

Anneke Oppermann

## **Bilder von Männlichkeit**

Analyse des in sachunterrichtlichen Schulbüchern enthaltenen Männlichkeitsbildes und Entwicklung von Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>1 Theoretische Grundlagen</b>	<b>4</b>
1.1 Männlichkeit	4
1.2 Männliche Sozialisation	6
1.3 „Veränderte“ Männlichkeit	10
1.4 Männlichkeit und Sachunterricht	13
<b>2 Analyse des in sachunterrichtlichen Schulbüchern enthaltenen Männlichkeitsbildes</b>	<b>17</b>
2.1 Stellenwert von Schulbüchern im Sachunterricht	17
2.2 Buchauswahl und Vorgehen der Analyse	18
2.3 Analyse der Schulbücher	19
2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Bewertung	37
<b>3 Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht</b>	<b>39</b>
3.1 Geschlechterdemokratischer integrierter Sachunterricht	39
3.2 Bedingungen einer „veränderten“ Männlichkeit für den Sachunterricht	40
3.3 Formulierung von Kriterien	44
<b>4 Fazit</b>	<b>45</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>47</b>
<b>Verzeichnis der analysierten Sachunterrichtswerke</b>	<b>49</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>50</b>

## Vorwort

„In gewissen Grad sind wir wirklich das Wesen, das die andern in uns hineinsehen, [...]. Und umgekehrt! auch wir sind die Verfasser der andern; wir sind auf eine heimliche und unentrinnbare Weise verantwortlich für das Gesicht, das sie uns zeigen, verantwortlich nicht für ihre Anlage, aber für die Ausschöpfung dieser Anlage.“ (Max Frisch: Tagebuch 1946-1949. Frankfurt a.M. 1985, S. 29)

Die Idee zu dieser Arbeit entstand während meines Auslandssemesters in Schweden, wo auf dem Seminarplan meines Pädagogikkurses eine fünfwöchige Einheit zum Thema „Macht und Geschlecht“ stand. An der Universität Örebro wurde die Auseinandersetzung mit der Genderthematik für alle Lehramtsstudierenden als obligatorischer Teil in das Studium integriert. Für mich war es das erste Mal in meiner Ausbildung, dass ich mich mit Fragen des Geschlechterverhältnisses auseinandergesetzt habe. Das Thema weckte schnell mein Interesse und beschäftigte mich auch in meiner Freizeit. Ich betrachtete mich und meine Umwelt wochenlang unter der „Genderbrille“ und war erstaunt über das, was ich sah. In Film und Fernsehen, in Büchern und Zeitungen und bei alltäglichen Beobachtungen von anderen Menschen, erkannte ich plötzlich die stereotypen Muster, in denen Verhaltensweisen von Frauen und Männern wiedergegeben werden. Das Wissen, das ich in meinem Seminar und durch die gelesene Literatur erlangte, veränderte meine Einstellung. Wenn ich bis dato glaubte, meine bisherigen Erfahrungen seien allgemein menschliche, so lernte ich, dass sie teilweise auch zu deuten sind als Erfahrungen, die ich als Mädchen oder Frau gemacht habe; also geschlechtsspezifisch. In dieser Zeit suchte ich oft das Gespräch mit Freundinnen, musste aber feststellen, dass die meisten von ihnen keine Notwendigkeit darin sahen, sich mit dieser Thematik auseinander zu setzen. Sie fühlten sich als gleichberechtigte Frauen und meinten, nie die Erfahrung gemacht zu haben, aufgrund ihres Geschlechts besonders oder benachteiligt behandelt worden zu sein.

Mir war klar geworden, dass die erste Frage, die in aller Regel an unser Leben gestellt wird, die entscheidende ist: „Was ist es geworden? Ein Junge oder ein Mädchen?“. In der ersten Minute auf dieser Welt wird aus einem ‚Es‘ ein Junge oder ein Mädchen und diese Tatsache bestimmt große Teile unserer Entwicklung. Dass Kinder und Erwachsene in unserer Kultur aufgrund ihres Geschlechts verschiedene Reaktionen auf ihr Verhalten bekommen, beeinflusst ihre Entwicklung. Dies ist für mich eine wesentliche Erkenntnis geworden. Für mich ist es wichtig, mich mit diesem Komplex zu beschäftigen, um mein eigenes Verhalten und Handeln kritisch reflektieren zu können.

Besonders relevant finde ich diese Aufgabe für mich, da ich als künftige Lehrerin eine wichtige Rolle in der Sozialisation von Jungen und Mädchen in der Schule spielen werde. Bevor ich mich mit dem Thema Gender auseinandergesetzt habe, glaubte ich, dass ich *natürlich* Kinder, ganz abgesehen von ihrem Geschlecht, gleich behandeln würde. Ich weiß aber, dass das nicht so ist und ich meine eigenen Vorstellungen davon, wie Jungen und Mädchen zu sein haben, nur ändern kann, wenn ich mich mit diesen Vorstellungen auseinandersetze. Eine Aufgabe, die nicht leicht ist.

Im Zusammenhang mit der Genderthematik und Fördermöglichkeiten standen lange Zeit Mädchen und Frauen im Vordergrund. Ich habe mir schnell die Frage gestellt, wo die Auseinandersetzung um Jungen bleibt. Wenn Mädchen die Chance zu Veränderung eingeräumt wird, warum dann nicht auch den Jungen? Mädchen bleibt es heute immer noch oft verwehrt in bestimmte, hoch angesehene Positionen und in männlich besetzte Berufe zu kommen. Jungen bleiben andere Türen verschlossen.

Ich erinnere mich an eine Situation aus meinem Allgemeinen Schulpraktikum, als ich sechs Wochen in einer vierten Klasse verbracht habe. In dieser Zeit kam es oft vor, dass Jungen aus dieser Klasse geweint haben – aus Wut, aus Enttäuschung und Hilflosigkeit. Im Lehrerzimmer hieß es dann, dass in dieser Klasse auffällig viele Jungen wären, die noch weinen und damit für ihr Alter ein zu kindisches Verhalten zeigen. Sie wurden als „Heulsusen“ bezeichnet und man erwartete von ihnen, ihr unangemessenes Verhalten möglichst bald zu ändern, denn: nur „Suse“ wird es offenbar gestattet zu heulen. Als ich in die Oberstufe ging, gab es noch Mädchen, die vor der Klasse geweint haben. Niemand hat etwas dazu gesagt, sie wurden getröstet.

Ich frage mich, warum es Jungen nicht zugestanden wird, ihre Gefühle auf diese Art zu zeigen? Welche Türen sind Jungen verschlossen und sollten ihnen geöffnet werden? Was oder wer versperrt denn diese Türen überhaupt? Und was kann ich in der Schule tun, um Jungen (und Mädchen) möglichst viele Türen gangbar zu machen? Ich möchte diese Arbeit nutzen, um den noch offenen Antworten ein Stück näher zu kommen.

## Einleitung

Das Problem der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern zeigt sich in der Öffentlichkeit vor allem durch die Auseinandersetzung mit der Benachteiligung von Frauen. In den letzten 50 Jahren wurden durch die Frauenforschung zahlreiche Ergebnisse veröffentlicht, in denen die benachteiligte Stellung von Mädchen und Frauen deutlich wird. Diese trugen dazu bei, dass in vielen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens spezielle Förderprogramme für Mädchen und Frauen entstanden, so dass sich ihre Handlungsspielräume und Verwirklichungsmöglichkeiten deutlich erweitert haben.

Heute ist Gleichberechtigung nicht mehr ausschließlich auf Frauen gerichtet. Zumindest auf dem Papier gibt es eine andere Auffassung: Gleichberechtigung betrifft sowohl Frauen als auch Männer und ist erfolgreich, wenn beide sich mit gleichen Rechten und Pflichten begegnen und Aufgaben gleichberechtigt wahrnehmen, sowohl in der Erwerbstätigkeit als auch in der Familie, im sozialen Engagement und in der politischen Verantwortung (vgl. Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V. 2000, S. 4).

Mit dieser Sichtweise geraten die Männer in den Blickfang geschlechtsbezogener Fragen. Es geht nicht mehr nur darum, dass Frauen „typisch männliche“ Domänen erobern; auch Männer werden aufgefordert, sich in „typisch weiblichen“ Sphären zu engagieren. Erst dann haben Frauen und Männer die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Interessen in allen Bereichen optimal zu entfalten, ihre Lebenspläne zu verwirklichen, um so dem Ziel der Gleichberechtigung näher zu kommen.

In den letzten Jahren hat sich ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass es nicht nur Mädchen und Frauen sind, die unter den festen Strukturen in der Gesellschaft leiden. Auch für Jungen und Männer ist es schwer, sich so zu entwickeln, wie es für sie wünschenswert wäre. Das bestehende Geschlechterverhältnis behindert und fördert Jungen und Männer gleichermaßen. „Jungen werden nach wie vor die alt bekannten Privilegien gewährt. Und Jungen werden nach wie vor in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung begrenzt“ (Jantz/Grote 2003, S. 25). So besetzen im Arbeitsleben mit zwei Drittelmehrheit immer noch Männer die Führungspositionen in der Industrie, im Dienstleistungsbereich oder in der öffentlichen Verwaltung und sie verdienen im Durchschnitt besser als Frauen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 36, S.40). Diese Tatsache besteht, obwohl Jungen heute als die „Verlierer“ des Bildungssystems gelten. Im Schnitt erzielen Jungen schlechtere Schulleistungen als Mädchen und müssen häufiger Klassen wiederholen (vgl. Boldt 2001, S. 5).

In der Schule, wo Mädchen und Jungen zusammen unterrichtet werden, lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich erkennen. Zwei Drittel der Aufmerksamkeit der Lehrkraft kommt Jungen zu. Doch ist das ein Privileg? Bei der Betrachtung der Gründe für die erhöhte Aufmerksamkeit zugunsten der Jungen zeigt sich ein anderes Bild: Lehrerinnen und Lehrer schenken Jungen meist Aufmerksamkeit als Folge von Unterrichtsstörungen, aggressivem und dominantem Verhalten (vgl. Schnack/Neutzling 1990, S. 137). Dass Jungen in der Schule oft ein auffälligeres Verhalten zeigen als Mädchen und in pädagogischen Kontexten nicht selten das Sorgenthema sind, ist bekannt. „Allzu selten wird aber der Zusammenhang zwischen den Problemen, die Jungen machen und den Problemen, die Jungen haben, diskutiert“ (Boldt 2001, S. 6). Sieht man das Verhalten von Jungen als Kausalzusammenhang, ist es verwunderlich, dass ihre augenscheinlichen Probleme kein größeres Interesse wecken.

Nicht umsonst haben Schnack und Neutzling ihr Buch, welches im deutschen Raum als das erste gilt, das sich mit der Situation von Jungen kritisch auseinandersetzt, „Kleine Helden in Not“ genannt. Sie versuchen eine Gesamtdarstellung der Lage von Jungen aufzuzeigen und ziehen den Zusammenhang zwischen ihrem auffälligen Verhalten und ihren Nöten. „Wieviel Selbstzweifel verbirgt sich dahinter, wenn ein Kind wenigstens einmal am Tag absolut im Mittelpunkt stehen muß [...]? Wie unsicher müssen Jungen in der Konfrontation mit dem anderen Geschlecht sein, wenn sie es kaum ertragen können, dass nicht immer „ihre“ Themen durchgenommen werden? Wie unterlegen fühlt sich jemand, der von morgens bis abends seine Überlegenheit demonstrieren muß“ (Schnack/Neutzling 1990, S. 137f., Herv. im Orig.)?

Forschungen zur männlichen Sozialisation und pädagogische Ansätze zur Jungenarbeit, die in den letzten Jahren entstanden sind, gehen ebenso von einer herrschenden Unsicherheit bei der Entwicklung und Identitätsbildung von Jungen und Männern aus. Während für Frauen im Zuge der Gleichberechtigung viele unterschiedliche Lebensentwürfe und Vorbilder entstanden, gibt es für junge Männer heute weniger klare, positive Vorgaben und Leitbilder. „Männer sollen keine ‚Machos‘ mehr sein, zu ‚weich‘ sollen sie aber auch nicht werden. Sie sollen ‚Macht‘ abgeben, wissen aber nicht, was sie stattdessen erhalten“ (Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V. 2000, S. 5).

Gegensätze und Widersprüche zeichnen den Weg von Jungen und Männern. Denn neben Stimmen, die nach einer Veränderung verlangen, erleben sie im Alltag, dass Männer Politik gestalten, dass Helden in Fernsehen, Kino und Sport fast immer männlich stark und erfolgreich sind sowie fast nie weinen. Jungen erleben ihre Väter zudem selten zu Hause, bei der Hausarbeit oder als Trostspender.

„Sind diese vorgelebten Frauen- und Männerbilder mit ein Grund dafür, dass Jungen in allen Schulformen und in allen Altersstufen zu Verhaltensweisen neigen, die als ‚jungentypisch‘ bezeichnet werden können und häufig mit Begrifflichkeiten wie ‚aggressiv‘, ‚cool‘ und ‚gemein‘ beschrieben werden?“ (Boldt 2001, S. 7).

Auch in der Schule begegnen Jungen Bildern von Männlichkeit, die durch die Vorstellungen der LehrerInnen und durch im Unterricht eingesetzte Materialien vermittelt werden – zu selten noch durch lebendige männliche Vorbilder. Die Schulzeit ist eine wichtige Lebensphase für Kinder und Jugendliche, in denen sie Lebensentwürfe und Zukunftspläne entwerfen aber auch Selbst- und Fremdbilder in Geschlechterstereotype verfestigen. Diese Bilder müssen kritisch hinterfragt werden, denn sie beeinflussen die Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen und erschweren eine unabhängige individuelle Entwicklung, wenn die darin enthaltenen Geschlechterstereotype unbewusst bleiben.

In der Grundschule kommt dem Sachunterricht in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. Er soll Kindern helfen, ihre Lebenswelt zu erschließen.<sup>1</sup> Dazu gehört die Auseinandersetzung mit den in der Gesellschaft bestehenden Männer- und Frauenbildern, mit denen jeder Junge und jedes Mädchen in der Grundschule eigene Erfahrungen gemacht hat. Der Sachunterricht kann zum einen auf das Geschlechterverhältnis aufmerksam machen und für bestimmte Blickwinkel sensibilisieren. Sachunterricht hat aber auch die Möglichkeit, Jungen verschiedene Weisen Mann-zu-sein zu zeigen und anzuerkennen. So kann er Orientierung bieten und ist neben den Bildern aus der Medienwelt für manche Jungen vielleicht der einzige Ort an dem bestimmte Seiten von Männlichkeit akzeptiert werden.

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Bilder von Männlichkeit – Analyse des in sachunterrichtlichen Schulbüchern enthaltenen Männlichkeitsbildes und Entwicklung von Kriterien einer ‚veränderten‘ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht“ will anhand von aktuellen Unterrichtswerken analysieren, ob und inwiefern Männlichkeitsbilder im Sachunterricht den traditionellen entsprechen oder ob sich Erkenntnisse aus dem sich wandelnden Bewusstsein der letzten Jahre in den Sachunterrichtsbüchern niederschlagen haben.

Welche Bilder von Männlichkeit im heutigen Sachunterricht vermittelt werden, kann allein aufgrund von Schulbüchern nicht ausreichend festgestellt werden. Notwendig wäre auch eine umfangreichere Untersuchung davon, wie Lehrer und Lehrerinnen Männlichkeit sehen und vermitteln – gewiss ein zentraler Punkt in einer geschlechterbewussten Pädagogik. Im Rahmen dieser Hausarbeit kann das jedoch nicht geleistet werden. Aus diesem Grund wird auf Material zurückgegriffen, das eine Analyse ermöglicht und zwar auf in Niedersachsen eingesetzte Unterrichtswerke, die miteinander vergleichbar und prüfbar sind.

Die Arbeit beschäftigt sich mit Bildern von Männlichkeit und der Notwendigkeit für die Entwicklung von Jungen, ein „verändertes“ Männlichkeitsbild im Sachunterricht zu integrieren. Dass am derzeitigen Frauenbild ebenfalls weiter gearbeitet werden muss, soll nicht angezweifelt werden. Meines Erachtens ist jedoch die Situation und durchaus problemreiche Sozialisation von Jungen lange Zeit außer Acht gelassen worden und Jungen haben zu wenig Aufmerksamkeit bekommen, Aufmerksamkeit, die sich mit ihren Stärken und Schwächen ernsthaft auseinander gesetzt hat.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in drei große Abschnitte. Im ersten Kapitel sollen Grundlagen geschaffen und geklärt werden, auf denen eine Analyse der Schulbücher und die darauf folgende Entwicklung von Kriterien aufbauen kann. Folgende Fragen sollen aufgegriffen werden:

- Was ist unter Männlichkeit zu verstehen?
- Was zeichnet die männliche Sozialisation aus?
- Warum ist Veränderung von Männlichkeitsbildern notwendig, welche Ziele sollen damit erreicht werden?
- In welchem Verhältnis stehen Sachunterricht und Männlichkeit zueinander?

Im zweiten Kapitel wird die Analyse der Schulbücher vorgestellt. Zunächst wird ihre Funktion und Stellung im Unterricht geklärt, danach folgen die Ergebnisse der Untersuchung. Die Bücher werden in Hinblick auf drei verschiedene Bereiche analysiert, die für das Geschlechterverhältnis in der Gesellschaft bezeichnend sind. In einem ersten Schritt werden die dargestellten Häufigkeiten von Männern und Frauen ausgezählt, bevor dann im zweiten Schritt ein inhaltlicher Zugang gewählt wird. Hier wird untersucht, bei welchen Tätigkeiten und in welchen Zusammenhängen die Geschlechter abgebildet sind und diesbezüglich Deutungen vorgenommen. Am Ende des Kapitels liegt eine Übersicht in Form einer Zusammenfassung der Analyse der Schulbücher vor.

Der zweite Teil des Titels lautet „Entwicklung von Kriterien einer ‚veränderten‘ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht“. Anhand der bis dahin erarbeiteten Ergebnisse der Arbeit werden zunächst Bedingungen und schließlich Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit formuliert. Dafür

<sup>1</sup> Zum Begriff „Lebenswelt“ siehe Kap. 1.4.1

werden verschiedene Bereiche der Schulwelt betrachtet, die für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht notwendige Veränderungen vollziehen müssen. Die Arbeit wird und kann hier nur Ansätze liefern, die in folgenden Arbeiten vertiefend verfolgt werden müssen.

Abschließend wird in einem Fazit rückblickend auf die Ergebnisse der Arbeit geschaut und es werden Perspektiven der weiteren Arbeit entworfen.

# 1 Theoretische Grundlagen

## 1.1 Männlichkeit

Ausdrücke wie „Männlichkeit“, „Männlich-Sein“ und ein „richtiger Mann-Sein“ gehören zum Wortschatz unserer Alltagssprache. Doch was steht hinter diesen Begriffen?

Im Folgenden wird eine Annäherung an den Begriff „Männlichkeit“ vorgenommen. Insbesondere zwei Voraussetzungen, an denen sich die Männerforschung orientiert, sollen vorgestellt werden: Die soziale Konstruktion von Männlichkeit und die interne Differenzierung von Männlichkeit.

### 1.1.1 Männlichkeit – Einleitende Überlegungen

Männlichkeit und Weiblichkeit gelten in unserer Gesellschaft als konträre Begriffe. Das eine existiert nicht ohne das andere. Dieses Konzept ist bezeichnend für die moderne westliche Kultur (vgl. Connell 1999, S. 88). Das Zweigeschlechtersystem sieht gewisse Zuschreibungen für das männliche und andere, oft dichotome Begriffe für das weibliche Geschlecht vor, die im Alltag vorherrschend sind und als Geschlechtsstereotype bezeichnet werden.

„Geschlechtsstereotype sind allgemeine Annahmen über Eigenschaften von Männern und Frauen. Sie kennzeichnen das in einer Kultur und einer Region für typisch männlich und typisch weiblich gehaltene Verhalten. Geschlechtsstereotype legen öffentliche Erwartungen fest, indem sie ‚richtige‘ Eigenschaften von Männern und Frauen durch Vereinheitlichung definieren, Werthaltungen und Rangpositionen rechtfertigen und aufrechterhalten. Stereotype über männliches Verhalten in unserem Kulturkreis sind: abenteuerlustig, aggressiv, kräftig, mutig, unabhängig, stark, Stereotype über weibliches Verhalten: liebevoll, einfühlsam, gefühlvoll, schwach“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 14).

Kennzeichnend für diese Geschlechtsstereotype ist eine Hierarchie, wobei die den Männern zugeschriebenen Eigenschaften allgemein höher bewertet werden, als die den Frauen zugeschriebenen.

Lange Zeit wurde versucht, Geschlechtsmuster und das, was für „typisch“ männlich oder „typisch“ weiblich gehalten wird, mit Hilfe der Rollentheorie zu erklären. Diese auf Parsons zurückzuführende Theorie orientiert sich an einem normativen Standardfall. „Geschlechtliche (sexual) Normen werden verallgemeinert, und diese erstarrte Beschreibung wird dann auf das Leben von Männern und Frauen angewandt“ (Carrigan/Connell/Lee 1996, S. 47). Die Rollentheorie findet auch heute noch in manchen Bereichen Anwendung; ihre Brauchbarkeit für die soziologische Geschlechterforschung ist aber angezweifelt worden. Insbesondere Connell et al. halten das Rollenkonzept „[...] weder [als] eine konzeptuell haltbare noch eine praktisch oder empirisch adäquate Basis für die Analyse von Männlichkeit“ (Carrigan/Connell/Lee 1996, S. 48) und distanzieren sich davon. Die Autoren argumentieren zum einen damit, dass die „männliche Rolle“ gar nicht existiert, denn in der Realität entspricht kaum ein Mann dem normativen Maßstab, den die Rollentheorie für ihn vorsieht. Zum anderen liegt der Vorstellung der Rollentheorie nicht die Beziehungen zwischen den Geschlechtern zugrunde, sondern ihre Unterschiede. Das macht einen Zugriff auf Themen wie Gewalt, Macht oder materielle Ungleichheit nicht möglich (vgl. Carrigan/Connell/Lee 1996, S. 48).

Nach Hilgers ist der Rollenbegriff im Zusammenhang mit Geschlecht zudem kritisch zu betrachten, da das soziologische Verständnis von „Rolle“ eigentlich auf Wechselbarkeit und Vielseitigkeit angelegt ist. Da geschlechtsangemessenes Verhalten, also das Beherrschen einer Rolle, aber auch mit Geschlechteridentität in Verbindung gebracht wird, ist der Rollenbegriff unangemessen, weil man Männlichkeit und Weiblichkeit nicht beliebig wechseln kann (vgl. Hilgers 1993, S. 69).

Erklärungsmodelle, die Männer (und Frauen) mit angeblich geschlechtstypischen Eigenschaften und Verhaltensweisen beschreiben, erfassen nicht die Komplexität ihrer Lebenswirklichkeiten. Alle Männer mit Charakterzügen wie mutig und erfolgreich auszustatten, wäre unzureichend und falsch. Engelfried regt deshalb dazu an, zwischen der Lebensrealität von Männern und dem herrschenden Männerbild zu unterscheiden (vgl. Engelfried 1997, S. 55).

In diesem Sinne wird die mit der männlichen Geschlechtsrolle einhergehende *Vorstellung* von Männlichkeit, trotz der zuvor dargelegten Mängel, für diese Arbeit interessant, da sie das allgemeine Männlichkeitsbild so widerspiegelt, wie es bei den meisten Menschen heute noch vorhanden ist. Der Rollenbegriff wird hier also als beschreibendes Werkzeug, aber nicht als erklärendes Moment genutzt.

Wenn im zweiten Teil der Arbeit Schulbücher nach dem darin enthaltenen Männlichkeitsbild untersucht werden, sind mit „Männlichkeit“ eben diese Vorstellungen gemeint, die mit dem Mann-Sein verbunden werden. In diesem Sinne scheint Männlichkeit Jungen und Männern ein Modell zu liefern, woran sie sich orientieren „[...]“

können und irgendwie auch müssen“ (Jantz/Grote 2003, S. 13). Kaufmann wählt als Erklärung von Männlichkeit den Begriff „Verhaltenskript“ und bestärkt somit Jantz und Grotes Beschreibung, nach der die Funktion von Männlichkeit als ein Modell verstanden werden muss, nach dem „Mann“ sich richten muss. Männlichkeit ist also nichts Fassbares, sondern existiert nur als Ideologie (vgl. Meuser 1996, S. 152). Diese Definitionsansätze von Männlichkeit richten sich nach der Funktion von Männlichkeit, die sie im Leben von Jungen und Männern einnimmt. Als „Modell“ oder „Ideologie“ ist sie im Alltag und in den Medien allgegenwärtig und liefert ein Bild davon, wie ein Mann zu sein hat, um als „echter Mann“ akzeptiert zu werden.

Männlichkeit wurde in den zuvor genannten Auslegungen eher dargestellt als eine geheime Vorschrift für Jungen und Männer, die jedoch in Form einer Ideologie, wie Meuser es nennt, so unerreichbar ist, dass die Frage berechtigt ist, inwiefern sie mit den wirklichen Männerleben zu tun hat. Connell dagegen beschreibt Männlichkeit als eine für Männer (oder auch Frauen) anwendbare Praxis. Es sind die Arten und Weisen, wie Männer (oder auch Frauen) sich gegenüber anderen Männern und Frauen in der Gesellschaft positionieren und verhalten (vgl. Connell 1999, S. 87, S. 91).

### 1.1.2 Männlichkeit als soziales Konstrukt

Im Alltagsverständnis werden Unterschiede zwischen den Geschlechtern meistens auf ihre biologische Verschiedenheit zurückgeführt. Die feministische Forschung hat diese „naturegebenen“ Differenzen zwischen Männern und Frauen jedoch in Frage gestellt. In der deutschen Diskussion hat u.a. Hageman-White detailliert nachgewiesen, dass nicht von einer eindeutigen biologischen Geschlechtsdefinition ausgegangen werden kann, sondern, dass Geschlecht als eine soziale Konstruktion verstanden werden muss (vgl. Hageman-White 1984, S. 29-42). Diese Annahme ist Voraussetzung dafür, dass den einzelnen Geschlechtern Veränderungsmöglichkeiten eingeräumt werden, die – geht man von einer biologischen und somit angeborenen Festlegung aus – nicht möglich wären. Als Folge dieser Ergebnisse hat die amerikanische Frauenbewegung in den frühen 80er Jahren eine Unterscheidung zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und dem sozialen Geschlecht (*gender*) getroffen, die in der deutschen Sprache, mit dem einheitlichen Wort „Geschlecht“, nicht ausgedrückt werden kann (vgl. von Braun/Stephan 2000, S. 9).

In der Geschlechterforschung wird Männlichkeit ebenfalls als soziales Konstrukt betrachtet (vgl. Lange 1996, S. 397). „[Sie] bezieht sich auf männliche Körper (manchmal in symbolischer Weise und auf indirektem Wege), aber sie ist nicht durch männliche Biologie *determiniert*“ (Connell 1995, S. 67/68 Herv. im Orig.). Dass Connell Männlichkeit nicht zwangsläufig mit männlicher Biologie in Verbindung bringt, wird durch seine oben zitierte Definition von Männlichkeit verständlich. Männlichkeit drückt sich demnach in den Praktiken aus, durch die Männer und Frauen eine Position im Geschlechterverhältnis einnehmen, und nicht durch das biologische Geschlecht.

Die Konstruktion von Männlichkeit, das, was man als männlich bezeichnet, ist abhängig von historischen, kulturellen, ökonomischen und politischen Einflüssen (vgl. Meuser 1995, S. 108). Nicht immer war Männlichkeit in der Geschichte mit den gleichen Vorstellungen besetzt, wie sie heute und in unserer Kultur existieren. Kulturvergleichende Forschungen zeigen, dass das Bild von Männlichkeit, wie wir es begreifen, ein Produkt der westlichen Welt ist und nicht auf alle Kulturen übertragbar.<sup>2</sup> Männlichkeit ist somit als veränderbares Konstrukt zu begreifen.

### 1.1.3 Männlichkeiten und männliche Hegemonie

Die Männerforschung hat die Idee einer allgemein gültigen Definition von Männlichkeit verworfen.<sup>3</sup> Da neben dem Geschlecht auch andere gesellschaftliche Determinanten wie Schicht und Ethnie von Bedeutung sind, wurde es üblich, verschiedene Formen von Männlichkeit zu unterscheiden. Ein schwarzer Mann oder ein Mann aus der Arbeiterklasse hat beispielsweise ein anderes Verständnis von Männlichkeit als ein Weißer oder jemand aus der Mittelschicht (vgl. Connell 1999, S. 97). „Mit welchem gesellschaftlich gegebenen Setting auch immer wir es zu tun haben, kaum jemals treffen wir nur eine einzige Form von Männlichkeit an“ (Connell 1995, S. 68). Der Begriff Männlichkeiten, der auf die Pluralität von Männlichkeit hinweist, ist demnach eine korrektere Bezeichnung.

Die verschiedenen Männlichkeiten existieren allerdings nicht einfach gleichwertig nebeneinander, sondern unterliegen einem hierarchischen Verhältnis. Connell führt dazu, mit Verweis auf die Rollentheorie weiter aus: „Das, was man ‚die Männerrolle‘ genannt hat, läßt sich am besten als das kulturell maßgebliche, autoritative oder hegemoniale Muster von Männlichkeit verstehen“ (ebd.). Connell formuliert hier, dass eine bestimmte Vorstellung von Männlichkeit, offensichtlich Vormachtsstellung unter den verschiedenen Formen von Männ-

---

<sup>2</sup> Döge nennt Forschungen von Gilmore nach denen sowohl aggressive Formen von Männlichkeit, z.B. bei den Amhara in Äthiopien beobachtet wurden, sowie passiveren Formen von Männlichkeit z.B. auf Tahiti und in Malaysia (vgl. Döge, 2001, S. 33).

<sup>3</sup> Insbesondere Connells Hegemonie – Konzept löste ältere Ansätze, z.B. der Geschlechterrolle und Vorstellungen von Männlichkeit und Identität ab und leistete einen wichtigen Beitrag für die Diskussion um die Konstruktion von Männlichkeit (vgl. Wöfl 2001, S. 15).

lichkeit genießt. Andere Beschreibungen dieser Vorstellung wären die des sogenannten „richtigen Mannes“ oder des „traditionellen Mannseins“ (vgl. Wölfl 2001, S. 17; Engelfried 1997, S. 54).

