

*Toni Simon*

# New School Books, Old Gender? Zur Problematik der Persistenz heteronormativer Darstellungen in Schulbüchern am Beispiel des Sachunterrichts

**Abstract:** Mit diesem Beitrag wird die potenzielle (Re)Produktion tradierter Differenzordnungen durch Schulbücher unter Andeutung einer intersektionalen Perspektive problematisiert. Am Beispiel von Sachunterrichtsbüchern wird verdeutlicht, wie diese potenziell – mal offen, mal subtil – zur (Re)Produktion von Geschlechterstereotypen und Hegemonien beitragen, sowie dass Neuauflagen von Schulbüchern nicht per se differenzkritischer gestaltet sind. Anhand von drei exemplarischen Fällen (v.a. Abbildungen) wird damit u.a. auch die Bedeutung von Genderkompetenz im Kontext (materialisierter) pädagogischer Praxis unterstrichen. Zudem wird auf das Problem einer ungenügenden wissenschaftlichen Schulbuchforschung und -prüfung verwiesen.

## 1 Einleitung

Aus der Perspektive einer genderreflektierten Pädagogik und (Fach)Didaktik bzw. der Genderforschung kann an Schule und Unterricht bzw. Lehrkräfte u.a. der Anspruch formuliert werden, mit Blick auf schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken tradierte Geschlechternormen zu re- und dekonstruieren (z.B. Wedl/Bartsch 2015). Ein Grund hierfür ist z.B. die Erkenntnis, dass Schüler\*innen in Schule bis dato auf Basis ihres (zugeschriebenen) Geschlechts ungleich und ungerecht behandelt werden (exempl. Hadjar 2011). Die Problematisierung von Geschlechterordnungen und den mit ihnen verbundenen Herrschaftsverhältnissen sowie Bestrebungen ihrer reflexiven Transformation – im Sinne macht- und differenzkritischer Reflexionen mit dem Ziel umfassender Nicht-Diskriminierung im Allgemeinen – können u.a. auch als Beitrag zu (schulischer) Inklusion verstanden werden, wenn dieselbe als Konzept umfassender Differenzgerechtigkeit verstanden wird (z.B. Boger 2017). Eine macht-

und differenzkritische(re), inklusionsorientierte(re) Gestaltung von Schule und Unterricht bedarf neben ebenso gestalteten didaktischen Materialien u.a. einer adäquaten Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. Erziehungswissenschaftliche u.a. geschlechterreflektierte Forschungen stellen für beides eine wichtige Grundlage dar. Am Beispiel des Sachunterrichts sowie der Schulbuchforschung wird nachfolgend problematisiert, dass solche Forschungen jedoch nicht selbstverständlich sind.

## 2 Ausgewählte Grundlagen geschlechterreflektierter Schulbuchanalysen

Für die erziehungswissenschaftliche Differenzforschung ist die Dimension bzw. Kategorie Geschlecht eine von vielen, entlang derer sich (Nicht)Zugehörigkeiten und somit mehr oder weniger machtvolle und privilegierte Positionen konstituieren. Aus Platzgründen werden nachfolgend nur ausgewählte Grundlagen mit Relevanz für eine geschlechterreflektierte Schulbuchforschung im Allgemeinen sowie für die Falldarstellungen in Kapitel 4 im Speziellen skizziert.

### 2.1 (Geschlechter)Stereotype, Heteronormativität, Intersektionalität

Stereotype im Allgemeinen sind komplexitätsreduzierende positive oder negative Annahmen über soziale Gruppen und gehen mit der Zuschreibung von (vermeintlichen) Eigenschaften einher. Geschlechterstereotype im Speziellen sind ebensolche Annahmen auf Basis eines *individuellen*, aber auch „*konsensuellen*, kulturell geteilten Verständnisses von den je [vermeintlich] typischen Merkmalen der Geschlechter“ (Eckes 2010: 178; Herv. i. O.). Sie haben einen deskriptiven und präskriptiven Anteil und gelten als „in hohem Maße veränderungsresistent“ (ebd.: 9). Deskriptive Anteile sind tradierte Annahmen darüber, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen Geschlechter (nicht) *haben*, präskriptive, welche sie (nicht) haben *sollen*. Geschlechterstereotype sind Bestandteil von Gender Belief-Systemen und stehen u.a. im Zusammenhang mit Prozessen eines Doing Gender, Geschlechturvorurteilen und Stereotypisierungen, beeinflussen also nicht nur potenziell das Denken und Wahrnehmen, sondern auch das Handeln. Vermittelt werden sie u.a. durch andere Personen, aber auch durch Artefakte wie z.B. Schulbücher (zur Entstehung von Geschlechterstereotypen siehe Hannover/Wolter 2019). Für die Analysen in Kapitel 4 besonders relevante Beispiele für Geschlechterstereotype im Sinne einer binären Logik sind: Sich als Frau/Mann verstehende oder gelesene Personen tragen eher Rock oder Kleid/Hose, lange/kurze Haare, ihr/e Körperbau/-

haltung/-sprache ist eher zierlicher/kräftiger, passiv/aktiv, sie sind eher schwächer/stärker, ängstlich/mutig, interessieren sich eher für Fürsorge/Technik, mögen eher Rosa/Blau, Puppen/Fahrzeuge oder Waffen u.v.m. (vgl. auch Six-Materna 2017: 139f.; sehr anregende Beispiele finden sich auch unter [www.kulturshaker.de/einstellung/stereotype/gender](http://www.kulturshaker.de/einstellung/stereotype/gender)). Potenzielle Folgen von Geschlechterstereotypen betreffen unterschiedliche Lebensbereiche bzw. Aspekte der (z.B. Bildungs-)Biografie eines Menschen (z.B. Hannover/Wolter 2019; Hale et al. 2022; siehe auch Kap. 2.2).

