten der dargestellten Figuren auseinandersetzen und sein eigenes Verhalten beurteilen und steuern. Da häufig auch Probleme des sozialen Miteinanders und Bedürfnisse von Menschen eine Rolle in Bilderbüchern spielen würden, können Kinder sich auch damit auseinandersetzen und etwas darüber lernen (ebd. S. 68).

Nach Hagemann (1981) sei das ein entscheidender Faktor, wenn es darum geht, zu beurteilen, inwiefern Bilderbücher auch Einfluss auf die Herausbildung von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen haben, denn über die Darstellungsweise könne immer auch transportiert werden, inwiefern die dargestellten Verhaltensweisen als positiv oder negativ gewertet werden (S. 68). So

könne das Kind eine Vorstellung davon entwickeln, was gesellschaftlich scheinbar eher und was weniger erwünscht sei. Dies müsse nicht immer explizit formuliert sein oder beim ersten Anblick deutlich werden. Vielmehr kann dies auch auf eine subtile, auf den ersten Blick nicht erkennbare, implizite Darstellungsweise geschehen (ebd. S. 68): *„Bilderbücher sind immer als Produkt mehrerer gesellschaftlich orientierter Faktoren zu verstehen, und es ist anzunehmen, dass sie auch dazu beitragen, gesellschaftliche Normen und Werte zu vermitteln; u.U. geschieht das sogar auf eine viel subtilere Art und Weise, wenn diese Funktion im Verborgenen bleibt.“* (Hagemann 1981, S. 69). Dabei erachtet Hagemann es einerseits als wichtig, dass Heranwachsende für die Ausbildung ihre Identität soziale Werte aneignen, andererseits würde dies aber auch dazu führen, dass gesellschaftliche Vorstellungen reproduziert und weiter vermittelt werden (ebd. S. 72).

Hagemann geht weiterhin davon aus, dass über Bilderbücher auch Macht ausgeübt werden könne und zwar dann, wenn Bilderbücher mit der Intention entworfen werden, ein bestimmtes gesellschaftliches Bild, eine bestimmte gesellschaftliche Sichtweise zu transportieren (ebd. S. 72). Als Beispiel führt sie an, dass die Veranschaulichung von Frauen in traditionellen Rollen dazu diene, die *„gesellschaftliche Vorrangstellung des Mannes“* zu manifestieren, da häufig ein Unterordnungsverhältnis deutlich werde (ebd. S. 72). So könnten sich auch bestimmte Interessengruppen hinter den Bilderbüchern verbergen, in deren Interesse bestimmte Aspekte, wie zum Beispiel sozial erwünschtes Verhalten, hervorgehoben oder sozial unerwünschtes Verhalten verschwiegen werden, um ein bestimmtes Bild zu erzeugen (ebd. S. 73). Auf diese Weise kann meines Erachtens Einfluss auf die Entwicklung von gesellschaftlichen Vorstellungen bei Kindern genommen werden. Auch Dahrendorf (1974) verweist auf die sekundäre Sozialisationsleistung, welche Kinderliteratur leiste. Er merkt an, dass Kinderliteratur (und Jugendliteratur) einen kommerziellen Zweck verfolge und somit darauf angewiesen sei, gesellschaftliche Werte so wiederzugeben, wie sie durch Sozialisation weiter gegeben werden würden, um die Bedürfnisse der Käufer_innen zu erfüllen (zitiert nach Hagemann 1981, S. 73). Kinderliteratur könne also als ein *„zusätzliches Instrument der Sozialisation“* betrachtet werden. Nach Hagemann sei zu bedenken, dass Bilderbücher weniger *„leserbezogen“* seien, da sie häufig von Erwachsenen oder Erzieher_innen für Kinder besorgt würden und Kinder eher selten die Bücher selbst beschaffen (ebd. S.

73). Weiterhin könne man nicht davon ausgehen, dass die Botschaft, die ein Kinderbuch bezüglich gesellschaftlicher Strukturen vermittelt, immer bewusst von der/dem Autor_in intendiert sei und somit eine bewusste Weitergabe von Vorstellungen erfolge. Vielmehr, merkt sie an, sei die Entstehung eines Buches und seiner gesellschaftsbezogenen Botschaft und somit auch die Sozialisationswirkung Resultat der vorher durchlaufenen Sozialisation der Autor_innen (ebd. S. 74).

So erfolgt meines Erachtens die kontinuierliche Weitergabe von Vorstellungen, wie eine Gesellschaft sein sollte, geprägt von dem vorher als erwünscht Erfahrenen. Diesen Prozess kann man auch auf die Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ beziehen. Welche Bilder werden davon in Bilderbüchern vermittelt und führen schlussendlich dazu, dass schon Kinder ein Bild von „Frausein“ und „Mannsein“ entwickeln können. Um den Aspekt, welchen Anteil Bilderbücher an der Weitergabe (traditioneller) Zuschreibungen gegenüber Geschlechtern haben, soll es in der vorliegenden Arbeit gehen.

Hagemann beschreibt weiterhin, dass sich Bilderbücher häufig nicht vornehmlich an den Interessen der Kinder orientieren würden, sondern vielmehr an dem, was Eltern für ihre Kinder „*als wünschenswert erachten*“, da sie die Bücher für ihre Kinder kaufen (ebd. S. 75). Auf diese Weise werden auch eher subjektive Einstellungen und Vorstellungen von Eltern weiter gegeben, denn je nachdem, welchen Sozialisationseinflüssen sie ausgesetzt waren, haben sie entsprechende Vorstellungen verinnerlicht, die nun bei der Wahl des Buches eine Rolle spielen können. So wird es möglich, gesellschaftliche Werte über Bilderbücher weiter zu geben und zu stabilisieren (ebd. S. 75).

Hagemann geht aufgrund ihres theoretisch erarbeiteten Hintergrundes davon aus, dass Bilderbücher zur Übernahme von Geschlechtsrollen beitragen können, da sie eine bedeutungsvermittelnde Funktion besäßen (ebd. S. 89). Bilderbücher können durch ihre Darstellungen von weiblichen und männlichen Rollen ein Bild von typisch „Weiblichem“ und typisch „Männlichem“ vermitteln. Wenn diese entworfenen Bilder den herrschenden Geschlechtsrollenstereotypen entsprechen, fördere dies den Aufbau eines rigiden Rollenverständnisses bei Kindern und trage zur Manifestation typischer Muster bei (ebd. S. 89). Aus diesem Grund ist es wichtig, danach zu fragen, welche Vorstellungen allein die Bilder aufgrund ihrer enthaltenen Zuschreibungen

vermitteln können und somit unter Umständen einen Beitrag leisten, herrschende stereotype Vorstellungen von Geschlecht zu verfestigen.

Zum Thema, inwiefern Bilderbücher stereotype Vorstellungen von Geschlecht transportieren und somit einen entscheidenden Beitrag zur Manifestation entsprechend starrer Bilder bei der betrachtenden Person leisten, gibt es nur wenige Untersuchungen. Im Folgenden sollen nun einige Ergebnisse zum Teil auch älteren Ursprungs noch einmal zusammen getragen werden. Dabei beziehe ich mich auf die Zusammenfassung von Hagemann (1981), um dann im Anschluss auch die Ergebnisse ihrer Untersuchungen noch darstellen zu können.

4.3 Erfahrungen aus Untersuchungen zum Thema stereotype Vorstellungen in Kinderbüchern

Hagemann (1981) fasst zusammen, dass übliche stereotype Vorstellungen von Frauen diese eher als gefühlsbetont, sozial engagiert und – meist von männlichen Personen – abhängig begreifen (S. 76). Ihr Haupttätigkeitsbereich liege im familialen Bereich. Männer hingegen würden eher als eigenständig, kompetent, selbstbewusst und aggressiv sowie dominant gelten und sich eher außerhalb der Familie beschäftigen (ebd. S. 76). In einer Kinderbuchuntersuchung von Weitzmann et al. (1972) stellte sich heraus, dass Frauen in amerikanischen Kinderbüchern sehr unterrepräsentiert seien, während Männer überdurchschnittlich häufig abgebildet wären (zitiert nach Hagemann 1981, S. 77). Weiterhin wurden Jungen eher aktiver dargestellt als Mädchen, welche eher passiver inszeniert wurden. Jungen seien in Kinderbüchern abenteuerlustiger, meist außerhalb des Hauses zu beobachten, während Mädchen eher im Haus blieben und darauf *„warten [...], daß etwas passiert“* (zitiert nach Hagemann 1981, S. 77). Während die Jungen unabhängiges, selbstbewusstes Auftreten an den Tag legten, seien Mädchen eher bei der Verrichtung von Dienstleistungen zu beobachten (ebd. S. 77). Ähnliche Darstellungen finden sich auch bei der Inszenierung von erwachsenen Personen in Kinderbüchern: Frauen seien vornehmlich Hausfrauen und Mütter (ebd., S. 78). Männer würden hingegen durch eine große Varianz an Tätigkeiten auffallen. In Untersuchungen von deutschen Kinderbüchern, so Hagemann (1981), hätte man eine ähnliche Verteilung der Rollen herausarbeiten können, jedoch nicht in dieser Deutlichkeit. Auch Hanxleden kam in seiner Studie von 1978 zu dem Ergebnis, dass

Männer überrepräsentiert abgebildet seien und eher als Handlungsträger auftraten als Frauen. Weiterhin wirkten die abgebildeten männlichen Personen dominanter, da ausschließlich sie Befehle erteilten, (zitiert nach Hagemann 1981, S. 79). Für den Bereich der Berufstätigkeit stellte Hanxleden fest, dass Frauen ausschließlich im Dienstleistungssektor beispielsweise als Köchin, Putzfrau oder Dienerin tätig wären (zitiert nach Hagemann 1981, S. 79).

In der Untersuchung des Arbeitskreises Emanzipation Moers (1979) stellte sich heraus, dass es mehr Abbildungen von ängstlichen Mädchen als von ängstlichen Jungen gab, während Jungen tapfer und mutig dargestellt wurden (zitiert nach Hagemann 1981, S. 79). Auch die Tätigkeiten, in welchen die Personen auf den Bildern inszeniert wurden, orientierten sich stark an typischen Vorstellungen von Geschlecht (ebd. S. 79).

Vergleiche man nun die Ergebnisse der amerikanischen Studien mit den deutschen, werde deutlich, dass die Fixierung auf traditionelle Rollen in den amerikanischen Kinderbüchern intensiver zu sein scheint. Allerdings müsse man, so Hagemann, bedenken, dass die Studien aus dem deutschen Raum einige Jahre jünger seien (ebd. S. 80).