Das Männlichkeitsmuster, das sich hinter diesen Bildern verbirgt, fasst Connell unter dem Terminus „hegemoniale Männlichkeit“ oder „männliche Hegemonie“ zusammen. Der Begriff ist auf den Soziologen Gramsci zurückzuführen und meint die kulturelle Dominanz eines bestimmten Musters (vgl. Wölfl 2001, S. 15).

Hegemoniale Männlichkeit ist die in der Hierarchie der Männlichkeiten an oberster Stelle stehende Form von Männlichkeit und vertritt ein gesellschaftlich akzeptiertes und dominierendes Deutungsmuster vom Mannsein. Hegemonie ist dabei nicht an reale Personen gebunden, im Gegenteil ist sie für den Einzelnen kaum erreichbar. Sie ist vielmehr ein „Phantasma von Mannsein“ (vgl. ebd., S. 15), das vor allem in menschlichen Köpfen als Vorstellung lebt und in medial vermittelten Bildern.

Mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit ist eine bestimmte Machtstruktur verbunden, die die gesellschaftliche Dominanz von Männern über Frauen einschließt, so wie die Beziehungen, die Männer zu anderen Männern haben. Zugrunde liegt dem Konzept die Gegensätzlichkeit von Mann und Frau, wobei die Frau – und alles mit dem Weiblichen verknüpfte – dem Mann – und dem Männlichen – untergeordnet ist. Eigenschaften und Tätigkeiten werden demnach in männlich oder nicht-männlich bzw. weiblich eingeteilt und auch andere Männlichkeiten können so als weiblich und nicht-richtig gelten. (vgl. ebd., S.15ff.).

Ein Beispiel dafür ist die Homosexualität, die somit zum wichtigsten Beispiel untergeordneter Männlichkeit wird, da sie die Muster hegemonialer Männlichkeit nicht beantwortet und zum Sinnbild des Andersartigen, des niedrig gestellten Unmännlichen wird (vgl. Carrigan/Connell/Lee 2001, S. 63 & S. 69). Schwule Männlichkeit ist aber nicht die einzige Form von untergeordneter Männlichkeit. Viele Männer, die dem Bild der hegemonialen Männlichkeit nicht entsprechen, müssen die Erfahrung machen, nicht als „richtiger Mann“ akzeptiert zu werden.<sup>4</sup> Hegemoniale Strukturen setzen aber auch immer ein Einverständnis mit den untergeordneten Gruppen voraus.

Hegemoniale Männlichkeit hält patriarchale Strukturen, z.B. ungleiche Machtverhältnisse aufrecht, die sich überall in den Bereichen Familie, Staat und Arbeit niederschlagen (vgl. ebd., S. 25f). Wenn die gesellschaftlichen Bedingungen sich ändern, kann die Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit aufgehoben werden. Hegemonie darf also nicht als unveränderliches Muster gesehen werden (vgl. Connell 1999, S. 98).

Connell weist jedoch darauf hin, dass die üblichen Formen von Männlichkeit auch weiterhin reproduziert und institutionalisiert werden, denn „das Interesse der Männer am Patriarchat ist in der hegemonialen Männlichkeit konzentriert und wird von der kulturellen Maschinerie verteidigt, die die hegemoniale Männlichkeit hochhalten“ (Connell 1999 S. 264). Hegemoniale Männlichkeit ist also zur Zeit und wird vermutlich auch in voraussehbarer Zukunft als gegeben vorausgesetzt werden müssen und sie wird weiterhin die Folie sein, auf der sich andere Männlichkeiten positionieren müssen. Dennoch kann ihr durch die Akzeptanz und Anerkennung anderer Männlichkeiten, denen Wert zugesprochen wird, ihre Allmacht genommen werden.

## 1.2 Männliche Sozialisation

Die Unterscheidung zwischen sex und gender und die Annahme der Konstruktion von Geschlecht deuten darauf hin, dass Männlichkeit und Weiblichkeit in der heutigen Diskussion in erster Linie als gesellschaftlich hergestellte Muster verstanden werden. Wenn Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht durch die biologischen Voraussetzungen determiniert sind, müssen andere Faktoren ausschlaggebend sein und dazu führen, dass Jungen/ Männer und Mädchen/ Frauen verschiedene Verhaltensweisen annehmen und ausführen.

Um zu klären welche Rolle Schulbücher als Orientierung in der Entwicklung von Jungen spielen ist die Frage danach sinnvoll, wie Jungen zu Jungen und Männern „werden“ und welche Rolle dabei die bestehenden Männlichkeitsbilder spielen. Ein Blick auf die männlichen Sozialisationsbedingungen ist daher notwendig. Dieser kann ebenfalls Hinweise darauf geben, wie Männlichkeit in der Gesellschaft hergestellt und vermittelt wird.

### 1.2.1 Definition von Sozialisation

Nach Geulen und Hurrelmann ist Sozialisation definiert „als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/Hurrelmann nach Hurrelmann 2002, S. 15).

Sozialisation wird nach dieser Definition verstanden als lebenslanger Prozess, bei dem es primär um die Persönlichkeitsentwicklung geht. Unter Persönlichkeit wird das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen verstanden, die ein Mensch aufgrund seiner biologischen Ausstattung und als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben mit sich bringt (vgl. Hurrelmann 2002, S.

---

<sup>4</sup> Die Herabsetzung alles nicht männlich konnotierten Verhaltens ist auch in der Schule gut zu beobachten. Viele Jungen, die dem männlichen Ideal nicht entsprechen, müssen sich ein reichhaltiges Vokabular an Schimpfwörter anhören, wie da wären: Schwächling, Weichei, Schlappschwanz, Muttersöhnchen, Waschlappen, Feigling, Hosenscheißer, Memme, Streber usw. (vgl. Connell 1999, S. 100).

16). Hierbei wird der Mensch nicht als Objekt betrachtet, das ausschließlich von den Einflüssen seiner Umwelt abhängig ist, sondern vielmehr als handelndes Subjekt, das im Prozess seiner Sozialisation aktiv teilnehmen kann. Individuum und Gesellschaft sind in einer Wechselwirkung zu sehen. „Die Umstände machen die Menschen und die Menschen machen die Umstände. In diesem Wechselverhältnis zwischen Individuum und Umwelt gehen von beiden Seiten einflussreiche Wirkungen aus“ (Pregel 1994, S. 62).

### 1.2.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation

Geschlechtsspezifische Sozialisationstheorien versuchen die Frage zu beantworten, wie geschlechtstypische Verhaltensweisen internalisiert werden. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass Sozialisationstheorien versuchen, wiedererkennbare Muster zu beschreiben, denn „jede einzelne Lebensgeschichte ist einmalig. Es gibt nicht zweimal die gleiche Sozialisation, aber es gibt typische Muster, die ähnliche Formen der Sozialisation hervorbringen“ (ebd., S. 63).

Einschlägige Arbeiten zu diesem Thema basieren vor allem auf psychoanalytischen Hypothesen, lerntheoretischen Konzepten, kognitionspsychologischen Theorien, soziologischen Ansätzen und systemischen Betrachtungsweisen. Eine einzige Theorie kann männliche Sozialisation nicht hinreichend erklären, denn jede Theorie geht das Thema von einem anderen Aspekt an und setzt andere Schwerpunkte (siehe Tillmann 1995; Hoffmann 1997 u.a.). Folgend eine Zusammenfassung von Essentials verschiedener Theorien nach Kaiser, Nacken und Pech, die im Diskurs herangezogen werden:

- „Die Vorbilder sind entscheidend. Kinder lernen, was männlich oder weiblich sein soll, durch die erwachsenen Vorbilder in ihrer Umwelt.
- Übung ist entscheidend. Wenn wir Jungen nur Technikspielzeug geben und Mädchen Puppen, dann lernen sie auch die entsprechenden Verhaltensweisen.
- Mädchen fühlen sich in ihre Mütter ein, sie identifizieren sich mit ihnen, Jungen grenzen sich von ihnen ab, weil sie merken, dass sie zum anderen Geschlecht gehören.
- Kinder lernen das, was wir von ihnen erwarten. Wir haben Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit im Kopf und transportieren diese unterbewusst auf unsere Kinder.
- Es liegt daran, wie die Arbeitsteilung der Geschlechter in einer Gesellschaft ist. Dies prägt heraus, wie Mädchen und Jungen allmählich ihre Persönlichkeit herausbilden.
- Mädchen und Jungen bilden ihr Selbstbild, indem sie immer wieder schauen und hören, was von ihnen verlangt wird.
- Es gibt bestimmte Rollen, die eine Gesellschaft für die Geschlechter vorsieht. Durch heimliche und offene Vorschriften und negative Begrenzung, wenn ein Kind sich nicht entsprechend seiner Rolle verhält, wird allmählich das typisch Männliche und typisch Weibliche herausgebildet“ (Kaiser/Nacken/Pech 2002, S. 16, im Orig. kursiv).

Ein geeigneter Versuch einer Gesamtdarstellung der männlichen Sozialisation wurde im deutschen Sprachraum von Böhnisch und Winter (1993) unternommen: dieses Konzept soll hier in seinen Grundzügen vorgestellt werden.

#### 1.2.2.1 Versuch einer ganzheitlichen Darstellung der männlichen Sozialisation

Sozialisation geschieht nach Böhnisch und Winter durch die Übernahme von Rollen, also durch die Aneignung der männlichen Rolle.<sup>5</sup> Durch die Interaktionen von Person und Gesellschaft wird das soziale Geschlecht (gender) geformt. Böhnisch und Winter bezeichnen diesen Prozess als „Gendering“. Sie gehen davon aus, dass Gendering heute, durch die Veränderungen in der Gesellschaft nicht mehr so eindeutig verläuft, wie noch vor einigen Jahrzehnten. Das stellt neue Anforderungen an den Mann, der im Laufe seines Lebens mit unterschiedlichen und auch gegensätzlichen Seiten der männlichen Geschlechtsrolle konfrontiert wird. Diese Umgestaltungen setzen voraus, dass Männer sich mit ihrem Mannsein beschäftigen (vgl. Böhnisch/Winter 1993, S. 125).

Die biologische Kategorie (sex) betrachten die Autoren in ihrem Konzept als wesentliches Merkmal und stellen sich somit gegen die Auffassung vieler Geschlechterforscher, die das biologische Geschlecht im Sozialisationsprozess für nicht ausschlaggebend halten (vgl. ebd., S. 17).<sup>6</sup> Mit dem Begriff der „Lebensbewältigung“ versuchen die Autoren den Menschen als aktiv an seiner Sozialisation beteiligt zu beschreiben.

Männlichkeit ist nach Böhnisch und Winter ein emotionaler Zustand, in dem sich das Anthropologische und das Soziale miteinander verbinden (vgl. ebd., S. 21). Durch herrschende Geschlechtsrollenstereotype, die der Frau emotionale Kompetenz zusprechen und damit dem Mann absprechen, wird es Männern schwer gemacht, Zugang zu ihrem Innern und ihrer Gefühlswelt zu haben. Von klein auf müssen Jungen lernen ihre Gefühle zu unterdrücken. Die Arbeits- und Berufswelt legt später Wert auf die rationale Seite des Mannes und verstärkt damit den schwierig gewordenen Weg zu den eigenen Emotionen (vgl. ebd.).

Das Grundproblem in der männlichen Sozialisation sehen Böhnisch und Winter „im Dilemma der Autonomie“ (ebd., S.22). Nach Gruen definieren sie Autonomie als einen „[...] Zustand der Integration in dem ein Mensch in voller Übereinstimmung mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen ist. Und: Autonomie beinhaltet die Fähigkeit, ein Selbst zu haben, das auf den Zugang zu eigenen Gefühlen und Bedürfnissen gründet“ (ebd.,

<sup>5</sup> Siehe dazu Kap. 1.1.1

<sup>6</sup> Siehe auch Kap. 1.1.2

S. 23). Das „Dilemma“ besteht also darin, dass Männer, da sie nur schwer Zugang zu ihren Emotionen haben, auch keinen Zustand der Autonomie erreichen können.

Um Autonomie zu erlangen, ist der Zugriff auf das Selbst erforderlich, das den Jungen aber nach Böhnisch und Winter, verwehrt bleibt. Die Autoren formulieren, wie wichtig es wäre, auf die Bedürfnisse und Wünsche von Jungen aus ihrem Selbst heraus einzugehen und sie nicht zwanghaft in das männliche Rollenklischee einzupassen (vgl. ebd., S.24). Wenn Jungen nie die Erfahrung machen, auf die eigenen Bedürfnisse zu hören und sie in ihrer Umwelt keine Beachtung finden, beginnen sie, diese zu unterdrücken und zu fürchten (vgl. ebd., S. 26). Das daraus resultierende Gefühl der Hilflosigkeit wird von Böhnisch und Winter als weiteres Problem des Mann-Seins benannt. Frauen kennen das Gefühl nicht im gleichen Maße wie Männer, da sie „[...] der Natur und dadurch dem Eingeständnis der menschlichen Hilflosigkeit, das notwendig für die personale Autonomie, näher und damit nach innen selbstsicherer als der zwanghaft nach außen agierende, außen Selbstsicherheit suchende, externalisierte Mann“ ist (ebd., S. 27). Die „Nähe zur Natur“ besteht nach Böhnisch und Winter durch die Gebärfähigkeit der Frau und ist tief mythisch verwurzelt. Der Frau ist somit eine „Fluchtmöglichkeit ins Selbst“ (vgl. ebd.) möglich, was sie dem Mann gegenüber überlegen sein lässt (vgl. ebd.).

Die Schwierigkeit, in Kontakt mit dem eigenen Selbst zu kommen, führt zu einem weiteren Problem. Böhnisch und Winter bezeichnen es als „Zwang zur Abstraktion“. Männern fehlt der Bezug zu sich selbst und zu anderen, ihr Handeln ist also gekennzeichnet durch „Nicht-Bezogenheit“ (vgl. ebd., S. 29). „Handeln ohne Bezogenheit macht Legitimationen für dieses Handeln erforderlich. Diese Legitimationen werden über Abstraktionen – Ideen, Ideologien, Ideale – hergestellt“ (ebd.). Abstraktionen erlauben es, das eigene Involviertsein von den Folgen des Handelns abzutrennen (vgl. ebd.).

Böhnisch und Winter formulieren verschiedene „Prinzipien der Bewältigung des Mannseins“ (vgl. ebd., S. 126ff.). Sie meinen „Prinzipien also, welche die ‚Befindlichkeit‘ und ‚Betroffenheit‘ des Mannes signalisieren, gleichzeitig aber auch seine Anpassungsstrategien aus den Vorgaben des Gendering – der sozialen Konstruktion des Männlichen – heraus thematisieren können“ (ebd., S. 127). Die einzelnen Bewältigungsmuster werden im Folgenden zusammengefasst:

- Das „Prinzip der Externalisierung“ stellt das Grundprinzip dar und ist Voraussetzung für die nachfolgenden Prinzipien. Es meint das Nach-Außen-Gerichtet-Sein von Jungen und Männern, das sich in Wahrnehmung und Handeln ausdrückt und seinen Ursprung im „[...] Mangel an Bindungen und Verbindungen zu sich selbst [...] und zu anderen Personen“ hat (vgl. ebd.).<sup>7</sup>
- Das „Prinzip Gewalt“ beschreibt sowohl Gewalt gegen Frauen, aber auch Gewalt gegen andere Männer und schließlich Gewalt gegenüber sich selbst, die sich durch die eigene Selbstdefinition über Leistung und der Unterdrückung von Gefühlen ausdrückt.
- Das „Prinzip Benutzung“ knüpft an das vorhergehende Prinzip an und „[...] beschreibt den Umgang von vielen Jungen und Männern mit der Welt“ (ebd., S.128): Frauen, andere Menschen (auch andere Männer) und die Umwelt werden nach eigenen Bedürfnissen benutzt, ohne über die Folgen nachzudenken.
- Das „Prinzip Stummheit“ bezeichnet die Sprachlosigkeit, die bedeutend wird sobald es um die eigene Befindlichkeit geht. Die Thematisierung der eigenen Bedürfnisse ist in Böhnisch und Winters Argumentation auch gar nicht möglich, da ja der Bezug zum eigenen Selbst fehlt.
- Das „Prinzip Alleinsein“ geht mit dem Prinzip Stummheit einher und beschreibt ein Idealbild des Mannes, das vom einsamen Wolf oder auch das vom „lonesome cowboy“ (vgl. ebd., S. 129). Es drückt den Zwang zur Selbstständigkeit aus und trägt als Folge die Angst vorm Verlassenwerden mit sich.
- Das „Prinzip Körperferne“ meint zum einen die Funktionalisierung und Technisierung des eigenen und des fremden weiblichen Körpers, sowie die Angst und Vermeidung von Körperkontakt zu anderen Männern und schließlich die mangelhafte Wahrnehmung des eigenen Körpers, die sich oft in schlechter Gesundheit oder Hygienemangel niederschlägt (vgl. ebd.).
- Das „Prinzip Rationalität“ beschreibt die aus der Unfähigkeit der Kontaktaufnahme zu den eigenen emotionalen Bereichen entstehende Neigung zur Wissenschaftlichkeit und Logik, die das Denken und Fühlen vieler Männer dominiert (vgl. ebd.).
- Das „Prinzip Kontrolle“ dient der Erhaltung des Patriarchats, die auch in Bereichen aufrechterhalten bleiben soll, in denen Männer gar nicht tätig sind (z.B. Kindergarten, Grundschule etc.).

Männer bewältigen also ihr Mann-Sein mittels verschiedener Anpassungsstrategien, denen die emotionale Komponente fehlt, der Zugang zum Selbst. An diesen Bildern von Männlichkeit orientieren sich Jungen und mit diesen Männern identifizieren sie sich. Denn so unterschiedlich die Theorien über die geschlechtsspezifische Sozialisation auch sind: Einigkeit herrscht über die Annahme, dass Jungen und Mädchen sich ab einem bestimmten Zeitpunkt hauptsächlich an gleichgeschlechtlichen Personen orientieren und sich mit ihnen identifizieren. In

---

<sup>7</sup> Die Vorstellung, die „männlich“ mit „außen“ und „weiblich“ mit „innen“ verbindet gehört zur tradierten Rollenaufteilung (Vgl. Hurrelmann 2002, S. 132f).

erster Linie sind das die Eltern. Dem Vater als Identifikationsfigur kommt somit für den Jungen eine besondere Bedeutung zu.

### 1.2.3 Bedeutung von Identifikationsfiguren in der Entwicklung von Jungen

Die Relevanz von Vorbildern und Identifikationsmöglichkeiten für die Entwicklung von Jungen soll nun in den Vordergrund treten, – auch in Hinblick auf die folgende Analyse der Schulbücher.

Die in der Literatur oft hervorgehobene Stellung des Vaters, als Identifikationsmöglichkeit für den Jungen, wird zunächst thematisiert. Danach wird dargestellt inwiefern andere Männlichkeit liefernde Bilder von Jungen auf der Suche nach Identifikation relevant werden.

#### 1.2.3.1 Zur Bedeutung des Vaters als Identifikationsfigur

In der Literatur, die sich mit Männlichkeit, der männlichen Sozialisation und den damit einhergehenden Problemen auseinandersetzt, wird i.d.R. die Hauptschwierigkeit in der Entwicklung von Jungen am abwesenden Vater festgemacht und der damit fehlenden männlichen Identifikationsfigur (vgl. z.B. Böhnisch/Winter 1993, Bründel/Hurrelmann 1999, Schnack/Neutzling 1990, Hageman-White 1984, Boldt 2001).

„Söhne müssen sich in ihren Vätern ‚spiegeln‘ können, d.h. sie erleben und erfahren, sie kennenlernen als Mann, damit sie wissen, wer sie selbst sind [...]“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 18f). Der Vater als Spiegelungsmöglichkeit für den Jungen bleibt oft aus, weil er, in seiner tradierten Rolle als „Außenminister“ (ebd., S.24f) der Familie, entweder physisch außer Haus ist oder zumindest emotional abwesend und unerreichbar. So sind es meist noch die Mütter, die für die Organisation des Alltags und die emotionalen Bereiche zuständig ist. „Die Mutter ist die Expertin für emotionale Beziehungen, sie tröstet, unterstützt, rät und hilft, während der Vater sich in einer Randposition befindet [...]“ (ebd., S. 25). So ist die allgemein vertretene Meinung, obwohl auch Stimmen hörbar werden, die den veränderten Stellenwert des Vaters betonen, der heute möglicherweise häufiger zu Hause ist, als noch vor einigen Jahren (vgl. Böhnisch 2001, S.80).

Doch auch Böhnisch gibt an, dass der Vater weiterhin nicht der „herausragende Mann“ ist (vgl. ebd.). Er tritt in den meisten Fällen im „Ausnahmeverhalten“ auf, wie Böhnisch und Winter es bezeichnen (vgl. Böhnisch/Winter 1993, S. 63). Sie meinen damit, dass der Vater oft nur am Wochenende, in den Ferien oder an Feiertagen anwesend und erreichbar ist und mit dieser fehlenden Präsenz als Identifikationsfigur zur Verfügung steht. Das alltäglich vorgelebte männliche Vorbild fehlt, das dem Jungen eine andere Seite zeigen könnte, z.B. den täglichen Stress mit der Arbeit und der Familie, kurz, auch die männliche Seite von Schwächen und Schwierigkeiten. Der Junge, der den Vater nur als „Sonntagsvater“ erlebt, hat keine Möglichkeit, die eigenen Schwächen und Ängste im Vater wiederzufinden, gespiegelt zu bekommen. Diese Gefühle werden im Gegenteil oft vom Vater abgelehnt, ebenso die kindlichen Bedürfnisse nach Schmusen und körperlicher Geborgenheit nach der Kleinkindphase (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999, S. 25).

„Väter und Söhne sind Verlierer im modernen Patriarchat und sie geraten immer wieder in die ‚Patriarchatsfalle‘, nämlich sich so zu verhalten, wie es verlangt und erwartet wird. Sie befinden sich in einem Vereinbarkeitsdilemma, Gefühle zu haben, aber sie nicht zeigen zu dürfen, sie verhalten sich außendefiniert und empfinden dabei doch auch oft Hilflosigkeit und emotionale Bedürftigkeit“ (ebd., S. 27).

Durch die häufige Abwesenheit des Vaters ergeben sich Konsequenzen für den Sozialisationsprozess von Jungen. Nach Hageman-White eignet sich der Junge Männlichkeit als eine doppelte Negation an. Die einzige Person, an der er sich orientieren kann ist die anwesende Mutter, die aber Nicht-Mann ist. Alles, was sie dem Jungen vorlebt kann für ihn also nicht richtig sein, weil es nicht das richtige Verhalten für einen Mann darstellt. „So wird sein Geschlecht als Nicht-Nicht-Mann bestimmt“ (Hagemann-White 1984, S. 92). Als Folge davon werden viele von Frauen vorgelebte Verhaltensweisen und Gefühle als weiblich definiert und für die eigene Person abgelehnt. Die Praxis der doppelten Negation beschreibt Hageman-White mit Hilfe folgenden Bildes: der Junge ergreift Geschlechterstereotype, z.B. dass Frauen ängstlich sind, auf und erklärt „Ängstlichkeit zum Beweis, daß jemand kein Mann ist“ (ebd.). Um seine männliche Identität zu demonstrieren, versucht er zu zeigen, dass er nicht ängstlich ist. „Positive Aneignung von Männlichkeit würde erfordern, daß der Junge sich an einen Mann anlehnt, der ihm deutlich Männliches (was immer wir darunter verstehen mögen) vorlebt“ (ebd.).

Dazu wäre einerseits erforderlich, dass Väter mehr Zeit mit ihren Söhnen (und Töchtern) verbringen, aber das reicht nicht aus. So lange eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern besteht, die Eigenschaften und Verhaltensweisen polarisiert und in männlich – besser und weiblich – schlechter einteilt, kann ein Junge nicht lernen, diese nicht einer Vorstellung von Männlichkeit oder Weiblichkeit zu zuordnen. So lange dieses hierarchische Verhältnis besteht, kann ein Junge keine Verhaltensweisen, die Frauen ihm vorleben, als Teil seines Männlichkeitsbildes annehmen, weil sie ja von Frauen stammen und von denen muss er sich abgrenzen (vgl. ebd.).

Für die Entwicklung von Jungen wäre es notwendig, männliche Identifikationsfiguren im Alltag zur Verfügung zu haben, die den Jungen auch Emotionen, insbesondere Schwächen, Ängste und körperliche Zuneigung, vorleben könnten.

Bislang wurde die Bedeutung des Vaters hervorgehoben. Deutlich zu betonen ist jedoch, dass auch andere Männer als Leitbilder fungieren können und fungieren. Doch „ein Männerbild mit allen Ecken und Kanten, mit allen schönen aber auch problematischen Seiten zeigt sich dem Jungen selten“ (Ottmeier-Glücks 1996, S. 80). Das Problem fehlender männlicher Bezugspersonen in der Umgebung von Jungen gilt auch für Kindergarten und Grundschule. Hier stehen kaum Männer zur Verfügung, nach denen sich Jungen richten könnten. Dabei wäre es wichtig für sie, Männer z.B. in pflegenden und erzieherischen Bereichen zu erleben und nicht nur den „klassischen“ Fußballtrainer im Sportverein.

#### *1.2.3.1 Zur Bedeutung anderer männlicher Identifikationsfiguren für Jungen*

Auch der abwesende Vater – oder andere fehlende männliche Vorbilder – bleibt als Identifikationsobjekt für den Jungen relevant. Ihre Unerreichbarkeit wird durch Wunschvorstellungen und Idealisierungen kompensiert (vgl. Schnack/Neutzling 1990, S. 33f). Jungen orientieren sich bei der Ausformung ihrer Vorstellungen an Bildern von Männlichkeit, die ihnen durch die Medien geliefert werden. Diese in Fernsehen und Werbung, in Comics und Büchern auftretenden Männerbilder sind oft stereotyp und verstärken das Bild vom starken, mutigen Mann. „Das einseitige Vaterbild – verstärkt durch die ‚starken Männerbilder‘, die der Junge mit zunehmendem Alter über die Medien wahrnimmt – führen bei ihm in der Regel zur ‚Idolisierung‘ des Mannseins und zur Abwertung des Gefühlsmäßigen ‚Schwachen‘[...]“ (Böhnisch 2001, S. 52). Auch Boldt weist in diesem Zusammenhang auf die Abgrenzung des Weiblichen hin (siehe Boldt 2001, S. 11). Zwar sind die zumeist heldenhaften Jungen und Männer in den Medien für den Jungen ebenfalls unerreichbar, im Gegensatz zu realen männlichen Vorbildern, die im Alltag von Jungen oft fehlen, sind sie jedoch fast überall zugänglich. Bilder von Männern sind in den Medien ständig vertreten.

Die Suche von Jungen nach Identifikationsfiguren wird für die Grundschulzeit besonders relevant, wenn die Bedeutung von männlichen Vorbildern für die Entwicklung von Jungen berücksichtigt wird und wenn entwicklungspsychologische Annahmen beachtet werden, die davon ausgehen, dass zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr die eigene Geschlechtszugehörigkeit als unveränderbar erkannt und die Orientierung an gleichgeschlechtlichen Personen besonders wichtig wird (vgl. Tillmann 1995, S.93ff.).

Auch Männerbilder, die in den Schulbüchern enthalten sind, zeigen Jungen, was Männlichkeit ist und wie Mann-Sein gelebt werden kann.

### **1.3 „Veränderte“ Männlichkeit**

Das Thema der vorliegenden Arbeit beinhaltet die „Entwicklung von Kriterien einer ‚veränderten‘ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht“. Doch was bedeutet „veränderte“ Männlichkeit? Im ersten Abschnitt wurde bereits dargestellt, dass die traditionelle Vorstellung von Männlichkeit mit der hegemonialen Männlichkeit verglichen werden kann und dass daneben eine Reihe von anderen Männlichkeiten existieren. In dieser Arbeit wird nicht auf die verschiedenen untergeordneten Männlichkeiten eingegangen, wie z.B. homosexuelle Männlichkeit, sondern auf die Variante, die die Medien gemeinhin als den „neuen“ Mann betiteln.

Es soll zunächst die Notwendigkeit eines „veränderten“ Mann-Seins verdeutlicht werden, um danach die Bedingungen und Ziele von „veränderter“ Männlichkeit genauer zu beleuchten.

#### **1.3.1 Zur Notwendigkeit einer „veränderten“ Männlichkeit**

Die Notwendigkeit einer „veränderten“ Männlichkeit zur Orientierung und Identifikationsfindung von Jungen und für Männer allgemein, wurde durch die vorangegangenen Ausführungen schon verdeutlicht. Zusammenfassend lässt sich festhalten, „[...] dass Jungen in hohem Maße einer problematischen Entwicklung ausgesetzt sind“ (Wölfl 2001, S. 24). Die Grundzüge dieser Entwicklung werden nach Glücks und Ottmeyer-Glücks folgendermaßen zusammengefasst werden:

- „Jungen wachsen mit einem Idealbild Mann auf, das prinzipiell unerreichbar ist. Sie sind von der Angst befallen, als weiblich zu gelten.
- Sie leben mit dem Zwang zur ständigen Überlegenheit. Dominanz über Andere gilt als Selbstwertbestätigung.
- Zwischen Jungen und zwischen Männern herrscht prinzipielle Konkurrenz.
- Jungen erhalten oder akzeptieren wenig Förderung in ihren sozialen Fähigkeiten. Versuche, die sozialen Fähigkeiten von Jungen zu fördern, stehen zu den hegemonialen Männlichkeitsvorstellungen in konflikthafter Spannung und sind deshalb oftmals unwirksam.
- Probleme mit Männlichkeit gelten als männlichkeitsmindernd. Da das Ideal von Männlichkeit als Stärke gebend und herstellend verstanden wird, werden Probleme damit vermieden. Probleme zu haben wird auf die ‚Schwächeren‘ projiziert. Probleme zu machen wirkt hingegen männlichkeitsverstärkend“ (Glücks/Ottmeyer-Glücks 1996, S. 97ff.).