Persistente Annahmen über Geschlechter sind eine Grundlage des gesellschaftlichen „Ordnungsprinzips“ der *Heteronormativität* (exempl. Nordt/Kugler 2012: 89f.), welches jedoch auch auf Annahmen über Sexualität insbesondere bezogen auf die „vorherrschende Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit“ (Hartmann 2016: 107) beruht. Heteronormativitätskritik bezieht sich entsprechend auf eine

Ordnung, in der Geschlechter innerhalb einer heterosexuellen Matrix hervorgebracht, Geschlechtsidentitäten als kohärent entworfen, Geschlechterverhältnisse ausschließlich in Beziehungen zwischen „Männern“ und „Frauen“ repräsentiert und weitere geschlechtliche und sexuelle Identitäten marginalisiert bzw. auf binär-hierarchisierte Kategorien, wie die von „homosexuell“ vs. „heterosexuell“, reduziert werden (Hartmann 2016: 107).<sup>1</sup>

„Streng genommen“, so Klenk, „ist Heteronormativität ‚die‘ intersektionale Differenzordnung schlechthin“, weil mit ihr „die Differenzkategorien Geschlecht und sexuelles Begehren in einem intrakategorialen Wechselverhältnis zueinander untersucht werden“ (Klenk 2023: 19). Mit Walgenbach (2007, ref. in Klenk 2023: 33) ist Heteronormativität „als eine interdependente Differenzordnung zu verstehen [...], weil sich deren spezifische Bedeutung per se in Abhängigkeit zu ableistischen, klassistischen und rassistischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen konstituiert“ (Klenk 2023: 33). Entsprechend legt Klenk nahe, „das Paradigma der Intersektionalität im Zusammenhang mit heteronormativitätskritischen Studien“ zu sehen (ebd.: 18). Nach Walgenbach (2017: 55) meint Intersektionalität,

dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren „Verwobenheiten“ [...] analysiert werden müssen [...], indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten [auf unterschiedlichen Ebenen] gelegt wird.

Dieser Perspektive folgend ist für die heteronormativitätskritische Forschung zu Schulbüchern (und Praktiken ihres Einsatzes im Unterricht) eine intersektionale Perspektive also unumgänglich.

1 Bei Analysen z.B. von Schulbüchern wäre entsprechend zu fragen, „welche Diskurse zu Geschlecht und Sexualität und damit, welche Möglichkeiten, sich selbst geschlechtlich und sexuell zu begreifen, mit diesen transportiert und angeboten werden“ (Hartmann 2016: 116).

## 2.2 *Geschlecht(erstereotype) und (Bildungs)Ungleichheit*

Eine Folge geschlechtsbezogener Zugehörigkeit(szuschreibung)en, die schulpädagogisch und -didaktisch höchst relevant ist, ist die seit Jahrzehnten kritisierte Bildungsungleichheit. Mit Blick auf schulische Bildungsbiografien wird seit langem u.a. auf das Problem ungleicher unterrichtlicher Beteiligungsmöglichkeiten sowie einer ungleichen Anerkennung und Bewertung von Leistungen von als Jungen und Mädchen gelesenen Kindern verwiesen (z.B. Budde 2011; Olczyk et al. 2023).<sup>2</sup> Solchen Ungleichbehandlungen liegen u.a. auf Geschlechterstereotypen beruhende Effekte der Wahrnehmungs- und/oder Handlungsverzerrung zugrunde, die sich letztlich in zahlreichen Aspekten schulischer/unterrichtlicher Strukturen, Kulturen und Praktiken identifizieren lassen und die häufig schulisch induziert sind (z.B. Krüger 2011; Hörnlein 2023). Somit werden der binären Logik folgend geschlechterspezifische Selbstkonzepte potenziell (re)produziert (sowohl allgemeine als auch allgemein akademische und fachbezogene; z.B. OECD 2014: 16; Lesperance et al. 2022), die wiederum (bildungs)biografisch potenziell folgenreich sein können.

Mit diesem Beitrag wird die Frage aufgeworfen (und für eine Intensivierung ihrer Bearbeitung im Kontext (fach)didaktischer Forschung plädiert), inwiefern Schulbücher potenziell einen Beitrag zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen und (Bildungs)Ungleichheiten leisten und somit u.a. bildungspolitischen (z.B. KMK/GFMK 2016: 5) und schulrechtlichen Vorgaben (z.B. KM ST 2013: 2) sowie Prämissen einer genderreflektierten resp. differenzkritischen Pädagogik und (Fach)Didaktik widersprechen.

Da für das (über)fachliche geschlechterreflektierte und differenzkritische Lernen im Primarbereich dem Sachunterricht eine besondere Bedeutung zukommt (Coers 2019), wird nachfolgend auf den Sachunterricht und seine Didaktik eingegangen.

- 2 Problematisch an Diskursen und Forschungen z.B. zu/über Erklärungen für Bildungsungleichheit ‚zwischen Mädchen und Jungen‘ ist die (Gefahr der) Reifikation tradierter Geschlechterordnungen, die für die empirische Geschlechterforschung im Allgemeinen sowie für die geschlechterbezogene (Bildungs)Ungleichheitsforschung im Speziellen konstatiert wird (z.B. Degele/Schirmer 2004; Lesperance et al. 2022). Sie lässt sich auch für den aktuellen Bildungsbericht 2024 feststellen (siehe Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Flugel et al. (2021: 318) formulieren grundsätzlich, „dass Reifikation – über soziale Differenzkategorien hinaus – sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis inhärent ist“ (ebd.) und sprechen von einem „Reifikationsdilemma“ (ebd.), mit dem es reflexiv umzugehen gelte. Für Afeworki Abay et al. (2024: 35) ist partizipative Forschung ein Ansatz, „um Herausforderungen des konstitutiven und komplexen Kategorisierungsdilemmas [...] abzumildern“.