Auch andere Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Frauen eher im Haushalt, Männer eher bei Freizeitaktivitäten gezeigt werden (Vgl. Nitsche 1979, Grauel 1973, Brabant 1973 zitiert nach Hagemann 1981, S. 80ff). Während Jungen eher ihren Vätern halfen, beispielsweise das Auto zu waschen oder sich mit technischem Spielzeug beschäftigten, würden Mädchen häufiger ihre Mütter im Haushalt unterstützen und sich eher mit typisch weiblichen Spielen beschäftigen wie beispielsweise mit Puppen.

Auch Hagemann kam 1981 zu dem Ergebnis, dass männliche Personen in Bilderbüchern überrepräsentiert seien (S. 106). Weiterhin würden sie häufiger in Hauptrollen dargestellt werden (ebd. S. 116). In den Büchern, die Hagemann untersuchte traten Frauen „kaum“ als Hauptfiguren auf und der Unterschied zu den Männern sei hier „hochsignifikant“ (ebd. S. 116). Weiterhin seien männliche Personen häufiger auch im Buchtitel erwähnt als weibliche (ebd. S. 121). Auch wurden Männer häufiger bei beruflichen Tätigkeiten gezeigt, während Frauen, wenn sie in beruflicher Tätigkeit dargestellt wurden, in typisch weiblichen Berufen inszeniert wurden (ebd. S. 130f). Tätigkeiten im Bereich Hausarbeit, worunter

beispielsweise Kinderbetreuung und Kochen fielen, wurden mehrheitlich von Frauen ausgeübt. Auch ließ sich laut Hagemann kein Hinweis dafür finden, dass Frauen aktiver dargestellt würden als Männer (ebd. S. 134).

Hagemann stellte in ihrer Untersuchung heraus, dass es Anzeichen dafür gäbe, dass Frauen in den von ihr untersuchten Bilderbüchern als weniger kompetent dargestellt wurden (ebd. S. 134). Auch konnte sie Hinweise dahin gehend erkennen, dass weibliche Personen *„eher in Abhängigkeit zu anderen Personen gezeigt wurden“*, während männliche Personen *„eher in Beziehung und Abhängigkeit zu Sachobjekten“* dargestellt wurden (ebd. S. 135). Weiterhin wurden Mädchen eher bei kreativen Spielen und Jungen eher mit Bewegungsspielen abgebildet, zusammenfassend jedoch nur teilweise stereotype Vorstellungen im Freizeitbereich vermittelt wurden (ebd. S. 136f). Hagemann fand zwar zum Teil Hinweise darauf, dass sich die Inszenierungen an herrschenden stereotypen Rollenvorstellungen orientieren, jedoch keine dahingehend, dass Frauen eher passiver als Männer dargestellt wurden (ebd. S. 140).

Durch die Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse auf dem Gebiet der Rollendarstellungen von Geschlechtern in Bilderbüchern, ist es möglich, für die hier vorliegende Arbeit Hypothesen abzuleiten, anhand derer Kategorien zur Auswertung der Bilderbücher entwickelt werden können.

5 Skizzierung des Forschungsdesigns

Im folgenden Punkt wird das methodische Vorgehen beschrieben, um den Forschungsprozess nachvollziehbar zu gestalten. Zunächst wird die Forschungsfrage, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, beschrieben, um daraus eine geeignete Forschungsmethode abzuleiten.

5.1 Forschungsfrage

Wie bereits beschrieben, können Bilderbücher durchaus über Bilder und Textbeigaben, die sie enthalten, Vorstellungen darüber vermitteln, welche sozialen Werte und Erwartungen gegenüber bestimmten Themen und Sachverhalten existieren. Im Fokus der vorliegenden Arbeit soll stehen, inwiefern Bilderbücher stereotype und traditionelle Vorstellungen von Geschlechtsrollen enthalten und somit eine Grundlage dafür bilden, rigide Rollenmuster weiter zu verfestigen. Interessant ist dabei, inwiefern auch alternative Vorstellungen¹⁰ jenseits traditioneller Zuschreibungen an „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ aufgeworfen werden und somit Kindern Perspektiven eröffnen, die nicht starr an Geschlecht gebunden sind, sondern sich an den individuellen Bedürfnissen von Kindern orientieren. Der Ausgangspunkt, welcher der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, geht also der Frage nach, inwiefern die untersuchten Bilderbücher geschlechtssensibel sind. Die Fragestellung impliziert dabei nicht, inwiefern sich stereotype oder alternative Vorstellungen von Geschlechtern bei Kindern entwickeln, die die Bilderbücher rezipieren, sondern, welche Grundlage durch die Bücher und ihren Inhalt geschaffen werden kann. Es wird also keine Rolle spielen, inwiefern die Kinder sich mit den Bilderbüchern auseinandersetzen, mit ihnen umgehen und mit eigenen Interpretationen aufladen. Auch der Beitrag, den Erwachsene durch Erläuterungen der Geschichten leisten, soll hierbei keine Berücksichtigung finden. Es wird ausschließlich darum gehen, heraus zu finden, welche Rollenbilder inszeniert werden, um die Grundlage, die Bilderbücher für die Manifestation von stereotypen Rollenvorstellungen für Geschlechter bilden können, zu identifizieren.

¹⁰ Unter alternativen Vorstellungen von Geschlechtern werden in dieser Arbeit jene Inszenierungen gefasst, welche nicht stereotyp und traditionell, sondern facettenreich und unter anderem auch eher geschlechtsuntypisch sind.

5.2 Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit wurde mit einem nicht-reaktiven Forschungsverfahren gearbeitet, da die forschende Person mit Material arbeitet, welches bereits vorliegt und nicht mehr erhoben werden muss (Marotzki, 2006, S. 119). Sie muss also in Bezug auf die Materialerhebung nicht aktiv werden (ebd., S. 119). Ein solches Material können beispielsweise Tagbücher, autobiografische Materialien, Familien- oder Amtschroniken und Zeitungen sein. Auch visuelle Materialien wie beispielsweise Fotos und Bilder können genutzt werden, aber „auch audiovisuelle Dokumente wie Filme“ finden so Eingang in Forschung (Marotzki, 2006, S. 119). Im Fokus dieser Arbeit stehen Bilderbücher und die in ihnen abgebildeten Bilder und Textbeigaben.

Die Bildinterpretation als Auswertungsmethode habe in den letzten zehn Jahren zugenommen, so Schulze (2010, S. 529). Dies liege daran, dass aufgrund der technischen Möglichkeiten eine große Verbreitung von Bildern möglich wurde, der Mensch nun mehr Bilder aufnehmen und verarbeiten müsse und die Verwendung von Bildern und Bildzeichen zunehme¹¹. Nach Schulze erfordere das einen größeren wissenschaftlichen Umgang mit Bildern, da sie nun auch forschungstechnisch größere Relevanz gewinnen würden. In den letzten Jahren sei besonders auch das pädagogische Interesse an der Beforschung von Bildern gewachsen (S. 530).

Da es in der vorliegenden Arbeit darum gehen soll, zu überprüfen inwiefern Bilder eine Grundlage zur Ausbildung von Vorstellungen von Geschlechtern liefern können, soll die in Bilderbücher dargestellten Bilder im besonderen Fokus liegen. Die Abbildungen der Bücher spielen zwar eine entscheidende Rolle für die Beantwortung der Fragestellung, jedoch soll nicht auf eine Bildanalyse zurückgegriffen werden, da diese – für jedes einzelne Bild – zu aufwendig wäre. Vielmehr bietet es sich an, eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Gläser/Laudel (2009) durchzuführen, da dies weniger umfangreich ist und für die Fragestellung eine geeignete Wahl darstellt. Auf diese Weise können die Bilder und Textbeigaben nach den vorher entsprechend der Fragestellung erarbeiteten Kriterien bearbeitet werden.

¹¹ Als Beispiele führt Schulze die Verwendung von Bildern zu Propagandazwecken in der Werbung, im Straßenverkehr, Gebrauchsanweisungen im Internet und dergleichen mehr an (ebd., S. 529).

5.2.1 Stichprobenauswahl

Die Stichprobenauswahl erfolgte eher zufällig. Der Anspruch, dass in der vorliegenden Untersuchung Bilderbücher bearbeitet werden sollten, die vielen Kindern zugänglich sind und auch von vielen Kindern betrachtet werden, führte zu der Entscheidung, eine Kindertagesstätte aufzusuchen, um von ihr Bilderbücher zu erfragen. Der Kindergarten wurde dabei auch eher zufällig gewählt. Für die Wahl der Kindertagesstätte „Pünktchen“ sprachen organisatorische Kriterien. So war dieser Kindergarten leicht erreichbar, da er sich im näheren Umfeld befand und sich auch sofort bereit erklärte, die Untersuchung zu unterstützen. Die Konzeption des Kindergartens sollte eine eher geringere Rolle spielen, da sich die Forschungsfrage nur auf Bücher an sich bezieht und nicht danach fragt, inwiefern beispielsweise sich die (geschlechtersensible) Konzeption der Kindertagesstätte im Buchbestand niederschlägt. Vielmehr dient der Kindergarten lediglich dazu, Zugang zu Bilderbüchern zu erhalten, die von Kindern gern betrachtet werden. Um diesem Vorhaben gerecht zu werden, wurde auf die Möglichkeit zurückgegriffen, die Erzieher_innen, welche ja täglich mit den Kindern arbeiten und somit auch deren Interessen wahrnehmen können (sollten), zu befragen, welche Bilderbücher sich aktuell bei den Kindern großer Beliebtheit erfreuen. Die Stichprobenauswahl erfolgte also entsprechend dem Kriterium, was die Erzieher_innen aus Beobachtungen der Kinder im Umgang mit Büchern gerade als beliebtes Buch angaben. Da es ohnehin in der vorliegenden Arbeit nur darum geht, die Bücher zu beforschen und nicht um die Auseinandersetzung der Kinder mit ihnen, reichten die Angaben der Erzieher_innen als Auswahlmethode aus. So entstand eine größere Auswahl an Büchern, die im Rahmen dieser Arbeit nicht alle untersucht werden konnten. Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung, die Bücher nach einem weiteren Kriterium auszuwählen. Es wurde versucht Einheitlichkeit der Bücher herzustellen, um sie besser vergleichen zu können, sodass alle fünf Bücher der gleichen Gattung¹² zugeordnet werden können. Auf diese Weise sollten die Auswahlkriterien begrenzt werden, um die Anzahl der zu bearbeitenden Bücher zu verringern. Da für das vorliegende Projekt Bilderbücher für Vorschulkinder untersucht werden sollten,

¹² Nach Maier (1973 zitiert nach Hagemann 1981, S. 59f) gebe es fünf Arten von Bilderbüchern: Elementarbilderbücher, Szenebilderbücher, Bilderbuchgeschichten, Sach- und Fotobilderbücher. Außer den Bilderbuchgeschichten sollen diese Formen jedoch nicht weiter erläutert werden, da sie für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind.