Wölfl fügt zu dieser Zusammenfassung einige Aspekte hinzu: Als problematisch gilt ebenfalls das „Verlernen“ von Angst und die Verachtung von Schwäche, sowie der ständige Druck, sich körperlich auseinander zu setzen, um nicht als Schwächling zu gelten. Körperkontakt zu anderen Jungen muss vermieden werden, aus Angst, als

schwul zu gelten, was zu Problemen mit der Freundschaft zu anderen Jungen führen kann. Jungen spüren ständig hierarchische Strukturen in der Clique und erlernen die „Richtigkeit“ von Heterosexualität und die Abwehr von Homosexualität. Der Körper muss leistungsfähig sein; gleichzeitig ist das Leben von Jungen gefährdet durch die Nicht-Beachtung des eigenen Körpers, was zur Bevorzugung eines gefährlichen Fahrstils, übermäßigem Alkoholkonsum und ungesunder Ernährungs- und Lebensweisen führen kann (vgl. Wölf 2001, S.24.).

Es wird deutlich, dass das gängige und vorherrschende Männlichkeitsbild unserer Gesellschaft den Jungen in ihrer Entwicklung zum Verhängnis wird. Kaiser fasst eine Gemeinsamkeit aller Darstellungen von männlicher Sozialisation zusammen: „Beim gegenwärtigen Stand ist aber ein Moment in allen Modellen enthalten, nämlich der Verweis auf die außerordentliche emotionale Instabilität der Jungen“ (Kaiser 1997, S. 15). Um Jungen eine stabilere und unproblematischere Entwicklung zu ermöglichen, ist eine veränderte Sicht auf den Komplex „Männlichkeit“ unumgänglich.

Bisher hat sich diese Arbeit besonders mit den Schwächen und Problemen von Jungen auseinandergesetzt. Diese Darstellung ist auch notwendig zur Erklärung der Entstehung „jungentypischer“ Verhaltensweisen, die sich für Lehrkräfte und MitschülerInnen oft in der Schule unangenehm bemerkbar machen. Spätestens an dieser Stelle ist es m.E. jedoch wichtig darauf hinzuweisen, dass es den „typischen“ Jungen eben gerade nicht gibt. Jeder Junge hat viele verschiedene Seiten in sich, die er in unterschiedlichen Situationen zeigt. In jeder Klasse sitzen Jungen, die in der Klassenhierarchie ganz unten stehen und täglich unter der Dominanz von den Klassenkameraden leiden. Und – um mit den Worten von Pech zu sprechen:

„Die Jungen dürfen nicht als ‚Defizitwesen‘ angesehen werden! Auch wenn ihnen beispielsweise im emotionalen Bereich oft Kompetenzen fehlen, verfügen Jungen über eine Vielzahl von Stärken. Sich zu wehren, laut zu werden, zielgerichtet aufzutreten usw. sind zu fördernde Fähigkeiten! Erst in Verbindung mit Macht, Gewalt und Dominanz werden diese Fähigkeiten zu ‚Herrschaftsinstrumenten‘ und damit zu einem Problem“ (Pech 2001, S. 207. Erster Satz im Original fett).

### 1.3.2 Bedingungen und Ziele von „veränderter“ Männlichkeit

Das Geschlechterverhältnis ist durch die Frauenbewegung und deren Erfolge ins Wanken geraten. Das heißt nicht, dass alte, patriarchale Grundstrukturen völlig aufgelöst wären, aber die Reflexion über die Beziehung zwischen den Geschlechtern ist mehr ins Bewusstsein der Öffentlichkeit geraten (vgl. Hoffmann 1997a, S. 923). Durch die veränderte Stellung der Frau hat sich unweigerlich die Frage nach einer Veränderung in der Männerrolle ergeben. In den Kontext dieser Frage gehören die Umgestaltungen in der Arbeitswelt und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für Familienstrukturen. Frauen haben heute Zutritt in die Erwerbstätigkeit, so dass die zuvor männlich konnotierte Aufgabe als Familienernährer und Oberhaupt unsicher geworden ist (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999, S. 176). In der Berufswelt werden zunehmend andere Anforderungen gestellt. Kompetenzen wie Teamfähigkeit erfordern Kommunikations- und Konfliktvermögen, die traditionell eher als „weibliche“ Eigenschaften gelten.

Aufbrechende Strukturen erfordern auch von Männern Veränderungen. Vor allem „[verlangt]eine demokratische Gesellschaft [...] ausgeglichene Machtverhältnisse der Geschlechter, Gleichberechtigung und also Gleichbewertung von Männern und Frauen“ (vgl. ebd.). Männer müssen etwas von ihrer Macht abgeben, aber das nicht nur als Folge von Forderungen der Frauen. „Der traditionelle Lebensentwurf ‚Mann‘ bringt Jungen und Männern heute Probleme und Kosten der Lebensbewältigung, die diese traditionale Männlichkeit nicht für jene, die durch sie abgewertet werden, sondern auch für die Männer selbst Abhängigkeiten, Selbstblockierungen und Leiden bringen können“ (Böhnisch/Winter 1993, S. 211). Es sind also zwei Bedingungsgefüge zu erkennen, mit der Veränderungen von Männlichkeit erklärt werden können. Die eine Seite betont die Veränderungen eher als Folge der Errungenschaften der Frauenbewegung. Männer müssen sich ändern, weil die Strukturen sich verändert haben und um ihren Beitrag zur Gleichstellung der Frau zu leisten.

Die andere Seite betont die Veränderungen als Folge eines Bedürfnisses von den Männern selbst. Die oben aufgezeichnete Notwendigkeit zu „veränderter“ Männlichkeit, so wie Böhnisch und Winters zitierte Aussage, setzen hier den Schwerpunkt der Begründung für eine Veränderung. Walter unterstreicht dieses „Eigeninteresse“ von Männern mit der Behauptung, dass Männer einen zu hohen Preis bezahlen müssten für ihre Zugehörigkeit zum ökonomisch, politisch und sozial privilegierten Geschlecht (vgl. Walter 2001, S. 18).

Letztendlich müssen beide Sichtweisen als Begründung zu einer notwendigen Veränderung herangezogen werden. Erst die Betrachtung beider Aspekte kann nämlich zeigen, „[...] in welcher Weise patriarchale Männlichkeit einerseits Frauen unterdrückt und wie sie andererseits auch für Männer unterdrückend sein kann“ (ebd., S. 21).

Um die Ziele einer „veränderten“ Männlichkeit zu formulieren, ist ein Blick auf die zuvor aufgestellten Probleme in der männlichen Sozialisation hilfreich. Denkbar ist nun diese Defizitliste ins Positive umzukehren, um auszudrücken, welche Ziele für Jungen und Männer wünschenswert und erstrebenswert wären. Zunächst wird von einem „Eigeninteresse“ an Veränderung im Männlichkeitsbild ausgegangen.

- Oberstes Ziel und „Schlüssel“ (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999, S.176) einer „veränderten“ Männlichkeit ist, Jungen und Männern einen Zugang zum „verwehrteten Selbst“ zu ermöglichen.<sup>8</sup>
- Ihnen sollte ein Weg zu den eigenen Bedürfnissen, Ängsten, Gefühlen und Stärken möglich sein, auch um diesen Bedeutung geben zu können (vgl. Jantz/Grote 2003, S. 41).
- Ein Zulassen der eigenen Empfindungen wäre wünschenswert, damit Jungen und Männer sie nicht mehr abwehren müssen und es ihnen ermöglicht wird, „[...] ihre Wahrnehmung und Sensibilität zu vergrößern und ihr Gefühlspektrum zu erweitern“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 176).
- Lernen, Selbstwahrnehmung ernst zu nehmen, so dass Jungen und Männer sich von äußeren Erwartungszwängen frei machen können (vgl. Jantz/Grote 2003, S. 41).
- Das Eingeständnis der eigenen Bedürfnisse ist für die Gesundheit förderlich (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 177), ein Gefühl für und eine Zufriedenheit über den eigenen Körper zu entwickeln, nimmt den Druck ihn ausschließlich an seiner Leistung zu messen.

Weitere Ziele dienen sowohl dem „Eigeninteresse“ von Jungen und Männern, sind aber gleichzeitig auch Beitrag gegen die männliche Dominanz über Frauen und anderer, z.B. jüngerer oder im Sozialstatus niedrig stehender Männer.

- Es wäre wünschenswert, wenn Jungen und Männer „ein Selbstbewusstsein und Selbstverständnis von sich [entwickeln], welches nicht auf die permanente Demonstration von Überlegenheit und eigener Zugehörigkeit zur Männlichkeit sowie auf Abgrenzung und Unterdrückung anderer angewiesen ist“ (Jantz/Grote 2003, S. 41).
- Auf die Abwertung anderer nicht angewiesen zu sein, beinhaltet auch ein nicht-sexistisches Verhalten (Böhnisch/Winter 1993, S. 38).

Um diese Ziele verwirklichen zu können muss es Jungen und Männern ermöglicht werden,

- eigene Erfahrungen von Schwäche und Stärke, Probleme und Wünsche mit anderen Jungen und Männern auszutauschen;
- das Idealbild „Mann“, das verklärt ist durch Mythen und Phantasien, gegen ein reales Bild zu ersetzen. Hierfür ist die Reflexion und ein kritischer Blick auf das herrschende Männlichkeitsbild nötig (vgl. Jantz/Grote 2003, S. 41).

### 1.3.3 Der so genannte „neue“ Mann

Es ergibt sich nun die Frage, ob und inwiefern es Männer gibt, die sich bereits verändert haben. Zulehner und Volz haben 1998 eine repräsentative Studie durchgeführt, die zeigt, dass sehr wohl andere Männerbilder existieren.<sup>9</sup> Zulehner und Volz unterscheiden Männer in vier verschiedene Typen: den traditionellen Mann, den neuen Mann, den pragmatischen Mann und den unsicheren Mann. Der traditionelle Mann verkörpert Männlichkeit im tradierten Sinne, er ist das, was früher unter dem Begriff „männliche Rolle“ in Verbindung gebracht wurde. 19 Prozent der Befragten wurden in diese Kategorie gefasst. Der traditionelle Mann sieht sich als Familienernährer und die Frau für Haushalt und Familie zuständig. Das alte Bild des „Außenministers“ kommt hier zum Tragen. Seine Vaterpflicht nimmt er nur selten wahr und neigt zu Gewalthandlungen. Dennoch sind es „nur“ ca. 20 Prozent die diese traditionelle Männlichkeit repräsentieren. Es wird deutlich, dass von „Männlichkeiten“ gesprochen werden muss.

Dem pragmatischen Mann wurden 25 Prozent der befragten Männer zugeordnet. Er integriert Ansichten des traditionellen Typs und „neue“ Einstellungen in seinem Leben. So steht er der Erwerbstätigkeit von Frauen positiv gegenüber und würde selbst Erziehungsurlaub nehmen, neigt aber im Grunde dazu, sich von den traditionell „weiblichen Aufgabenbereichen“ zurückzuhalten.

Der unsichere Mann, der mit 37 Prozent die größte Gruppe darstellt, nimmt die Anforderungen, die der Wandel des Geschlechterverhältnisses an ihn stellt, wahr, weiß jedoch nicht, wie er sich dazu verhalten soll.

Der so genannte „neue“ Mann stellt das Gegenteil zum traditionellen Mann dar. Er steht hinter Bestrebungen zur Gleichberechtigung von Mann und Frau und würde dafür auch etwas von seiner privilegierten Stellung aufgeben. Aufgabenbereiche, die sich durch Engagement in der Familie und im Haushalt ergeben, sind für ihn kein Preis, den er zahlen muss, sondern eine Bereicherung. Ebenfalls 19 Prozent werden nach Zulehner und Volz als „neue“ Männer bezeichnet (vgl. Nuber 1999, S. 23).

Die Ergebnisse machen deutlich, dass heute mehrere Wege, „Mann zu sein“, offen stehen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die vorgenannten Kategorien der Vereinfachung dienen, dass also in der Realität noch ein vielschichtigeres Bild männlicher Einstellungen besteht. Die unterschiedlichen Männlichkeiten beziehen sich

<sup>8</sup> Begriff in Anlehnung an Böhnisch und Winter (1993), vgl. Kap. 1.2.2

<sup>9</sup> Die Studie von Paul W. Zulehner und Rainer Volz ist unter dem Titel „Männer im Aufbruch“ 1999 erschienen. Gefragt wurden 1200 Männer nach ihrem Selbstbild und ihren Einstellungen zu wesentlichen Lebensbereichen.

jedoch alle auf das „Urbild“ der hegemonialen Männlichkeit (vgl. Jantz/Grote 2003, S. 20f). Diese bildet die Grundlage, von der aus Veränderung stattfindet. Jantz und Grote verdeutlichen:

„Einerseits sollen Jungen eine männliche Identität erwerben. Andererseits kann ihnen eigentlich niemand sagen, wie diese dann genau aussehen soll. Also kann und muss jeder Junge aus den unterschiedlichst angebotenen Modellen auswählen. [...] Doch bei genauerer Betrachtung ähneln sich die Entwürfe [...] nur zu sehr. Oftmals scheint die mögliche Vielfalt viel zu unübersichtlich und viel zu unsicher zu sein, so dass viele Jungen auch heute noch zu älteren, scheinbar bewährten Mustern zurückgreifen“ (ebd., S. 23).

Die Unsicherheit, was andere Männlichkeitsentwürfe mit sich bringen, und die Sicherheit, was das tradierte Männlichkeitsbild beinhaltet, begründet also den Rückgriff vieler Jungen und Männer auf letzteres.

Hageman-White hat die Auflösung der Hierarchie und der hierarchischen Zuordnungen zwischen den Geschlechtern für notwendig erklärt, bevor eine Veränderung der Vorstellungen von Männlichkeit erreicht werden kann.<sup>10</sup> Fraglich ist, ob dieses Ziel überhaupt in erster Linie verfolgt werden sollte, oder ob, wie Jantz und Grote es formulieren, vielmehr „[...] mit den vorhandenen geschlechtstypischen Realitäten“ (ebd., S. 20) umgegangen werden sollte. Denn Jungen und Männer werden sich vermutlich auch künftig mit dem vorherrschenden Männlichkeitsbild auseinandersetzen müssen.<sup>11</sup> Es muss also darum gehen, der hegemonialen Männlichkeit ihre Allmacht zu nehmen, indem sie kritisch beleuchtet wird und ihre Stellung als einzige und „richtige“ Form von Männlichkeit verliert, so dass andere Formen von Männlichkeit ihre Berechtigung finden.

Hier kommt dem Sachunterricht eine besondere Bedeutung zu. Er hat nicht nur die Möglichkeit andere Männerbilder zu vermitteln, er kann Kinder auch zum kritischen Denken und Reflektieren anleiten, so dass sie selbst fähig sind, herrschende Bilder nicht als allgemein gültig ins eigene Leben zu übernehmen.

## 1.4 Männlichkeit und Sachunterricht

Da die Arbeit „Männlichkeit“ in Zusammenhang mit Sachunterricht stellt, soll nun die Beziehung zwischen beidem geklärt werden, auch um zu verstehen welchen Beitrag die Schule für ein „verändertes“ Männlichkeitsbild leisten kann. Zunächst stellt sich die Frage nach den Aufgaben und Zielen des Sachunterrichts in der Grundschule, in einem weiteren Schritt wird dann die Verbindung zwischen Männlichkeit und dem Sachunterricht erläutert.

### 1.4.1 Aufgaben des Sachunterrichts

Der Sachunterricht gehört neben Deutsch und Mathematik zu den Kernfächern der Grundschule. Sein Aufgabenbereich ist verglichen mit ihnen jedoch nicht so klar definiert, da er sich auf mehrere Bezugsfächer stützt. Dies drückt sich allein schon in der Tatsache aus, dass in den Bundesländern verschiedene Bezeichnungen für das Fach vorkommen (vgl. Richter 2002, S.13).

Hauptaufgabe – und hierüber scheint in den Bundesländern Einigkeit zu bestehen – des Sachunterrichts ist, die Schüler und Schülerinnen über ihre Lebenswelt aufzuklären und zur grundlegenden Bildung in der Grundschule beizutragen (vgl. ebd., S.2). Oft gebräuchlich ist auch die Erklärung, dass der Sachunterricht Kinder darin unterstützen soll, sich ihre Lebenswelt zu erschließen. „Erschließen“ beinhaltet nach Kahlert die Ansprüche des Aufklärens über Bestehendes, des Öffnens für Neues, des Aufbaus sinnvoller Zugangsweisen und des Ermutigens zum Handeln (vgl. Kahlert 2002, S. 25).

Der Begriff der Lebenswelt erfuh eine Vielzahl an Deutungen, so dass sich heute mehrere Definitionen finden lassen. In der Erziehungswissenschaft war Grundlage der zahlreichen Darstellungen von Lebenswelt die Definition der „alltäglichen Lebenswelt“ von Schütz. Er meint damit das, was den Menschen täglich umgibt, sein Umfeld, welches für ihn seine Wirklichkeit darstellt. Nur in diesem Rahmen ist es dem Menschen möglich zu handeln und selbst gestaltend teilzunehmen, aber der Rahmen beschränkt durch seine Gegebenheiten auch wiederum den Menschen. Alltägliche Lebenswelt setzt der Mensch als gegeben voraus, gerade weil sie so alltäglich ist, scheint sie ihm normal und unproblematisch (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 43).

Da davon ausgegangen werden muss, dass Menschen die gleichen Erfahrungen unterschiedlich verarbeiten und sich ihre Erklärungen von der Welt konstruieren wie kein anderer, kann von Lebenswelten geredet werden. Sie haben, wie Richter in Anlehnung an Habermas darstellt, als gemeinsame Basis drei Strukturen, die für jedes Individuum relevant sind, nämlich Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit. Lebenswelt meint also die allgemeine Lebenswelt, mit den eben genannten Strukturen, Lebenswelten bezeichnet die besonderen Lebenswelten der Individuen. (vgl. Richter 2002, S. 79).

„Wenn ein wichtiges Ziel des Sachunterrichts ist, die Schüler/innen über ihre eigene Lebenswelt aufzuklären, bedeutet dies also zum einen, *ihr konkretes Hintergrundwissen sowie ihre subjektiven Perspektiven auf die Lebenswelt* (ihre Sozialisationsprozesse einschließlich ihrer Bedürfnisse) *aufzugreifen*, zum anderen *auf objektiven Bedingungen der Lebenswelt* (Strukturen, systemische Ein-

---

<sup>10</sup> Siehe Kap. 1.2.3.1

<sup>11</sup> Siehe Kap. 1.1.3

flüsse) *einzu*gehen, also kulturelles und gesellschaftlich-soziales Wissen sowie Wissen über die eigene Persönlichkeit zum Gegenstand des Unterrichts zu machen“ (ebd., S. 94. Herv. im Orig.).

Der Sachunterricht hat somit die schwierige Aufgabe, einerseits von den Bedürfnissen, Sichtweisen und Fragen der einzelnen Kinder auszugehen und dort anzuknüpfen, und andererseits fachwissenschaftliche Grundlagen zu vermitteln.

Bildungsinhalte müssen dabei sowohl auf die heutigen Ansprüche abgestimmt sein, als auch auf die zukünftigen Probleme und Anforderungen vorbereiten.

In seiner Aufgabe, grundlegende Bildung zu vermitteln, stützten sich verschiedene Positionen innerhalb des Sachunterrichts auf die Bildungstheorie Klafkis. Dieser sieht die Allgemeinbildung in einer zweifachen Dimension, zum einen als Zusammenhang der drei Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität. Zum anderen versteht Klafki Bildung als „Bildung für alle“, als „Bildung im Medium des Allgemeinen“, d.h. „sie muß verstanden werden als Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren“ (Klafki 1994, S. 139). Bildung umfasst nach Klafki einen Welt-Horizont, sie erstreckt sich also über nationale Grenzen hinaus und soll „[...] als Bildung in *allen* Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten verstanden werden [...]“ (ebd., S. 140. Herv. im Orig.).<sup>12</sup> Klafki orientiert sich an den so genannten epochaltypischen Schlüsselproblemen, die zentrale Probleme unserer Epoche und deren vermutliche Auswirkungen auf die Zukunft beschreiben. Richter beschreibt diese als Bezugsbereich des Sachunterrichts „[...] quasi als ‘Ersatz’ für die fehlende dominante Bezugswissenschaft des Faches [...]“ (Richter 2002, S. 114). Die epochaltypischen Schlüsselprobleme beinhalten:

- Die Friedenfrage
- Die Umweltfrage
- Möglichkeiten und Gefahren der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
- Subjektivität und Ich-Du-Beziehung (vgl. Klafki 1992, S. 19f.).

Klafki will sich nicht auf die Erarbeitung problemspezifischer und struktureller Erkenntnisse beschränken, sondern sich vielmehr auch der „Aneignung von *Einstellungen und Fähigkeiten*“ zuwenden, „deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht“ (Klafki 1995, S.29. Herv. im Orig.). Fünf Aspekte sollen dazu berücksichtigt werden:

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik
- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit
- Empathie
- Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit
- Bereitschaft und Fähigkeit zum vernetzten Denken oder Zusammenhangsdenken

Klafkis Bildungstheorie bildet so den Hintergrund für eine Didaktik des Sachunterrichts und gibt mit den Schlüsselproblemen Inhaltsbereiche für das Fach vor.

#### 1.4.2 Männlichkeit als Aufgabe für den Sachunterricht

Der Zusammenhang zwischen Sachunterricht und Männlichkeit, bzw. der Geschlechterfrage mit der besonderen Beachtung der Bedürfnisse von Jungen, ist äußerst komplex. Eine bloße Einordnung der Gleichberechtigung als ein Thema des Sachunterrichts wird dem Gegenstand nicht gerecht und die zugrundeliegende Auffassung dieser Arbeit würde verfehlt. Gleichberechtigung ist nicht bloß ein „Thema“ des Sachunterrichts, es ist – im Verständnis dieser Arbeit – in erster Linie ein pädagogisches Prinzip. Diese doppelte Relation erschwert die Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Sachunterricht und geschlechtsbezogener Pädagogik, zumal in der Didaktik des Sachunterrichts bisher zu dieser Verbindung kaum Stellung bezogen worden ist. Überhaupt „wird die Rolle der Bildung bei der Veränderung von Männlichkeit erstaunlicherweise kaum diskutiert“ (Connell 1999, S. 261). Dennoch soll hier ein Versuch unternommen werden, sich diesem schwierigen Verhältnis anzunähern.

Geschlecht ist in dieser Gesellschaft ein wesentliches Merkmal, das unsere Lebensentwürfe mitbestimmt. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht ist i.d.R. über die Lebensspanne unveränderlich. Je nachdem, welchem Geschlecht ein Mensch angehört, eröffnen sich ihm teilweise verschiedene Zugänge zur Welt. Auch GrundschülerInnen begegnen vielen Sachverhalten in ihrer Lebenswelt nicht neutral, sondern als Mädchen oder Junge. D.h. aus den Erfahrungen heraus, die das Kind in seinem bisherigen Leben als Mädchen oder Junge gemacht hat und

---

<sup>12</sup> Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten versteht Klafki als Bildung „der kognitive Möglichkeiten, der handwerklich-technischen Produktivität, der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten m.a.W.: der Sozialität des Menschen, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, schließlich und nicht zuletzt der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (Klafki 1992, S.14).

aus denen heraus es sich sein Selbstkonzept und sein Bild von der Welt gegründet hat (vgl. Stoltenberg 2002, S. 53).

Deutlich werden diese unterschiedlichen Erfahrungen z.B. durch die verschiedenen Zugänge und Interessenschwerpunkte, die Mädchen und Jungen bei gleichen Themenfeldern ausdrücken. So interessieren sich Jungen beispielsweise bei dem Gegenstand „Arbeitswelt“ eher für die technischen Gesichtspunkte, während Mädchen sich öfter mit den sozialen Problemen der Arbeitswelt beschäftigen. Auch im naturwissenschaftlich-technischen Bereich sind Jungen eher für technische Details und abstrakte Gesetzmäßigkeiten offen, während Mädchen sich mehr für die konkrete Anwendung interessieren (vgl. Hoppe/Kaiser 2001, S. 87). Differenzen bei Interessenlagen oder der Wahl eines Weges zur Annäherung an einen Gegenstand kommt bei den Geschlechtern nicht nur in der Schule, sondern bei alltäglichen Gegebenheiten zum Ausdruck.<sup>13</sup> Die Kategorie „Geschlecht“ wird im Prinzip relevant, sobald eine Person in Interaktion mit Objekten ihrer Umwelt tritt.

Männer/Jungen und Frauen/Mädchen müssen sich gegenüber den herrschenden Vorurteilen, Vorstellungen und Erwartungen, die an TrägerInnen eines Geschlechts gerichtet sind, verhalten. Das Nicht-Wissen darüber, dass die Gesellschaft für Männer und Frauen verschiedene Aufgaben und Verhaltensweisen vorsieht, kann zu einer Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten jedes einzelnen Menschen führen. Das aufgeklärte Wissen über diese Geschlechternormen dagegen, kann zu einem reflektierten Handeln führen, das sich über geschlechterstereotype Grenzen hinwegsetzen kann.

„Die Schule hat den Auftrag, die Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen beiderlei Geschlechts bestmöglich zu fördern. Insofern muß sie verhindern, daß Mädchen wie Jungen durch rigide Geschlechternormen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten behindert werden. Beiden Geschlechtern sollen breite Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Potentiale auch jenseits Stereotypgrenzen oder androgyner Normen zu entfalten“ (Hoppe/Kaiser 2001, S. 92).

Um dem Anspruch gerecht zu werden, Kinder für ein selbst bestimmtes Handeln auch außerhalb schulischer Zusammenhänge zu befähigen, muss Schule Schülerinnen und Schüler aufklären sowie Wissen über die Auswirkungen des Zweigeschlechtersystems vermitteln. Sie muss ihnen Kompetenzen beibringen, die ihnen ein Agieren im reflektierten Bewusstsein über die bestehenden Verhältnisse ermöglichen.

Warum ist der Sachunterricht gegenüber anderen Fächern in spezieller Weise dazu verpflichtet und geeignet Verantwortung in dieser Hinsicht zu übernehmen? Der Sachunterricht soll in seiner Funktion als Vermittler grundlegender Bildung, das Wissen der SchülerInnen aufgreifen, aufklären, differenzieren, erweitern und so zu einer Horizont-Erweiterung der Lernenden beitragen. So soll er Kompetenzen schaffen, für ein selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln in der Lebenswelt von Jungen und Mädchen (vgl. Richter 2002, S. 108).

Um dem Ziel nahe zu kommen, Jungen und Mädchen in der koedukativen Grundschule gleichwertige Bedingungen und Voraussetzungen zum Lernen zu bieten und sie auf ein gleichberechtigtes Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, ist die Entwicklung von Geschlechterkompetenz nötig. Eine solche Kompetenz beinhaltet – wie oben erwähnt – das Wissen über die Bedeutung und die Konsequenzen, die die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht für die einzelne Person mit sich führen können. Verknüpft mit dem Wissen ist ein darauf basierendes Handeln, das das Wissen in der Realität praktiziert.

Geschlechterkompetenz kann somit als Beitrag zur Entwicklung zur Mündigkeit gesehen werden, wenn nämlich der Gedanke verfolgt wird, Kompetenz als Interpretation von Mündigkeit zu betrachten und Klafkis Verständnis von Mündigkeit, als „[...] diejenige Fähigkeit, sich aus ungerechtfertigten Zwängen oder Diskriminierung befreien zu können, [und A.O.] Fähigkeiten der Mitbestimmung und Solidarität entwickelt zu haben“ (ebd., S. 115), als Voraussetzungen erklärt werden.

Mit der Vermittlung von Geschlechterkompetenz kommt der Sachunterricht seiner Aufgabe nach, Grundschulkindern bei der Erschließung ihrer Lebenswelt zu helfen. Durch die Auseinandersetzung mit Geschlecht, als ein im Zusammenleben von Menschen bedeutsames Merkmal, übermittelt er grundlegendes Wissen über die Menschen und die sie umgebende Kultur, er klärt über Zusammenhänge, Strukturen und Vorstellungen auf und bereitet so einen Weg für ein „[...] altergemäßes selbstständiges und verantwortliches Handeln [...]“ (Behörde für Bildung und Sport Hamburg, 2003, S. 5) in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.

In diesem Sinne gehört das Geschlechterverhältnis, verbunden mit dem Ziel der Gleichberechtigung, als pädagogisches Prinzip in den Sachunterricht. So lange Geschlechtszugehörigkeit über die Entwicklungsmöglichkeiten eines Menschen ausschlaggebend oder zumindest Einfluss nehmend ist, gehört es zur Aufgabe grundlegender Bildung über diese Verhältnisse aufzuklären und Kompetenzen zu schaffen, die Jungen und Mädchen ein Handeln über die vorgesehenen geschlechterspezifischen Grenzen hinaus, ermöglichen.

Neben dem pädagogischen Prinzip kann das Geschlechterverhältnis natürlich ebenso explizit als Gegenstand des Sachunterrichts gewählt werden. In einigen Unterrichtswerken zum Sachunterricht finden sich Themen zur Aufgabenteilung in der Familie oder zu von Jungen oder Mädchen bevorzugten Spielen, die – hier als Beispiele

---

<sup>13</sup> Nachweisbare Unterschiede im Verhalten von Jungen und Mädchen im Grundschulalter gibt es in den Bereichen Kommunikationsstil, Interaktion, Gesprächsverhalten, Soziale Kompetenz, Raumeignung, Technikwahrnehmung, Wahrnehmung sozialer Zusammenhänge, Rollenverständnis, Selbstbilder und Zukunftsvorstellungen (Kaiser/Milhoffer nach Stoltenberg 2002, S. 52).

dienend – zum Nachdenken über Geschlecht und geschlechtsspezifische Unterschiede, Ungerechtigkeiten usw. anregen. Ein solcher direkter Bezug kann insbesondere der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts zugeordnet werden.<sup>14</sup> Die Auswirkungen von Geschlechtszugehörigkeit können hier, im Rahmen der Beschäftigung mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben von Menschen und den verschiedenen Voraussetzungen, die jeder Mensch mit sich bringt, thematisiert werden.