### 2.3 *Sachunterricht(sdidaktik) und genderreflektierte Pädagogik*

Sachunterricht als Fach allgemeiner Bildung soll die klärende Auseinandersetzung mit Phänomenen ermöglichen, die für Kinder und deren Auf- und Hineinwachsen in Gesellschaft von Bedeutung sind (z.B. Pech 2009). Während fachliche Inhalte aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht dabei einerseits aus lebensweltlichen Themen und Interessen von Kindern hervorgehen (sollten), stellt andererseits u.a. Klafkis (2005) Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme einen weiteren wichtigen Bezugspunkt dar. Die von Klafki identifizierten Schlüsselprobleme beziehen sich u.a. auf Aspekte sozialer Ungleichheit (ebd.: 4) – einschließlich Fragen der Geschlechterungleichheit (vgl. auch Coers 2019: 86). Die Auseinandersetzung mit Themen von individueller und gesamtgesellschaftlicher bzw. globaler Tragweite im (Sach)Unterricht soll zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, zu einer demokratischen Haltung sowie zur Bereitschaft führen, ebendiese epochaltypischen Herausforderungen (z.B. der Umgang mit Differenz(en)) reflexiv zu bearbeiten. Für den (inklusiven) Sachunterricht ist es dabei konstitutiv, dass nicht nur die Heterogenität der Schüler\*innen didaktisch berücksichtigt, sondern auch das Erleben von Differenz(en) ermöglicht wird (Simon 2019: 117). Die Differenzkategorie Geschlecht ist dabei eine, die sachunterrichtlich höchst relevant und bestenfalls in ihrer Intersektion mit anderen zu thematisieren ist (eine intensive Auseinandersetzung mit Geschlecht als Unterrichtsgegenstand des Sachunterrichts findet sich bei Coers 2019: 57–112).

Eine macht- und differenzkritische Auseinandersetzung mit Geschlecht im Sachunterricht (siehe z.B. Coers 2019; Baar 2019), u.a. orientiert an Grundlagen der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung bzw. der Queer Studies (bspw. Degele 2008), sollte an lebensweltliche Phänomene anknüpfen, „Normalitäten sowie daran geknüpfte Mechanismen und Prozesse gesellschaftlicher Normierungen und Ausschlussmechanismen sichtbar [...] machen und [...] kritisieren“ (ebd.: 12) sowie verdeutlichen, dass „Macht, Ungleichheit, Ausschluss und Diskriminierung über mehr als lediglich die Kategorie Geschlecht“ (ebd.) konstruiert werden. Die primärpädagogische und -didaktische Herausforderung einer solchen Re- und Dekonstruktion besteht in einer entwicklungs- und kompetenzorientierten didaktischen Reduktion, ohne dass diese zu einer Trivialisierung resp. zu einer reduktiven Didaktik führt. Zentral hierfür ist die Fach- und u.a. Genderkompetenz von Lehrkräften – im Sinne einer auf Wissen, Können und Wollen beruhenden Reflexionskompetenz (Budde/Venth 2010) –, bei der es nicht nur darum geht, „objektive Strukturen oder pädagogische Prozesse zu analysieren, sondern auch und vor allem darum, das eigene Handeln kritisch zu befragen. Das ist aus dem Grund zentral, weil die Herstellung von Gender alltäglich oftmals unbewusst abläuft.“ (ebd.: 24f.)

Für den Sachunterricht ist Genderkompetenz – bzw. Differenzkritik insgesamt – nicht nur für Lehrkräfte bedeutsam. Sie kann u.a. im Anschluss an Klafki und den sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskurs auch als bedeutendes fachliches Ziel bezeichnet werden. Um diesem Ziel nachzugehen, sind Lehrkräfte u.a. hinsichtlich einer differenzkritischen Auswahl von und eines eigenen reflexiven Umgangs mit Arbeitsmitteln wie Schulbüchern und sonstiger materialisierter Praxis zu professionalisieren (Coers 2019: 344; siehe auch Simon 2023).

### **3 Zur Relevanz von Schulbüchern und dem Mangel an ihrer empirischen Erforschung**

Dass aus dem Spektrum materialisierter Praxis hier der Fokus auf Schulbücher gelegt wird, lässt sich mit der ihnen zugeschriebenen Bedeutung begründen. So konstatiert z.B. Oelkers (2010: 8), dass Schulbücher in besonderer Weise „Unterricht übersichtlich halten, die Komplexität und Vielfalt von Themen reduzieren, das zeitliche Nacheinander festlegen, die inhaltlichen Stationen des Lernens herstellen, sowie die Struktur von Aufgaben und Leistungen bestimmen“.