wurde zunächst versucht, textfreie Bilderbücher oder zumindest mit geringem Textanteil auszuwählen. Diese Geschichten sind auch leseunkundigen Kindern ohne die Unterstützung von Erwachsenen zugänglich. Auf diese Weise ausgeschlossen werden kann, dass durch die Erklärungen von Erwachsenen eigene Implikationen der pädagogischen Fachkräfte von Geschlecht weiter transportiert werden und die Auseinandersetzung der Kinder mit dem Buch und dem Inhalt auf die Bilder und das, was die Bilder bei Kindern erzeugen, beschränkt bleibt. Leider ließen sich in der Vorauswahl der Erzieher_innen nicht ausreichend dieser Bücher finden, sodass die Wahl des Untersuchungsgegenstandes auf die Bilderbücher fiel, die gleiche Anteile an Bildern und Text aufweisen und Bilderbuchgeschichten darstellten. Bilderbuchgeschichten zeichneten sich dadurch aus, so Maier (1973), dass sie mit jedem Bild nur einen Abschnitt der Geschichte aufzeigen und erst durch alle Bilder der Handlungsablauf der Geschichte deutlich werde (zitiert nach Hagemann 1981, S. 61). Die Bilderbuchgeschichten differieren nach inhaltlichen Kriterien noch einmal in Märchenbilderbücher, wirklichkeitsnahe und phantastische Bilderbuchgeschichten, sowie Sach- und Fotobilderbücher (ebd., S. 61f). Von den fünf untersuchten Bilderbüchern können vier den realitätsnahen und eines den phantastischen Bilderbuchgeschichten zugeordnet werden. So lag am Ende der Auswahl eine quotierte Stichprobe vor. Da die Textbeigaben wichtig sind für den Verständnisprozess der Geschichte, sollen auch diese in der Untersuchung berücksichtigt werden. Dabei soll überprüft werden, inwiefern auch die Texte geschlechtsbezogene Aussagen enthalten und stereotype Vorstellungen vermitteln können, wenn sie so, wie sie formuliert sind, ohne zusätzliche Erläuterungen oder besondere Thematisierungen von Erwachsenen, den Kindern vorgelesen werden würden. Aus diesem Grund soll der Fokus sowohl auf der Analyse der Texte als auch auf der Auseinandersetzung mit den Abbildungen der Bilderbücher liegen.

Bei den fünf untersuchten Büchern handelt es sich bei Buch 1 um „Nele und die kleine Prinzessin“, Buch 2 „Hat Pia einen Pipimax? Das Buch vom kleinen Unterschied“, Buch 3 trägt den Titel „Besuch für Tom und Mia“, Buch 4 thematisiert „Die besten Beerdigungen der Welt“ und Buch 5 fragt „Bist du feige, Willi Wiberg?“¹³

¹³

Dieses Buch ist ein Teil der Willi Wiberg Reihe von Gunilla Bergström.

5.2.2 Auswertung in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/ Laudel

Als Auswertungsmethode wurde eine qualitative Inhaltsanalyse gewählt, bei welcher es darum geht, den Inhalt des vorliegenden Dokuments zu erkennen und nach bestimmten Merkmalen zu klassifizieren (Hagemann 1981, S. 87). Diese Methode mache es möglich, die im Text enthaltenen Inhalte entsprechend der Fragestellung zu filtern und die Informationen herauszuarbeiten, welche zur Fragestellung passen. (Hagemann, 1981, S. 100).

Für die vorliegende Arbeit sind sowohl quantitative als auch qualitative Variablen von Bedeutung. Beispielsweise kann die Auftretenshäufigkeit von Frauen eine Aussage darüber vermuten lassen, dass weiblichen Personen eine höhere Machtposition innehaben als männliche Personen. Gleichsam kann aber auch ein häufiges Darstellen von Frauen in eher unterwürfigen Szenen diese Vermutung widerlegen. Demnach gibt die Häufigkeit des Auftretens bestimmter Kategorien nicht ausschließlich Auskunft darüber, welche Relevanz eine bestimmte Kategorie im Gesamtkontext einnimmt. Vielmehr muss diese Vermutung auch mit qualitativen Kriterien überprüft werden. Wenn nur die Quantität von Kriterien Berücksichtigung finden würde, so käme es zu einem Komplexitätsverlust, so Gläser/ Laudel (2009) denn nur, weil ein Kriterium häufig auftrete, heiße das nicht, dass dieses Kriterium besonders wichtig sei. Vielmehr müsse der Gesamtzusammenhang berücksichtigt werden. Aus dieser Kritik heraus habe Mayring eine qualitative inhaltsanalytische Methode entwickelt, die einen Anspruch darauf erhebe, die Komplexität von Informationen beizubehalten, am Verstehen des Datenmaterials interessiert sei und dennoch dem Verfahren der Inhaltsanalyse gerecht werde (Gläser/ Laudel 2009, S. 198). Bei diesem Verfahren werde das Kategoriensystem, welches aus einem theoretischen Hintergrund abgeleitet werde, auf den vorliegenden Text angewendet. So könne das Prinzip der Offenheit qualitativer Verfahren für die Entwicklung des Kategoriensystems genutzt werden.

Um die Forschungsfrage zu beantworten und dem Untersuchungsgegenstand gerecht zu werden sowie eine gewisse Offenheit bei der Kategorienbildung zu erhalten, wurde sich in der vorliegenden Arbeit für die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Gläser und Laudel als Erhebungs- und Auswertungsmethode entschieden, da es - anders als bei anderen qualitativen inhaltsanalytischen Verfahren

- möglich sei, das Kategoriensystem im Forschungsprozess noch einmal zu ändern und zu erweitern, wenn sich während der Bearbeitung der Daten noch neue, bisher unbedachte Kategorien ergeben (Gläser/ Laudel 2009, S. 201). So wurden zwar im Vorhinein Kategorien gebildet, auf welche hin die Bilderbücher abgeglichen werden sollten. Jedoch blieb die forschende Person während des Erhebungs- und Auswertungsprozesses offen gegenüber dem Erkennen neuer Kategorien, die erst in der konkreten Auseinandersetzung deutlich wurden. Es musste damit gerechnet werden, dass die eingangs eindeutig formulierten Kriterien kaum auffindbar waren, dafür aber eher subtilere, die sich erst in der näheren Auseinandersetzung zeigten. Auf diese Weise sollte gewährleistet werden, dass auch weniger deutliche Informationen ihre Aussagekraft beibehielten.

Um Kategorien entwickeln zu können, anhand derer die Bücher untersucht werden, bietet es sich an, im Vorhinein Arbeitshypothesen aufzustellen. Im Folgenden sollen diese näher beschrieben werden.

5.2.2.1 Formulierung von Arbeitshypothesen

An anderer Stelle konnte aufgezeigt werden, dass Bilderbücher einen Beitrag zur Verfestigung von traditionellen Rollenvorstellungen in Bezug auf Geschlecht leisten können, indem sie stereotype Darstellungen von weiblichen und männlichen Personen zeigen. So vermutet auch Hagemann (1981) einen erzieherischen Effekt bezüglich der Vorstellungen von dem, was „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ ist (S. 76).

Aus dem vorangehend beschriebenen Forschungsstand lassen sich nun Hypothesen ableiten. Diese Vermutungen und der eingangs angeführte theoretische Hintergrund zu Geschlechtersensibilität und der Konstruktion von Geschlechtern sollen dazu dienen, Kategorien zu bilden, anhand welcher die vorliegenden Bücher auf Geschlechtersensibilität hin überprüft werden können:

1 Weibliche Personen treten seltener als Hauptpersonen in Erscheinung als männliche Personen. Männliche Hauptakteure sind überrepräsentiert.

2 Der Aktionsradius¹⁴ ist im Gegensatz zu dem von Männern eingeschränkt. Weibliche Personen werden eher in häuslicher Nähe und männliche eher in öffentlichen Umgebungen dargestellt.

¹⁴ Untersuchungen zu Spielräumen zeigen, dass Jungen einen größeren Aktionsradius haben als Mädchen und Mädchen eher „standortgebunden“ seien (Hubirg 2010, S. 17)

3 Das Betätigungsfeld von weiblichen Personen befindet sich eher im häuslichen und privaten Bereich sowie in der Kinderbetreuung, männliche Personen dagegen eher im Freizeitbereich oder in Berufstätigkeit.

4 Das Betätigungsfeld der agierenden Personen ist besonders im Freizeitbereich eher stereotyp.

5 Die im Text beschriebenen und über Bilder dargestellten Charaktereigenschaften¹⁵ sind eher stereotyp weiblich oder männlich.

6 Männliche Personen werden aktiver, dominanter, selbstbewusster und unabhängiger dargestellt als weibliche, welche eher in passiven Situationen gezeigt werden. Somit erscheinen die männlichen Personen als die Entscheidungstragenden, während weibliche Personen aufgrund der Art und Weise, wie sie dargestellt werden (z.B. Blickrichtung, Körperhaltung) eher unterwürfig, unsicher und abhängig inszeniert werden.

5.2.2.2 Forschungsrelevante Kategorien von Geschlechtersensibilität

Um die Fragestellung dahingehend zu beantworten, inwiefern die vorliegenden Bücher geschlechtssensibel sind, bestand ein nächster Schritt darin, Kategorien zu bilden, die beschreiben, welche Kriterien Geschlechtersensibilität ausmachen. Welche Ableitungen stehen für eine geschlechtersensible Darstellung von Personen in Bilderbüchern und welche lassen eine in Bezug auf Geschlecht eher Stereotype manifestierende Darstellung vermuten? Die Erarbeitung des Kategoriensystems erfolgte anhand des theoretischen Vorwissens bezüglich der Definition von Geschlechtersensibilität und der im Voraus gebildeten Arbeitshypothesen.

Da sich kaum Kategorien finden lassen, welche Bücher als geschlechtsun- oder sensibel einstufen, wurde versucht, eigenständig unter Bezugnahme auf dem zuvor erarbeiteten theoretischen Hintergrund Kategorien von Geschlechtersensibilität zu entwickeln, die für die vorliegende Arbeit relevant sein sollten. Wenngleich sich die forschende Person bewusst ist, dass nicht ausschließlich die erarbeiteten Kategorien Geschlechtersensibilität umfassen, sondern eher unvollständig sind, wurde sich dazu entschlossen, sich auf diese zu beschränken, da andernfalls der Rahmen der Arbeit überstiegen werden würde.

¹⁵ Stereotype Charaktereigenschaften von Mädchen sind dabei eher angepasst, sozial, aufmerksam, hilfsbereit, beeinflussbar, kooperativ oder ruhig (zu sein), während Jungen eher unruhig, laut, wild, vorlaut, durchsetzungsfähig, leistungsorientiert und unberechenbar sind (Blank-Mathieu 2002, zitiert nach Hubrig 2010, S. 32).