Auf den Aspekt der Geschlechterfrage als expliziter Gegenstand des Sachunterrichts soll an dieser Stelle dennoch nicht weiter eingegangen werden, mit dem Hinweis darauf, dass diese Arbeit die Fragen, die mit Geschlecht in sozialer Hinsicht zusammenhängen, vorwiegend als übergeordnetes Prinzip versteht. Dieses Prinzip sollte im Klassenraum und bei der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen ständig präsent sein, selbst wenn der Unterrichtsgegenstand nicht offensichtlich mit Geschlecht zu tun hat.

---

<sup>14</sup> Siehe auch GDSU 2002: Perspektivrahmen Sachunterricht

## 2 Analyse des in sachunterrichtlichen Schulbüchern enthaltenen Männlichkeitsbildes

Nachdem im ersten Kapitel die Grundlagen zum Verständnis des Konstrukts Männlichkeit, die männliche Sozialisation und der Zusammenhang von Männlichkeit und Sachunterricht behandelt wurden, soll nun der Blick auf die sachunterrichtlichen Schulbücher gerichtet werden. Es stellt sich die Frage, welches Männlichkeitsbild in den Unterrichtswerken vertreten ist.

In Anbetracht der Aufgabe des Sachunterrichts, SchülerInnen bei der Erschließung ihrer Lebenswelt zu helfen, kommt dem Fach eine Aktualität zu, wie es in keinem anderen Fach der Fall ist. Die Lebenswelt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, beinhaltet auch, sich mit den ständig wandelnden Gegebenheiten der (Um-)Welt zu beschäftigen. Dazu zählen die Veränderungen, die sich in den letzten Jahrzehnten im Geschlechterverhältnis ergeben haben.

Es wäre interessant, in einer historischen Perspektive zu überprüfen, ob und inwiefern sich im Männerbild in den Schulbüchern des Sachunterrichts in den letzten Jahren ein Wandel vollzogen hat. Diese Arbeit kann sich, aus Gründen des Umfangs, allerdings nur auf die gegenwärtig eingesetzten Unterrichtswerke beziehen. Die Untersuchung konzentriert sich dabei nur auf wenige ausgewählte Schwerpunkte und ist nicht repräsentativ.

Zunächst werden kurz einige Gedanken dem Stellenwert des Schulbuchs im Sachunterricht gewidmet, danach soll die Vorgehensweise der Analyse und die zu analysierenden Bücher vorgestellt werden. Es folgen die Ergebnisse der Analyse mit Interpretationen. Am Ende des Kapitels werden die wichtigsten Ergebnisse in einer Übersicht zusammengefasst.

### 2.1 Stellenwert von Schulbüchern im Sachunterricht

Die Arbeit analysiert sachunterrichtliche Schulbücher, obwohl in den Rahmenrichtlinien Niedersachsens ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass Sachunterricht kein Buchunterricht ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 15). Unterricht, der sich an der Umwelt orientieren soll und dieser möglichst unmittelbar begegnen will, kann seine Möglichkeiten in einem reinen Buch-Unterricht nicht ausschöpfen. In den Rahmenrichtlinien heißt es weiter, dass „Texte, Abbildungen, Aufgaben und Anweisungen im Sachbuch nur eine begrenzte, unterstützende Funktion für den Unterricht [haben]“ (ebd.). Sie können Anregungen und Hilfen geben, sollen aber in erster Linie als Nachschlagewerke dienen. Der Einbezug des Buches kann und soll aber auch dazu dienen, Wissen mit Hilfe des Lesens von Büchern zu ergänzen und zu vergrößern.

Nun lässt sich argumentieren, dass das Schulbuch ungeeignet ist für die Untersuchung von im Unterricht vermittelten Männerbildern, weil es nur einen geringen Stellenwert im Sachunterricht besitzt. Gerade im Sachunterricht, im Gegensatz zu anderen Fächern, wird das Buch „[...] eher als ein Steinbruch benutzt [...]; d.h. einzelne Text- und Bildbausteine werden in die Unterrichtsplanung und Durchführung einbezogen, nie das ganze Buch“ (Kroll 2003, S. 101).<sup>15</sup>

Auf der anderen Seite kann nicht sicher gesagt werden, wie viel oder wie wenig Unterrichtswerke im Sachunterricht zum Einsatz kommen. Es können aber Vermutungen darüber angestellt werden, dass das Buch – wenn auch nicht als Hauptmedium – dennoch eine Rolle spielt. Für die Lehrkraft stellt es eine arbeitsentlastende Komprimierung von Themen dar, daher kann angenommen werden, dass es zur Unterstützung von Handlungsmaterialien eingesetzt wird. Sobald Bücher im Unterricht Anwendung finden, muss davon ausgegangen werden, dass sie auf die LeserInnen wirken.

Zudem kann es sein, dass ein Buch – allein schon durch sein äußeres Erscheinungsbild – für die SchülerInnen in Zeiten fotokopierter Loseblattsammlungen eventuell eher den Eindruck verstärkt, feste, wahre und unabänderliche Kenntnisse zu enthalten.

Schulbücher als Massenmedien vermitteln Normen, Werte und Bilder von der Welt, die von Kindern nicht bewusst wahrgenommen werden, weil sie als verborgene Botschaften auftreten. Gerade das macht sie so nachhaltig und „gefährlich“. „Die Werte und Normen können weder relativiert noch in Frage gestellt werden, weil sie unbemerkt ins Unterbewusstsein der Kinder einwirken“ (ebd., S. 99). Die Bilder werden in die eigenen Interpretationen und ins eigene Verständnis der Welt integriert und dienen dort als Orientierung, oft in Form von Stereo-

---

<sup>15</sup> Kroll bezieht sich im Originalzusammenhang auf den Politikunterricht. Meines Erachtens lässt sich diese Aussage jedoch auf den Sachunterricht übertragen.

typen. Schulbücher tragen also zur Formung des Weltbildes bei und liefern gleichzeitig ein Angebot an Identifikationsmodellen.

Mit Berücksichtigung dieser Informationen ist es also sinnvoll, Schulbücher in Hinblick auf das darin enthaltene Männlichkeitsbild zu untersuchen. Eine weitere Begründung liegt in der schlichten Tatsache, dass Bücher sich relativ einfach und wirksam untersuchen lassen, während andere Untersuchungen in diesem Rahmen nicht möglich wären.

## 2.2 Buchauswahl und Vorgehen der Analyse

### 2.2.1 Auswahl der untersuchten Bücher

Für die Analyse wurden Schulbücher ausgewählt, die in niedersächsischen Grundschulen gegenwärtig im Sachunterricht eingesetzt werden. Die untersuchten Bücher stammen aus der Sammlung des Sachunterrichts und seiner Didaktik an der Universität Lüneburg. Folgende Bücher werden untersucht:

- Bücherwurm. Mein Sachbuch 1-4. Leipzig: Klett 2000.
- Das neue Sach- und Machbuch 1-4. Berlin: Cornelsen 1995.
- Fragezeichen 1-3. Leipzig: Klett 1998.
- Pustebblume. Das Sachbuch 1-4. Hannover: Schroedel 2000.
- Mobile. Sachunterricht Nord 2 & 3. Braunschweig: Westermann 1994.
- Schlag nach im Sachunterricht 1/2. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1997.<sup>16</sup>

### 2.2.2 Analysekriterien der Untersuchung

Ziel der Analyse ist es, festzustellen, welche Tendenzen in den aktuellen Sachunterrichtswerken in Hinblick auf eine „veränderte“ Männlichkeit zu erkennen sind. Dafür sollen einzelne Bereiche genauer untersucht werden, die sich für das Aufdecken von Veränderungen besonders gut eignen.

Im ersten Schritt soll die Anzahl aller abgebildeten bzw. beschriebenen Personen in den Büchern erhoben und der Anteil der Männer/Jungen und Frauen/Mädchen ermittelt werden. Auf diese Weise wird sichtbar, ob Jungen und Männer in heutigen Sachunterrichtswerken immer noch in größerer Zahl repräsentiert sind als Mädchen und Frauen.<sup>17</sup> Gezeichnete Figuren, die nicht menschlich sind, werden nicht beachtet, Personen bei denen das Geschlecht nicht deutlich zu erkennen ist, werden als solche gekennzeichnet.

Im zweiten Schritt soll näher untersucht werden, in welchen Tätigkeiten Jungen und Männer abgebildet sind. Drei Bereiche werden exemplarisch herausgegriffen, da eine Erfassung aller Handlungen nicht möglich ist. Untersucht werden die Bereiche:

- 1) Arbeits-/Berufswelt
- 2) Familie
- 3) Abbildungen von Jungen in sozialen Gefügen

Besonders die zwei erst genannten spiegeln sich einerseits in den Inhalten der Rahmenrichtlinien Niedersachsens, andererseits eignen sie sich gut als Kriterien, um zu untersuchen, ob Bilder einer „veränderten“ Männlichkeit in den Büchern vorkommen.<sup>18</sup>

Die Wahl des dritten Bereichs kann damit begründet werden, dass ein Bereich untersucht werden sollte, der nicht so unmittelbar mit der Geschlechterfrage in Verbindung steht, um einzuschätzen, ob ein Bewusstsein veränderter Männlichkeit in den Schulbüchern erkennbar ist. Außerdem geht es hier um einen Bereich, wo Jungen sich selbst wiederfinden können, da es um Abbildungen Gleichaltriger geht. Im Verhalten von Jungen in der Schule und in der Freizeit werden eventuelle Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sichtbar und diese lassen sich in Hinblick auf eine geschlechterdemokratische Abbildung beurteilen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind nicht repräsentativ. Die Zahlen von bestimmten Häufigkeiten abgebildeter Personen oder Tätigkeiten können als Richtwerte verstanden werden, haben aber keinen Anspruch auf absolute Exaktheit. Angesichts der Fülle der Bilder in den meisten Sachunterrichtsbüchern wäre eine Erfassung aller dargestellten Personen in dieser Arbeit nicht möglich. Deshalb wurde darauf verzichtet, auf Bildern, die z.B. ganze Schulklassen zeigen oder eine große Anzahl von Personen, alle zu zählen. Für einzelne Bereiche wurden jedoch bestimmte Personen mitgezählt. Für den Bereich Beruf wurden beispielsweise alle Personen gezählt, die einen Beruf ausüben, auch wenn sie zuvor bei der Erfassung der allgemeinen Häufigkeit von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen nicht mitgezählt wurden, weil sie sich teilweise vielleicht nur im Hintergrund aufhalten.

Meines Erachtens können die Zahlen jedoch als relativ sichere Richtwerte verstanden werden, nach denen sich Tendenzen der heutigen Schulbücher des Sachunterrichts formulieren lassen.

---

<sup>16</sup> Die genauen Literaturangaben finden sich im Literaturverzeichnis.

<sup>17</sup> Siehe dazu Lindner/Lukesch 1994

<sup>18</sup> Vgl. Kap.1.3

### 2.3 Analyse der Schulbücher

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der drei untersuchten Bereiche vorgestellt und interpretiert werden. Jeder Bereich enthält die zwei Teile:

- 1) Bedeutung des jeweiligen Bereichs für die Schule und der Zusammenhang mit der Geschlechterthematik, bzw. Männlichkeit,
- 2) Vorstellung der Analyseergebnisse und Deutung.

Diese Reihenfolge wird im Bereich „Abbildungen von Jungen in sozialen Gefügen“ durchbrochen. Ergebnisse und darauf folgende Interpretationen sind in dieser Arbeit direkt aufeinander folgend formuliert.

Zunächst erscheint eine Übersicht der Häufigkeit von abgebildeten männlichen und weiblichen Personen in den analysierten Büchern.

*Häufigkeit der in den Schulbüchern abgebildeten Männer und Frauen*

**Tabelle 1: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 1 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.**

Bücher Klasse 1	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	79	44
	Weiblich	78	44
	Nicht erkennbar	21	12
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	19	46
	Weiblich	17	42
	Nicht erkennbar	5	12
Fragezeichen	Männlich	49	47
	Weiblich	43	41
	Nicht erkennbar	11	11
Pustebume	Männlich	85	48
	Weiblich	84	47
	Nicht erkennbar	8	4
Schlag nach im Sachunterricht 1/2	Männlich	109	45
	Weiblich	128	53
	Nicht erkennbar	5	2

**Tabelle 2: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 2 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.**

Bücher Klasse 2	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	87	52
	Weiblich	65	39
	Nicht erkennbar	16	9
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	31	49
	Weiblich	30	48
	Nicht erkennbar	2	3
Fragezeichen	Männlich	46	43
	Weiblich	42	39
	Nicht erkennbar	19	18
Pustebume	Männlich	53	47
	Weiblich	54	48
	Nicht erkennbar	6	5
Mobile	Männlich	58	49
	Weiblich	57	48
	Nicht erkennbar	3	2

**Tabelle 3: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 3 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.**

Bücher Klasse 3	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	66	53
	Weiblich	49	38
	Nicht erkennbar	10	8
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	24	50
	Weiblich	24	50
	Nicht erkennbar	-	0
Fragezeichen	Männlich	14	61
	Weiblich	6	26
	Nicht erkennbar	3	13
Pustebume	Männlich	68	49
	Weiblich	69	50
	Nicht erkennbar	-	0
Mobile	Männlich	65	54
	Weiblich	52	43
	Nicht erkennbar	4	3

**Tabelle 4: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 4 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.**

Bücher Klasse 4	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	55	53
	Weiblich	36	35
	Nicht erkennbar	12	11
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	15	44
	Weiblich	19	56
	Nicht erkennbar	-	0
Pustebume	Männlich	57	56
	Weiblich	44	43
	Nicht erkennbar	-	0

In der Hälfte der 18 untersuchten Bücher werden mehr männliche als weibliche Personen abgebildet. Dagegen überwiegen in nur zwei Büchern die weiblichen Abgebildeten, im Rest der Werke ist der Anteil von männlichen und weiblichen Personen annähernd ausgeglichen.

Auffällig sind die teilweise relativ hohen Zahlen von Personen ohne erkennbares Geschlecht. Besonders in den Unterrichtswerken, die mit gezeichneten Abbildungen arbeiten, wie „Bücherwurm“ und „Fragezeichen“, sind die entsprechenden Zahlen hoch. Unter die Kategorie des nicht erkennbaren Geschlechts fallen sowohl Personen, die durch bestimmte Kleidung nicht als Männer/Jungen oder Frauen/Mädchen erkannt werden können – z.B. Mütze und dicke Winterkleidung –, aber auch Personen, die nicht als männlich oder weiblich zu identifizieren sind. Gerade in den Zeichnungen des „Bücherwurms“ sind Geschlechtsmerkmale, die „normalerweise“ auf das Geschlecht schließen lassen, schwer zu erfassen. Personen mit etwas längeren Haare sind nicht immer eindeutig als Mädchen zu erkennen, kurze Haare können nicht immer auf einen Jungen schließen lassen.

Falls diese uneindeutigen Zeichnungen nicht beabsichtigt sind, ist mit den Zahlen dieser Analyse vorsichtig umzugehen. Angenommen mehrere der Personen, deren Geschlechtszugehörigkeit unklar ist, sollten weibliche Personen darstellen, wäre die Tatsache, dass in der Hälfte der Bücher männliche Darsteller dominieren, widerlegt. Die andere Möglichkeit, dass die Personen, die nicht eindeutig zu bestimmen sind, männlichen Geschlechts sein sollten, würde die zufriedenstellenden Ergebnisse entkräften. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass eine eindeutige Geschlechterzuordnung nicht beabsichtigt war. Das Bild sollte „neutral“ sein, um eine Aussage für Jungen und Mädchen zulassen zu können. Dann muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass eine derartige Abbildung nicht dazu beitragen kann, Geschlechtsidentität bewusst zu machen.

Nach einem ersten Blick darf behauptet werden, dass die Häufigkeit von männlichen und weiblichen Personen in den aktuellen Sachunterrichtsbüchern sehr ausgeglichen ist. Dass Frauen weder in Bildern, noch als beispielhafte Personen gezeigt werden, wie Hoppe und Kaiser behaupten, entspricht demnach heute nicht mehr dem Stand – zumindest nicht dem der untersuchten –Sachunterrichtsbücher (vgl. Hoppe/Kaiser 2001, S. 92). Fast durchgehend werden jeweils ein Junge und ein Mädchen gewählt, wenn Aufnahmen oder Abbildungen mit weniger Kindern gezeigt werden, die einen Versuch präsentieren oder als Beispiel dienen.

Ob Hinweise auf ein verändertes Bild von Männlichkeit in den Sachunterrichtsbüchern enthalten sind, muss im Folgenden untersucht werden.

### 2.3.1 Beispiel: Arbeit und Beruf

#### 2.3.1.1 Zur Bedeutung der Erwerbsarbeit

Die Erwerbsarbeit spielt heute für den einzelnen Menschen eine große Rolle. Sie dient der Sicherung des Lebensunterhalts, der Altersversorgung und ermöglicht Lebensqualität. Erwerbsarbeit erfüllt neben diesen praktischen Funktionen auch das Bedürfnis nach „[...] Selbstbestätigung und Selbstverwirklichung und [den] Wunsch, ein aktives Leben zu führen“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 50).

Der Beruf ist für den Menschen ein wesentlicher Bestandteil seines Lebens, er bestimmt seine materielle Lage, die Persönlichkeit und Lebensführung werden durch ihn geprägt und er führt zu einem bestimmten gesellschaftlichen Ansehen und der Einordnung in einen Sozialstatus (vgl. ebd.). In diesem Sinne kann sich der Einzelne über seinen Beruf identifizieren; anderen gibt die Nennung des Berufs Auskunft über zahlreiche Informationen des Gegenübers (vgl. Schnack/Gesterkamp 1996, S. 32). Der hohe Stellenwert der Arbeit für ein sinnvolles und sozial anerkanntes Leben wird besonders deutlich, wenn ihre Ausübung im Ruhestand oder durch Arbeitslosigkeit plötzlich wegfällt.

Die Schulbildung soll Kinder und Jugendliche auf ein späteres Berufsleben vorbereiten, denn nach der Schule wird der zügige Einstieg ins Berufsleben gesellschaftlich erwartet und durch eine Ausbildung oder ein Studium vorbereitet. Der Sachunterricht hat die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern im Grundschulalter einen Einblick in die verschiedenen Formen von Arbeit zu ermöglichen und diese zu hinterfragen. Die Bedeutung der Erwerbsarbeit für die eigene Lebensplanung kann ebenso thematisiert werden, wie die zahlreichen Themen, die mit Arbeit vernetzt sind (vgl. GDSU 2002, S. 12).

In den Rahmenrichtlinien Niedersachsens wird das Thema „Arbeitsplätze in unserer Umgebung“ für das dritte und vierte Schuljahr genannt. Es gehört zum Lernbereich „Zusammenleben der Menschen“; angeführt werden Lernziele wie das Kennen lernen von Arbeitsplätzen in der Umgebung, und das Vergleichen ihrer Anforderungen, Abläufe, Hilfsmittel und Bedingungen. Die SchülerInnen sollen „[...] ansatzweise die Auswirkungen der Arbeitsteilung und des Maschineneinsatzes verstehen und die Bedeutung der Arbeit für den Einzelnen und die Allgemeinheit ermessen“ (Kultusministerium Niedersachsen 1982, S. 71).

Das Thema Arbeit ist nebenbei auch schon in den ersten beiden Grundschuljahren relevant. Bei vielen Inhalten des Sachunterrichts werden Berufe vorgestellt. Wenn beispielsweise Themen wie „Bus und Bahn“, „Post“, „Feuerwehr und Polizei“ zur Sprache kommen, werden nicht nur Aufgabenfelder von einzelnen Berufsgruppen vermittelt, es werden auch Bilder von den Menschen aufgezeigt, die diese Berufe ausüben und Vorstellungen von den benötigten Kompetenzen entworfen.

Das Geschlechterverhältnis bleibt in diesem Zusammenhang unerwähnt. Die Arbeitswelt und die Unterteilung von Arbeit in Erwerbsarbeit und Hausarbeit/Familie war aber seit Jahrhunderten ein Feld, auf dem zwischen Männern und Frauen unterschieden wurde. Es eignet sich also gut, um zu untersuchen, ob ein verändertes Männerbild in die Schulbücher Einzug gehalten hat.

Seit dem Industriezeitalter wurde zwischen weiblichen und männlichen Bereichen unterteilt. Während Männer tagsüber außer Haus arbeiteten und Geld verdienten, waren Frauen für Heim und Familie zuständig. Das Bild des Mannes als „Ernährer der Familie“ entstand und entwickelte sich zu einem Hauptbestandteil des Konstruktes Männlichkeit.

„Die psychische Bindung an den Beruf wird Männern von Kindesbeinen an eingepflegt“ (Schnack/Gesterkamp 1996, S. 10). Schon kleine Jungen – und zunehmend mehr Mädchen – müssen sich mit der Frage auseinandersetzen, was sie später einmal „werden wollen“ und merken so, dass ihre Existenz mit dem erwerbsfähigen Alter in großem Maße von dem Beruf abhängt, den sie ergreifen werden. „Männer wurden in der Vergangenheit und werden auch heute noch über ihre Berufstätigkeit definiert, Grundpfeiler ihrer sozialen Identität ist ihr Beruf“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 52). Veränderungen in anderen Strukturen des Lebens und im Männlichkeitsbild scheinen daran wenig zu ändern. Nach Schnack und Gesterkamp ist die starke Selbstdefinition von Männern über ihren Beruf sogar als Antwort, auf die mit immer mehr Unsicherheit verbundene Frage nach Männlichkeit zu verstehen (vgl. Schnack/Gesterkamp 1996, S. 10).

Aber auch die Arbeitswelt ist schon lange keine reine Männerwelt mehr. Im Jahre 2000 waren 64 Prozent der Frauen in ganz Deutschland erwerbstätig. Bei Betrachtung der Erwerbsquote von Männern, von 79,9 Prozent im gleichen Jahr, wird deutlich, dass vom alleinigen Familienversorger Mann, nicht mehr ausschließlich die Rede sein kann (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 36). Unverändert bleibt jedoch die Tatsache, dass Frauen häufiger in den unteren Hierarchieebenen arbeiten und bei gleicher Arbeit immer noch geringere Löhne und Gehälter bekommen als Männer. Des Weiteren ist das Berufsspektrum von Frauen wesentlich kleiner als das von Männern, 70 Prozent von ihnen lassen sich in nur zwölf Berufsgruppen wiederfinden (vgl. ebd., S. 36ff.). Demzufolge sind Kennzeichen von Männerarbeit höhere Löhne und Gehälter,

höhere Positionen, breiteres Berufsspektrum und die Dominanz einiger Berufsbereiche, wie z.B. Baugewerbe und Autoindustrie (vgl. ebd.; Bründel/Hurrelmann 1999, S. 55).

### 2.3.1.2 Analyse und Interpretation

Nach folgenden Fragen werden die Bücher untersucht:

- Wie viele der abgebildeten erwerbstätigen Personen sind männlich oder weiblich?
- Wie differenziert sich die Geschlechterverteilung nach ausgewählten Berufsgruppen?

**Tabelle 5: Bücher für die erste Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.**

Bücher Klasse 1	Geschlecht	Anzahl	Anteil in %
Bücherwurm	Männlich	5	50
	Weiblich	5	50
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	7	88
	Weiblich	1	13
Fragezeichen	Männlich	3	38
	Weiblich	5	63
Pustebume	Männlich	6	35
	Weiblich	11	65
Schlag nach im Sachunterricht 1/2	Männlich	51	63
	Weiblich	29	36

**Tabelle 6: Anzahl der Männer und Frauen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.**

	Männer	Frauen
Lehrer/in	11	26
Land- und Forstwirtschaft	2	-
Postdienste	-	2
Büroangestellte/r	-	3
Busfahrer/in	3	1
Polizeidienst	9	1
Feuerwehrdienst	1	-
Verkäufer/in	2	7
Handwerk	2	1
Hausmeister/in	4	-
Fabrikarbeit, in der Produktion tätig	-	-
Sozial-pflegerische Berufe	-	1
Arzt/ Ärztin	1	2
Reinigungskraft	-	2
Arbeiter/in im Bau- und Straßenwesen	33	-
Sonstige akademische Berufe	-	-
Sonstige nicht-akademische Berufe	7	2

**Tabelle 7: Bücher für die zweite Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.**

Bücher Klasse 2	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	3	50
	Weiblich	3	50
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	6	67
	Weiblich	3	33
Fragezeichen	Männlich	5	82
	Weiblich	1	17
Pustebume	Männlich	12	55
	Weiblich	10	45
Mobile	Männlich	12	100
	Weiblich	-	-

**Tabelle 8: Anzahl der Männer und Frauen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.**

	Männer	Frauen
Lehrer/in	4	7
Land- und Forstwirtschaft	3	1
Postdienste	-	-
Büroangestellte/r	-	-
Busfahrer/in	1	-
Polizeidienst	7	4
Feuerwehrdienst	1	-
Verkäufer/in	1	-
Handwerk	5	-
Hausmeister/in	1	-
Fabrikarbeit, in der Produktion tätig	-	-
Sozial-pflegerische Berufe	1	1
Arzt/ Ärztin	1	2
Reinigungskraft	1	1
Arbeiter/in im Bau- und Straßenwesen	4	-
Sonstige akademische Berufe	-	1
Sonstige nicht-akademische Berufe	5	-

**Tabelle 9: Bücher für die dritte Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.**

Bücher Klasse 3	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	6	60
	Weiblich	4	40
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	7	78
	Weiblich	2	22
Fragezeichen	Männlich	3	100
	Weiblich	-	-
Pusteblyume	Männlich	12	75
	Weiblich	4	25
Mobile	Männlich	35	76
	Weiblich	11	24

**Tabelle 10: Anzahl der Personen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.**

	Männer	Frauen
Lehrer/in	1	6
Land- und Forstwirtschaft	8	1
Postdienste	7	5
Büroangestellte/r	-	-
Busfahrer/in	-	-
Polizeidienst	7	2
Feuerwehrdienst	20	-
Verkäufer/in	-	1
Handwerk	8	3
Hausmeister/in	-	-
Fabrikarbeit, in der Produktion tätig	3	-
Sozial-pflegerische Berufe	-	2
Arzt/ Ärztin	4	-
Reinigungskraft	-	-
Arbeiter/in im Bau- und Straßenwesen	1	-
Sonstige akademische Berufe	1	-
Sonstige nicht-akademische Berufe	3	1

**Tabelle 11: Bücher für die vierte Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.**

Bücher Klasse 4	Geschlecht	Anzahl	Anteil in Prozent
Bücherwurm	Männlich	5	56
	Weiblich	4	44
Das neue Sach- und Machbuch	Männlich	8	50
	Weiblich	8	50
Pustebume	Männlich	20	74
	Weiblich	7	26

**Tabelle 12: Anzahl der Personen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.**

	Männer	Frauen
Lehrer/in	2	1
Land- und Forstwirtschaft	4	-
Postdienste	-	1
Büroangestellte/r	-	2
Busfahrer/in	-	-
Polizeidienst	-	-
Feuerwehrdienst	-	-
Verkäufer/in	2	4
Handwerk	6	-
Hausmeister/in	-	-
Fabrikarbeit, in der Produktion tätig	6	3
Sozial-pflegerische Berufe	-	-
Arzt/ Ärztin	-	-
Reinigungskraft	-	-
Arbeiter/in im Bau- und Straßenwesen	-	-
Sonstige akademische Berufe	3	6
Sonstige nicht-akademische Berufe	10	2

**Tabelle 13: Verteilung der Berufe in Prozent. 204=100% Männer/ 108=100% Frauen**

	<b>Männer in Prozent</b>	<b>Frauen in Prozent</b>
Lehrer/in	9	37
Land- und Forstwirtschaft	8	5
Postdienste	3	5
Büroangestellte/r	0	5
Busfahrer/in	2	1
Polizeidienst	11	6
Feuerwehrdienst	11	0
Verkäufer/in	2	11
Handwerk	10	4
Hausmeister/in	2	0
Fabrikarbeit, in der Produktion tätig	4	3
Sozial-pflegerische Berufe	0,5	4
Arzt/ Ärztin	3	4
Reinigungskraft	0,5	3
Arbeiter/in im Bau- und Straßenwesen	18	0
Sonstige akademische Berufe	5	6
Sonstige nicht-akademische Berufe	12	5

Allgemein lässt sich sagen, dass deutlich mehr Männer als Frauen in Berufen abgebildet und erwähnt werden. Bei Betrachtung der Zahlen von der Erhebung der Gesamthäufigkeit von abgebildeten männlichen respektive weiblichen Personen, kommt das Ergebnis der Auszählung in Hinsicht auf Personen, die einen Beruf ausüben, unerwartet, da doch bei der Häufigkeit von Männern und Frauen insgesamt ein relativ ausgewogenes Zahlenverhältnis zwischen den Geschlechtern abgebildet worden ist.

Nur in zwei Büchern der ersten Klasse werden mehr erwerbstätige Frauen als Männer dargestellt, was zum einen mit der relativ geringen Anzahl der abgebildeten berufsausübenden Personen überhaupt zusammen hängen kann und der gleichzeitig hohen Präsenz von abgebildeten Lehrerinnen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Themenbereiche der ersten Klasse nahe an der Schulwelt zu finden sind oder zumindest hierher platziert werden, um die SchulanfängerInnen mit ihrer Schule, den dort herrschenden Regeln und dort vorzufindenden Menschen vertraut zu machen. Dafür sprechen auch die vorgeschlagenen Themen in den Rahmenrichtlinien Niedersachsens für das erste und zweite Schuljahr.<sup>19</sup>

Die Anzahl der dargestellten arbeitenden Männer ist fast doppelt so hoch wie die der berufstätigen Frauen. In den Unterrichtswerken sind 65% der arbeitenden Personen männlich und 35% weiblich. Die gleichen Werte wurden auch bei den Schulbuchanalysen von Lindner und Lukesch für Heimat- und Sachkundebücher, die Anfang der 90er Jahre zugelassen worden sind, ermittelt (vgl. Lindner/Lukesch 1994, S. 96). Zehn Jahre später hat sich also an dem Verhältnis zwischen Männern und Frauen in Bezug auf ihre dargestellte Berufstätigkeit in den Sachunterrichtbüchern nichts geändert.

Männer sind zudem in ein breiteres Berufsspektrum einzuordnen als Frauen. Die männlichen Abgebildeten lassen sich in 13 Berufsgruppen, zuzüglich sonstige akademische und nicht-akademische Berufe, gliedern, während Frauen sich nur in elf Gruppen zuzüglich der sonstigen akademischen und nicht-akademischen ordnen lassen.