Unter anderem durch ihre Repräsentation eines (vermeintlich) konsensuellen Wissens- und Wertekorpus sind Schulbücher „nicht in erster Linie [resp. nicht *nur*] als fachdidaktische Vermittlungsinstanz [...] zu betrachten, sondern als gesellschaftspolitisch stark eingebundenes Medium“ (McGilchrist 2018 zit. in Spiegler/Ahlgrim 2019: 103; vgl. auch Bittner 2011: 13), das auch in Zeiten fortschreitender Digitalität von ungebrochener Bedeutung ist (z.B. Bittner 2011: 14; Bölsterli Bardy 2015: 9; Ott 2020: 2). Angesichts der potenziellen Bedeutung von Schulbüchern (für weitere Details hierzu siehe z.B. Bölsterli Bardy 2015: 7–10) müsste von einer systematischen empirischen Schulbuchforschung bezüglich ihrer Konzeption und ihres Einsatzes in der pädagogischen Praxis ausgegangen werden können. Die Entwicklung und der Stand der (deutschsprachigen) Schulbuchforschung (hierzu z.B. Wiater 2003; Fuchs et al. 2014) können hier aus Platzgründen nicht zusammengefasst werden. Für die deutschsprachige empirische Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht seit deren Entwicklung in den 1960er Jahren bis in die Gegenwart kann u.a. auf die umfassende Bibliographie von Ott (2020), auf die Zusammenfassung des Forschungsstandes z.B. bei Hunze (2003) sowie bündiger bei Bittner (2011), Meinlschmidt (2022) und Cruz Neri et al. (2024: 980ff.) verwiesen werden. Als ein zentrales Ergebnis der internationalen Forschung zu Darstellungen von Geschlecht in Schulbüchern fassen Cruz Neri et al. (ebd.: 982) zusammen, „dass weibliche [resp. so gelesene] Figuren in Schulbüchern eher unterrepräsentiert sind und Geschlechterstereotype häufig reproduziert werden“.

Für die letzten Jahrzehnte verweist Bölsterli Bardy (2015: 12) – neben der Schließung von Instituten für Schulbuchforschung – auf einen Rückgang von Publikationen zur Schulbuchforschung im deutschsprachigen Raum. Noch deutlicher problematisiert Bittner (2011: 14) eine Vernachlässigung der Schulbuchforschung: Diese nehme nur „eine marginale Rolle“ ein. Folgt man Bittner, verwundert es nicht, dass sich in Schulbüchern teils höchst Problematisches wie Rassismus, Sexismus oder Antisemitismus findet (z.B. Markom/Weinhäupl 2007; Marmar/Sow 2015). Auch Spiegler und Ahlgrim (2019: 103) verweisen unter Bezug auf Arbeiten aus den 2000er Jahren darauf, dass „der Status des Schulbuchs in der Forschung – gerade im Gegensatz zu dessen Bedeutung im und für den Unterricht – [...] häufig als unterrepräsentiert angesehen“ wurde. Für die Gegenwart verzeichnen sie unter Bezug auf Fuchs et al. (2014) eine Intensivierung wissenschaftlicher Diskurse, die auch für manche Fachdidaktiken auszumachen sei, wobei sie für die Sachunterrichtsdidaktik „eine deutlich geringere Forschungstätigkeit“ feststellen (Spiegler/Ahlgrim 2019: 103).

Das insbesondere für die Sachunterrichtsdidaktik bestehende Desiderat der empirischen Schulbuchforschung erscheint angesichts der oben skizzierten Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts und angesichts eines weiteren Problems umso eklatanter: Zwar werden Schulbücher in vielen Bundesländern vor der Zulassung für den Schulbetrieb geprüft (z.B. bezüglich der Einhaltung von Grundsätzen der Antidiskriminierung) – wie genau bleibt aber in der Regel unklar (Bittner 2011: 30). Inwiefern solche Prüfungen Methoden (exempl. Stoletzki 2013) bzw. Standards einer wissenschaftlichen Schulbuchforschung (exempl. Fuchs et al. 2014: 77–85) folgen, ist somit ungewiss. Weder ihre Konzeption und Prüfung noch ihr Einsatz unterliegen somit einer systematischen Forschung (Oelkers 2010; Fuchs et al. 2014: 74) und ihre Qualität sowie potenzielle Wirkmacht hängen u.a. von der (Gender)Kompetenz ihrer Autor\*innen und Adressat\*innen ab.

Inwiefern Schulbücher als Artefakte, also als Oberflächenstruktur (z.B. Schein 2004) von Schule und Gesellschaft, Transformationsprozesse der Geschlechterordnung unterstützen oder möglicherweise doch zur deren Verfestigung beitragen und somit im Widerspruch zur Pluralisierung von Lebensrealitäten stehen, mit denen Schule konfrontiert ist/sein sollte, ist mangels systematischer Forschung insbesondere für den Sachunterricht eher fraglich.

## 4 Beispiele heteronormativer Darstellungen in Sachunterrichtsbüchern

Nachfolgend wird das Potenzial der Analyse von Schulbüchern in Anlehnung an die Methodik der soziosemiotischen Analyse visueller Elemente (Stoletzki 2013) bzw. der Bildanalyse nach Panofsky (1975) sowie an die Diskurs- bzw. Dispositivanalyse (Jäger 2001) *skizziert*. Es werden also keine Ergebnisse eines Forschungsprojektes dargestellt, sondern es wird beispielhaft gezeigt, wie der Frage heteronormativer bild- und/oder textlicher Darstellungen in Schulbüchern unter Beachtung intersektionaler Perspektiven empirisch nachgegangen werden könnte. Anhand exemplarischer Fälle (siehe Abb. 1–5) wird den Fragen nachgegangen, inwiefern (Sachunterrichts)Schulbücher potenziell zur Reproduktion/Stabilisierung von Differenzordnungen beitragen und inwiefern Neuauflagen eher Transformations- oder/und Beharrungsprozesse insbesondere von Geschlechterverhältnissen evozieren. Damit wird gleichsam die Bedeutung einer wissenschaftlichen (fachdidaktischen) Schulbuchforschung, (der Förderung) eines differenzkritischen Umgangs mit didaktischen Materialien sowie der Re- und Dekonstruktion von Stereotypen als Bildungsziel von (Sach)Unterricht thematisiert.