Die entwickelten Kategorien umfassen nach Sichtung der Hypothesen: die Farbgestaltung des Buches, Auftretenshäufigkeit und Rolle der Personen, Requisiten¹⁶, die Tätigkeiten der Personen im Haushalt, Freizeitaktivitäten und Berufstätigkeit der Agierenden, erkennbare Charaktereigenschaften, Kleidung, Aktionsradius sowie die Kategorie „Zusatzinfo“¹⁷. Anhand dieser entwickelten Kategorien kann die Auswertung des Datenmaterials erfolgen. Im Folgenden wird kurz beschrieben, wie dabei vorgegangen wurde.

5.2.2.3 Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Da in der vorliegenden Arbeit Bilderbücher analysiert werden, liegt das zu bearbeitende Material zur Auswertung bereit. Hierfür werden den Bilderbüchern Daten entnommen und aufbereitet. Gläser/ Laudel (2009) bezeichnen den ersten Schritt als „Extraktion“, da den Bilderbüchern systematisch Informationen entnommen und ausgewertet werden (S. 199).

Zunächst werden bei dieser Methode die Rohdaten entsprechend des vorher gefertigten Kategoriensystems „extrahiert“. Die Informationen werden so herausgearbeitet, dass nach der Extraktion nur die Informationen vorliegen, die zur Beantwortung der Fragestellung relevant seien (S. 200). Auf diese Weise schaffe man eine Informationsbasis, die sich von den Ursprungstexten unterscheidet. Das Filtern der Informationen folge dabei einem durch die forschende Person angefertigten Suchraster. Dieses besteht in der vorliegenden Arbeit aus im Vorhinein in Anlehnung an theoretisches Vorwissen und die aufgestellten Arbeitshypothesen gebildeten Kategorien. Die extrahierten Informationen werden dann einem Kategoriensystem zugeordnet und dann unabhängig vom Ursprungstext weiterverarbeitet. Für die vorliegende Arbeit heißt das, dass alle Daten, welche zu den Kategorien zugeordnet werden können, vom Bilderbuch getrennt analysiert wurden.

Im nächsten Schritt werden die entnommenen Rohdaten aufbereitet und nach Kriterien sortiert, die für die Auswertung von Relevanz sind (ebd. S. 202). Dabei wurden die extrahierten Bestandteile des Materials in ein Schema aufgenommen,

¹⁶ Die Kategorie „Requisiten“ umfasst alle Gegenstände, die sich in räumlicher Nähe zu den Personen befinden.

¹⁷ Diese Kategorie dient dazu, Informationen zu sammeln, die bisher noch keiner Kategorie zugeordnet werden konnten, jedoch wichtig für die Fragestellung der Untersuchung erschien.

welches nach Kategorien und Buch geordnet ist. So konnten die relevanten Text- und Bildbestandteile erfasst und anhand der Kategorien sortiert werden, sodass sich in der Auswertung die Hypothesen bestätigen oder widerlegen ließen. Im letzten Schritt erfolge dann die Auswertung (S. 202). Dies geschah, indem die Informationen der einzelnen Kategorien zusammen getragen und auf die Hypothesen hin überprüft wurden, um dann überschauen zu können, welche Faktoren eher geschlechtssensibel dargestellt werden und bei welchen sich eher immer noch an stereotypen Vorstellungen orientiert wurde, um dann auch ein zusammenfassendes Bild für jedes Buch erstellen zu können.

Nach Gläser/ Laudel lassen sich zwei Momente der Inhaltsanalyse ausmachen, in denen sie sich von anderen qualitativen Verfahren unterscheidet. Zum einen werden Informationen vom Ursprungstext getrennt und weiterverarbeitet (S. 46). Daher eigne sich die qualitative Inhaltsanalyse gut, „wenn aus Texten Beschreibungen sozialer Sachverhalte entnommen werden sollen – d.h. generell für rekonstruierende Untersuchungen“ (S. 47). Zum Anderen werde das Kategoriensystem, nach welchem bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Informationen geordnet werden „ex ante“, d.h. also im Voraus, entwickelt und stehen somit fest, bevor der Text analysiert wurde, kann aber im Prozess durch weitere Kategorien erweitert werden (S. 47).

Gläser/ Laudel (2009) merken an, dass bei diesem Prozess die Interpretationen der forschenden Person handlungsleitend seien. Die Informationen des Textes müssen interpretiert werden, um sie dem Suchraster zuordnen zu können. Dies mache die Extraktion zu einem individuellen Forschungsprozess (S. 47).

5.3 Ergebnisse

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Untersuchung anhand der zuvor formulierten Hypothesen aufgelistet werden. Dafür wird für jedes der untersuchten Bücher die zuvor formulierte Vermutung veri- respektive falsifiziert.

Da die fünf Bücher keinesfalls eine repräsentative Stichprobe ergeben, wurde es als sinnvoll erachtet, die Bücher zunächst einzeln anhand der Hypothesen auszuwerten, um dann anschließend einen Gesamteindruck des jeweiligen Buches entwickeln zu können.

1 Weibliche Personen treten seltener als Hauptpersonen in Erscheinung als männliche Personen und männliche Hauptakteure sind demnach überrepräsentiert.

Diese Vermutung konnte für vier (1, 2, 3, 4) der fünf Bücher nicht bestätigt werden, da hier weibliche Personen als Hauptfiguren zum Teil auch neben männlichen Personen auftreten. Dabei ist die Auftretenshäufigkeit in drei Büchern (2, 3, 4) neben männlichen Personen gleich hoch. In zwei Büchern gibt es nur eine Hauptperson, wobei die des einen Buches (1) eine weiblich und die des anderen Buches (5) männlich ist. Somit konnte die erste Hypothese widerlegt werden, wobei zu bedenken ist, dass einerseits nur ein quantitatives Merkmal überprüft wurde und in einem Buch (1) sehr deutlich hauptsächlich Mädchen angesprochen werden, was zur Folge hat, dass die agierende Person weiblich ist.

2 Der Aktionsradius von weiblichen Personen ist im Gegensatz zu dem von männlichen eingeschränkt. Weibliche Personen werden eher in häuslicher Nähe und männliche eher in der Öffentlichkeit dargestellt.

In zwei der fünf Bücher bewegen sich die weiblichen Hauptrollen nur im Haus (3) und in unmittelbarer Nähe (1) zum Wohnhaus und bestätigen dabei – besonders Buch 3 - die Vorstellung von Zuständigkeiten und Aufenthalt von Mädchen und Frauen im eher privaten Bereich¹⁸. Dabei verlässt die in Buch 3 dargestellte weibliche Jugendliche¹⁹ das Haus gar nicht (Abb. 1) und schickt den männlichen Jugendlichen nach draußen, um Wald und Berge zu erkunden, während sie immer in der Tür steht und wartet (Abb. 2), dass er zurückkommt und bestätigt somit sehr deutlich diese Hypothese.

¹⁸ Ackermann (2004) wirft auf, dass Mädchen oft noch immer traditionell im privaten Raum gehalten würden, weil Eltern aus Angst vor sexuellen Übergriffen die Mädchen in ihrem Spiel- und Aktionsraum einschränkten (S. 57).

¹⁹ Es wird vermutet, dass die dargestellten Personen Jugendliche sind, da sie allein einen Haushalt führen und auf „Oma“ warten.

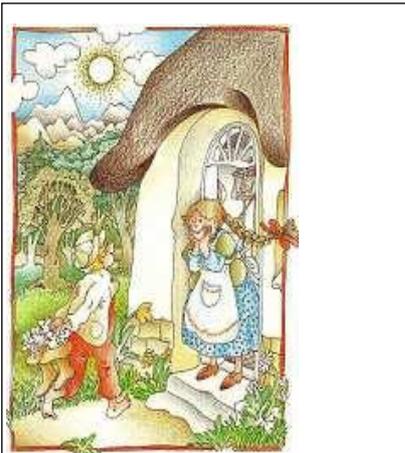


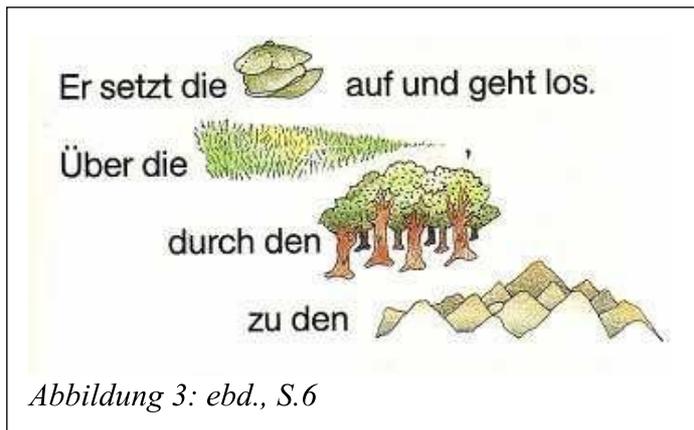
Abbildung 1: aus Rettich
1991, S.9



Abbildung 2: ebd., S.10

In zwei weiteren Büchern, entspricht der Aktionsradius des Mädchens in der Hauptrolle dem der Jungen (2, 4). Die Mädchen erkunden ebenso wie die Jungen Garten, Schuppen, Haus, Strand, Schule, Spielplatz und darüber hinaus auch einen „geheimen Pfad“ (Nilsson/ Eriksson 2008, S. 9). Für diese Bücher kann die Hypothese also widerlegt werden. Die Geschichte in Buch 5 spielt hauptsächlich außerhalb des Wohnhauses auf dem Schulhof und in der Schule. Die Hauptrolle hat allerdings ein Junge inne, welcher lediglich in alltäglicher Umgebung gezeigt wird, was dazu führt, dass nur Aussagen bezüglich des Aktionsradius des Jungen getroffen werden können. In Buch 1 gibt es nur eine weibliche Hauptperson, die sich im erweiterten Umkreis des Wohnhauses aufhält, also keine Vergleichsmöglichkeit zu Jungen bietet.

Nur in Buch 3 ist die Zuteilung sehr traditionell und stereotyp, da die weibliche Person im Haus bleibt, während die männliche Person die Umgebung weitläufig erkundet (Abb. 3).



3 Das Betätigungsfeld von weiblichen Personen befindet sich eher im häuslichen und privaten Bereich sowie in der Kinderbetreuung, das von männlichen Personen dagegen eher im Freizeitbereich oder bei Berufstätigkeit.

Nur aufgrund der Darstellungsweise in Buch 3 kann hierzu eine Aussage getroffen werden, da dies das einzige Buch ist, in welchem sich die weibliche Person um Haushalt in Form von Geschirr abwaschen, Kuchen backen und Tisch decken, kümmert (Abb. 4).