Folgende Berufe sind bei den Männern ab zehn Prozent vertreten: Berufe in der Land- und Forstwirtschaft, Polizei und Feuerwehr, Handwerk, Straßen- und Bauarbeiter und die Gruppe der sonstigen nicht-akademischen Berufe. Diese erst genannten Berufe können als so genannte „typische Männerberufe“ bezeichnet werden, Kennzeichen sind überwiegend körperliche – teilweise schwere körperliche – Arbeit, verbunden mit Gefahren und zum Teil Gesundheitsgefährdung, beispielsweise im Bereich Bau (vgl. Bründel/Hurrelmann 1999, S. 54).

Auffällig wenig Darstellungen deuten auf ein Bild „veränderter“ Männlichkeit im Bereich der männlichen Erwerbstätigkeit hin. Von den insgesamt 204 abgebildeten berufstätigen Männer, ist nur einer im sozial-pflegerischen Beruf, als Krankenpfleger, dargestellt. Zwar werden in diesem Bereich insgesamt wenig Personen gezeigt, doch zeigt diese Tatsache auch, dass im Allgemeinen mehr männlich besetzte Berufe abgebildet werden, als Bereiche „typischer“ Frauenarbeit.

19 Z.B.: „Ich finde mich in meiner Schule zurecht“, „Mein Schulweg“, „In der Altersgruppe“ u.a. (Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 20)

Für die Schüler und Schülerinnen der Grundschule bedeutet dies, dass sie in ihren Sachunterrichtsbüchern überwiegend die traditionelle Aufteilung von Männern und Frauen in Hinblick auf das Berufsleben wiederfinden: mehr Männer als Frauen arbeiten und Männer üben schwere und gefährliche Arbeit aus. Da mehr „Männerarbeit“ als „Frauenarbeit“ gezeigt wird, führt dies zu einer Stärkung und Bestätigung der „typisch“ männlichen Arbeitsbereiche als die wichtigeren in der Geschlechterhierarchie.

Bei den Frauen dagegen erreichen nur drei Gruppen die 10 Prozent-Grenze. Davon ist die Gruppe der Lehrerinnen mit 37 Prozent die größte, es folgen Verkäuferinnen und sonstige nicht-akademische Berufe. Hier überwiegen also „typische Frauenberufe“; Berufe im Bildungswesen, wie auch im Groß- und Einzelhandel gehören zu den beliebtesten Frauenberufen (vgl. ebd., S. 55).

Bei der Gruppe der Frauen ist die ausgesprochen hohe Zahl der abgebildeten Lehrerinnen auffällig. Sie spiegelt damit gut die Realität an den Grundschulen wider, wo der größte Teil der Lehrkräfte weiblich ist. Die einzige Schulleitungsstelle, die in einem Buch dargestellt ist, ist von einem Mann besetzt, was ebenso der Realität entspricht, in der höhere Führungspositionen häufiger von Männern ausgeführt werden.

Nur neun Prozent der Männer werden als Lehrkräfte gezeigt, bei dieser Zahl wurden jedoch auch Abbildungen mitgezählt, die Fotos von Schulklassen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigen, wo Männer im Bildungswesen noch häufiger anzutreffen waren.

Bei den Frauen lassen sich immerhin sechs Prozent Polizistinnen finden, ein Beruf, der traditionell sehr männlich konnotiert ist, da er mit Mut, Stärke und Gefahren in Verbindung gebracht wird. Bei genauerer Betrachtung lässt sich an diesem Beispiel ein Merkmal der untersuchten Schulbücher aufdecken. Auf den ersten Blick scheinen die heutigen Sachbücher alle sehr bemüht, Unterschiede zwischen Männern und Frauen möglichst auszugleichen. Männer und Frauen werden etwa gleich oft erwähnt und gezeigt und bei einigen Themen wurde offensichtlich darauf geachtet, nicht nur Frauen aus ihrer begrenzten Stellung herauszuheben, sondern auch Männern mehr Freiräume einzuräumen.<sup>20</sup>

Am Beispiel der Darstellung von weiblichen Polizistinnen soll gezeigt werden, dass die Bücher scheinbar versucht haben, auf eine berufsmäßige Gleichverteilung zwischen Männern und Frauen zu achten, diese aber immer noch eher als Soll-Zustand, als Konsequenz von formalen Richtlinien, vorkommt und nicht als eine alle Bereiche umfassende Grundhaltung.

Wenn das Thema Polizei explizit erwähnt wird, – so z.B. in der zweiten Klasse, wie es in den Rahmenrichtlinien steht – ist offenbar genau darauf geachtet worden, Männer wie Frauen im Polizeiberuf abzubilden. Eine Doppelseite im Buch „Pustebume 2“, die das Thema „Polizei und Schülerlotsen“ behandelt, zeigt exakt so viele Männer wie Frauen.<sup>21</sup> Wie kommt es aber, dass insgesamt mehr Männer als Polizisten in den Büchern vorkommen als Frauen? Polizei spielt auch in anderen Bereichen nebenbei eine Rolle. In anderen Zusammenhängen, beispielsweise bei der Verkehrserziehung, aber auch nur bei einem wie zufällig festgehaltenem Ausschnitt von einer Straßenszene, sind Polizisten abgebildet. An diesen Stellen werden jedoch fast ausschließlich Männer als Polizeibeamte abgebildet.<sup>22</sup>

Meines Erachtens zeugt diese Gegebenheit, die sich auch in anderen Bereichen als verstecktes Muster erkennen lässt, davon, dass die Autoren und Autorinnen der Bücher sich zwar Mühe gegeben haben Männer und Frauen gleichberechtigt darzustellen, aber deutlich wird, dass in Momenten, in denen nicht bewusst darauf geachtet wurde und die nicht offensichtlich mit der öffentlichen Geschlechterdiskussion zusammenhängen, die traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit vorherrschen.



Abbildung 1

### 2.3.2 Beispiel: Familie

#### 2.3.2.1 Zur Bedeutung von Familie und Geschlecht

Der Bereich Familie hat für Kinder in der Grundschule einen besonders hohen Stellenwert. Sie haben die Jahre vor der Einschulung i.d.R. vorwiegend im familiären Umfeld verbracht und ihre Vorstellungen von der Welt, in

20 Im „Sach- und Machbuch 2“ (S. 55) gibt es z.B. die Geschichte vom Jungen Bumfidel, der sich eine Puppe wünscht und auf massiven Widerstand in seiner Umgebung trifft.

21 In: „Pustebume 2“, S. 56f

22 Z.B. in „Bücherwurm 2“: „Hunde helfen Menschen“, S. 49

der sie leben, auf den Erfahrungen gebaut, die sie im Rahmen ihrer Familie gemacht haben. „Grundlage des Lernens“ in Kindergarten und Grundschule „sind die mitmenschlichen Erfahrungen, die der Schüler in Familie, Altersgruppen und Schule gewinnt“ (Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 7).

In der Familie erfährt das Kind, wie ein Zusammenleben von Menschen organisiert und geregelt werden kann, dass Konflikte vorkommen und wie sie zu lösen sind und dass das Handeln jedes Einzelnen Auswirkung auf alle hat. Vieles von dem, was das Kind im Klassenverband oder in größeren gesellschaftlichen Kontexten erlebt und beobachtet, kann es auf seine Erfahrungen aus der Familie zurückführen. Familie eignet sich in der Primarstufe also in besonderer Weise, um Grunderfahrungen und Grunderkenntnisse des sozialen Lebens zu vermitteln.

Bei den in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Themen lässt sich erkennen, dass im Laufe der vier Grundschuljahre immer wieder Familie in verschiedenen Zusammenhängen thematisiert oder als Ort zum Lernen relevant wird.<sup>23</sup> Dabei vermittelt der Unterricht Bilder von Familie und der Aufteilung der verschiedenen Aufgaben unter den Familienmitgliedern, die Kinder wiedererkennen können oder die zu einer Erweiterung ihrer bisherigen, selbst konstruierten Vorstellung über Familie führen können.

Für ein verändertes Männerbild ist dieser Bereich wichtig und interessant, da Familie, traditionell der Bereich war und oft noch ist, in dem Frauen dominieren. Wie im ersten Kapitel jedoch deutlich gemacht wurde, „[gilt] das weitgehende Fehlen des väterlichen Einflusses in der Erziehung inzwischen als mitentscheidende Ursache für viele Probleme von Kindern und Jugendlichen“ (Schnack/Gesterkamp 1996, S. 108). Jungen – wie Mädchen – brauchen männliche Vorbilder in der Familie, die ihnen zeigen, dass sowohl der praktische Bereich der Hausarbeit, als auch die Organisation des Alltags, die Kinderbetreuung mit der Übernahme von emotionalen Aufgaben, wie Trösten, Beraten usw. ebenso von Männern ausgeübt werden kann und somit nichts „typisch weibliches“ darstellt.

In einer Umfrage wurde der Bereich „Partner und Kinder“ von Männern, die nach den wichtigsten Bereichen in ihrem Leben gefragt wurden, von der Mehrzahl als der Wichtigste angegeben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997, S. 12).<sup>24</sup> Trotzdem erlangen viele Männer über den Beruf offenbar nicht nur Ansehen und Selbstbewusstsein, sie widmen sich ihm auch in weit höherem Maße als der Familie (vgl. Bündel/Hurrelmann 1999, S. 56).

Die abgebildeten erwerbstätigen Männer in den untersuchten Sachunterrichtsbüchern scheinen vom Bild, dass in erster Linie der Mann für die finanzielle Sicherung des Lebensunterhalts zuständig ist, nicht stark abzuweichen.

Es stellt sich also die Frage, ob und wie Männer in den Unterrichtswerken in der Familie abgebildet werden. Für welche Aufgaben und Bereiche sind die Väter in den Familien der Sachunterrichtsbücher zuständig?

### 2.3.2.2 Analyse und Interpretation

Folgende Fragen sind bei der Analyse interessant:

- Wie viele Personen werden im Zusammenhang mit Familie abgebildet oder erwähnt und wie viele davon sind Männer?
- Wie viele Männer sind bei der Hausarbeit tätig?
- In welchen Funktionen treten Männer in Zusammenhang mit Familie auf?

Angesichts der wachsenden Vielfalt von Familienkonstellationen, werden als Familie die Abbildungen gezählt, in denen mindestens ein Erwachsener mit mindestens einem Kind dargestellt ist und deren Beziehung auf Vertrautheit und Verbindung hinweist und andere Beziehungen wie LehrerIn-SchülerIn ausgeschlossen werden können.

Die Analyse des Bereichs „Familie“ gliedert sich in folgende Schritte:

- 1) Erfassung der Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer
- 2) Untersuchung der Bilder mit im Haushalt tätigen Männern
- 3) Genaue Untersuchung aller Bilder mit Vätern, zunächst unter der Auswahl:
  - a. Funktion des Vaters als Statusträger
  - b. Alleinerziehende Väter

Es folgt eine weitere Untersuchung aller in den vorherigen Kategorien nicht erfassten Väter, deren Unterpunkte sich durch die Anzahl der am häufigsten abgebildeten Bilder zu einem Thema ergeben:

- 1) Analyse der Bilder im Bereich „Kernfamilie“:

---

23 Folgende Themen werden beispielsweise in den Rahmenrichtlinien genannt: „In der Familie“, „Mein Tageslauf“, Mutterschaft, Schwangerschaft, Geburt“ (1./2. Schuljahr), „Generationen in der Familie“, „Arbeitsplätze in unserer Umgebung“, „Mann und Frau – Mutter und Vater“, „Wir vergleichen verschiedene Tagesläufe“ (3./4. Schuljahr) (vgl. Kultusministerium Niedersachsen 1982, S. 20f).

24 Die Daten stammen aus einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Gleichberechtigung in Deutschland 1994 und wurden durchgeführt vom Institut für praxisorientierte Sozialforschung (IPOS) in Mannheim.

- a. „Ausflug“
  - b. „Beisammensein“
  - c. „Schwangerschaft und Geburt“
- 2.) Analyse der Bilder im Bereich „Vater und Kind“:
- a. „Pflege und Fürsorge“
  - b. „Spiel“
  - c. „Körperkontakt“

**Tabelle 14: Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer und Frauen; Klasse 1**

Klasse 1	Gesamt	Männer	Prozent	Frauen	Prozent
Bücherwurm	11	5	45	6	54
Das neue Sach- und Machbuch	1	1	100	-	0
Fragezeichen	13	6	46	7	54
Pusteblume	9	3	33	6	67
Schlag nach im Sachunterricht 1/2	22	12	54	10	45

**Tabelle 15: Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer und Frauen; Klasse 2**

Klasse 2	Gesamt	Männer	Prozent	Frauen	Prozent
Bücherwurm	10	4	40	6	60
Das neue Sach- und Machbuch	11	5	45	6	54
Fragezeichen	8	3	37	5	63
Pusteblume	39	19	49	20	51
Mobile	18	8	44	10	55

**Tabelle 16: Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer und Frauen; Klasse 3**

Klasse 3	Gesamt	Männer	Prozent	Frauen	Prozent
Bücherwurm	18	8	44	10	56
Das neue Sach- und Machbuch	14	9	64	5	36
Fragezeichen	3	2	67	1	33
Pusteblume	19	9	47	10	53
Mobile	6	2	33	4	67

*In den Büchern der vierten Klasse werden keine Personen im Bereich Familie abgebildet.*

Die Auszählung zeigt, dass Männer und Frauen in den heutigen Büchern inzwischen fast gleich häufig im Zusammenhang mit Familie abgebildet oder erwähnt werden. Insgesamt sind 47 Prozent der mit Familie gezeigten Personen männlich. Hierbei handelt es sich fast ausschließlich um Väter, vereinzelt sind Großväter und Urgroßväter auf abgebildeten Fotos, die mehrere Generationen einer Familie zeigen, mitgezählt. Männer, die nicht verwandtschaftlich mit den Familienmitgliedern verbunden sind, werden in den Büchern nicht abgebildet. Denkbar wären hier z.B. neue Partner von Müttern

#### *Haushalt*

Im Folgenden soll die Häufigkeit der im Haushalt arbeitenden Männer analysiert werden. In nur vier der fünfzehn Bücher der Klasse eins bis drei werden Personen gezeigt, die im Haushalt arbeiten. Immerhin 63 Prozent davon sind Männer. Dieses Ergebnis ist auffällig, da in der Realität immer noch Frauen mit 80 Prozent den Großteil der Hausarbeit erledigen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1997, S. 16). Die Bücher scheinen bewusst darauf geachtet zu haben, auch Männer bei der Hausarbeit



*Abbildung 2*

abzubilden. Dazu muss erwähnt werden, dass einige der Bücher Hausarbeit unter den Themen „Aufgaben in der Familie“ oder „Bei uns zu Hause – alle helfen mit“ darstellen.<sup>25</sup> Hier geht es ja gerade um die Reflexion der Aufgabenverteilung zu Hause, die Anlass bietet für die SchülerInnen festzustellen, wer bei ihnen zu Hause welche Arbeit normalerweise ausführt. Um ein Nachdenken über die Verhältnisse zu Hause anzuregen, wurde vermutlich beabsichtigt, vermehrt Männer bei der Hausarbeit zu zeigen, weil in aller Regel meist Mütter diese Aufgaben übernehmen und durch die umgekehrte Abbildung Diskussion entstehen kann. Aber auch in anderen Abbildungen, beispielsweise bei Querschnittsblicken in Mietshäuser zum Thema Wasser, werden Männer bei der Hausarbeit gezeigt.<sup>26</sup>

„In den reich bebilderten Sachkundebüchern für die Grundschule ein Bild zu finden, auf dem z.B. Hausarbeit sichtbar wird, fällt ausgesprochen schwer“ (Schnack/Neutzling 1990, S. 129). Diese Meinung, wobei Schnack und Neutzling sich hier auf Männer beziehen, die Hausarbeit ausüben, darf zumindest für die vorliegenden Bücher als überholt gelten. Auch eine von Hempel zitierte Untersuchung von Schulbüchern, die vor zehn Jahren veröffentlicht wurde, zeigt, dass sich die heutigen Sachunterrichtsbücher zumindest teilweise verändert haben. Damals stellte auch Hempel fest, dass in den „[...] Familien die Frauen für Haushalt und Einkauf zuständig sind. Während schon häufiger auch Jungen bei Hausarbeiten gezeigt wurden, waren Männer in dieser Rolle noch immer die Ausnahme“ (Hempel 1996, S. 144).<sup>27</sup>

### *Vater als Statusträger*

Dass Väter mit ihrer Familie abgebildet oder erwähnt werden, kann allein noch nicht auf ein verändertes Männerbild hindeuten. Es ist näher zu betrachten, welche Handlungen Männer in den Büchern durchführen und in welcher Funktion sie in den Abbildungen auftreten. Denn einen Mann mit seiner Partnerin und seinen Kindern zu sehen, ist an sich nichts Besonderes; im Gegenteil repräsentiert der Vater, die Mutter und mindestens ein Kind die traditionelle Familienform. In diesem Sinne, also als ein Part des Symbols für eine „richtige“ Familie, scheint der Vater auf Abbildungen in den Schulbüchern des Sachunterrichts öfters zu fungieren.

Eine Reihe der dargestellten Familien sind in Form eines Familienfotos abgebildet, als gemaltes Bild mit Rahmen oder als echtes Foto. Diese Bilder erscheinen unter Überschriften wie „Familien sind verschieden“, „Meine Familie – deine Familie“ oder zum Thema Generationen.<sup>28</sup> Die Personen auf diesen Fotos agieren nicht, sie symbolisieren lediglich eine bestimmte Form von Familie. Es sind keine „Schnappschüsse“ aus dem Alltag einer Familie festgehalten, sondern eine starre Aufstellung von Familienangehörigen. Der Vater, als ein wichtiger Teil des Symbols für eine „richtige“ Familie, fehlt auf diesen Bildern nicht.

Meines Erachtens kann aus der Tatsache, dass Väter auf Familienfotos abgebildet sind, nicht geschlossen werden, dass Väter sich in den heutigen Sachunterrichtsbüchern mehr oder anders um ihre Familie kümmern. Da die Personen auf solchen Bildern keine Handlungen darstellen, sind sie für eine Analyse veränderter Männerbilder relativ wertlos.

Einige Bilder können sogar so interpretiert werden, dass die mächtige Stellung und der hohe Status des Vaters nur verstärkt wird. So etwa scheint es in einem Text mit dem Titel „Fremd in Kreuzberg...zu Hause in Kreuzberg“, deutsche und ausländische Kinder erzählen, wie und warum sie nach Kreuzberg gezogen sind.<sup>29</sup> Fünf der sechs Kinder erzählen, dass ihr Umzug nach Kreuzberg oder ihr Wohnen dort mit der Arbeit des Vaters oder seiner Herkunft zusammenhängt. Hier wird die dominante Stellung des Vaters deutlich, wenn ganze Familien sich bei der Wahl ihres Wohnorts nach dem Vater richten.

### *Alleinerziehende Väter*

In drei von vier Büchern, bei denen Darstellungen von Familien gezeigt werden, kommen neben alleinerziehenden Müttern, auch alleinerziehende Väter vor. Insgesamt werden sechs Mütter, die alleinerziehend sind, gezeigt und drei Väter. In der Realität waren im Jahr 2000, 83 Prozent der Alleinerziehenden Frauen (vgl. ebd., S. 94).<sup>30</sup> Die erwähnten „Fotogalerien“ von verschiedenen Familien können dennoch auf ein verändertes Bewusstsein in Bezug auf das Geschlechterverhältnis hinweisen.

Neue Formen des Zusammenlebens in Familien, wie nicht eheliche und homosexuelle Lebensgemeinschaften, Alleinerziehende u.a., sind in den untersuchten Büchern dennoch selten oder gar nicht vertreten. Neben Mutter-Vater-Kind(er)-Familien und den erwähnten Alleinerziehenden, wird lediglich in einem Buch angedeu-

25 „Aufgaben in der Familie“ findet sich in „Pusteblyume 2“, S. 34; „Bei uns zu Hause – alle helfen mit“ ist in „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“, S.36.

26 Beispiel aus „Pusteblyume 3“: „Wozu brauchen wir Trinkwasser?“, S. 36

27 Es handelt sich hier um eine Analyse von 50 Lehrbüchern des Sachunterrichts und der Politischen Bildung, genauere Angaben liegen zu dieser Untersuchung nicht vor.

28 „Familien sind verschieden“ in: „Bücherwurm 1“, S. 19; „Meine Familie – deine Familie“ in: „Fragezeichen 1“, S. 21; „Kinder, Eltern, Großeltern“ in „Pusteblyume 2“, S. 38.

29 In: „Das neue Sach- und Machbuch 3“, S. 84.

30 Alleinerziehende Väter werden in folgenden Büchern abgebildet: „Fragezeichen 1“: „Meine Familie – deine Familie“, S. 20; „Pusteblyume 2“: „Kinder, Eltern, Großeltern“, S. 38f); „Mobile 2“: „Verschiedene Familien“, S. 28.

tet, dass Kinder nicht immer bei ihren biologischen Eltern leben können und die Möglichkeit zur Adoption besteht oder das Aufwachsen in einem Heim oder Kinderdorf.<sup>31</sup>

Insgesamt ist das Ergebnis in Bezug auf die Darstellung veränderter familiärer Lebensformen schwach, wenn berücksichtigt wird, dass sich in den Darstellungen in Bezug auf vielfältigere Formen des Zusammenlebens im letzten Jahrzehnt in den Schulbüchern kaum etwas geändert hat. Hempel schrieb zu der Zeit bereits, dass „auch der Tatsache, daß neben der Familie viele Möglichkeiten familienähnlicher Beziehungen in der Gesellschaft existieren, nicht Rechnung getragen [wird]“ (Hempel 1996, S. 144). In dieser Hinsicht liegen die Schulbücher weit hinter den sich stark wandelnden Konstellationen des Zusammenlebens in der Realität zurück.

Als bisherige Veränderung im Bereich Familie können die Abbildungen der im Haushalt helfenden Männern und die männlichen Alleinerziehenden positiv hervorgehoben werden. Wie verhält es sich mit den anderen abgebildeten Vätern?

#### *Väter mit Familie*

Eine genauere Analyse aller Abbildungen, die Väter bei einer Handlung zeigen, soll vorgenommen werden. Hierbei werden die Väter aller Bücher untersucht, die nicht auf einem s.g. „Fotoalbumsbild“ abgebildet sind, sondern die eine Handlung ausführen. Unterschieden wird dabei nach Männern, die mit einer „vollständigen“ Familie dargestellt sind und Männern, die, ohne Frau, mit einem oder mehreren Kindern auf einem Bild zu sehen sind. In der Regel ist das Familienmuster, das in allen Sachunterrichtsbüchern fast ausschließlich vorkommt – sobald eine Familie Handlungen ausführt – die Vier-Personen-Familie, wobei grundsätzlich ein Sohn und eine Tochter aufgeführt werden. In Ausnahmen sind Drei-Personen-Familien abgebildet, d.h. Vater, Mutter, Kind. Dem Ergebnis von Hempel, dass „[...] traditionelle Familien als häufigste Lebensform gezeigt [werden]“ (ebd.) kann also auch für die Bücher der heutigen Generation zugestimmt werden.

Der Bereich der Abbildungen von traditionellen Familien, wird hier im Oberbegriff als „Kernfamilie“ bezeichnet. Er wird nach den drei am häufigsten dargestellten Bereichen unterteilt in:

- „Ausflug“
- „Beisammensein“
- „Schwangerschaft und Geburt“.

Unter Ausflug werden die Bilder gezeigt, bei denen eine Familie gemeinsam einen Ausflug macht, z.B. eine Fahrradtour. „Beisammensein“ fasst alle Abbildungen zusammen, bei denen Familie bei gemeinsamen Aktivitäten, meist in Innenräumen, abgebildet wird. Dazu gehören Bilder vom „Familienrat“, Familie – meist um einen Tisch versammelt –, die bestimmte Angelegenheiten bespricht, wie z.B. den Umgang mit dem Fernsehen. Aber auch Momente des Zusammenseins, wie das Spielen von Gesellschaftsspielen oder das Betrachten von Fotoalben, werden hierzu gezählt. Auch Bilder von besonderen Fest- und Feiertagen, wie Weihnachten oder die Einschulung, gehören zu diesem Bereich. Der Bereich „Schwangerschaft und Geburt“ bildet den dritten Bereich zur Unterscheidung von Abbildungen mit Kernfamilie.

Die weiteren Differenzierungen werden unter dem zweiten Oberbegriff „Vater und Kind“ vorgenommen. In diesen Bereich fallen alle Bilder, auf denen ein Vater mit einem oder mehreren Kindern, aber ohne Mutter dargestellt wird. Ausgenommen von diesen Bildern sind ebenfalls die der alleinerziehenden Väter. Der Bereich wird untergliedert in die Gebiete:

- „Pflege und Fürsorge“
- „Spiel“
- „Körperkontakt“.

„Pflege und Fürsorge“ umfasst alle Bilder, auf denen Väter eine pflegende Aufgabe durchführen oder für die Familie sorgen, dazu gehört das Windeln und Waschen, das Erinnern an die Körperpflege bei älteren Kindern, das Kochen in Anwesenheit von Kindern usw.

Im Bereich „Spiel“ werden Bilder erfasst, bei denen Väter sich auf eine spielerische Weise mit ihren Kindern beschäftigen oder andere Aktivitäten, wie gemeinsame Spaziergänge durchführen. In das Gebiet „Körperkontakt“ fallen Bilder, die Väter zeigen, die ihre Kinder umarmen und berühren. Dazu gehört z.B. das Beisammensein beim Vorlesen, also Momente, in denen es um das Spüren von Geborgenheit und Sicherheit geht.

**Tabelle 17: Anzahl der mit Vater und Familie, bzw. Vater und Kind abgebildeten Bereiche**

Kernfamilie Ausflug	Kernfamilie Beisammensein	Kernfamilie Schwanger- schaft & Geburt	Vater und Kind Pflege und Für- sorge	Vater und Kind Spiel	Vater und Kind Körperkontakt
9	15	4	15	9	8

31 In: „Mobile 2“: „Verschiedene Familien“, S. 28.

Ungefähr die Hälfte der Väter in dieser Untersuchung sind zusammen mit ihrer Partnerin und den Kindern dargestellt, die andere Hälfte wird ohne Frau, zusammen mit zumeist nur einem, in weniger Fällen mit mehreren Kindern abgebildet.

### *Kernfamilie*

Im Bereich „Kernfamilie“ ist eine Beurteilung und Einschätzung in Hinblick auf ein verändertes Männerbild schwierig. Anhand der Bilder und Texte kann nicht erkannt werden, ob es sich bei den Situationen um Szenen aus dem Alltag handelt oder ausschließlich um besondere Momente. Es lässt sich jedoch vermuten, dass die meisten Darstellungen besondere Augenblicke zeigen, die nicht zum Alltag des Familienlebens gehören. Dafür sprechen die häufigen Bilder von gemeinsamen Ausflügen und natürlich Abbildungen zum Thema „Schwangerschaft und Geburt“. Letzteres ist wohl immer eine Besonderheit im Leben von Frauen und Männern, aber auch Ausflüge sind besondere Aktionen, die eher an Sonn-, Feier- und Ferientagen stattfinden. Eine vorwiegende Anwesenheit des Vaters bei solchen Gelegenheiten wäre eine Bestätigung der im ersten Kapitel aufgestellten Behauptung, dass Väter meist in Ausnahmesituationen bei der Familie anwesend sind.<sup>32</sup>

Situationen, die in den Bereich „Beisammensein“ fallen, sind ebenfalls schwer zu deuten. Einige der Abbildungen, die in diesem Bereich gezählt wurden, zeigen eindeutig besondere Situationen, wie z.B. Weihnachten. Auch andere Situationen können eher zu den nicht alltäglichen Momenten im Familienleben gerechnet werden. Als Beispiel sei eine Szene beschrieben, in der eine Familie um einen Tisch herum sitzt, die Mutter erneut schwanger ist und ältere Bilder von den Kindern angesehen werden. Die Familienmitglieder machen Namensvorschläge für das erwartete Baby.<sup>33</sup> Von gleicher Art gibt es eine Reihe weiterer Abbildungen.



Abbildung 3

Ähnlich wie im Gebiet der Familienausflüge kann angenommen werden, dass derartige Momente eher zu Ausnahmesituationen des Familienlebens gehören. Selbst Situationen, in denen es nicht um ein neu erwartetes Kind geht, sondern eine Familie gemeinsam spielt oder das Fernsehprogramm für die Woche bespricht, muten heute seltsam an und gelten m.E. als Sondersituationen, d.h. sind nicht Bestandteil des Alltags. Hintergrund für diese Deutungen ist die heute zur Normalität gehörende Situation, dass in Familien mindestens ein Elternteil erwerbstätig ist.<sup>34</sup> Unabhängig davon, ob ein oder beide Elternteile berufstätig sind, bleibt in den meisten Familien, neben der Organisation des Alltags oft wenig Zeit und Ruhe für gemeinsame Aktivitäten oder Auseinandersetzungen – außer an erwähnten „besonderen“ Tagen.

Es könnte sein, dass dieselben Situationen, wären sie nur mit Mutter und Kindern dargestellt, eher als Situationen aus dem Alltag akzeptiert werden könnten. Es ist zumindest eine Vermutung, dass Bilder von Familien durch die Anwesenheit des Vaters an Wert und Status gewinnen. Auch diese Interpretationsweise ist zurückzuführen auf die traditionelle Arbeitsteilung, in der der Mann arbeitet und somit im Alltag der Familie abwesend ist.

Bevor der Blick auf den Bereich „Vater und Kind“ gerichtet wird, soll festgehalten werden, dass positiv geäußert werden kann, dass Väter zusammen mit ihren Familien abgebildet werden und dass die dargestellten Väter am Familiengeschehen teilnehmen und als partnerschaftlich und diskussionsbereit gezeigt werden. Trotzdem kann für diesen Teil eine Veränderung im Männlichkeitsbild nicht handfest bejaht werden, da die Bilder nicht eindeutig zu interpretieren sind. Die abgebildeten Situationen beziehen sich in hohem Maße auf Gegebenheiten, die vorwiegend an Sonn- und Feiertagen stattfinden. Daran lässt sich nicht erkennen, dass Männer in den Familien andere, zum Alltag gehörende Aufgabenbereiche übernehmen.