Das Korpus der beispielhaften und keinesfalls vollumfänglichen Analysen bilden einzelne vom Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt seinerzeit für das Fach Sachunterricht zugelassene Schulbücher. Der Fokus auf Schulbücher begründet sich mit deren für Schule/Unterricht zentraler Bedeutung (siehe Kap. 3), der auf Sachunterricht mit dessen Aufgaben und Zielen sowie Bedeutung für eine genderreflektierte resp. insgesamt differenzkritische Pädagogik und Didaktik (siehe Kap. 2.3) sowie jener auf Sachsen-Anhalt durch das Tätigkeitsfeld des Autors in der dortigen Lehrkräftebildung. Die gezeigten Bildbeispiele wurden im Sinne des Fallverständnisses z.B. von Hummrich (2016 zit. in Simon 2023: 86) ausgewählt: Ein Fall ist, „wenn etwas auffällt“ – hier Darstellungen, die u.a. stereotyp bzw. heteronormativ sind.

„Empirische Sozialforschung, die sich auf existierende Differenzordnungen stützt, läuft Gefahr, diese in ihren essentialisierenden Wirkungen zu stabilisieren“ (Afeworki Abay et al. 2024: 33). Dies trifft auch auf nachfolgende Analysen zu, da mit ihnen auf bestimmte Differenzkategorien zurückgegriffen wird. Aus Platzgründen werden die Analysen und deren Diskussion im Wesentlichen fallbezogen gemeinsam formuliert.



#### 4.1 Fall 1: „Körper und Körperpflege“

Den *ersten Fall* stellen Auszüge aus dem Arbeitsbuch Pustebume (allgemeine Ausgabe, Klasse 1 und 2) der Auflagen von 2008, 2013 und 2021 (Kraft 2008, 2013, 2021) dar. Diese gehören zum Kapitel „Körper und Körperpflege“, welches einen fachlichen Bezug zu Fragen von Körper(lichkeit) und Geschlecht(lichkeit) hat. In Abbildung 1 ist die Grafik zu sehen, die sich in der Auflage von 2008 sowie unverändert in jener von 2013 findet. Eine der zu dieser Grafik gehörenden Aufgaben zielt trotz leicht veränderter Formulierung in Auflage 2013 auf die Unterscheidung der *beiden* dargestellten Körper („Wie unterscheiden sich die Körper der beiden Kinder? Zähle auf.“ (Aufl. 2008), „Zähle die Körperteile der beiden Kinder auf. Nenne Unterschiede.“ (Aufl. 2013)). Geschlecht wird dabei als körperliches Merkmal aufgerufen und durch die Abbildung wird mindestens latent der binären Geschlechterlogik gefolgt. Eine Dekonstruktion des binären Modells auf Basis seinerzeit seit langem bestehender Diskurse und existierender Erkenntnisse (die sich späterhin (2019) im Personenstand „divers“ niederschlugen), wird weder durch Text noch durch Bild angeregt. Die Existenz real existierender Geschlechtervielfalt spiegelt sich entsprechend nicht wider. Mit der Abbildung wird zudem auf das soziale Geschlecht (gender) abgestellt, indem stereotype Handlungen angedeutet werden, die tradierte Rollenerwartungen evozieren und somit potenziell zu deren (Re)Produktion bzw. Manifestation beitragen könnten: Das nach heteronormativer Logik vermutlich als Junge gelesene Kind spielt mit einem Boot und das vermutlich als Mädchen gelesene Kind mit einer Puppe. Andererseits könnte die Position des vermutlich weiblich gelesenen Kindes als aktiver und angreifend (mit der Duschbrause) und somit nicht-stereotyp interpretiert werden.

Welche Folgen solche Darstellungen, mit denen *potenziell* (teils offen, teils subtil) die (Re)Produktion von Stereotypen evoziert wird, für Kinder (bzw. Jugendliche; exempl. Hale et al. 2022) und die Gesellschaft (bspw. die Reproduktion von Machtverhältnissen, das Verfehlen demokratischer Werte und Ziele; z.B. Coers 2021) haben könnten – insbesondere im Zusammenspiel mit anderen möglichen Einflussvariablen (z.B. Peers) –, wäre zu diskutieren. Aus didaktischer Sicht kann an diesem Fall auch das Spannungsfeld zweckgemäßer didaktischer Reduktion versus Trivialisierung diskutiert werden, z.B. da das binäre Geschlechtermodell allein aus biologisch-medizinischer Sicht nicht dem Stand der Forschung entspricht (z.B. Bittner 2011: 8). Aus intersektionaler Perspektive kann weiterführend die Verbindung mit Able-Bodiedness, weißer Norm bzw. privilegiertem Weißsein diskutiert werden.

Abbildung 1: Abbildung in Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2008 (Kraft 2008: 72) und 2013 (Kraft 2013: 16)



In der jüngsten Auflage des Arbeitsbuches von 2021 wird das Thema „Körper und Körperpflege“ deutlich verändert aufgegriffen und dargestellt. Der Kinderkörper, der zum Benennen der Körperteile dient (Abb. 2), wird auf einer eigenen Seite abgebildet und primäre Geschlechtsmerkmale sind nicht sichtbar – gleiches trifft auf die Abbildung zum Thema Körperpflege zu (Abb. 3). Im Vergleich zu den Auflagen von 2008 und 2013 kommt es deutlich weniger zu geschlechterstereotypen Darstellungen. Die auf primäre Geschlechtsmerkmale bezogen neutrale Darstellung der Kinderkörper kann als ambivalent gesehen und diskutiert werden: *Einerseits* kann sie durch die mögliche Deutungs Offenheit zur Überwindung der tradierten binären Geschlechterlogik beitragen – hierfür könnte auch der Verzicht auf die Aufgabenstellung des Vergleichs der „beiden“ Körper (siehe oben) sprechen. Auch wird durch die fehlende Kolorierung zumindest in Abbildung 2 eine mögliche Whiteness-Norm potenziell relativiert. Die (vermeintlich) geschlechterneutrale Darstellung kann *andererseits* als Ausdruck einer De-Thematisierung von Körperlichkeit und Geschlechtlichkeit bzw. teilweises Ausblenden oder Tabuisieren interpretiert werden. Weiterhin kann an Abbildung 2 auch hinterfragt werden, ob nicht möglicherweise doch eine ‚männliche‘ und ‚weiße‘ Norm reproduziert wird. Mit Blick auf Abbildung 3 lässt sich zudem angesichts der Kolorierung, der Größe und Ausstattung der Räumlichkeit sowie der Körperdarstellung diskutieren, ob diese nicht nach wie vor Vorstellungen von Able-Bodiedness, weißer Norm bzw. privilegiertem Weißsein evoziert.