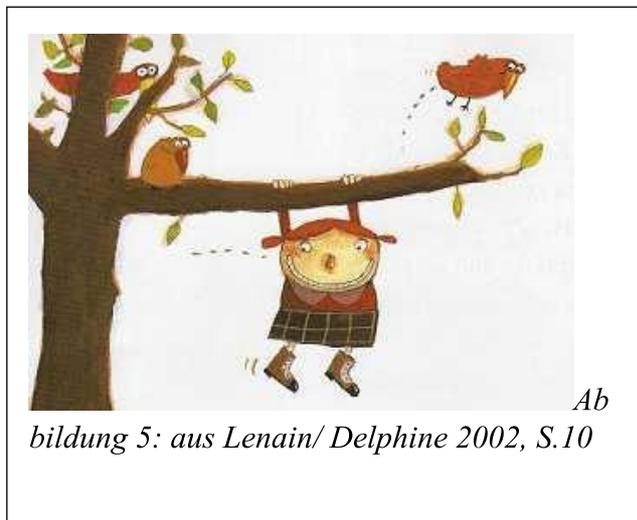
In allen anderen Büchern werden Kinder weder bei der Mithilfe im Haushalt gezeigt, noch treten Erwachsene als Hauptfiguren im Kontext von Berufstätigkeit auf. Jungen und Mädchen werden im Freizeitbereich hingegen zu gleichen Anteilen gezeigt.

Demnach kann nur für eines der fünf untersuchten Bücher diese Hypothese bestätigt werden. Für die anderen kann die Vermutung nicht überprüft werden, da Informationen zu Berufstätigkeit und Haushaltstätigkeit zum einen fehlen und andererseits Mädchen und Jungen nur bei Freizeitaktivitäten inszeniert werden.

4 Das Betätigungsfeld von dargestellten Personen ist besonders im Freizeitbereich eher von stereotypen Vorstellungen geprägt.

In Buch 1 wird die weibliche Hauptperson im Baumhaus dargestellt, was eher nicht typisch weiblich ist. Diese ist jedoch mit einer Puppe ausgestattet und auch sonst beschäftigt sich das Mädchen intensiv mit dem Thema „Prinzessinnen“ (Vgl. S. 1, 2).

Buch 2 zeigt die weibliche Hauptakteurin beim Fußball spielen, Rad fahren und auf Bäume klettern (Abb. 5). Außerdem schlägt es sich mit anderen Kindern, was eher männlich konnotiert ist (Abb. 6). Weiterhin spielt es gemeinsam mit einem Jungen und übernachtet bei ihm (Abb. - S. 10, 11).



Buch 3 gibt keine deutliche Auskunft darüber, wie die beiden Akteur_innen ihre Freizeit gestalten. Es kann vermutet werden, dass die Geschichte einen Ausschnitt aus dem Freizeitbereich der beiden zeigt, da beide weder berufstätig sind, noch im Schulkontext gezeigt werden. Dann würde dieses Buch allerdings stark stereotypisieren, da die Akteurin im Haus verbleibt, während der Akteur die Umgebung erkundet. Sie wird sogar als auf ihn wartend dargestellt respektive in eher weiblich konnotierten Betätigungsfeldern wie Kuchen backen, Tisch decken und Gäste bewirten (S. 25). Der Akteur hingegen wird dabei gezeigt, wie er durch den Wald läuft und Abenteuer erlebt. Buch 4 hingegen zeigt Kinder in sehr progressiven Rollen: Ein Junge, der gern Gedichte schreibt, ein Mädchen, welches handwerklich begabt ist und mit Holz bastelt und körperliche Kräfte fordernde Tätigkeiten

vollbringt wie beispielsweise Löcher mit einer Schaufel graben sowie der Jüngste, der gern malt. Sehr deutlich wird in diesem Buch, dass die Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten und weniger aufgrund ihres Geschlechtes agieren (S. 19). Buch 5 zeigt einen Jungen beim Handwerken mit einem Hammer, um eine Hütte zu bauen (S. 24), was als dessen Lieblingsbeschäftigung deklariert ist. Auch hier wird eher mit Stereotypen gearbeitet (Abb.7).



Abbildung 7: aus Bergström 1987, S.24

Die Erwachsenen, die vereinzelt als Nebenfiguren in den fünf Büchern auftreten, werden eher in traditionellen Rollen inszeniert. In Buch 5 strickt eine alte Frau und in Buch 2 bauen die Männer ein Zelt auf, während sich die Mütter vermutlich über die Stadtkarte unterhalten (S. 18, 19).

Insofern kann die Hypothese für drei der fünf Bücher bestätigt werden. Außerdem werden besonders die agierenden Erwachsenen in traditionellen Rollen inszeniert (Abb. 8).



Abbildung 8: aus Lenain/ Delphine 2002, S.18

Für zwei Bücher (2, 4) jedoch zeigt sich ein völlig anderes Bild. Hier werden die Kinder in alternativen, eher geschlechtsuntypischen Rollen gezeigt (Abb. 9, Abb. 10).



Abbildung 9: aus Nilsson/ Eriksson 2008, S.25



Abbildung 10:
aus Lenain/
Delphine
2002, S.11

5 Die im Text beschriebenen und über Bilder vermittelten Charaktereigenschaften der agierenden Hauptpersonen entsprechen eher weiblichen und männlichen stereotypen Vorstellungen.

In Buch 1 wirkt das Mädchen zunächst mutig, neugierig und clever, wird dann aber am Ende der Geschichte eher als verträumt und naiv dargestellt: „„Ach so“, sagt Nele leise [...] Wie dumm sie doch ist.“ (Nahrgang/ Bahr 2004, S. 20). Im Folgenden wird sowohl verbal („Sie schämt sich“, Nahrgang/ Bahr 2004, S. 20) als auch bildhaft vermittelt, dass sie sich ihrer Fantasie schämt (Abb. 11).

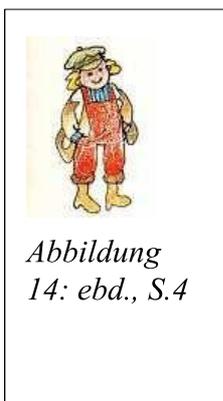


Abbildung 11: aus
Nahrgang/ Bahr 2004,
S.20

Außerdem scheint die Hauptakteurin nur an hübschen Kleidern und Dingen interessiert zu sein, die man mit dem Leben einer Prinzessin assoziiert werden können: „Wenn Nele aber die Prinzessin rettet, dann bekommt sie die Belohnung. Ein wunderschönes Kleid, eine Kutsche, vielleicht sogar das halbe Königreich.“ (Nahrgang/ Bahr 2004, S. 13).

Buch 2 inszeniert die Protagonistin als abenteuerlustig, clever und aktiv (z.B. „Sie hat keine Angst davor, auf Bäume zu klettern“ Lenain/ Delphine 2002, S. 11). Hier wird der Junge in der Hauptrolle eher unwissend und in Staunen und Verblüffung versetzt, dargestellt: „Du ... du ... du hast ja gar keinen Pipimax?!“, stottert er““ (Lenain/ Delphine 2002, S. 23).

Buch 3 hingegen inszeniert die beiden Hauptakteur_innen sehr rollens stereotyp: Das Mädchen wird mit schüchterner Mimik und der Junge lässig und selbstsicher mit den Händen in den Taschen dargestellt (Abb.12, Abb. 13).



Die Protagonistin wirkt ungeschickt, da sie die Mäuse nicht fangen kann, während der Junge abenteuerlustig und wissend erscheint (Vgl. S. 11).

Dem gegenüber zeigt Buch 4 wieder sehr alternative Rollenbilder: Hier wird ein Junge, der eher ängstlich ist, was sich besonders in einer zurückhaltend, ängstlichen Mimik und ablehnenden Körperhaltung (Abb.14) gezeigt und ein Mädchen, was besonders mutig wirkt (Abb.15).



Abbildung 15: aus Nilsson/ Eriksson 2008, S.8

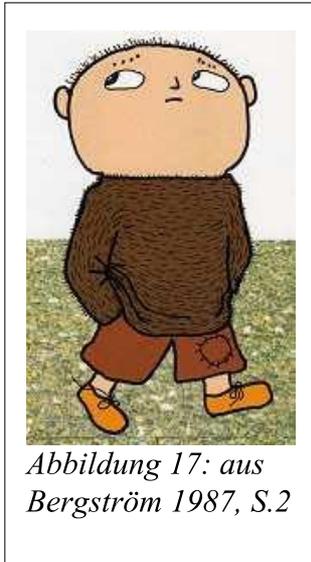


Abbildung 16: ebd., S.15

Weiterhin zeigt das Buch sowohl ein zu Tränen gerührtes Mädchen (S. 11 „schnäuzte sich in die Hand“) als auch einen weinenden Jungen (S. 17: „Putte weinte große Tränen“). Außerdem wird die Protagonistin eher mit jungentypischen Verhaltensweisen in Szene gesetzt: Sie benutzt Schimpfworte wie „verdammte“ und „Versager“ (Vgl. S. 24), ihr scheint Einfühlungsvermögen zu fehlen (S. 21 im Text) und sie scheint latent aggressiv zu sein (Text S. 27 „Mir doch egal, wir beerdigen sie, dann sterben die schon.“). Andererseits tröstet sie aber auch den jüngeren Jungen und wirkt einfühlsam (Vgl. S. 31). Auch die anderen beiden Jungen zeigen sich

empathisch („[...] dass wir uns um die toten Tiere kümmerten“ S. 17). Demnach werden die Protagonist_innen in diesem Buch bezogen auf ihre Charaktereigenschaften eher nicht stereotypisierend dargestellt.

Der Protagonist aus Buch 5 zeichnet sich darin aus, dass er sich nicht mit anderen Kindern schlagen mag, wenngleich alle anderen Kinder dies tun und scheinbar ein sozialer Zwang dazu besteht. Er wirkt mimisch etwas ängstlich (Abb. 16) und wird von anderen als feige bezeichnet, da er sich nicht schlagen will.



Er gibt nach und lässt andere die Kämpfe gewinnen, um ein Ende des Kampfes zu erreichen („Aber er hat einen Trick gefunden: Er tut so, als ob er besiegt wäre – sofort! Dann hört die Schlägerei auf!!!“ S. 3). Dafür wird er im Buch von anderen als körperlich schwach („Der hat wohl keine Muskeln und kann sich deswegen nicht mit uns hauen“ S. 3) bezeichnet. Dennoch vermittelt die Geschichte Stärke, da er schwere Pakete, Einkaufstaschen und ein volles Tablett tragen sowie einen stabilen Stock zerbrechen kann (Abb. 17, Abb. 18).