### *Vater und Kind*

Kaiser betont die Wichtigkeit, besonders für Jungen, männliche Vorbilder zu erleben, „[...] die die Pflege von Menschen und Tieren, die gefühlvollen Umgang und kein ausgeprägtes Denken in Richtung Sieg und Macht zeigen können“ (Kaiser 2001, S. 10). Der Bereich „Vater und Kind“ kann wohl eindeutiger bewertet werden, als der vorangegangene. Positiv ist zu verzeichnen, dass ebenso viele Väter mit Kindern allein abgebildet sind, wie Väter mit Partnerinnen und Kindern.<sup>35</sup>

Besonders der Bereich „Pflege und Fürsorge“ ist – auch in Bezug auf Kaisers Zitat – für eine Untersuchung von Veränderungen interessant. In diesem Gebiet lassen sich die größte Anzahl der Bilder von Vätern und Kin-

32 Siehe Kap. 1.2.3.1 „Bedeutung des Vaters als Identifikationsfigur“

33 Beispiel aus „Bücherwurm 3“: „Familiengeschichten“, S. 11.

34 Die Arbeitslosigkeit darf auf der anderen Seite vermutlich schon fast zur „Normalität“ gehören. In dem Fall sind erwähnte Situationen ebenfalls nicht im Alltag zu vermuten.

35 Es ist im Rahmen dieser Arbeit leider nicht möglich, eine korrespondierende Untersuchung für Mütter anzufertigen.

dem einordnen. Gemeinhin als weiblich geltende Aufgabenbereiche, wie kochen, windeln usw., werden von Männern ausgeführt.



Abbildung 4

Dem Bereich „Körperkontakt“ liegt eine ähnliche Bedeutung zugrunde, hier sind Abweichungen vom traditionellen Männlichkeitsbild ebenfalls stark notwendig. Da der Körper für Jungen und Männer oft in erster Linie funktionieren und leistungsstark sein soll und Körperkontakt unter Männern gemieden wird aus Angst als homosexuell zu gelten, ist es wichtig „[...] die Aufmerksamkeit auf innere Körperempfindungen wie Gefühle und Zärtlichkeit [zu] lenken“ (Boldt 2001, S. 24). Zwar sind Entwicklungsmöglichkeiten in den vorliegenden Büchern nicht ausreichend ausgeschöpft, jedoch ist es ein Fortschritt, wenn Väter in gemütlicher Zweisamkeit mit ihren Kindern abgebildet sind, ihnen vorlesen, zärtlich sind und dabei in Text und Bild ein Gefühl von Geborgenheit vermittelt wird.

Zu bemerken ist allerdings, dass die meisten Situationen, in denen Väter zärtlich zu ihren Kindern sind, mit Säuglingen und Kleinkindern dargestellt werden. Bründel und Hurrelmanns zuvor zitierte Aussage, dass Väter zärtlichen Körperkontakt zu ihren Kindern, insbesondere Jungen nach den Kleinkindjahren vermehrt abwehren, sei hier in Erinnerung gerufen.<sup>36</sup>

Einzigste Ausnahme ist eine Abbildung, in der ein Junge von ca. acht Jahren angeschmiegt an seinen Vater auf dem Sofa sitzt und sie zusammen ein Buch lesen und der Text ausdrücklich auf die von dem Jungen gespürte Geborgenheit hinweist.<sup>37</sup> Alle anderen Kinder sind wesentlich jünger.

Die Ergebnisse im Bereich „Körperkontakt“ sind also positiv zu bewerten, da emotionale Zuwendung nicht nur im Zusammenhang mit Frauen abgebildet wird, sondern deutlich wird, dass auch Männer ihren Kindern körperliche Zuneigung geben und dass das nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Väter ein angenehmes Gefühl hervorruft. Andererseits kann dieser Bereich selbstverständlich noch verstärkt werden, indem Körperkontakt vermehrt auch zu älteren Kindern dargestellt wird und indem generell häufiger thematisiert wird, dass Berührungen, mit denen die Betreffenden einverstanden sind, gut tun können.



Abbildung 5

Der Bereich „Spiel“, in den ebenfalls mehrere Bilder aus den Sachbüchern einzuordnen sind, beinhaltet sowohl das Spielen von Vätern mit ihren Kindern, als auch gemeinsame Aktivitäten, wie z.B. Spaziergänge. Er soll an dieser Stelle jedoch nicht ausführlicher erläutert werden, da die beiden bereits ausgewerteten Gebiete für ein verändertes Männerbild als bedeutungsvoller gewertet werden.

### 2.3.3 Beispiel: Abbildung von Jungen in sozialen Gefügen

Bisher wurden Bereiche analysiert, anhand derer das in den sachunterrichtlichen Schulbüchern enthaltene Männlichkeitsbild untersucht wurde. So kann festgestellt werden, wie die männlichen Vorbilder aussehen, die Jungen heute in den Sachbüchern begegnen. Nun soll mit einer Analyse von „Abbildungen von Jungen in sozialen Gefügen“ untersucht werden, welche Identifikationsmöglichkeiten Jungen in den Schulbüchern für sich selbst vorfinden. Die Abbildungen Gleichaltriger bieten für Jungen in besonderer Weise die Möglichkeit zum Aufbau eines Selbstbildes. Das eigene Verhalten kann in den Darstellungen der Bücher wiedergefunden werden, wodurch die Bestätigung erfolgen kann, dass sich so ein „echter“ Junge verhält. Manche Jungen suchen vielleicht auch vergeblich nach Spiegelungsmöglichkeiten in den Büchern, was wiederum Folgen für das Selbstbild hat.

Es stellen sich die Fragen, welche Attribute Jungen durch die Abbildungen in den Schulwerken des Sachunterrichts zugeschrieben werden und welche Bilder sich für Jungen bieten, in denen sie sich selbst spiegeln können?

<sup>36</sup> Siehe Kap. 1.2.3.1, Zitat aus Bründel/Hurrelmann 1999, S. 25

<sup>37</sup> In „Pustebume 3“: „Fass mich nicht an“, S. 84f.

Um das dargestellte Verhalten und Eigenschaften von Jungen in den Sachbüchern zu untersuchen werden Bilder betrachtet, auf denen Jungen in sozialen Gefügen, wie in der Schule und in der Freizeit, abgebildet sind. Wichtig ist zu betonen, dass für diesen Bereich bereits eine Auswahl von Abbildungen vorab getroffen wurde. Es findet also keine Erhebung aller Darstellungen statt, auf denen Jungen in Gruppen abgebildet sind, sondern es werden Bilder untersucht, die in Bezug auf eine Analyse vom Verhalten von Jungen als interessant befunden wurden. In diesem Abschnitt wurden also strukturelle Änderungen in der Untersuchung und im Aufbau der Ergebnisse vorgenommen: die Ergebnisse der Analyse werden zuerst vorgestellt, es folgt ein zweiter Abschnitt mit Deutungen und deren Einordnung mit Hilfe von Ergebnissen aus der Literatur. Damit wird der These, dass die Abbildungen von Jungen in sozialen Gefügen nicht so unmittelbar mit den Fragen um das Geschlechterverhältnis verknüpft ist, wie die anderen gewählten Komplexen, auch in der äußeren Form gerecht. Deshalb steht der Blick auf die Ergebnisse aus der Realität, mit Hilfe von Literatur, erst am Ende des Abschnitts.

Grundsätzlich gilt für Abbildungen von Jungen und Mädchen in sozialen Zusammenhängen, dass Gleichberechtigung in Bezug auf die Häufigkeit der dargestellten Personen und auf von beiden Geschlechtern gleich ausgeführte Handlungen in hohem Maße besteht. Meistens wird sogar zwischen Jungen und Mädchen kein Unterschied gemacht. Gerade bei Situationen im Klassenzimmer werden Jungen und Mädchen am Klassengeschehen gleichermaßen beteiligt und geschlechtsbedingte Unterschiede werden oft übergangen.

Dennoch sind bei einer nicht unwesentlichen Anzahl von Bildern Auffälligkeiten im unterschiedlichen Verhalten von Jungen und Mädchen zu erkennen.

Die ausgewählten Bilder lassen sich in zwei Bereiche gliedern, die soziale Kontexte von Jungen darstellen:

- In der Schule
- In der Freizeit und Spiel

Als Unterpunkt der beiden Bereiche lässt sich ein dritter zu analysierender Schwerpunkt ausmachen, der „Umgang mit Konflikten“, die in Schule und Freizeit entstehen.

### 2.3.3.1 Analyse und Interpretation

#### *In der Schule*

Die Abbildungen, auf denen auffällig unterschiedliches Verhalten von Jungen und Mädchen zu finden sind, stammen aus drei Büchern der ersten Klasse.<sup>38</sup> Der Grund, dafür, dass hier alle Bücher aus dem ersten Schuljahr stammen, könnte wieder darin liegen, dass in diesen Werken besonders viele Bilder aus der Schule abgebildet sind und weil die Schüler und Schülerinnen mit dem angemessenen Verhalten in der Schule noch vertraut gemacht werden sollen.

In „Pustebume 1“ steht eine doppelseitige Zeichnung unter dem Thema „Verhalten beim Frühstück“. Eine Klasse ist beim gemeinsamen Frühstück dargestellt, vier der 23 Kinder fallen durch auffälliges Verhalten auf. Drei davon sind Jungen, das einzige Mädchen sprudelt mit dem Strohhalm in ihrer Milch. Ein Junge hat die Beine auf den Tisch gelegt und „kipfelt“, ein anderer spielt auf der Tischfläche mit einem Ball, der dritte liegt bäuchlings auf dem Frühstückstisch.



Abbildung 6

Die Anweisung an die Lehrkraft lautet, die Situation zu besprechen und mit dem eigenen Frühstücksritual zu vergleichen. Die Mülltrennung soll besprochen werden, weiter heißt es wörtlich: „Auf Seite 65 unten Abbildungen ausschneiden und störende oder gefährliche Situationen überkleben“.<sup>39</sup> Die „störenden und gefährlichen“ Situationen werden fast alle von Jungen dargestellt. Jungen werden hier vorwiegend als Negativ-Beispiele eingesetzt, an denen sich „falsches“ Verhalten erkennen und thematisieren lässt.

Ähnlich verhält es sich auf einer anderen Abbildung im selben Buch. „In unserer Schule“ heißt die dazugehörige Überschrift und das Bild zeigt einen Querschnitt durch das Schulgelände. Wieder soll über „falsches“ Verhalten gesprochen werden. Im hinteren Teil des Buches können die SchülerInnen jeweils wieder die Situationen mit dem „richtigen“ Verhalten finden und überkleben. Alle Kinder, die durch unangemessenes Verhalten auffallen sind Jungen. Die Bilder suggerieren, dass fast ausschließlich Jungen Regeln brechen und durch störendes und auch aggressives Verhalten auffallen. In „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“ implizieren die Bebilderungen Ähnliches, auch hier werden Störungen von Jungen verursacht.

Aus diesen Befunden ist nicht der falsche Rückschluss zu ziehen, dass alle dargestellten Jungen auffälliges Verhalten zeigen; Jungen sind meistens angepasst dargestellt und weisen ein genauso großes Verhaltensspek-

38 Und zwar: „Pustebume 1“: „Verhalten beim Frühstück“, S. 22f; „In unserer Schule“, S. 26f; in: „Fragezeichen 1“: „Namen kennen lernen“, S. 4f; und in: „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“: „Unsere Schule ein Haus für Kinder“, S. 6f; „Die anderen und ich“, S. 13.

39 Die Anweisungen stehen in „Pustebume 1“ kleingedruckt am unteren Rand der Bilder, hier auf Seite 22. Im hinteren Teil befindet sich ein Arbeitsteil, in dem Bilder ausgeschnitten und im vorderen Teil überklebt werden können.

rum auf wie Mädchen. Die Jungen in den Sachunterrichtsbüchern zeigen Freude, Neugierde, Wut, Trauer, Enttäuschung und Hilfsbereitschaft. Wenn aber störendes, regelmissachtendes und auffälliges Verhalten gezeigt wird, sind die Handlungsträger fast ausschließlich Jungen.

Nun ist einzuwenden, dass in diesen Bildern nur die Realität korrekt abgebildet wird. Vielfache Alltagserfahrung von LehrerInnen ist, dass tatsächlich die meisten Unterrichtsstörungen von Jungen ausgehen und dass tatsächlich Jungen am häufigsten an aggressiven Auseinandersetzungen beteiligt sind. Insofern zeigen die Schulwerke des Sachunterrichts, was von vielen Lehrkräften erfahren und erwartet wird (siehe u.a. Schnack/Neutzling 1990, Kaiser 1997, Boldt 2001). Diese Abbildungen sind problematisch zu betrachten, da davon ausgegangen werden muss, dass es LehrerInnen in anderen Bereichen, die das Geschlechterverhältnis betreffen, wie z.B. Arbeitswelt und Aufgabenfeldern von Männern in der Familie/Haushalt, leichter fällt auf stereotype Zuschreibungen aufmerksam zu machen. Störende und aggressive Jungen werden aber als Realitäten wahrgenommen, die den eigenen beruflichen Alltag teilweise stark erschweren, so könnte es für Lehrkräfte schwieriger sein eben diese Abbildungen von Jungen zu objektivieren und den Blick zu schärfen für die unausgesprochene Botschaft der Bilder störender und prügelnder Jungen in der Schule.

Derartige Darstellungen sind ebenfalls kritisch zu betrachten, da sie in den Augen der lesenden Jungen bestätigen mögen, dass es zum Junge-Sein dazu gehört, durch lautes, rüpelhaftes Verhalten Unterricht und andere Situationen zu stören.

### *Freizeit und Spiel*

Einige der Abbildungen im Bereich Freizeit und Spiel sind auf der Straße platziert. Diese Bilder haben die Absicht, das Verhalten im Straßenverkehr zu reflektieren, um ein Bewusstsein über verkehrsgerechtes und -sicheres Verhalten zu fördern. Auch hier fallen Jungen durch gefährliche Handlungsweisen auf, sie drängeln, schubsen, spielen und laufen dicht am Straßenrand. Alle abgebildeten Mädchen dagegen verhalten sich den Umständen angemessen.

Bei der Abbildung von spielenden Kindern ist zu erkennen, dass Jungen und Mädchen bei anderen Spielen gezeigt werden. „Auffällig ist die großräumige Nutzung von Flächen“ (Fritz 1991, S. 60) beim Spiel von Jungen. Eine Doppelseite zum Thema „Auf der Straße spielen?“ in „Pustebume 1“ z.B. zeigt vorwiegend Jungen mit Fahrgeräten wie Fahrrädern, Inlinern, Skateboards und Jungen beim Fußballspiel, die gefährlich nah an der Fahrbahn spielen.<sup>40</sup>

Die meisten Mädchen dagegen sind mit einem größeren Abstand zur Fahrbahn abgebildet. Sie sind bei Hüpfkästchenspielen, Gummitwist und Springseilspringen abgebildet, Spiele, die durch geregeltes An-die-Reihe-Kommen gekennzeichnet sind und die körperlich und räumlich stärker eingeschränkt sind als die Spiele der Jungen.

Das unterschiedliche Spiel von Jungen und Mädchen ist auch bei einer Pausenhofszenen in „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“ deutlich zu beobachten.<sup>41</sup> Hier sind nur Jungen auf dem Klettergerüst gezeigt, ebenfalls ausschließlich Jungen sieht man beim Bäume und Zäune Erklettern, ein Junge fährt scheinbar mit hohem Tempo auf dem Schulhof Fahrrad. Auch hier wird deutlich, dass Jungen stärker als Mädchen bei motorischen Aktivitäten, die körperliche Kraft erfordern abgebildet sind.

Die Abbildungen im Bereich „Freizeit und Spiel“ zeigen ein Bild vom wagemutigen, aktiven und offensiven Jungen. Natürlich sind auch hier vereinzelt Jungen beim unauffälligem Spiel dargestellt, jedoch sind Szenen, die ausgesprochen auffallen, weil sie von der Norm abweichen oder gefährlich sind, ausschließlich mit Jungen als Hauptakteure abgebildet.

### *Umgang mit Konflikten*

In sechs Büchern werden Konflikte, Streit und deren Lösung behandelt. Vor allem in Bildern werden konfliktreiche Situationen ausgedrückt und die Schüler und Schülerinnen dazu angeregt, Lösungen und Alternativen für den Umgang mit solchen Spannungen zu finden. In den dargestellten Szenen sind mehr Jungen als Mädchen abgebildet. Zwar sind Mädchen auch beteiligt, doch kommen sie nicht in so einer hohen Anzahl vor wie Jungen.

In sechs der insgesamt 16 Konfliktsituationen verhalten sich Beteiligte am Streit aggressiv. Ausschließlich Jungen greifen in den Abbildungen zu physischer Gewalt gegenüber anderen Personen oder Gegenständen. In zwei Fällen werden Jungen abgebildet, die Mädchen körperlich angreifen, indem sie ihnen an Haaren und Kleidung ziehen. In einer Szene wird einem Mädchen mit Gewalt gedroht.<sup>42</sup>

Aggressives Verhalten gegenüber Gegenständen tritt in zwei Fällen auf, wobei sich dabei eine Situation auf das Zerstören der eigenen Sachen bezieht. Ein Junge trampelt auf seinen Schulsachen rum und der nebenstehende Text lautet: „Ich kann das sowieso nicht! Alles Mist!“<sup>43</sup> Zerstörung wird hier also abgebildet als Ausdruck von Wut und Verzweiflung bezogen auf die eigene Person. Andere Bewältigungsstrategien sind dem Jungen

40 „Pustebume 1“: „Auf der Straße spielen?“, S. 56f.

41 „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“: „Was wollen wir in der Pause spielen?“, S. 14f.

42 In: „Pustebume 4“: „Du sagst nichts! – Oder...“, S. 104f.

43 In „Bücherwurm 4“: „Sich nicht verstehen“, S. 24f.

offenbar nicht zugänglich. Gewaltvolles Handeln gegenüber Gegenständen wird an anderer Stelle aufgeführt als mutwilliges Zerstören eines Fahrrades ohne erkennbaren Grund.

In anderen Abbildungen greifen Jungen untereinander zu körperlicher Gewalt, es lassen sich Bilder finden von Schlägen bis zu mehreren Prügelszenen. Diese sind nicht nur bei der ausdrücklichen Thematisierung von Konflikten anzutreffen, sondern auch beispielsweise bei Schulhofszenen. LehrerInnen und MitschülerInnen stehen um die sich prügelnden Jungen oft mehr oder weniger hilflos herum.

Die relative Häufigkeit von Jungen im Zusammenhang mit Streit impliziert, dass Jungen im Allgemeinen mehr Streit hätten und vor allem auslösen würden als Mädchen, denn in allen Fällen stehen Jungen als die Verursacher von Streit und Konflikten da. Sie verfügen offensichtlich auch über weniger Mittel, Konflikte zu lösen, da sie auffallend oft zu gewaltvollem Handeln greifen.

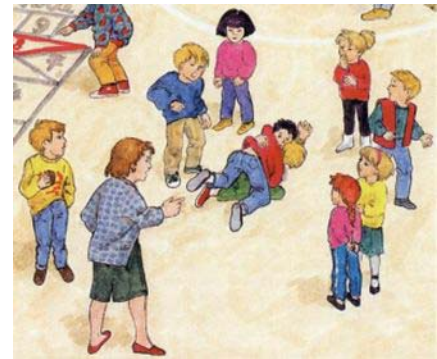


Abbildung 7

### 2.3.3.2 Zusammenfassende Überlegungen und Hintergrund

Die Untersuchung der Unterrichtswerke bezogen auf das dargestellte Verhalten von Jungen in der sozialen Gemeinschaft zeigt, dass geschlechtsstereotype Vorstellungen und Verhaltensweisen hier noch stark vertreten sind. Geschlechterstereotype und geschlechterspezifische Merkmale treten hier in einem Zusammenhang auf, der stark mit dem Geschlechterverhältnis verknüpft ist: das dominierende und raumgreifende Verhalten von Jungen führt in verschiedenen Kontexten, wie der Schule und auch in Konfliktsituationen, oft zu Problemen und ist auf das bestehende Männlichkeitsbild in der Gesellschaft zurückzuführen (vgl. Kaiser 1997, S. 10f). Es wird in der pädagogischen und öffentlichen Diskussion jedoch noch zu selten als geschlechtsbedingte Frage- und Problemstellung in Verbindung gesetzt.

Vor weiteren Interpretationen muss jedoch betont werden, dass der Blick auf Jungen in diesem Teil eher auf ihre Schwächen gerichtet war und dass Ergebnisse hervorgehoben wurden, die problematisch sind. Ein anders gerichtetes Augenmerk hätte sicher positivere Tendenzen in der Darstellung von Jungen herausstellen können. Wie auch in der Realität ist in den Büchern festzustellen, dass auffälliges Verhalten nur von einem kleinen Teil aller Jungen ausgeübt wird, die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte und MitschülerInnen aber oft gerade auf diesen Teil gerichtet wird.

Die Ergebnisse des Verhaltens von Jungen in der Gemeinschaft lassen sich zu ihren Ungunsten interpretieren. Hauptsächlich in dreierlei Hinsicht ist das dargestellte Verhalten von Jungen in den Büchern auffällig:

- Handlungsträger von störendem und unangemessenem Verhalten sind i.d.R. Jungen.
- Aggressives Verhalten geht ausschließlich von Jungen aus.
- In der Darstellung von Spiel manifestiert sich „typisch jungenhaftes“ Verhalten.

Die Ergebnisse der Analyse spiegeln damit gut die Realität an Schulen und anderen Räumen wider, wo Jungen und Mädchen gemeinsam agieren. So belegt eine Untersuchung Hamburger Grundschulklassen, dass rund 82 Prozent beobachteter Auffälligkeiten im Verhalten auf Jungen entfallen und nur 17,5 Prozent auf Mädchen (vgl. Thies/Röhner 2000, S. 36ff.). Zu den Auffälligkeiten gehört auch das Missachten von Regeln, das in den Büchern in mehreren Szenen dargestellt wird.

Auch aggressives Verhalten kann als Jungenproblematik verzeichnet werden, die Bilder in den Büchern verstärken somit Geschlechterstereotype. „Wenn man unter Gewalt überwiegend die physische Gewalt versteht, dann ist sie überwiegend ein Jungenproblem. Sehr häufig sind Jungen in körperliche Auseinandersetzungen verwickelt“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 36). In den Schulbüchern geht es hauptsächlich um Konflikte, obwohl auch Prügelszenen im Zusammenhang mit anderen Themen abgebildet sind. Hier spiegelt sich die Realität, denn die Ergebnisse von Thies und Röhner zeigen, dass in Konflikten Grenzen zur physischen Gewalt von Jungen nicht selten überschritten werden (vgl. Thies/Röhner 2000, S.38).

Insgesamt zeigen sich Jungen – in der Realität und in den Büchern – als weniger konfliktfähig als Mädchen, sie verfügen außerdem über weniger Möglichkeiten, Konflikte verbal auszutragen und zu lösen, da ihnen das Gespräch über die eigenen Probleme, so wie das Hineinversetzen in andere oft schwer fällt (vgl. Schnack/Neutzling 1990, S.130).

Auch im Spiel von Jungen und Mädchen drücken sich geschlechtsbedingte Unterschiede aus, die von den untersuchten Büchern aufgenommen und wiedergegeben sind. Das Spiel von Jungen ist von stärkerer körperlicher Aktivität gekennzeichnet als das von Mädchen. „Auf den Pausenhöfen sind es überwiegend die Jungen, die in Bewegung sind, die laufen, jagen, fangen und miteinander raufen“ (Bründel/Hurrelmann 1999, S. 34). Auch Klettergerüste werden eher von Jungen genutzt als von Mädchen. Jungen bewegen sich in größeren Räumen als Mädchen, was auf unterschiedliche Sozialisationsbedingungen zurück zu führen ist. In den von Jungen genutzten Räumen bewegen sie sich gerne auf Fahrgeräten, wie Räder, Skateboards und Inliner fort, die als klassische

Domänen von Jungen gelten und „[...] stellvertretend für ihr Interesse an raumgreifenden und bewegungsintensiven sportlichen, aber auch waghalsigen Aktivitäten [stehen]“ (ebd. S. 43).

Die in diesem Bereich untersuchten Abbildungen aus den sachunterrichtlichen Schulbüchern dienen größtenteils der Thematisierung von sozialen Verhaltensweisen. In den Rahmenrichtlinien Niedersachsens, nach denen sich die Schulbücher richten, wird unter dem Lernfeld „Zusammenleben der Menschen“ ausdrücklich auf das Erlernen angemessenem, bewusstem und verantwortlichem Sozialverhalten hingewiesen (siehe Niedersächsisches Kultusministerium 1982, S. 7). Die Ergebnisse der Analyse sind vor diesem Hintergrund kritisch zu betrachten, wenn ausschließlich Jungen als Beispiele für unsoziales Verhalten herhalten müssen. Fraglich ist, welches Selbstbild Jungen von sich aufbauen, wenn die möglichen gleichaltrigen Identifikationsfiguren aus den Büchern Verhaltensweisen zeigen, die immer wieder thematisiert, kritisiert und verbessert werden. In diesem Zusammenhang verliert auch die Tatsache, dass insgesamt nur ein kleiner Teil der Jungen in den Büchern ein derartig auffälliges Verhalten darstellen, an Bedeutung. Thematisiert und damit in den Blickpunkt geraten nämlich in erster Linie die Jungen, die sich auffällig und unangepasst benehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bücher sich bei den gewählten Abbildungen überwiegend geschlechtsstereotyper Bilder bedienen, die unterschiedliches und geschlechtsspezifisches Verhalten von Jungen und Mädchen vorleben und manifestieren. Jungen werden auf ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire reduziert und bestimmte Handlungen werden somit tendenziell eher dem männlichen Geschlecht zugeordnet. Die Bücher bestätigen in ihren Abbildungen in diesem Bereich zwar teilweise die Realität und die Bilder, die Kinder aus ihren Lebenswelten bekannt sind; vergeben wurde aber die Möglichkeit, vielfältige Bilder von Junge- bzw. Mädchen-Sein aufzuzeigen, um beiden Geschlechtern eine Entwicklung unabhängig von Rollenvorstellungen zu ermöglichen.

Gerade für Jungen sind die Darstellungen in den Büchern des Sachunterrichts einengend, denn sie werden auf die Rolle von Störern und Zerstörern fixiert. Es geht nicht nur darum, dass Mädchen hier auch mit einbezogen werden sollten, vielmehr besteht die Gefahr, dass die Bücher implizieren, dass das abgebildete Verhalten zum Junge-Sein dazu gehört. So treffen Jungen auch im Medium Schulbuch mehr oder weniger auf Eigenschaften anderer Medien-Helden wie Wildheit, Stärke und aggressives Verhalten.

## 2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Bewertung

Die Ergebnisse der Untersuchung werden noch einmal zusammengefasst, um einen besseren Überblick zu erlangen:

- Männliche und weibliche Personen werden in den untersuchten Büchern ungefähr gleich häufig abgebildet, obwohl eine leichte Überzahl der männlichen Darsteller zu erkennen ist.
- In der Darstellung der Arbeitswelt sind deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede zu erkennen: Männer werden doppelt so häufig wie Frauen bei der Erwerbstätigkeit gezeigt, außerdem sind sie in einem breiteren Berufsspektrum verteilt als Frauen. Die vorgestellten Berufe der Männer stammen überwiegend aus typisch männlichen Domänen.
- Im Zusammenhang mit Familie sind Männer und Frauen gleich häufig abgebildet.
- Die Mehrheit der Abbildungen mit Familie ist für eine Einschätzung in Hinblick auf ein verändertes Männerbild wertlos, weil sie den Vater nicht in veränderten Funktionen und Aufgabenbereichen, als den traditionellen, darstellen.
- Alleinerziehende Väter werden neben alleinerziehenden Müttern als mögliche Familienform vorgestellt.
- Im Haushalt arbeitende Personen sind über die Hälfte Männer.
- Ein verändertes Männerbild wird in den Darstellungen mit Vater und Kind deutlich und hier besonders in den Bereichen „Pflege und Fürsorge“ und „Körperkontakt“.
- Die Väter, die ohne Kernfamilie nur mit einem Kind oder Kindern abgebildet sind, engagieren sich in den eben genannten Bereichen und zeigen so Abweichungen vom tradierten Männlichkeitsbild.
- Bezogen auf das Verhalten von Jungen in der Gemeinschaft sind starke Angleichungen bei Jungen und Mädchen zu verzeichnen.
- Verhaltensauffälligkeiten, Störungen und aggressive Verhaltensweisen werden fast ausschließlich von Jungen gezeigt. Daraus darf nicht der Umkehrschluss gezogen werden, dass alle Jungen in den Büchern geschlechtsstereotype Verhaltensweisen zeigen. Jedoch weisen Jungen in der Mehrzahl auffälliges und negativ bewertetes Sozialverhalten auf.
- Jungen und Mädchen werden beim Spiel in ausgesprochen traditionell-geschlechtstypischen Aktivitäten abgebildet. Das Bild vom mutigen, risikofreudigen Jungen wird hier verstärkt.

Auf den ersten Blick scheinen die Bücher in Hinblick auf das Geschlechterverhältnis fortschrittlich und die Abbildungen von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen gegenüber vorherigen Schulbuchgenerationen gleichberechtigt. Die Analysen und vor allem die Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich neben einer veränderten Häufigkeit in der Darstellung der Geschlechter inhaltlich in Bezug auf die enthaltenen Männlichkeitsbilder wenig geändert hat.

Als ausgesprochen positiv dürfen die Abbildungen von Männern, die pflegende und fürsorgliche Aufgaben in der Familie und emotionale Aufgaben mit gleichzeitigem Körperkontakt übernehmen, bewertet und herausgehoben werden. Auch Abbildungen von Männern, die im Haushalt arbeiten sind erfreulich.

Die anderen Bilder von Männlichkeit, die in den heutigen Sachunterrichtsbüchern vermittelt werden, enthalten mehr oder weniger klassische Züge hegemonialer Männlichkeit, wie es sich besonders im Bereich Beruf ausdrückt.

„Veränderte“ Männlichkeit und die Gleichberechtigung der Geschlechter haben die Bücher zwar ansatzweise erreicht, sind aber an vielen Stellen inhaltlich noch von Mängeln und Diskrepanzen zu befreien.