Aufgrund der unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten verdeutlicht sich die Relevanz des konkreten differenzkritischen Umgangs mit dem Material.

Abbildung 2: Abbildung in Pustebume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021 (Kraft 2021: 102)

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

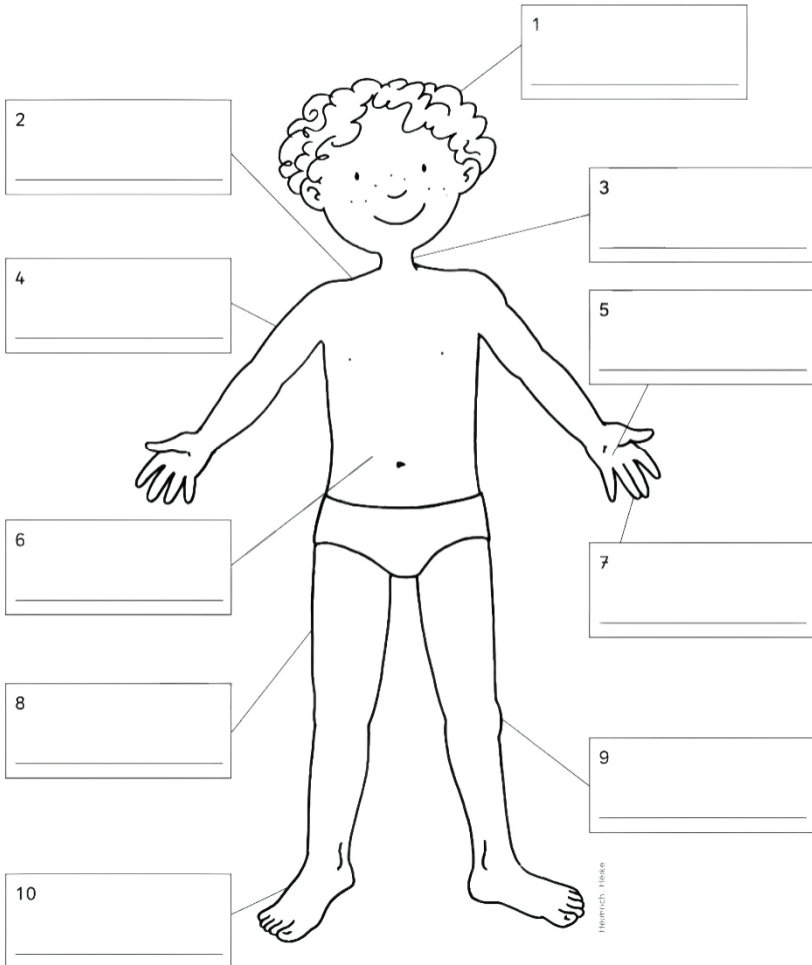


Abbildung 3: Abbildung in Pusteblume 1 und 2 (Arbeitsbuch), Auflage 2021 (Kraft 2021: 103)



#### 4.2 Fall 2: „Links – Rechts – Geradeaus“

Der *zweite Fall* verdeutlicht, dass sich stereotype Darstellungen in (Sachunterrichts)Schulbüchern auch in Kapiteln zu fachlichen Themen finden lassen, die dies zunächst vielleicht nicht vermuten lassen – wie zum Beispiel im Kapitel „Raumbezogener Bereich“ im Sachbuch Pusteblume (Sachsen-Anhalt, Klasse 1), mit dem die Unterscheidung „Links – Rechts – Geradeaus“ thematisiert wird.

In Abbildung 4 ist zu sehen, dass die in der Auflage von 2005 genutzten Darstellungen bezüglich Geschlechterstereotypen eher neutral und jene in der Auflage von 2017 stärker heteronormativ sind: Die abgebildeten Kinder tragen u.a. Kleidung, die in Mode und Farbe Geschlechterklischees entspricht (z.B. rosa Kleid vs. blauer Pullover; siehe Kap. 2.1), und werden bei klischeehaften/rollenstereotypen Handlungen dargestellt (z.B. Gießen von Pflanzen vs. Fußballspielen). Einzeln finden sich auch nicht-stereotype Darstellungen (z.B. das vermutlich als weiblich gelesene Kind mit Lupe). Angesichts der fachlichen Thematik und Lernziele ist bei diesem Fall didaktisch kritisch nach dem (Un)Sinn *derartiger* Darstellungen zu fragen. Der Fall verdeutlicht zudem, dass eine geschlechterreflektierte(re) Gestaltung von Schulbüchern bei Neuauflagen offenkundig nicht selbstverständlich ist sowie dass tradierte heteronormative (Geschlechter)Ordnungen äußerst resistent sind (vgl. auch Meinschmidt 2022: 83), potenziell *restauriert* werden und im Zweifel einem geschlechterbezogenen „heimlichen Lehrplan“ (Bittner 2011: 7) Vorschub leisten. Mit Blick auf diesen Fall lässt sich somit diskutieren, inwiefern sich in ihm zentrale Ergebnisse der geschlechterbezogenen Schulbuchforschung (exempl. Scheer 1997;

Abbildung 4: Doppelseite aus Pusteblume 1 (Sachbuch, Sachsen-Anhalt) oben aus Auflage 2005 (Kraft/Pommerening 2005: 18f.), unten aus Auflage 2017 (Gleiß et al. 2017a: 22f.)