Abbildung 18: ebd., S.5



Abbildung 19: ebd., S.6

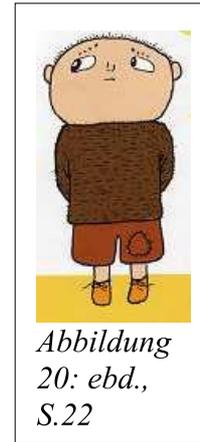


Abbildung 20: ebd., S.22

Anfänglich wird der Junge besonders über Bilder ängstlich und sich schämend inszeniert (Abb. 19), im Ergebnis der Geschichte wird dann aber deutlich, dass seine Charaktereigenschaft Mut ist, da er sich zu sagen traut, dass er Angst vorm Schlagen hat. Da diese Geschichte nur eine männliche Hauptperson hat, treten Mädchen nur in Nebenrollen auf. Hier sind sie auch an Schlägereien beteiligt (Vgl. S. 17), wobei Jungen in der gleichen Szene dennoch kräftiger wirken. Weiterhin scheint nur das beteiligte Mädchen nach einer Rauferei zu weinen, wengleich auch Jungen involviert waren (Abb. 20).



Abbildung 21: ebd., S.17

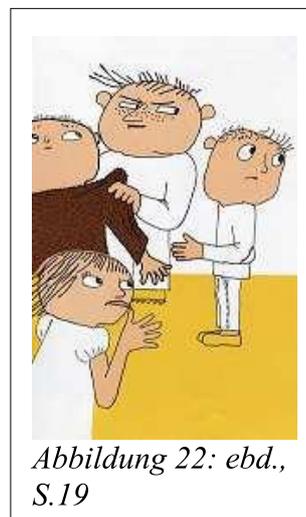


Abbildung 22: ebd., S.19

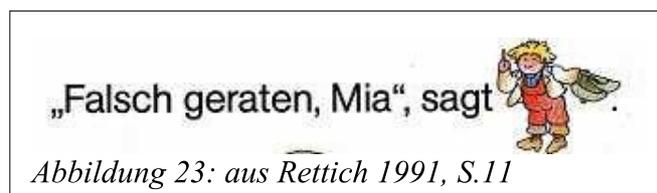
Ein anderes Mädchen wirkt sehr erschrocken und hält ihre Hände vor den Mund. Ein anderes Mal streckt ein Mädchen seine Zunge heraus, während die Jungen auf dem gleichen Bild eher verärgert gucken (Abb. 21). Dieses Buch scheint also vor allem über die Nebenrollen ein stark an allgemeinen stereotypen

Vorstellungen orientiertes Bild zu vermitteln und nur bezüglich der Hauptperson Alternativen aufzuzeigen.

6 Männliche Personen werden aktiver, dominanter, selbstbewusster und unabhängiger dargestellt als weibliche, welche eher in passiven Situationen gezeigt werden. Somit erscheinen die männlichen Personen als die Entscheidungstragenden, während weibliche Personen aufgrund der Art und Weise, wie sie dargestellt werden (z.B. Blickrichtung, Körperhaltung) eher unterwürfig, unsicher und abhängig inszeniert werden.

Die Geschichte in Buch 1 lässt eher keine Aussagen zu dieser Hypothese zu, da nur eine Hauptperson agiert. Neben einem weiteren Mädchen treten männliche Personen auch in den Nebenrollen kaum in Erscheinung, weshalb die Protagonistin ihre Vorschläge nicht gegen andere Ideen behaupten muss. In Buch 2 scheint ein ausgewogenes Verhältnis zu herrschen. Zum einen wirkt das Mädchen in der Hauptrolle sehr aktiv und selbstständig Andererseits kann es in einer Szene, in welcher der Junge einen Vorschlag macht, entscheiden, ob es einverstanden ist („Wir können doch nackt baden“, schlägt er vor.“ S. 20). Allerdings ist auf einem Bild ein Schulleiter abgebildet (S. 24), was durch die darunter stehende Beschreibung deutlich wird und ein Anzeichen dafür sein kann, dass Männer eher in Rollen dargestellt werden, die mit größerem Einfluss und größerer Macht in Verbindung gebracht werden können, denn die lehrende und damit hierarchisch niedriger stehende Person ist weiblich (S. 25). Die Hypothese wird in Bezug auf die Hauptpersonen eher widerlegt für dieses Bilderbuch.

In Buch 3 hingegen kann auch diese Hypothese bestätigt werden, da die weibliche Person sehr stark abhängig von der männlichen inszeniert wird. Sie gibt dem Jungen zwar Anweisungen, was er tun soll, dieser setzt sich allerdings darüber hinweg. Der Junge wirkt belustigt, dominant, abenteuerlustig, mächtig und ärgert das Mädchen (Vgl. Rettich 1991, S. 11 – 15).

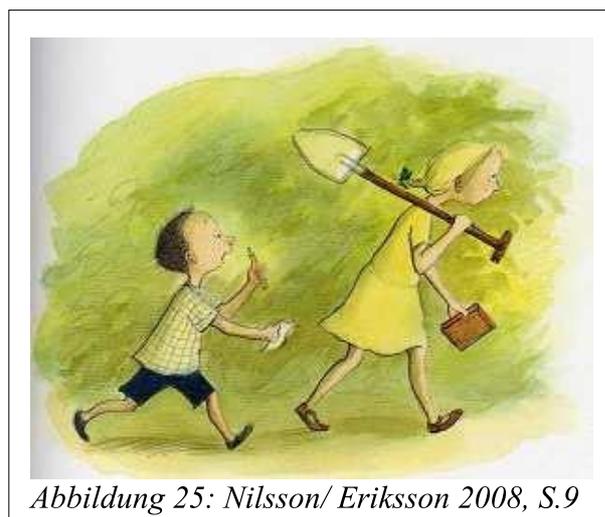


Sie wartet auf das Eintreffen eines Erlebnisses: „steht vor der Tür und wartet“ (S. 9), was aber nur in Abhängigkeit des Jungen erfolgen kann. Durch die Textbeigaben wirkt der Junge zudem überlegen, da er sie scheinbar für ihre Ideen ins Lächerliche zieht (nur durch verbale Erläuterung ersichtlich). In der Gegenüberstellung der Bilder wird deutlich, dass das Mädchen aufgebracht und erschrocken inszeniert wird (Abb. 23), während der Junge lacht (Abb. 22).



Auch das lässt ihn überlegen erscheinen. Die gesamte Handlung der Geschichte ist von dem Jungen abhängig. Auch wenn das Mädchen kurzzeitig als die starke inszeniert wird, da sie es schafft, den Räuber zu überwältigen, gibt sie jedoch die Aufgabe an den Jungen ab, aus dem Haus zu gehen und Hilfe zu holen.

Im Gegensatz dazu falsifiziert Buch 4 die Vermutung. Das Mädchen tritt als aufklärende Person auf, ist zielstrebig, dominant (Abb. 24) und muss den Jungen sogar aufklären.



Sie ist die hauptsächliche Entscheidungsträgerin: „„Hör mal“ sagte sie, „dann grabe ich ein Grab für die Kleine““ (S. 8) und gibt an, was getan wird. Sie weist

einen hohen Tatendrang auf „„Na bitte“, sagte Ester zufrieden, „jetzt gibt’s Arbeit.““ (S. 14). Die beiden männlichen Protagonisten folgen ihr und können eigene Ideen einbringen. Der Jüngste der drei Hauptfiguren wird klein und jung „Er war so klein, dass er nicht zählte“ (S. 13) dargestellt und wirkt recht unerfahren „„Was macht die da“, fragte Putte. „Liegt die da nur?“ „Sie ist tot“, sagte Ester.“ (S. 14) und mimisch ängstlich (Vgl. S. 15). Er schaut mit großen Augen auf das Mädchen und darauf, zu was sie fähig ist (Vgl. S. 16). Für Buch 5 kann die Hypothese weder bestätigt noch widerlegt werden, da hier nur eine Hauptperson agiert und somit der Verlauf der Geschichte ohnehin von ihr abhängt.

Über die Hypothesen hinaus ließ sich feststellen, dass auch die Gegenstände, die in sich räumlicher Nähe zu den abgebildeten Personen befinden, Aussagen über Rollenvorstellungen vermitteln. Vier der fünf untersuchten Bücher bilden eher geschlechtstypische Gegenstände traditionell in der Nähe von weiblichen oder männlichen Personen ab. In Buch 5 ist beispielsweise eine Eisenbahn abgebildet, ohne dass sie relevant für die abgebildete Situation ist (Vgl. S. 16), weiterhin werden ein Vater mit Pfeife und eine alte Frau mit Stricknadel abgebildet. Ein Mädchen wird mit Kette und Kleid, ein Junge mit Trillerpfeife und Fußballschuh gezeigt (Abb.25).



Nur Buch 4, in welchem das Mädchen mit Hammer und Nägeln beschäftigt ist, während die Jungen Gedichte schreiben und malen, orientiert sich nicht an traditionellen Vorstellungen.

Das Merkmal Kleidung war im Vorhinein nicht als Kategorie aufgestellt, konnte sich dann aber im Verlauf der Auswertung als wichtiges Detail entwickeln. Buch 1 zeigt sie Protagonistin zunächst in eher mädchenuntypischer Kleidung, dann wechselt dies allerdings zu Prinzessinnenkleidern in rosa und gelb. Ihre Freundin hat

blonde Locken und trägt ein rosa Kleid. Buch 2 zeigt ein Mädchen mit Zöpfen, welches aber keine mädchenstypische Kleidung trägt. Allerdings haben alle weiblichen Personen im Buch Nagellack (Vgl. S. 17) auf den Fingern. Die zweite Hauptrolle hat ein Junge inne, der auch eher jungentypisch gekleidet ist. Die abgebildeten erwachsenen Personen sind zwar für die Geschichte nicht von Bedeutung, fallen jedoch durch typisch weibliche respektive typisch männliche Accessoires auf: Die Frauen tragen Röcke, Nagellack und Absatzschuhe, während die Männer Hose, Hemd, Krawatte und Bart tragen. Buch 3 knüpft an herrschenden Geschlechtsstereotypen an und stellt die weibliche Hauptperson mit Schürze und langem Zopf sowohl bildhaft als auch verbal besonders hervor (Vgl. S. 2). Die männliche Person wird mit Stiefel und Hut inszeniert (Vgl. S. 2). In Buch 4 ist das Mädchen ebenfalls mit Rock und die Jungen mit Hose und Hemd skizziert, wobei die Farben der Kleidung eher hell gehalten sind, welche dadurch weder besonders „weiblich“, noch besonders „männlich“ wirken. In Buch 5 sind die Hauptagierenden farblich besonders hervorgehoben und alle anderen abgebildeten, Personen im Hintergrund weiß gehalten. Dabei ist die männliche Hauptfigur in Braun und Blau – was auch sehr jungentypische Kleiderfarben sind - gezeichnet.