Die Analyse hat an mehreren Stellen gezeigt, dass formale Richtlinien in Bezug auf eine gleich häufige Darstellung beider Geschlechter eingehalten wurden und in einigen Bereichen, die für das Geschlechterverhältnis von besonderer Bedeutung sind, genau auf eine ausgeglichene und reflektierte Abbildung von Männern und Frauen geachtet wurde. In Bereichen jedoch, die nicht explizit mit der Geschlechterfrage im Zusammenhang stehen, macht sich bemerkbar, dass Veränderungen im Verständnis von Männlichkeit und Weiblichkeit noch nicht als Bewusstsein vorhanden sind, sondern nur als Auflage erfüllt werden.<sup>44</sup>

Meines Erachtens muss hier abschließend eine Annahme ausgesprochen werden, die die teilweise positiven Ergebnisse der Analyse bezogen auf das in den Büchern enthaltene Männlichkeitsbild, evtl. wieder entkräftet.

---

44Als letztes aber anschauliches Beispiel sollen hier zwei aufeinander folgende Seiten aus „Pustebume 1“, (S. 56ff) beschrieben werden. Auf der ersten, oben bereits geschilderten Seite „Auf der Straße spielen?“ sind Jungen und Mädchen jeweils beim geschlechtstypischen Spiel und Aktivitäten abgebildet. Die nächste Seite trägt die Überschrift: „Was tun Mädchen? Was tun Jungen?“, wobei eine Abbildung, die Männer und Frauen bei Haushaltsbeschäftigungen und Jungen und Mädchen beim Spiel zeigt, zweimal dargestellt ist. Auf dem zweiten Bild sind alle Personen durch eine Person des jeweils anderen Geschlecht ausgetauscht. Die Aussage der Bilder ist: Männer und Frauen/ Jungen und Mädchen können alles machen. Es gibt keine Bereiche, die einem Geschlecht verwehrt sind. Die Thematisierung des Geschlechterverhältnisses ist erfreulich, jedoch bleibt die Glaubwürdigkeit mangelhaft, da auf der vorherigen Seite, wie auch auf anderen Abbildungen, die Rollenaufteilung dem traditionellen Verständnis folgt.

Momente, die in den Büchern als positiv hervorgehoben wurden, wie die Darstellung von in der Hausarbeit tätigen Männer, können auch lediglich als Nebenprodukt von Maßnahmen, die der Frauenförderung zu zuordnen sind, betrachtet werden. Wenn die Frau nicht allein in Verbindung mit Hausarbeit gestellt werden soll, müssen Männer diese Aufgaben ausführen, damit der Bereich nicht als „typisch weiblich“ definiert wird.

Ähnlich verhält es sich mit dem Beispiel der Polizistinnen, wo Frauen in diesem traditionell männlich besetzten Beruf abgebildet werden, um zu zeigen, dass die dazu benötigten Fähigkeiten nicht allein Männer haben.

In dieser Perspektive ergibt die Analyse ein eher ernüchterndes Bild, da allgemein nicht von einer Absicht der HerausgeberInnen ausgegangen werden kann, „veränderte“ Männlichkeitsbilder, jenseits der traditionellen Vorstellungen abzubilden. Wahrscheinlicher ist, dass „veränderte“ Männlichkeit in den Büchern als vielleicht unbeabsichtigte, unreflektierte Folge einer bedachten und sich wandelnden Darstellung von Frauen, im Zuge der Frauenbewegung, erscheint.

### **3 Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht**

Gemäß dem Titel der Arbeit sollen nun Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht entwickelt werden. Ausgangspunkt hierfür ist die koedukative Schule. Sie sieht für Jungen und Mädchen zwar die gleichen Lehrpläne vor, die Gleichheit implizieren, die aber häufig unbeabsichtigt die bestehenden Ungleichheiten verstärken und also die Geschlechterthematik zum Reflexionsgegenstand erklären muss (vgl. Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V., 2000, S.6). Zunächst wird eine Annäherung an das Konzept eines geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht vorgenommen, der die Grundlage für eine Entwicklung von Kriterien bildet.

#### **3.1 Geschlechterdemokratischer integrierter Sachunterricht**

Das Konzept des „integrierten“ Sachunterrichts ist in der didaktischen Diskussion nicht eindeutig bestimmt. Nach Prote beinhaltet das Konzept auf der einen Seite die Vielfalt und die Zusammenhänge der sozial- und naturwissenschaftlichen Bezugsfächer des Sachunterrichts, auf der anderen Seite „[...] die Fragen und Erfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt und zur Grundlage des Sachunterrichts zu machen“ (Prote 2003, S. 49). Das bezeichnende an Kinderfragen ist die darin enthaltene Vielperspektivität, in der das übergreifende, zusammenhangsorientierte Denken und Fühlen von Kindern zum Ausdruck kommt. Ein integrierter Sachunterricht bewegt sich demnach nicht in starren Fachstrukturen, sondern öffnet sich gemäß den vielseitigen Erfahrungen und Bedürfnissen von Grundschulkindern (vgl. George/Henrich 2003, S. 25ff.). Ein integrierter Sachunterricht unterstützt und fördert somit die Forderung Klafkis die Bereitschaft und Fähigkeit zum vernetzten Denken oder Zusammenhangsdenken zu motivieren.<sup>45</sup> Dazu gehört

- die Akzeptanz von Pluralität – in Form von vielfältigen Meinungen, Fragen, Lösungsvorschlägen und SchülerInnen selbst,
- das Denken in Alternativen,
- Kommunikation – verstanden als Unterrichtsprinzip und als Austauschprozess der Fächer untereinander,
- das Recht der Meinungsäußerung,
- das Selbstbestimmte Lernen,
- vielfältige Sozialformen u.a. (vgl. ebd., S.31).

Um demokratische Verhältnisse in Schule und Gesellschaft herzustellen, muss der Demokratiebegriff um das Verhältnis zwischen den Geschlechtern erweitert werden. Diese Dimension drückt sich im Konzept der Geschlechterdemokratie aus (vgl. Döge 2001, S. 17). Die Heinrich-Böll-Stiftung, die Geschlechterdemokratie als Querschnittsaufgabe zu verwirklichen versucht, nennt folgende Bedingungen, die mit dem Ziel der Umsetzung von Geschlechterdemokratie verbunden sind.

„Geschlechterdemokratie als visionäres Ziel bedeutet,

- daß eine Vielzahl von geschlechtlichen Identitäten besteht und anerkannt wird, statt exklusiv von der Bipolarität Mann/Frau auszugehen,
- daß unabhängig von Geschlechtszuschreibungen, jeder Mensch die Chance hat, Beziehungen und interaktive Situationen zu gestalten, weil diese nicht durch geschlechtsspezifische Macht- und Herrschaftsmechanismen gekennzeichnet sind,
- daß sich symbolische Geschlechterordnungen durch eine Vielzahl von Leitbildern und Lebensentwürfen auszeichnen, die als gleichwertige betrachtet werden und nicht von Ausgrenzungen, Stereotypen und Klischees über „die“ Männer und „die“ Frauen geprägt sind,
- daß unabhängig von Geschlechtszuschreibungen Chancengleichheit besteht und gesellschaftliche Verhältnisse nicht durch patriarchale Strukturen bestimmt werden, so daß es keine Zuweisung von Positionen, Arbeit oder Macht über das Geschlecht gibt“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2002, S. 5f).

Der auf diesen Grundsätzen basierende geschlechterdemokratische integrierte Sachunterricht bildet die Grundlage für die Entwicklung von Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit.

---

<sup>45</sup> Siehe Kap. 1.4.1

### 3.2 Bedingungen einer „veränderten“ Männlichkeit für den Sachunterricht

Nun sollen Bedingungen formuliert werden, die erfüllt sein müssen, um ein verändertes Männlichkeitsbild in den Sachunterricht zu integrieren. Anhand dieser Bedingungen werden später Kriterien entworfen. Für das Ziel einer „veränderten“ Männlichkeit benötigt es Umgestaltungen an mehreren Stellen im Rahmen schulischer Bildung, einige dieser Dimensionen sollen hier versuchsweise erfasst werden.

Zunächst wird an die Ergebnisse der Schulbuchanalyse angeknüpft und es werden Bedingungen für Schulbücher formuliert. Des Weiteren werden die Bereiche Schule als Institution, Lehrkräfte und Sachunterricht betrachtet. Die genannten Bereiche sind zwar nicht getrennt voneinander zu erfassen, jedoch soll hier der besseren Übersicht halber eine Aufgliederung vorgenommen werden. Insbesondere Schule als Institution, Lehrkräfte und Unterricht sind stark miteinander vernetzte Gebiete, die sich gegenseitig bedingen. Sie alle tragen dazu bei, geschlechterdemokratische Einstellung in den Alltag umzusetzen und vorzuleben.

Vor den folgenden Ausführungen noch zwei Bemerkungen: die Entwicklung von Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit ist im Titel der Arbeit auf den Sachunterricht bezogen. Im bereits erwähnten Verständnis dieser Arbeit ist Geschlechterdemokratie mit besonderer Berücksichtigung der in der geschlechterpädagogischen Diskussion bisher oft vergessenen Jungen, eine Sichtweise und Haltung, die sich auch auf größere Zusammenhänge der Schulwelt erstreckt. Aus diesem Grunde wurde die Wahl getroffen, die Bereiche Schulbücher, Schule und Lehrkräfte ebenfalls zu betrachten. Als Sichtweise ist eine geschlechterbewusste Arbeit ein Prinzip, das nicht nur für Sachunterricht, sondern für Unterricht allgemein gilt. Auf diesen Sachverhalt wird eingegangen, indem im letzten Punkt Unterricht im Allgemeinen und Sachunterricht behandelt werden sollen. In Erinnerung sei aber gerufen, dass Sachunterricht durch seine Aufgaben und Ziele in der Grundschule das Fach ist, in dem sich geschlechterbezogene Arbeit am besten gestalten lässt.<sup>46</sup>

Eine weitere Schwierigkeit bei der Formulierung von Kriterien ist die Entscheidung einer Sprache und Sichtweise, die sich vorwiegend auf Jungen konzentriert oder auch Mädchen mit einbezieht. Da Geschlechterdemokratie sich auf Männer/Jungen und Frauen/Mädchen bezieht, wäre es korrekt auch die Bedürfnisse von Mädchen explizit zu nennen. Diese Arbeit hat sich jedoch einen Schwerpunkt gesetzt, der auch im letzten Teil der Arbeit verfolgt werden soll, daher werden vorwiegend die für Jungen nötigen Veränderungen in schulischen Zusammenhängen betont.

Wenn aber Bereiche wie Emotionalität als Ziele „veränderter“ Männlichkeit erklärt werden, „kommt [dies] einer Aufwertung der weiblichen Sozialisation und Kultur gleich, indem wir den Blick auf die Gewinnseiten dieser Sozialisation richten [...]“ (Prenzel 1994, S. 71). Die feministische Perspektive ist insofern in den zu entwickelnden Kriterien doch enthalten.

#### 3.2.1 Schulbücher

Die Analyse der sachunterrichtlichen Schulwerke hat gezeigt, dass hinsichtlich eines „veränderten“ Männerbildes noch Umgestaltungen vorgenommen werden müssen, zumindest wenn ein geschlechterdemokratischer Ansatz nicht nur partiell, sondern als durchgängiges Prinzip erkennbar sein soll. Für die Bücher gilt also grundsätzlich, dass Gleichberechtigung und Pluralität in der Abbildung von Männlichkeit und Weiblichkeit nicht nur in bestimmten Bereichen dargestellt werden darf, sondern, dass Geschlechterdemokratie als verändertes Bewusstsein auf allen Ebenen sichtbar sein muss.

„Schulbücher [sollten] immer auch die Funktion haben, neue Perspektiven zu eröffnen, provozierend zu wirken, soziale Beziehungen kritisch zu reflektieren und Denkanstöße zu geben“ (Hempel 1994, S. 114f). In diesem Sinne haben Schulbücher die Möglichkeit sich von reinen Abbildungen der Lebenswirklichkeit zu lösen und Alternativen und Veränderungen von stereotypen Bildern in Hinsicht auf erstrebenswerte Erneuerungen aufzuzeigen. Diese Möglichkeit nutzend könnten sachunterrichtliche Schulbücher Veränderungen in der Abbildung von Männlichkeit stärker ausbilden.

Hinsichtlich der Darstellung von Männern und Frauen in der Arbeitswelt ist als Bedingung für eine geschlechterdemokratische Abbildung und für ein „verändertes“ Männerbild festzuhalten, das nicht nur ein zahlenmäßig ausgeglicheneres Verhältnis der Geschlechter, sondern auch die Darstellung von mehr Männern in weiblich konnotierten Berufen erreicht werden muss. Anstatt männlich besetzte Berufe, die durch körperliche Anforderungen oder durch hohe Positionen, mit guter Bezahlung gekennzeichnet sind, abzubilden, bedarf es mehr Darstellungen von Männern in pflegerisch-erzieherischen Sektor. Geschlechtshierarchische Strukturen in der Arbeitswelt müssen abgebaut werden. Wenn also nur männliche Personen in leitenden Positionen dargestellt werden und Frauen als deren Angestellte, Assistentinnen usw., ist eine solche Darstellung höchst kritisch zu betrachten und sollte in geschlechterbewussten Schulbüchern verändert werden.

Eine Seite, die in den Sachunterrichtsbüchern von heute keineswegs beachtet wird, ist die ganzheitliche Darstellung von Alltagsverläufen. Personen werden in den Büchern entweder im Beruf oder in der Familie abgebil-

---

<sup>46</sup> Siehe Kap. 1.4.2

det, eine Verbindung der verschiedenen Lebensbereiche findet jedoch nicht statt. Für Jungen bedeutet dies eine Verstärkung eines einseitig vermittelten Männerbildes, wie es Medien und Mythen überliefern und das wichtige Anteile des alltäglichen Mann-Seins ausblendet (vgl. Zieske 2000, S.54).

Bedingung dafür, Schülern und Schülerinnen ein Gesamtbild von männlichen Lebensverläufen und -entwürfen zu vermitteln, ist also die Verknüpfung von privaten und beruflichen Bereichen und Beziehungen. Erst in einer solchen Dimension können vielfältige Facetten, die das Mann-Sein beinhaltet, erfasst werden und zum Ausdruck kommen. Diese Verbindung würde Wege eröffnen, Probleme aus dem Alltag von Männern zu thematisieren, z.B. eine Balance zwischen Beruf und Familie zu finden, mit Stress und Sorgen umzugehen usw.. Männer würden so in einem Gesamtbild und nicht einseitig als Erwerbstätiger oder als Familienvater gezeigt, so wie es heute häufig der Fall ist und nicht der Wirklichkeit entspricht. Hierauf bezogen plädiert der Vorschlag also für einen stärkeren Bezug zur Lebenswirklichkeit und nicht, wie im obigen Zitat vorgeschlagen zur Möglichkeit von Schulbüchern sich von der Lebenswirklichkeit zu entfernen und neue Perspektiven aufzuzeigen.

Durch die umfassende Darstellung von „Männer-Alltag“, d.h. durch die integrierte Darstellung von verschiedenen Lebensbereichen, könnten Schulbücher die Möglichkeit einer weiteren nötigen Erneuerung aufgreifen. Die zuvor genannten Ziele von „veränderter“ Männlichkeit beziehen sich hauptsächlich auf „Innensichten“ von Jungen und Männern, d.h. sie beschreiben Veränderungen, die das Empfinden von Emotionen, den eigenen Bedürfnissen und deren Ausdruck usw. umfassen. Diese Seite ist in den Unterrichtswerken weniger enthalten als äußerlich erkennbare Strukturen, wie das Geschlechterverhältnis in der Arbeitswelt und in der Familie. Eine vorgeschlagene ganzheitliche Darstellung würde einen Blick auf und ein Nachdenken über solche „Innenseiten“ ermöglichen, weil – wie oben erwähnt – die verschiedenen Zusammenhänge des Alltags problematisiert werden können und in dieser Perspektive auch Emotionen ihren Platz hätten.

Eine weitere Bedingung für ein „verändertes“ Männlichkeitsbild in Schulbüchern ist eine andere Darstellung von Konflikten und deren Lösung. Die einseitige Darstellung von Jungen als Auslöser von Konflikten, bzw. Jungen, die zu gewalthaltigen Lösungen von Auseinandersetzungen greifen, bietet kein vielfältiges Angebot an Verhaltensweisen von Jungen, sondern begrenzt sie auf ein beschränktes stereotypes Verhaltensrepertoire.

### 3.2.2 Schule als Institution

Für die Schule als Institution gilt der gleiche Grundsatz wie für den (Sach-) Unterricht und die Lehrkräfte: Jungen in ihren Stärken und Schwächen anzunehmen und zu unterstützen, ihnen Hilfe anzubieten bei der Entwicklung von sozialen Fähigkeiten und von Sensibilität gegenüber sich selbst und anderen „[...] kann nicht allein unterrichtet werden. Es muss vor allem vorgelebt werden“ (Ottemeier-Glücks 2003, S. 269 Herv. im Orig.). Schule, die geschlechterdemokratische Verhältnisse umsetzen will, muss diese in ihren schulorganisatorischen und -politischen Strukturen also vor allem umsetzen, um so in ihrer Gesamtheit als Vorbild zu wirken. In diesem Sinne ist es dringend notwendig die oft vorkommende Situation an Grundschulen, wo der einzige Mann die Schulleiterstelle besetzt, zu verändern und geschlechterdemokratische Ansätze auch auf diesen Ebenen durchzusetzen. Dazu gehört auch Hierarchien abzuschaffen und Entscheidungsmächte einiger weniger gegen demokratische Wege zur Lösung von Problemen, die alle betreffen, auszutauschen. Geschlechtsbezogene Pädagogik muss zum Leitbild einer Schule gehören, damit sie glaubhaft sein kann.

Die einzelne Schule, die ein bewusstes und kritisches Umgehen mit der Geschlechterfrage angehen will, kann mit Fortbildungsmaßnahmen und mit schulinternen Austauschmöglichkeiten für das Kollegium geschlechterdemokratische Sichtweisen anregen und unterstützen und den LehrerInnen Foren bieten, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren. Da die Beschäftigung mit der Geschlechterfrage aus einem engen Netz zwischen äußerlichen Faktoren wie Gesellschaft und Medien und dem persönlichen Handeln und Denken besteht, bedarf sie einer ständigen Reflexion. In diesem Prozess hat Schule die Möglichkeit, Begleitung zu bieten. Kommunikation im Kollegium ist eine Bedingung für ein erfolgreiches Konzept einer geschlechterdemokratischen Schule. Darüber hinaus müssen den Lehrkräften Möglichkeiten eingeräumt werden, an professionellen Supervisionen im Rahmen der LehrerInnenweiterbildung teilzunehmen, da es sich bei der Ausbildung eines geschlechterdemokratischen Bewusstseins um einen schwierigen Lernprozess handelt, der immer wieder auf das eigene Verhalten bezogen reflektiert und thematisiert werden muss (vgl. Hoppe/Kaiser 2001, S. 96).

Die Grundschule steht i.d.R. vor einem großen Problem, da die für Jungenarbeit benötigten Männer fehlen. Dabei „[brauchen] Jungen konkrete Männer, die mit ihnen eine ehrliche, offene und zugewandte Beziehung eingehen“ (Zieske 2000, S. 55). Schule sollte versuchen, Wert darauf zu legen, männliche Pädagogen einzustellen, die sich für Probleme, die aus dem Zweigeschlechtersystem entspringen, interessieren. Da der Anteil der Lehrer für die Grundschule bisher jedoch begrenzt ist, kann auch eine Öffnung der Schule nach außen den Zugang zu notwendigen männlichen Vorbildern ermöglichen. Spezielle „Jungenarbeiter“, sowie Väter oder andere „Experten“ können in die Schule geholt werden, wenn der Bedarf aus dem schuleigenen Kollegium nicht gedeckt werden kann. Zudem fördert ein solches Vorgehen die Demonstration von vielfältigen Gestaltungen des Mann-Seins, da verschiedene Lebensentwürfe von Männern den Jungen vorgelebt werden. Öffnung kann auch in

die andere Richtung geschehen, indem Jungengruppen die Schule verlassen und verschiedene Männer in ihrem Alltag besuchen und erleben.

Schule muss für solche Projekte Strukturen legen, die diese ermöglichen. Dazu gehört auch, den gesamten Schulalltag zu öffnen und im Stundenplan Zeiten vorzusehen, die für die Arbeit am Geschlechterverhältnis genutzt wird. Partiiell kann es sinnvoll sein Jungen und Mädchen einer Klasse zu trennen, um geschlechtsspezifische Stunden oder so genannte Konferenzen zu halten. Wenn die Schule diese Voraussetzungen nicht unterstützt, indem sie für entsprechende Organisation und Ressourcen sorgt – denn für solche Stunden werden teilweise auch zwei Lehrkräfte gebraucht – ist es kaum möglich eine derartige Arbeit durchzuführen.

### 3.2.3 Lehrkräfte

Die Lehrkraft spielt eine wesentliche Rolle bei der Umsetzung geschlechterdemokratischer Verhältnisse in Schule und Klasse. Für die Arbeit mit Jungen können zweierlei Bedingungen formuliert werden. Wünschenswert wären Männer, die in der Schule als Vorbilder für Jungen fungieren und konkrete Jungenarbeit durchführen können (vgl. Boldt 2001, S. 25, Jantz/Grote 2003, S. 14, Ottemeier-Glücks 2003, S. 266).

Die folgenden Voraussetzungen sollen am Beispiel des männlichen Pädagogen formuliert werden, da idealerweise die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen von Männern durchgeführt.

*„Nur Männer können mit ihrem persönlichen Beispiel und ihrer Ermutigung Jungen die Erlaubnis geben, neue Aspekte in ihr Bild von Männlichkeit zu integrieren. Nur wenn Männer zeigen, dass sie Männer bleiben, wenn sie weinen, Angst haben, nicht alles wissen, unsicher sind oder sich haltlos freuen, genießen, sich kümmern usw. können Jungen diese Verhaltensweisen als für die eigene männliche Identität stabilisierend aufnehmen“ (Ottemeier-Glücks 2003, S. 269: Herv. im Orig.).*

Am Anfang einer geschlechterbewussten Pädagogik steht die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, denn „ob wir als LehrerInnen und ErzieherInnen wollen oder nicht, wir werden in unserem Geschlecht wahrgenommen, d.h. wir agieren immer als Mann oder Frau; unsere Gegenüber reagieren auf uns Frauen oder Männer als weibliche oder männliche Personen“ (ebd., S. 266). Selbstreflexion des männlichen Pädagogen, die ein Nachdenken anregt über die eigene Geschichte, die eigenen Erfahrungen, die Erkenntnisse, Lebensentwürfe und Handlungsweisen, die aufgrund der eigenen Geschlechtszugehörigkeit entstanden sind, ist somit eine Grundlage für eine geschlechterdemokratische Arbeit (vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks 2001, S. 71). Eine solche Reflexion kann das Eigeninteresse an Veränderungen der eigenen Männlichkeit bewusst machen oder wachsen lassen. Dieses persönliche Anliegen bezüglich der Geschlechterfrage ist Voraussetzung einer wirkungsvollen und überzeugenden Arbeit mit Jungen und damit Voraussetzung für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht.

Neben der Unterstützung beim Aufbau einer geschlechtsbezogenen Haltung, brauchen Lehrkräfte Informationen über sozialisationstheoretische Hintergründe von Jungen, sowie Hilfe und Unterstützung bei der Gestaltung von Unterricht. Problematisch ist hier zu beurteilen, dass „die Geschlechterthematik bisher in Aus- und Fortbildungsangeboten für LehrerInnen nicht oder nur in Ausnahmefällen thematisiert [wird]. Auch in der pädagogischen Diskussion im Kollegium der Schule ist sie im Allgemeinen kein Thema“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S.6). Die LehrerInnenausbildung, die in dieser Hinsicht bisher viel versäumt hat, könnte durch die Integration der Geschlechterfrage, als ein fester Bestandteil der Ausbildung, einerseits Wissen vermitteln und andererseits das Nachdenken über das bestehende Zweigeschlechtersystem und dessen Folgen anregen. Meines Erachtens ist das Bewusstsein darüber, dass die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht Konsequenzen für die Entwicklung der Persönlichkeit hat und in der Gesellschaft immer noch eine wesentliche Rolle spielt, in der heutigen Studierendengeneration nicht mehr selbstverständlich. Aufgewachsen unter koedukativen Bildungsbedingungen und unter scheinbar gleichen Voraussetzungen von Jungen und Mädchen, müssen viele junge Menschen für das Thema erst sensibilisiert werden, da sie persönliche Erfahrungen nicht unbedingt damit verknüpfen, dass sie diese als Mann oder Frau gemacht haben. Meuser bestätigt diese Beobachtung mit Forschungsergebnisse von Oechsle und Geissler, die insbesondere bei jungen Frauen aus Westdeutschland feststellen, dass ein Gefühl der Unabhängigkeit von Geschlechterrollen und damit der chancengleichen selbstbestimmten Entwicklung vorherrscht (vgl. Meuser 2000, S. 69).

Erst durch eine Sensibilisierung kann dann ein aus sich selbst heraus motiviertes Interesse für die Geschlechterfrage entstehen und ebenso ein Gefühl für die Notwendigkeit als angehende Lehrkraft, Verantwortung zu tragen.

Die Thematisierung von jungenspezifischen Fragestellungen und einer jungensorientierten Pädagogik ist zusätzlich anzubieten. Jedoch hilft Wissen erst, wenn es mit eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht werden kann. Die LehrerInnenausbildung muss also in erster Hinsicht aufmerksam und sensibel machen für den ganzen Bereich der Geschlechterfrage.

Da die Auseinandersetzung mit dieser Frage eng verwoben ist mit der eigenen Person und als Prozess betrachtet werden muss, sollte es LehrerInnen über die Ausbildung hinaus ermöglicht werden ihre Erfahrungen auszutauschen. Hier kann die Schule eine wichtige Aufgabe übernehmen.<sup>47</sup>

### 3.2.4 (Sach-) Unterricht

Ein geschlechterdemokratischer Unterricht, der ein „verändertes“ Männlichkeitsbild als Sichtweise mit einschließen möchte, muss sich am Anfang jeder Arbeit mit grundsätzlichen Fragen beschäftigen.<sup>48</sup> Nach einer oben erwähnten Selbstreflexion des Lehrers oder der Lehrerin zielen die Fragen auf die Jungen:

„Was brauchen die Jungen für ihre Entwicklung? Welche Formen von Männlichkeit möchte ich als Mann bzw. Frau bei Jungen fördern, welche verhindern? Wo und warum zeigen Jungen problematisches Verhalten, und wie muß ich mich dazu verhalten? Was finde ich an Jungen interessant, begeisternd und unterstützenswert?“ (Zieske 2000, S. 49).

Denn Ziel einer Arbeit mit Jungen ist es, ihre Stärken zu entdecken und zu fördern und ihnen bei ihren Schwächen Unterstützung und Hilfe für alternative Verhaltensweisen und Umgängen mit Gefühlen anzubieten. Sie sollen darin unterstützt werden, ihre Persönlichkeit so zu entwickeln, dass es ihnen ermöglicht wird, „[...] das gesamte Potential menschlicher Möglichkeiten zu entfalten“ (ebd., S. 54f). Unabhängig von geschlechtsstereotypen Zuweisungen bedeutet das für Unterricht, der Jungen bei ihren Defiziten fördern möchte vor allem, dass „[...] das Emotionale, die Beziehungsseite, als allgemeindidaktische Orientierung anerkannt wird [...]“ (Hoppe/Kaiser 2001, S. 94).

Für Unterricht hat das zur Folge, sich auf eine subjektbetonte Zugangsweise auf Unterrichtsgegenstände einzulassen und Ausdrücke von Gefühlen, Wahrnehmungen und Gedanken der SchülerInnen zu zulassen.

Ein geschlechterdemokratisches Bewusstsein sollte sich im Grunde über alle Ebenen von Unterricht und Schulleben erstrecken, dies hat jedoch so weitreichende und komplexe Auswirkungen, dass sie in dieser Arbeit nicht erfasst werden können und in der Praxis ebenfalls nur schwer umzusetzen sind. Das hier zutage kommende Problem, das auch schon mehrmals erwähnt wurde, ist die Tatsache, dass sowohl LehrerInnen wie SchülerInnen anderen Sozialisationseinflüssen neben der Schule ausgesetzt sind, die Einstellungen und Handeln unbewusst formen. Ein konsequentes Handeln, das sowohl Jungen und Mädchen nicht einengt und beschränkt ist daher kaum möglich, jedoch gibt es einige Kriterien, die ein bewusstes Agieren in Hinblick auf Geschlecht erleichtern können.

Die Bedeutung von Vorbildern in der Sozialisation wurde bereits im ersten Kapitel erläutert. Für Unterricht hat das neben der Notwendigkeit von lebendigen männlichen positiven Vorbildern auch die Konsequenz, auf die im Unterricht eingesetzten Materialien zu achten. Nicht nur in den Schulbüchern auch in anderen Medien und in der Unterrichtsdiskussion muss auf das darin enthaltene Männlichkeitsbild geachtet werden. Für die Lehrkraft bedeutet dies eventuell vorgefertigte Materialien nicht einfach zu übernehmen, sondern so zu verändern, dass einem geschlechtsstereotypen Männlichkeitsbild entgegen gewirkt wird.

In Didaktik und Methodik muss eine geschlechterdemokratische Sichtweise zum Ausdruck kommen, das bedeutet also, dass sie durch die Methoden einerseits ausgeführt und gelebt wird und dass durch die Auswahl der Unterrichtsinhalte auf der anderen Seite bewusst eine geschlechterrollenkritische reflektierte Haltung geübt und verinnerlicht werden kann. Auf diese Weise kann Geschlechterkompetenz erlernt werden. Hier geht es also wieder um die Verbindung von geschlechtsbezogenen Sichtweisen als pädagogisches Prinzip und als Inhalt von Unterricht.

Jungen sollten vor allem in dem unterstützt werden, was sie nicht so gut können. Dazu gehört im Sachunterricht die Unterstützung in der Entwicklung emotionaler, empathischer und sozialer Kompetenzen, in der Entwicklung eines Selbstbildes, das nicht auf die Abwertung anderer baut und in der Entwicklung eines Verständnisses vom eigenen Körper, das nicht allein auf Funktionalität ausgerichtet ist. Allgemeine Ziele einer solchen Pädagogik sind bereits im ersten Kapitel genannt worden.