Bittner 2011; Meinlschmidt 2022) widerspiegeln, die auf besondere Beharrungstendenzen, auf teils offene, teils „subtile Normierungen“ (ebd.: 35) und auf eine „konzeptuell eng [...] mit Heteronormativität“ verknüpfte (Bittner 2011: 78) „Institutionalisierung der Zweigeschlechtlichkeit“ (ebd.: 8) mittels materialisierter Praxis (vgl. auch Simon 2023) verweisen. Die Diskussion von Beharrungstendenzen ist anhand von Fall 2 gleichermaßen hinsichtlich der bereits anhand von Fall 1 problematisierten Aspekte von Able-Bodiedness, weißer Norm bzw. privilegiertem Weißsein und deren Zusammenwirken zu führen.

#### 4.3 Fall 3: „Der Einkaufswagen ist schnell gefüllt“

Das bis hier angedeutete Wechselverhältnis der Kategorie Geschlecht mit anderen Kategorien in (Sachunterrichts)Schulbüchern (siehe hierzu Meinlschmidt 2022) spiegelt sich auch im *dritten Fall* wider. In Abbildung 5 sind vier beim Einkauf neben einem vollgepackten Einkaufswagen stehende Personen zu sehen, die als Modell einer „bürgerlichen Kernfamilie (bestehend aus miteinander verheirateter, heterosexueller Mann-Frau-Dyade und deren leiblichen Kindern)“ (Baar 2019: 51) gedeutet werden könnten. Der Anfang der zugehörigen Bildunterschrift lautet: „Der Einkaufswagen ist schnell gefüllt.“ Anhand der bild- und textlichen Darstellung einer scheinbar mehrfachprivilegierten ‚typischen‘ Familie ließe sich abermals die Intersektion von Geschlecht bzw. Heteronormativität, privilegiertem Weißsein und Able-Bodiedness sowie darüber hinaus von Klassismus diskutieren. Das bei Fall 3 zusätzlich besonders auffällige Ausblenden von Armut erscheint u.a. deshalb besonders fragwürdig, da Sachsen-Anhalt seit langem eine der bundesweit höchsten Armutsgefährdungsquoten hat bzw. da die Kinderarmutsquote in Deutschland insgesamt seit langem alarmierend hoch ist (von Armut betroffen sind in Deutschland ca. drei Millionen Kinder und Jugendliche; siehe Funcke/Menne 2023). Zusammengekommen kann diese Abbildung als stellvertretend bezeichnet werden für „Materialien, die die Pluralität heutiger Familienformen [ebenso] nicht widerspiegeln“ (ebd.: 52) wie jene differenter Lebenslagen. Gefragt werden kann demnach u.a., inwiefern sich z.B. Kinder alleinerziehender Erziehungsberechtigter, die in Armut bzw. prekären Lebenslagen aufwachsen und nicht einer weißen Norm entsprechen, durch die Abbildung repräsentiert resp. diskriminiert fühlen.

*Abbildung 5: Abbildung in Pusteblume 3 (Das Sachbuch, Sachsen-Anhalt), Auflage 2017 (Gleß et al. 2017b: 13)*



## 5 Fazit

Zusammenfassend soll betont werden, dass es das Ziel war, mit den skizzierten Fällen auf die Bedeutung differenzkritischer Schulbuchforschung und Prüfung unter Beachtung intersektionaler Perspektiven sowie u.a. (der Entwicklung) von Genderkompetenz zu verweisen. Die oben angedeuteten Analysen unterliegen gleichwohl deutlichen Limitationen: Angesichts des kleinen Korpus ist kein Rückschluss auf das gesamte Schulbuch oder Sachunterrichtsbücher insgesamt möglich. Insbesondere bei Darstellungen ohne weitere Informationen zu den abgebildeten Personen besteht stets das Problem, dass „nicht zwangsläufig erkennbar [ist], ob Personen intersexuell, trans\* oder non-binär sind bzw. sich so definieren“ (Cruz Neri et al. 2024: 979), und grundsätzlich entziehen sich die Analysen selbst nicht dem „Reifikationsdilemma“. Die skizzierten Reflexionen leisten „je *eine* Perspektive zu einer mehrperspektivischen Betrachtung [...] – eine unter vielen, aber eben auch diese eine von den vielen“ (Flugel et al. 2021: 319; Herv. i. O.).

Trotzdem verdeutlichen die Analysen exemplarisch, dass Autor\*innen von (Sachunterrichts)Schulbüchern noch immer „auffallend auf stereotype Darstellungen [...] zurückgreifen“, dass Differenzkategorien in Schulbüchern „selten aufgebrochen und kritisch hinterfragt“ werden (Spiegler/Ahlgrim 2019: 83; vgl. auch Scheer 1997; Bittner 2011; Meinschmidt 2022) sowie dass Differenz konstruiert wird, ohne dass eine „Hinterfragung von damit einhergehenden Machtverhältnissen, die [...] auch schon in der Grundschule [resp. Primarstufe] angebahnt werden kann“, erfolgt (Spiegler/Ahlgrim 2019: 108f.; vgl. auch Coers 2019: 89–94). In solchen Fällen widersprechen Schulbücher dem Status quo wissenschaftlicher Diskurse zum reflexiven Umgang mit Differenz – und zwar seit Jahrzehnten (z.B. Hunze 2003; Meinschmidt 2022: 83) – so wie (schul)rechtlichen Vorgaben.