Was die Kleidung der abgebildeten Personen also betrifft, lässt sich feststellen, dass in drei von fünf Büchern alle Personen eher geschlechtstypische Kleidung tragen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Bücher nur schwer zusammengefasst und eine Tendenz bezüglich der Geschlechtersensibilität von aktueller Bilderbuchliteratur abgeleitet werden können, da die fünf Bücher keine repräsentative Stichprobe ergeben und thematisch sehr unterschiedlich sind. Vielmehr wird nur für das jeweilige Buch eine Tendenz erkennbar. So erscheint Buch 1 tendenziell eher als Stereotype vermittelnd, was aber vermutlich nicht zuletzt daran liegt, dass dieses Buch speziell für Mädchen entworfen wurde, sich an vermeintlichen Interessen von Mädchen orientiert und demnach schon sehr geschlechtstypisierend arbeitet. Beispielsweise findet sich auf der Umschlagseite der Hinweis, dass in diesem Buch „für alle kleinen Prinzessinnen“ (Nahrgang/ Bahr 2004), was Prinzen - also Jungen - faktisch ausschließt, auch eine Bastelanleitung für Prinzessinnenpuppen enthalten ist. Das Buch ist im Jahr 2004 in Deutschland erschienen.

Buch 2, welches in der Erstauflage 1998 aus Frankreich kommt, zeigt die Kinder in den Hauptrollen in alternativen Geschlechtsrollen, wobei die dargestellten Erwachsenen in den Nebenrollen eher geschlechtstypisch inszeniert wurden. Dieses Buch verfolgt bewusst die pädagogische Intention, Kindern zu verdeutlichen, dass Jungen und Mädchen gleichwertig sind und es keine bestimmte „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ und vielmehr große Vielfalt im Verhalten von Kindern gibt, die nicht abhängig vom Geschlecht ist. Weiterhin äußert der Autor, dass seine Motivation zur Entstehung der Geschichte darin bestünde, seinen Töchtern zu zeigen, dass auch sie alles erreichen könnten (Vgl. Umschlagseite). Dabei ist das explizite Hervorheben, dass Mädchen kein Geschlechtsteil fehlt, sie lediglich andere Geschlechtsteile haben als Jungen²⁰ und folglich gleichwertig sind: „Tja [...], den Mädchen fehlt also doch nichts!“ (Bergström 1987, S. 25) besonders spannend.

Im Ergebnis der Auswertung des dritten Buches kann dieses als ein stark an stereotypen Vorstellungen orientiertes Buch gewertet werden. In allen Kategorien konnten eher traditionelle Rollenvorstellungen ausgemacht werden. Dieses Ergebnis kann mit dem Entstehungsjahr 1986 der Originalausgabe zusammenhängen, denn dieses ist das älteste und zugleich auch des stereotypisierendste Buch der

²⁰ Was meines Erachtens dennoch zeigt, dass sich häufig an dem „Männlichen“ orientiert wird, diese also als die „Norm“ gilt und „Weiblichkeit“ daran gemessen werden.

untersuchten Literatur. Auch die dargestellte Geschichte verfolgt einen pädagogischen Auftrag. Kindern werden Zahlen und Lesen näher gebracht, was durch deutliches Thematisieren von Zahlen wahrnehmbar ist.

In Buch 4 wiederum werden eher keine traditionellen Vorstellungen abgebildet. Vielmehr werden Jungen mit eher typisch weiblichen und Mädchen mit eher typisch männlichen Interessen und Eigenschaften abgebildet, da die Jungen Gedichte schreiben und eher emotional sind, während das Mädchen sehr dominant in Erscheinung tritt und wenig emphatisch „*Ester sagte mit ihrer Beerdigungsstimme: „Er wird nun für alle Zeiten schlafen. Aber vergessen werden wir ihn nie. Wir bekommen verdammt noch mal zehn Kröten dafür! ...*““ (Nilsson/ Eriksson 2008, S. 21) wirkt. Interessant an diesem Buch ist jedoch, dass diese geschlechtssensible Darstellung eher nicht im Vordergrund steht, also keine besonders intendierte pädagogische Botschaft zu sein scheint. Vielmehr ist dies ganz nebensächlich, während die relevanten Themen „Tod“, „Trauer“ und „Bewältigung von Trauer“ umfassen. Ein Grund für diese Konzeption könnte sein, dass das Buch aus Schweden kommt und neueren Ursprungs (2008) ist. Dahin gehend kann vermutet werden, dass geschlechtssensible Vorstellungen heute etwas weiter verbreitet sind.

Buch 5 erscheint anhand der im Vorhinein aufgestellten Hypothesen und Kategorien eher stereotyp. Die offenkundige pädagogische Intention, Rollenvorstellungen zu lockern und besonders Jungen aufzuzeigen, dass Schlagen keine soziale Norm sein sollte, trägt weniger dazu bei, alternative Rollen aufzuzeigen. Vielmehr wird verdeutlicht, dass Schlagen zwar nicht nur „Jungensache“ sei, Mädchen und Jungen werden dennoch in vornehmlich stereotypen Inszenierungsweisen abgebildet. Dieses Buch stammt zwar auch aus Schweden, ist jedoch mit dem Erscheinungsjahr 1987 etwas älter als Buch 4. Im Vergleich zu dem vierten Bilderbuch könnte der Grund für den Unterschied bezüglich der Geschlechtssensibilität der Bücher darin liegen, dass circa 20 Jahre zwischen den Erscheinungsjahren liegen.

Generell ist unter der untersuchten Literatur eine Tendenz zu geschlechterbewussteren Inszenierungsformen der Geschlechter wahrnehmbar, da die jüngeren der 5 Bücher auch eher die sensibleren sind. Die Erscheinungsjahre der Bücher können bei der Ausprägung der Geschlechtssensibilität eine wichtige Rolle spielen. Es zeigte sich, dass das am stärksten mit Stereotypen arbeitende Buch

(Entstehungsjahr der Originalausgabe 1986) auch das älteste der untersuchten ist, während das wohl geschlechtssensibelste auch das jüngst Erschienene (Originalausgabe 2006) ist. Weiterhin können auch die Entstehungsländer von Bedeutung sein. Die Bücher 2, 4²¹ und 5²², welche tendenziell eher alternative Rollen aufzeigen, sind in Schweden und Frankreich entstanden. Dies müsste allerdings in weiteren Untersuchungen überprüft werden, da, um entsprechende Aussagen treffen zu können, die Untersuchung von fünf Büchern nicht ausreicht.

Auffällig bei den untersuchten Büchern ist, dass Geschlechtssensibilität oder zumindest alternative Rollenvorstellungen bis auf eine Ausnahme eher bewusst inszeniert werden und weniger wie in Buch 4 zweitrangig sind (und automatisiert erscheinen). Die Frage, die sich hier anschließt ist, inwiefern also Kinder auch Bücher annehmen, die bewusst andere Rollen als traditionelle aufzeigen. Fühlen sich Mädchen und Jungen auch von diesen Büchern gleichermaßen angezogen? Die Rezeptionsleistung der Kinder konnte die vorliegende Arbeit nicht berücksichtigen. Inwiefern nehmen diese die gesehenen Bilder auf und inwiefern verinnerlichen sich traditionelle oder auch alternative Rollenvorstellungen von Geschlechtern? Aus diesem Grund lässt sich mit der vorliegenden Arbeit nicht sagen, ob durch Bilderbücher stereotype Vorstellungen bei Kindern manifestieren. Da die Überprüfung dessen ein, wie eingangs beschrieben, sehr komplexer Vorgang ist, bleibt es für die pädagogische Arbeit von enormer Bedeutung, mit den Kindern gemeinsam die Bücher anzuschauen und zu lesen. Traditionelle Vorstellungen können dann thematisiert und relativiert werden und Kindern somit die Möglichkeit geboten werden, das, was sie sehen zu reflektieren und sich eigene Vorstellungen von Geschlechtsrollen zu entwerfen.

Meines Erachtens ist die Konzeption dieses vierten Buches besonders gelungen, da man davon ausgehen kann, dass sich Kinder eher mit den Rollen identifizieren können und somit eher in der Lage sind, facettenreiche Vorstellungen von Geschlechtern zu entwickeln als bei einem Buch, welches bewusst Rollen verdreht, um geschlechtssensibel zu wirken. Hier fällt es Mädchen unter Umständen

²¹ Wurde 2007 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert.

²² Die Autorin dieses Buches bekam den Elsa-Beskow-Preis und den Astrid Lindgren-Preis verliehen, wobei aus den Anmerkungen des Buches nicht hervorgeht, ob sie die Preise für diese Reihe erhielt.

schwerer, sich mit Fußball spielenden Mädchen und Jungen sich mit Puppen spielenden Jungen zu identifizieren. Da Kinder bereits eine Geschlechtsidentität mitbringen, die nicht weggedacht werden kann, ist es möglich, dass sich Mädchen eben eher für Puppen interessieren, während Jungen das Fußball spielen preferieren und sich in entsprechend „vertauschten“ Rollen nicht wieder finden würden. In Buch 4 werden die Rollen weniger deutlich verändert und damit meines Erachtens eine bessere Identifikation ermöglicht.

Eine Frage, die sich der vorliegenden Untersuchung anschließt, ist das Problem, inwiefern auch gerade mit der Suche nach stereotypem, geschlechtstypischen Verhalten in Bilderbüchern wiederum ein bestimmtes Bild von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ forciert wird. Werden durch die Thematisierung bestimmten Verhaltens eher als mädchen- oder jungentypisch nicht wiederum Kategorisierungen vorgenommen und somit Vorstellung von geschlechtstypischen Handlungsweisen verfestigt? Meines Erachtens ist es wichtig, die Vermittlung stereotyper Vorstellungen zu thematisieren, um ein Bewusstsein für die Problematik zu entwickeln. Ohne ein Ansprechen der Problematik würde sich der Inhalt der Bücher und die Erläuterung der Erwachsenen nicht ändern und traditionelle Erwartungen an Geschlecht immer weiter manifestieren. Geschlechtssensibel arbeiten heißt aus meiner Perspektive nicht, geschlechtstypisches Verhalten nicht als solches zu besprechen aus Angst, es auf diese Weise weiter zu verfestigen, sondern verschiedene Facetten von Eigenschaften und Handlungen, Vorlieben und Aneignungen aufzeigen und Einseitigkeit in der weiblichen und männlichen Darstellungsform zu hinterfragen, sodass Kinder sich in ihren Bedürfnissen mit den Protagonist_innen identifizieren können und nicht aufgrund ihres Geschlechtes.