Durch eine bewusste Auswahl von Unterrichtsinhalten und einer immer wieder in Frage stellenden Haltung der Lehrkraft können Jungen Selbstreflexion in Bezug auf das eigene Handeln lernen und auf in der Gesellschaft bestehende Geschlechtsstereotype aufmerksam gemacht werden, so können sie selbst eine kritische und bewusste Einstellung erlernen.

Entwicklung von Geschlechterkompetenz ist ein Prozess, der Zeit braucht. In dieser Entwicklung kann es sinnvoll sein spezielle Mädchen- und Jungenstunden und/oder -konferenzen durchzuführen, d.h. Mädchen und Jungen phasenweise zu trennen. Im geschützten Raum haben Jungen die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Erfahrungen zu machen, die ein gemeinsamer Unterricht aus verschiedenen Gründen nicht ermöglichen kann.

Auch für Jungen können spezielle Förderprogramme sinnvoll sein. Ein Konzept wie der Girls' Day, der in seiner Grundidee Mädchen Anregungen für eine Orientierung auf technische Berufe geben soll, kann ebenso für

---

47 vgl. Kap. 3.2.2

48 Auch hier gilt, dass das gleiche ebenfalls für die Mädchen umgesetzt werden muss, auch wenn sich diese Arbeit speziell auf die Jungenseite konzentriert.

Jungen mit einer Orientierung auf erzieherisch-pflegerische Berufe stattfinden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2003, S. 22). Es würde dazu beitragen, das Bild der Arbeitsteilung der Geschlechter in der Gesellschaft umzugestalten und neu zu bewerten. Der Sachunterricht hat die Möglichkeit in diesem Bereich für Jungen Exkursionen anzubieten, die das Erleben von verschiedenen Männern in verschiedenen Berufen ermöglicht und ebenfalls geschlechtshierarchische Vorstellung von der Arbeitswelt abbaut und gegen ein erneuertes nicht-hierarchisches Bild ersetzt.<sup>49</sup>

Das Festlegen bestimmter Bedingungen oder Kriterien eines Unterrichts, der Bilder einer „veränderten“ Männlichkeit einschließen möchte, befindet sich im Konflikt zwischen jungensorientierten und feministischen Ansätzen. Spannungen entstehen an einigen Stellen, wo bestimmte Verhaltensweisen von Jungen, wie z.B. Durchsetzungsfähigkeit, das auf sich Aufmerksam machen und das Einfordern des Zufriedenstellens der eigenen Bedürfnisse, die für sich gesehen positiv zu bewerten sind, im koedukativen Unterricht auf Kosten der Mädchen gehen. Ein geschlechterdemokratischer integrierter Sachunterricht muss hier einen Weg finden und entgegen geschlechtshierarchischen und patriarchalen Strukturen arbeiten, da er beiden Geschlechtern die Entwicklung jeglicher menschlicher Möglichkeiten ermöglichen will.

### 3.3 Formulierung von Kriterien

Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht sind:

- Schulbücher und andere im Unterricht eingesetzte Medien, die Gleichberechtigung und Männerbilder jenseits von traditionellen und stereotypen Zuschreibungen als durchgängiges Prinzip abbilden.
- Schulbücher und andere im Unterricht eingesetzte Medien, die ein nicht-hierarchisches Bild der Arbeitsteilung in der Gesellschaft darstellen.
- Schulbücher und andere im Unterricht eingesetzte Medien, die verschiedene Bereiche des männlichen Alltags als ganzheitliches Bild vermitteln, so dass durch diese Verbindung Zugang zu emotionalen Seiten des Mann-Seins gewonnen werden kann.
- Eine Schule, die in ihrer Organisation, ihren Strukturen und ihrem Schulleben Geschlechterdemokratie umsetzt. Dazu gehört die gleichberechtigte Besetzung von Stellen, die ständige Reflexion im Kollegium über das eigene Verhalten und Angebote zur vertiefenden Weiterbildung, Supervision etc.
- Eine Schule, die sich nach außen und nach innen öffnet für Besucher, für Erfahrungen an außerschulischen Lernorten und für Veränderungen im Schulalltag, die ein geschlechterdemokratischer integrierter Unterricht verlangt.
- Männer im Schulwesen, die geschlechterbewusstes Handeln leben und für Jungen so als Vorbilder fungieren, die andere zum Mann- und Mensch-Sein gehörende Seiten, jenseits vom traditionellen Männerbild, vorleben können.
- Lehrer und Lehrerinnen, die die Bereitschaft mitbringen sich für eine geschlechterbewusste Arbeit intensiv mit sich selbst als Mann oder Frau, mit den eigenen, verinnerlichten Einstellungen und Verhaltensweisen und mit relevantem Wissen um Jungen, deren Sozialisation, Schwächen und Stärken und mit geschlechtsbezogener Pädagogik, zu beschäftigen.
- Eine Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die die Geschlechterperspektive als festen Bestandteil integriert und so früh auf die Geschlechterfrage aufmerksam macht und sensibilisiert, was insbesondere für die Männer und Frauen der heutigen Studierendengeneration von Bedeutung ist.
- Ein Unterricht, der die Geschlechterperspektive zum pädagogischen Prinzip erklärt und beachtet.
- Ein Unterricht, der das Emotionale als allgemeindidaktische Orientierung anerkennt und Gefühle und subjektive Wahrnehmung zulässt und Wert beimisst.
- Ein Sachunterricht, der in seiner Didaktik und Methodik Geschlechterdemokratie umsetzt und der das Geschlechterverhältnis auch immer wieder zum Unterrichtsgegenstand erklärt und reflektiert.
- Ein Sachunterricht, der sich speziell auch für Jungen zum Ziel setzt soziale Kompetenzen zu vermitteln.
- Ein Sachunterricht, der Mädchen- und Jungenstunden als phasenweise einzusetzende Möglichkeit der geschlechterbezogenen Arbeit anerkennt und umsetzt.

---

<sup>49</sup> Die Bedingungen wurden zum Teil in Anlehnung an von Kaiser vorgeschlagene Möglichkeiten einer Pädagogik der Gleichberechtigung (siehe Kaiser 2001, S.10) und einer sozialen Jungenförderung (siehe Kaiser 1997, S. 155ff) entwickelt.

## 4 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat aktuelle Schulwerke des Sachunterrichts in Hinblick auf das darin enthaltene Männlichkeitsbild untersucht. Erst seit gut einem Jahrzehnt wird die Lage und Rolle der Jungen nicht nur unter feministischen Augen betrachtet, sondern es wird erkannt, dass auch Jungen, neben Mädchen, besondere Bedürfnisse haben, die es zu beachten gilt. Obwohl dieser jungen- und männerspezifische Blickwinkel – gerade in der Pädagogik – noch keine lange Geschichte hat, sollte hinterfragt werden, wie Männlichkeit in den untersuchten Schulbüchern, die im Durchschnitt Ende der 90er Jahre entstanden sind, dargestellt wird.

Von einem Fach wie dem Sachunterricht, das sich ausdrücklich auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bezieht, kann zumindest erwartet werden, dass es gegenwärtige Veränderungen in dieser Lebenswelt aufgreift. Dazu gehört der durch die Gleichberechtigung in Bewegung gesetzte Wandel des Geschlechterverhältnisses, der sich in Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit heute bemerkbar macht. In geschlechtsspezifischen Erfahrungen spüren Kinder die Spannungen, die sich heute zwischen traditionellen Geschlechtsrollenvorstellungen und „modernen“ Forderungen an Frauen und Männer ergeben. Selbst- und Fremdbilder, Bilder aus der Realität und den Medien stehen sich hier oftmals widersprüchlich gegenüber.

Die Analyse der Bücher fand vor dem Hintergrund folgender Thesen statt:

- 1) Die Schwierigkeiten, die Jungen machen, hängen mit den Problemen zusammen, die sie haben.
- 2) Das häufig auffällige Verhalten von Jungen ist eng mit dem bestehenden Männlichkeitsbild in der Gesellschaft verknüpft.
- 3) Schulbücher nehmen Einfluss auf Schülerinnen und Schüler und tragen zur Bildung von Konzepten von Männlichkeit (und Weiblichkeit) bei.
- 4) Der Sachunterricht ist in besonderer Weise dazu geeignet und verpflichtet, sich dem Geschlechterverhältnis anzunehmen und „veränderte“ Männlichkeit als mögliche und akzeptierte Formen der Gestaltung des Mann-Seins zu vermitteln.

Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, dass die heutigen Schulwerke des Sachunterrichts nur ansatzweise wünschenswerte und notwendige Veränderungen im Geschlechterverhältnis abbilden. Es wurde gezeigt, dass bewusste und überlegte Darstellungen der Geschlechter nur im Zusammenhang mit „typischen“ Feldern der Gleichberechtigungsdiskussion abgebildet sind oder wenn explizit auf das Geschlechterverhältnis aufmerksam gemacht wird. Als durchgängige Haltung sind Bilder „veränderter“ Männlichkeit in den Büchern nicht vorhanden.

Der intensive Blick auf das in den sachunterrichtlichen Schulbüchern enthaltene Männerbild war lohnenswert. Auf den ersten Blick nämlich erschienen die Bücher der heutigen Generation in ihren Bildern von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen durchaus erneuert und gleichberechtigt. Formale Richtlinien für eine zahlenmäßig gleiche Abbildung von den Geschlechtern wurden offensichtlich umgesetzt. Erst eine Analyse der Inhalte hat den oberflächlichen Eindruck durchbrochen und Defizite in der Gestaltung von dargestellter Männlichkeit und Weiblichkeit in den Büchern aufgedeckt.

Immer noch erscheint ein traditionelles Bild von Männern: sie sind häufiger berufstätig als Frauen, sie beschäftigen sich lieber mit „richtiger“ Männerarbeit, als mit erzieherisch-pflegerischen Aufgaben im Beruf. Und ganz ähnlich „männlich“ zeigen sich auch die Jungen in den Büchern des Sachunterrichts: sie kommen zu spät und stören den Unterricht, sie prügeln sich und drohen anderen, sie sind aktiv und mutig, während die Mädchen sich mit dem Springseil vergnügen.

Aber es zeigte sich auch eine andere Seite in den Schulbüchern. Vor allem die Abbildungen von Vätern offenbaren ein verändertes Bild: bei jedem Wochenendausflug natürlich dabei, helfen die Väter auch vorbildlich bei der Hausarbeit, sie übernehmen die Pflege für das Baby und kochen schon mal, wenn die Kinder nach Hause kommen, selbst für eine Schmusestunde sind sie zu haben.

Ähnlich wie in der Realität treffen in den Schulwerken verschiedene, widersprüchliche Bilder vom Mann-Sein aufeinander. Der Blick auf ein ganzheitliches Mann-Sein, auf die Freuden und Probleme im Alltag und auf die damit zusammenhängenden Gefühle, bleibt in den Büchern aus.

Es muss außerdem auch heute noch angenommen werden, dass Veränderungen im Geschlechterverhältnis vor allem aus der Perspektive der Frauen und Mädchen stattfindet und ein „verändertes“ Männlichkeitsbild sich als „Nebenprodukt“ in einigen Bereichen ergeben hat.

Die Bilder, die Jungen aus den Medien, vielleicht von zu Hause, aus der Schule oder auch vom eigenen Verhalten kennen, finden sie in den Schulwerken wieder. Hypothetisch ist zu formulieren, dass diese bekannten

Bilder, da sie auf gewohnte innere Strukturen treffen, evtl. eher bestätigt, als neue verinnerlicht werden. Für Jungen ist es also vermutlich weiterhin schwierig, Vorstellungen von „veränderter“ Männlichkeit zu entwickeln, wenn ihnen reale Vorbilder fehlen und sich Bilder aus – in Schule und Freizeit rezipierten und konsumierten – Medien nur allzu sehr gleichen. Das gilt auch für Mädchen, deren Bild von Männlichkeit sich ebenfalls formt und festigt, was sich in ihren Erwartungen und Haltungen, wie ein „richtiger“ Mann sein muss und wie sie selbst als Mädchen oder Frau sein müssen, ausdrückt.

Veränderung im Männerbild ist dringend nötig, das wurde im ersten und zweiten Teil der Arbeit deutlich. „Veränderte“ Männlichkeit in der Schule zu integrieren, stellt Forderungen an verschiedene Bereiche der Schullwelt. Für alle Bereiche ist zusammenfassend festzuhalten, dass die Berücksichtigung von Jungen unter geschlechterdemokratischen Aspekten als pädagogisches Prinzip verstanden sein muss. Die Entwicklung von Kriterien, basierend auf der Analyse hat ergeben, dass ein geschlechterdemokratischer integrierter Sachunterricht voraussetzt:

- Lehrkräfte, die durch eine Vorbereitung und Begleitung durch die Aus- und Weiterbildung und die persönliche Beschäftigung für die Geschlechter- insbesondere für die Jungenperspektive sensibilisiert sind und Wissen mitbringen.
- Unterrichtsmaterial, das Veränderungen im Geschlechterverhältnis in Abbildung und Sprache umsetzt.
- Schule, die Demokratie als Grundsatz erklärt und den Begriff um die Geschlechterperspektive erweitert, sowie das Schulleben danach gestaltet.
- Zuletzt bedarf es eines Sachunterrichts, der in Didaktik und Methodik das Ziel verfolgt, jedem Schüler und jeder Schülerin eine Entwicklung zu ermöglichen, die alle Türen menschlicher Entfaltung offen hält und eine Persönlichkeitsentwicklung jenseits tradierter Männlichkeits- oder Weiblichkeitsbilder möglich macht, die nicht auf die Abwertung anderer angewiesen ist.

Eine zweiwöchige Unterrichtseinheit im Sachunterricht zum Thema „Jungen und Mädchen sind verschieden“ kann dem Anspruch und der Bedingung nicht gerecht werden. Es gilt umfassendere Bedingungen zu schaffen, die es ermöglichen ein „verändertes“ Männlichkeitsbild in das Schulleben und deren Organisation zu integrieren. Die vorliegende Arbeit hat in dieser Hinsicht versucht Anregungen zu geben. Sie ist jedoch als Appell an Wissenschaft und Forschung zu verstehen, sich diesen Fragen zu widmen.

Es gibt zu wenig Literatur, die sich mit der Jungen- und Männerseite des Geschlechterverhältnisses in der Pädagogik beschäftigt. Literatur, die sich ausdrücklich mit Männlichkeit und Sachunterricht auseinandersetzt, ist kaum veröffentlicht.

Gerade für den Sachunterricht, der wie in der Arbeit dargestellt in erster Linie kein Buchunterricht ist, benötigt es des Weiteren empirische Untersuchungen vom praktischen Unterricht. Hat ein geschlechterdemokratisches Bewusstsein in den Köpfen der Lehrkräfte und in den Schulen Einzug gehalten? Wie und welche Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit werden in der Realität von LehrerInnen im täglichen Unterricht vermittelt? Ohne derartige empirische Befunde bleiben die entwickelten theoretische Kriterien einer „veränderten“ Männlichkeit für einen geschlechterdemokratischen integrierten Sachunterricht ohne praktischen Bezug.

Um Jungen und auch Mädchen eine Entwicklung nach ihren Wünschen zu ermöglichen, bedarf es also endlich einer intensiveren Beschäftigung der Pädagogik, insbesondere der Didaktik des Sachunterrichts, mit der Geschlechterfrage und besonders mit der Jungenperspektive.

Es wäre zudem wünschenswert, angehende Lehrer und Lehrerinnen noch in der Ausbildung für diese Perspektiven zu sensibilisieren und somit eine geschlechterdemokratische Haltung zur Normalität zu machen. Die LehrerInnen sind es, die Kindern in der Schule helfen können, veränderte Haltungen aufzubauen und somit dazu beizutragen, dass die Frage nach dem Geschlecht in den zukünftigen Generationen der Frage nach dem Menschen weicht.

Erst wenn die fragenden Blicke von zukünftigen Sachunterrichtslehrenden, gepaart mit einem Hochziehen der Augenbrauen, als Reaktionen auf die Begriffe ‘„veränderte“ Männlichkeit’ und ‘Geschlechterdemokratie’, aufhören, geht der Weg, denke ich, in die richtige Richtung.

## Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V., Wiesbaden, in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Frauen und Männer: Gemeinsame Aufgaben gleichberechtigt wahrnehmen. Pädagogische Handreichung. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt
- Böhnisch, Lothar/ Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim; München: Juventa
- Böhnisch, Lothar (2001): Männlichkeiten und Geschlechterbeziehungen – Ein männertheoretischer Durchgang. In: Brückner, Margrit/ Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (2001): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven der Veränderung. Weinheim; München: Juventa
- Boldt, Uli (2001): Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2001
- Braun, Christina von/ Stephan, Inge (2000): Gender Studien. Eine Einführung. Stuttgart; Weimar: Metzler
- Bründel, Heidrun/ Hurrelmann, Klaus (1999): Konkurrenz Karriere Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997): Gleichberechtigung von Frauen und Männern – Wirklichkeit und Einstellungen in der Bevölkerung 1994. Stuttgart; Berlin: Köln: Kohlhammer
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003): Frauen in Deutschland. Von der Frauen zur Gleichstellungspolitik. Bonn
- Carrigan, Tim/ Connell, Robert W./ Lee, John (1996): Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit. In: BauSteineMänner (Hrsg.) (1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin; Hamburg: Argument, S. 38-75
- Connell, Robert W. (1995): Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik. In: Armbruster, L. Christoph/ Müller, Ursula/ Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.) (1995): Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Leske und Budrich, S. 61-84
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske und Budrich
- Döge, Peter (1999): Männerforschung als Beitrag zur Geschlechterdemokratie. Ansätze kritischer Männerforschung im Überblick. Literaturstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin
- Döge, Peter (2001): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Blockaden und Perspektiven einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bielefeld: Kleine
- Engelfried, Constance (1997): Männlichkeiten. Die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann. Weinheim; München: Juventa
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (2003): Bildungsplan Grundschule: Rahmenplan Sachunterricht. Hamburg
- Frisch, Max (1985): Tagebuch 1946-1949. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fritz, Jürgen (1991): Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim; München: Juventa
- George, Siegfried/ Henrich, Nicole (2003): Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim: Centaurus, S. 23-37
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glücks, Elisabeth/ Ottmeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Was Frauen Jungen erlauben können, Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottmeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.) (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen: Leske und Budrich, S. 67-88
- Hageman-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske und Budrich
- Hageman-White, Carol (1995): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Pasero, Ursula; Braun, Frederike (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler: Centaurus
- Heinrich-Böll-Stiftung (2002): Die Gemeinschaftsaufgabe Geschlechterdemokratie in der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin
- Hempel, Marlies (1994): Mädchen und Jungen im Schulbuch. Das Geschlechterverhältnis in den Lehrbüchern des Sachunterrichts und der Politischen Bildung. Potsdam
- Hempel, Marlies (1996): Lebensentwürfe und Identität – Überlegungen zur Kindheitsforschung. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation. Weinheim; München: Juventa, S.141-153
- Hoffmann, Berno (1997a): Fehlt eine Jungen- und Männerforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 6, S. 915-928
- Hoffmann, Berno (1997b): Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske und Budrich
- Hoppe, Heidrun/ Kaiser, Astrid (2001): Geschlechterperspektiven in den Fachdidaktiken Sachunterricht und Sozialwissenschaften. In: Hoppe, Heidrun/ Kampshoff, Marita/ Nyssen, Elke (Hrsg.) (2001): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim; Basel: Beltz, S. 81-99
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisierungstheorie. Weinheim; Basel: Beltz
- Hilgers, Andrea (1994): Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinheim; München: Juventa
- Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (Hrsg.) (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen: Leske und Budrich
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kaiser, Astrid (1997a): Theorien zur männlichen Sozialisation und zur Erklärung von Gewaltbereitschaft. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 10-17
- Kaiser, Astrid (1997b): Soziale Jungenförderung als Weg zur Gleichberechtigung? In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 155-178
- Kaiser, Astrid (1999): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider

- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2001): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler: Schneider
- Kaiser, Astrid/ Nacken, Karola/ Pech, Detlef (2002): Soziale Integration in einer jungen- und mädchengerechten Grundschule. Abschlussbericht zum niedersächsischen Schulversuch. Münster; Hamburg; London: LIT
- Kaufmann, Michael (1996): Die Konstruktion von Männlichkeit und die Triade männlicher Gewalt. In: BauSteineMänner (Hrsg.) (1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin; Hamburg: Argument, S. 138-171
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland/ Köhnelein, Walter/ Spreckelsen, Kay/ Klewitz, Elard (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN, S. 11-31
- Klafki, Wolfgang (1994): Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In: Seibert, N./ Serve, H.J. (Hrsg.) (1994): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München, S. 135-161
- Klafki, Wolfgang (1995): Zukunft der Bildungsidee. In: GEW Bezirksverband Lüneburg (Hrsg.) (1995): Bildung muss Schule machen. Lernen in Verantwortung für die Zukunft. Dokumentation der 50. Pädagogischen Woche des GEW Bezirksverband Lüneburg vom 7.-11. November in Cuxhaven. Soltau
- Kroll, Karin (2003): Frauenbilder – Männerbilder. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte Forschungsfelder Methoden. Herbolzheim: Centaurus, S. 99-115
- Lange, Ralf (1996): Thesen zur „Kritischen Männerforschung“. In: BauSteineMänner (Hrsg.) (1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin; Hamburg: Argument, S. 397-410
- Lindner, Viktoria/ Lukesch, Helmut (Hrsg.) (1994): Geschlechterstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religion in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992. Regensburg: Roderer
- Meuser, Michael (1995): Geschlechterverhältnisse und Maskulinitäten. Eine wissenssoziologische Perspektive. In: Armbruster, L. Christoph/ Müller, Ursula/ Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.) (1995): Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Leske und Budrich, S.107-134
- Meuser, Michael (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Janshen, Doris (Hrsg.) (2000): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt am Main: Campus, S. 47-78
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1982): Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Sachunterricht. Hannover: Schroedel
- Nuber, Ursula (1999): Aufbruchstimmung: Vom traditionellen zum neuen Mann. In: Psychologie heute, November, S. 22-27
- Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2003): Jungen wollen Lehrer begreifen. Gedanken und Ziele zu Fortbildungen mit Männer-Lehrer-Gruppen. In: Jantz, Olaf; Grote, Christoph (Hrsg.) (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen: Leske und Budrich, S. 265-272
- Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (1996): Wie ein Mann gemacht wird – Grundzüge männlicher Sozialisation. In: Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.) (1996): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster: Votum, 2. Aufl., S. 77-91
- Pech, Detlef (2001): Merkst du was? Praktische Möglichkeiten der Jungenarbeit in der Grundschule. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2001): Praxisbuch Mädchen und Jungenstunden. Baltmannsweiler: Schneider, S. 200-223
- Pleck, Joseph H (1996): Die männliche Geschlechtsrolle. Definitionen, Probleme, Quellen der Veränderung. In: BauSteineMänner (Hrsg.) (1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin; Hamburg: Argument, S.27-37
- Prenzel, Annedore (1996): Perspektiven der feministischen Pädagogik in der Erziehung von Mädchen und Jungen. In: Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.) (1996): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster: Votum, 2. Aufl., S. 62-76
- Prenzel, Annedore (2000): Perspektivenwechsel für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Plebuch-Tiefenbacher, Lore/ Rodrian-Pfennig, Margit/ Heitz, Sylvia (Hrsg.) (2000): Geschlechterfrage in der Schule. Wie wird (Zwei-) Geschlechtlichkeit gelebt? Weinheim: Beltz
- Prote, Ingrid (2003): Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim: Centaurus, S. 39-51
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider
- Schnack, Dieter/ Neutzling, Rainer (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg: rororo
- Schnack, Dieter/ Gesterkamp, Thomas (1996): Hauptsache Arbeit. Männer zwischen Beruf und Familie. Reinbek bei Hamburg: rororo
- Schütz, Alfred/ Luckmann, Thomas (2003): Die Lebenswelt als unbefragter Boden der natürlichen Weltanschauung. In: Bolten, Jürgen/ Ehrhardt, Claus (Hrsg.) (2003): Interkulturelle Kommunikation. Sternfels: Wissenschaft und Praxis, S. 43-60
- Stoltenberg, Ute (2002): Nachhaltigkeit mit Kindern lernen. Wahrnehmung, Wissen und Erfahrungen von Grundschulkindern unter der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Thies, Wiltrud/ Röhner, Charlotte (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim; München: Juventa
- Tillmann, Klaus-Jürgen (1995): Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: rororo
- Walter, Willi (1996): Männer entdecken ihr Geschlecht. Zu Inhalten, Zielen, Fragen und Motiven von kritischer Männerforschung. In: BauSteineMänner (Hrsg.): (1996) Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin; Hamburg: Argument, S.13-26
- Wöfl, Edith (2001): Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik. München; Basel: Ernst Reinhardt
- Zieske, Andreas (2000): Patriarchatskritische Jungenarbeit. In: Plebuch-Tiefenbacher, Lore/ Rodrian-Pfennig, Margit/ Heitz, Sylvia (Hrsg.) (2000): Geschlechterfrage in der Schule. Wie wird (Zwei-)Geschlechtlichkeit gelebt? Weinheim: Beltz
- Zulehner, Paul M./ Volz Rainer (1998): Männer im Aufbruch: Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht. Ostfildern: Schwabenverlag

*Verzeichnis der analysierten Sachunterrichtswerke - sortiert nach Ausgaben eines Verlags*

- Hemmer, Gabi u.a. (Hrsg.) (2001): Bücherwurm. Mein Heimat- und Sachbuch 1. Leipzig; Stuttgart, Düsseldorf: Klett
- Wedekind, Hartmut u.a. (Hrsg.) (1999): Bücherwurm. Mein Sachbuch 2. Leipzig: Klett
- Wedekind, Hartmut u.a. (Hrsg.) (2000): Bücherwurm. Mein Sachbuch 3. Leipzig: Klett
- Kastner, Simone u.a. (Hrsg.) (2001): Bücherwurm. Mein Sachbuch 4. Leipzig: Klett
- 
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.) (1995): Das neue Sach- und Machbuch – für den Sachunterricht in der Grundschule 1. Berlin: Cornelsen
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.) (1995): Das neue Sach- und Machbuch – für den Sachunterricht in der Grundschule 2. Berlin: Cornelsen
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.) (1995): Das neue Sach- und Machbuch – für den Sachunterricht in der Grundschule 3. Berlin: Cornelsen
- Beck, Gertrud/ Soll, Wilfried (Hrsg.) (1996): Das neue Sach- und Machbuch – für den Sachunterricht in der Grundschule 4. Berlin: Cornelsen
- 
- Krekeler, Hermann/ Michel, Thomas u.a. (Hrsg.) (1998): Fragezeichen. Unterrichtswerk für den Heimat- und Sachunterricht 1. Klasse. Leipzig: Klett
- Krekeler, Hermann/ Michel, Thomas u.a. (Hrsg.) (1998): Fragezeichen. Unterrichtswerk für den Heimat- und Sachunterricht 2. Klasse. Leipzig: Klett
- Krekeler, Hermann/ Michel, Thomas u.a. (Hrsg.) (2000): Fragezeichen. Unterrichtswerk für den Heimat- und Sachunterricht 3. Klasse. Leipzig: Klett
- 
- Pommerening, Rolf/ Ritter, Jutta (Hrsg.) (2000): Pusteblume. Das Sachbuch 1. Schuljahr. Hannover: Schroedel
- Pommerening, Rolf/ Ritter, Jutta (Hrsg.) (2000): Pusteblume. Das Sachbuch 2. Schuljahr. Hannover: Schroedel
- Pommerening, Rolf/ Ritter, Jutta (Hrsg.) (1996): Pusteblume. Das Sachbuch 3. Schuljahr. Hannover: Schroedel
- Pommerening, Rolf/ Ritter, Jutta (Hrsg.) (1996): Pusteblume. Das Sachbuch 4. Schuljahr. Hannover: Schroedel
- 
- Meier, Richard (Hrsg.) (1993): Mobile 2. Sachunterricht Nord. Braunschweig: Westermann
- Meier, Richard (Hrsg.) (1994): Mobile 3. Sachunterricht Nord. Braunschweig: Westermann
- 
- Mayer, Werner G. (1997): Schlag nach im Sachunterricht 1/2. München: Bayerischer Schulbuch Verlag

## Abbildungsverzeichnis

- Tabelle 1: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 1 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.
- Tabelle 2: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 2 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.
- Tabelle 3: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 3 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht.
- Tabelle 4: Häufigkeit der in den Bücher der Klasse 4 abgebildeten oder erwähnten männlichen oder weiblichen Personen und Personen ohne erkennbares Geschlecht
- Tabelle 5: Bücher für die erste Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.
- Tabelle 6: Anzahl der Männer und Frauen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.
- Tabelle 7: Bücher für die zweite Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.
- Tabelle 8: Anzahl der Männer und Frauen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.
- Tabelle 9: Bücher für die dritte Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.
- Tabelle 10: Anzahl der Personen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.
- Tabelle 11: Bücher für die vierte Klasse: Anzahl der männlichen und weiblichen Personen, die in ihrem Beruf abgebildet werden, bzw. deren Beruf erwähnt wird.
- Tabelle 12: Anzahl der Personen, bei denen unten stehende Berufstätigkeit dargestellt oder erwähnt wird.
- Tabelle 18: Verteilung der Berufe in Prozent. 204=100% Männer/ 108=100% Frauen
- Tabelle 14: Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer und Frauen; Klasse 1
- Tabelle 15: Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer und Frauen; Klasse 2
- Tabelle 16: Anzahl der mit Familie abgebildeten Männer und Frauen; Klasse 3
- Tabelle 17: Anzahl der mit Vater und Familie, bzw. Vater und Kind abgebildeten Bereiche
- 
- Abbildung 1: „Pusteblume 2“, S. 56
- Abbildung 2: „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“, S. 56
- Abbildung 3: „Bücherwurm 1“, S. 20
- Abbildung 4: „Bücherwurm 1“, S. 23
- Abbildung 5: „Pusteblume 3“, S. 85
- Abbildung 6: „Pusteblume 1“, S. 23
- Abbildung 7: „Schlag nach im Sachunterricht 1/2“, S. 14