Die Ergebnisse der Untersuchung basieren sehr stark auf individuellen Interpretationsprozessen, was in der Wahl der Methode begründet liegt. Da es sich bei der Untersuchungsmethode um eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Gläser/ Laudel (2009) handelt, sei dies aber auch notwendig, da die Informationen des Textes interpretiert werden müssten, um sie einem Kategoriensystem zuzuordnen zu können (S. 47). Um annähernde Gültigkeit der Aussagen zu erlangen, wurden weitere Methoden zur Triangulation wie die Darstellung eines Theorierahmens und aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Thema hinzu gezogen. Um die Ergebnisse weiter zu vertiefen und zu bestätigen, wäre eine intensive Bilderanalyse

nötig, welche aufgrund des Umfangs der Arbeit nicht durchgeführt werden konnte und somit auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse zurück gegriffen wurde. Hier könnte dann weiterführend auch auf die Theorien von Goffman und Scherl bezüglich der Inszenierungsweise von weiblichen und männlichen Personen zurückgegriffen werden, auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll, was in der vorliegenden Arbeit aus zeitlichen und formalen Gründen nicht möglich war.

7 Fazit und Ausblick

Zunächst wurde in der vorliegenden Arbeit dargestellt, dass stereotype Vorstellungen von Geschlechtern immer wieder im täglichen Miteinander rekonstruiert werden. So erfolgt auch in der Kindertagesstätte die Weitergabe und Manifestation traditioneller Rollenmuster an Mädchen und Jungen. Weiterhin wurde herausgearbeitet, dass es wichtig ist, diese Muster zu hinterfragen und alternative Vorstellungen aufzuzeigen, um Chancengleichheit für alle Kinder zu ermöglichen, da Kinder dann neue Perspektiven eröffnet werden. Die Kinder werden auf diese Weise nicht entsprechend ihres Geschlechtes gefördert. Vielmehr steht im Mittelpunkt der pädagogischen Unterstützung, welche Interessen und Fähigkeiten Mädchen und Jungen fernab geschlechtstypischer Zuschreibungen äußern, um an diesen anzuknüpfen. Kindern kann so aufgezeigt werden, dass Rollen nie stabil sondern variabel sind, was ihnen vielseitige Handlungsmöglichkeiten ermöglicht.

Weiterhin wurde aufgezeigt, dass Bilderbücher für Kinder vielseitige Funktionen übernehmen können. Mit ihrer Hilfe kann Mädchen und Jungen die Welt, in der sie leben, erklärt, ihre sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten gefördert und besondere pädagogisch Intentionen verfolgt werden. Außerdem dienen sie der Vermittlung gesellschaftlicher Werte, da sie auch Informationen über menschliches Zusammenleben enthalten. So enthalten sie auch gesellschaftliche Vorstellungen von Geschlechtern, die über das Konsumieren der Bilderbücher von Kindern auch an diese herangetragen werden und Erwartungshaltungen gegenüber weiblichen und männlichen Personen initiieren können. Die angeführten wissenschaftlichen Untersuchungen haben in der Vergangenheit mehrfach gezeigt, dass Bilderbücher von traditionellen Rollenvorstellungen bestimmt sind. Die Ergebnisse der Studien sind allerdings älteren Ursprungs, was die Durchführung neuerer Untersuchungen erfordert. Der Grund für fehlende neuere Ergebnisse könnte darin liegen, dass das Interesse an neueren Medien und beispielsweise deren „Gefahrenpotential“ aktuell eher im Fokus der Forschung steht.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit lassen eine Tendenz in Richtung geschlechtssensiblerer Literatur erkennbar werden. Um aber deutlichere Aussagen treffen zu können, bedarf es neuerer, umfangreicherer Untersuchungen.

In dieser Arbeit konnte dargestellt werden, dass Bilderbücher einen Beitrag zur Verinnerlichung und Manifestierung traditioneller Vorstellungen von

Geschlechtern leisten können, wenngleich diese Wirkung nicht belegt ist und nur schwer nachgewiesen werden kann. Gleichsam können Bilderbücher auch eine ausgleichende Funktion übernehmen. Oftmals ist uns nicht bewusst, dass wir stereotype Verhaltensweisen und Vorstellungen aufgrund von Sozialisation verinnerlicht haben. Mit geschlechtssensibler Literatur ist es möglich, Kindern Alternativen aufzuzeigen, die wir ihnen im Alltag aufgrund eigener Internalisierungen, unserer eigenen Geschlechtsidentität und unseres eigenen geschlechtlichen Eingebundenseins oft nicht bieten können. Unsere Aufgabe ist es, uns darüber bewusst zu sein, dass auch wir traditionelle Vorstellungen von Geschlecht reproduzieren. Dies ist aber oftmals nicht in allen Situationen - noch bevor wir entsprechend handeln - möglich. So ist doch zumindest aber eine Reflexion darüber möglich und der Versuch, durch bewusste Auseinandersetzung mit Geschlecht beispielsweise in Kinderbüchern einen Anteil daran zu leisten, Kindern vielseitige Perspektiven aufzuzeigen. Dabei sollte es weniger darum gehen, bewusst, „neue“ Rollen aufzuzeigen und unter Umständen die Chance zu verbauen, dass sich Kinder für diese Bücher interessieren, als vielmehr darum, Rollen zumindest „aufzuweichen“ und den Blick auf Alternativen zu lenken. Die Aufgabe von Erwachsenen und insbesondere Erzieher_innen sollte es sein, die dargestellten traditionellen, aber auch progressiven Rollenbilder zu thematisieren und hinterfragen, um Kindern die Möglichkeit zu bieten, sich selbst ein Bild zu machen. Dabei ist es auch von Bedeutung, wie dies geschieht, denn auch die Thematisierung und Besprechung der dargestellten Geschichten und Bilder kann durch unbewusste geschlechtliche Implikationen gesteuert werden. So fordert auch Hubrig eine geschlechtssensible Verantwortlichkeit von Erzieher_innen ein. Hubrig (2010) betrachtet es als Aufgabe der Erzieher_innen, Kindern vielfältige Rollenbilder von Männlichkeit und Weiblichkeit aufzuzeigen, um den Kindern zu ermöglichen ihre eigene, ganz subjektive Rolle zu finden (S. 26).

Da es in der vorliegenden Arbeit weniger um erzieherisches Verhalten geht, als vielmehr um die Vorstellungen und Erwartungen an Geschlecht, die Bilderbücher transportieren, ist es meines Erachtens Aufgabe der Erzieher_innen, darauf zu achten, welche Bücher in der Kindertagesstätte vorhanden sind, welche Bilder zu transportieren und gegebenenfalls die Bilder unter geschlechtersensiblen Gesichtspunkten aufzuarbeiten. Aus diesem Grund verlangt auch Blank-Mathieu

(2002), dass Erzieher_innen den Buchbestand auch nach stereotypisierenden Vorstellungen von Geschlecht hin auswählen und reflektieren, denn in der Auseinandersetzung mit Büchern werde immer wieder auch die eigene geschlechtliche Identität geprüft, hinterfragt und gefestigt (S. 68). Über Bilderbücher sei es zwar möglich, Rollenklischees zu unterstützen und zu verstärken, gleichsam aber auch alternative Rollenvorstellungen aufzuzeigen und somit traditionelle „aufzuweichen“ (S. 68).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bilderbücher einen Beitrag zur Konservierung und Vermittlung von gesellschaftlich geprägten Wertvorstellungen leisten können. Von großer Relevanz ist es, sich dessen bewusst zu sein und die Bilder in den Büchern zu thematisieren, diese und die eigenen Erläuterung zum Buch zu reflektieren, um Kindern vielseitige Facetten von Weiblichkeit und Männlichkeit zu eröffnen, um eine Voraussetzung dafür zu schaffen, dass sie ihre eigene Identität finden können.

8 Literatur

- Ackermann, Stefanie (2004). Selbstverletzung als Bewältigungshandeln junger Frauen (2.Auflage). Frankfurt am Main: Mabuse
- Ayaß, Ruth (2008). Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer und Urban
- Bergström, Gunilla (1987). Bist du feige, Willi Wiberg? Verlag Friedrich Oetinger: Hamburg
- Blank-Mathieu (2002). Kleiner Unterschied- große Folgen?: geschlechterbewußte Erziehung in der Kita (2., aktualis. Auflage) Reinhardt: München
- Blank-Mathieu, Margarete (1999). Gender Mainstreaming im Kindergarten In: M.R. Textor (Hrsg.). Das Online-Familienhandbuch. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1264.html> [24.01.11]
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.). Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag, S. 175-191.
- Gildemeister, Regine (2001). Soziale Konstruktion von Geschlecht. In Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter (Hrsg.). (2001). Geschlecht--Ethnizität--Klasse: zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. (S.1-16). Opladen: Leske und Budrich
- Gläser, Jochen/ Laudel, Grit (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (3. überarb. Aufl.) Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Hagemann, Cornelia (1981). Bilderbücher als Sozialisationsfaktoren im Bereich der Geschlechtsrollendifferenzierung: Zur Frage der Vermittlung von Rollenbildern im Vorschulalter. Verlag Peter D. Lang: Frankfurt
- Hubrig, Silke (2010). Genderkompetenz in der Sozialpädagogik. (1. Auflage) Bildungsverlag EINS: Troisdorf
- Kaiser, Astrid und MitarbeiterInnen (2003). Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis. Opladen: Leske und Budrich
- Marotzki, Winfried (2006). Forschungsmethoden und –methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.). (2006). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung (2. Auflage). (S. 111 – 136). Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

- Nahrgang, Frauke/ Bahr, Frauke (2004). Nele und die kleine Prinzessin Arena. Verlag: Würzburg
- Nilsson, Ulf/ Eriksson, Eva (2008). Die besten Beerdigungen der Welt. (8. Auflage) Moritz Verlag: Frankfurt am Main
- Ohlsen, Ingrid/ Schader, Bernd (Hrsg.) (2008). Lotta boxt, Goran tanzt. 21 Unterrichtsvorschläge zur Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen. Verlag Pestalozzianum: Zürich
- Preuschoff, Gisela (2005). Mädchen! Wie sie glücklich heranwachsen. Bertz Verlag: Weinheim und Basel
- Lenain, Durand, Delphine Thierry (2002). Hat Pia einen Pipimax? Das Buch vom kleinen Unterschied. Oetinger: Hamburg
- Rabe-Kleberg (2003). Gender-Mainstreaming und Kindergarten. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (1. Auflage) Beltz Verlag: Weinheim
- Rettich, Margret (1991). Besuch für Tom und Mia. (4. Auflage) Loewes. Verlag: Bindlach
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (Hrsg.) (2007). Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie der Tagespflege. Verlag das Netz: Berlin, verfügbar unter: <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=37> [19.01.2011]
- Schulze, Theodor (2010). Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft. Im Gedenken an Klaus Mollenhauer In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Anja/ Prengel, A. (2010) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. vollst. überarb. Auflage) Juventa: Weinheim und München