Die vorgestellten Fälle sollen problematisieren, dass Differenzordnungen in Schule u.a. durch das Medium Schulbuch *potenziell* (re)produziert werden können, auch wenn didaktischen Materialien per se keine kausale Wirkmacht unterstellt werden kann. Entscheidend ist letztlich der konkrete Umgang mit ihnen. Umso wichtiger ist es, dass (angehende) Lehrkräfte reflexiv mit didaktischen Materialien umgehen und – dies gilt auch für Schüler\*innen – in der Lage sind, Ordnungsprinzipien wie jenes der Heteronormativität sowie die Verquickung verschiedener Differenzkategorien zu re- und dekonstruieren. Schüler\*innen hierzu zu befähigen ist ein bedeutender Anspruch inklusionsorientierten Sachunterrichts (Coers 2019; Simon 2019).

Da bezüglich des Umgangs mit materialisierter Praxis wie Schulbüchern weder allein auf die Kompetenz von Lehrkräften noch auf jene von Schüler\*innen gesetzt werden kann, ist der Anspruch einer differenzkritischen Gestaltung bzw. Überarbeitung und Auswahl didaktischer Materialien höchst relevant, u.a. um der (Re)Produktion von (Bildungs)Ungleichheiten und tradierten Hegemonien entgegenzuwirken. Autor\*innen und pädagogische Fachkräfte können sich hierzu an wissenschaftlich fundierten Materialempfehlungen (z.B. Bittner 2011: 82f.) oder Leitfäden (z.B. UNESCO/GEI 2018) orientieren. Einen wichtigen Beitrag zur differenzkritischen Entwicklung, Überarbeitung und Auswahl didaktischer Materialien leisten zudem entsprechende Forschungen, die es auch seitens der Fachdidaktiken voranzubringen gilt.



## Literatur

- Afeworki Abay, Robel/Cholewa, Julia/Korntheuer, Annette (2024): Empirische Intersektionalitätsforschung im Spannungsfeld zwischen Rekonstruktion, Dekonstruktion und Reproduktion von sozialen Ausschlüssen. In: *GENDER* 2, 24, S. 26–39.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024> [Zugriff: 06.09.2024].
- Baar, Robert (2019): „Aber, dann hätten sie dich nicht gekriegt!“. Gruppengespräche über ‚Familie‘ im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Bittner, Melanie (2011): *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern*. Frankfurt: GEW.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*, (1) 2017. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [Zugriff: 31.01.2024].
- Bölsterli Bardy, Katrin (2015): *Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Budde, Jürgen (2011): Geschlechterensible Schule. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 99–119.
- Coers, Linya (2019): *Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht*. Vechta: Universität Vechta. doi.org/10.23660/voado-174.
- Coers, Linya (2021): Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–230.
- Cruz Neri, Nadine/Schwenzer, Felicitas/Sprenger, Sandra/Retelsdorf, Jan (2024): Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2024, 27, S. 977–994.
- Degele, Nina (2008): *Gender/Queer Studies*. Paderborn: W. Fink.
- Degele, Nina/Schirmer, Dominique (2004): Selbstverständlich heteronormativ: Zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung. In: Buchen, Sylvia/Helfferich, Cornelia/Maier, Maja S. (Hrsg.): *Gender methodologisch*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 107–122.
- Eckes, Thomas (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 178–189.
- Flugel, Kristin/Schmid, Elias/Vetter, Nicole/Wanka, Anna (2021): Mehr als soziale Herkunft, Geschlecht und Alter? Methodisch-methodologische Überlegungen zur Reifikation in der qualitativen sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. In: Gabriel, Sabine/Kotzyba, Katrin/Leinhos, Patrick/Matthes, Dominique/Meyer, Karina/

- Völcker, Matthias (Hrsg.): Soziale Differenz und Reifizierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 303–321.
- Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Göttingen: V&R.
- Funcke, Antje/Menne, Sarah (2023): Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland> [Zugriff: 06.09.2024].
- Gleß, Annett et al. (2017a): Pustebume 1. Das Sachbuch. Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.
- Gleß, Annett et al. (2017b): Pustebume 3. Das Sachbuch. Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.
- Hadjar, Andreas (Hrsg.) (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hale, Miriam-Linnea/Holl, Elisabeth/Melzer, André (2022): Geschlechterbezogene Rollen und Stereotype und ihre Auswirkungen auf das Leben Jugendlicher und junger Erwachsener. In: Heinen, Andreas/Samuel, Robin/Vögele, Claus/Willems, Helmut (Hrsg.): Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 425–451.
- Hannover, Bettina/Wolter, Ilka (2019): Geschlechterstereotype: wie sie entstehen und sich auswirken. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 201–210.
- Hartmann, Jutta (2016): Doing Heteronormativity? Funktionsweisen von Heteronormativität im Feld der Pädagogik. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hrsg.): Managing Diversity. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–134.
- Hörnlein, Miriam (2023): „Oder weißt du nicht, ob du ein Junge oder ein Mädchen bist?“ – Geschlechtsspezifische Passung als Bedingung für Bildungserfolg in der Grundschule? In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 128–140.
- Hunze, Annette (2003): Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 53–81.
- Jäger, Siegfried (2001): Diskurs und Wissen. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse (Band I). Opladen: Leske + Budrich, S. 81–112.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht (4) 2005. <http://dx.doi.org/10.25673/103359>.
- Klenk, Florian Cristóbal (2023): Post-Heteronormativität und Schule. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- KMK & GFMK (2016): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Geschlechtersensible-schulische\\_Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf) [Zugriff: 31.01.2024].
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2008): Pustebume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2013): Pustebume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.

- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2021): Pustebblume. Das Arbeitsbuch 1 und 2. Allgemeine Ausgabe. Braunschweig: Schroedel.
- Kraft, Dieter/Pommerening, Rolf (Hrsg.) (2005): Pustebblume. Das Sachbuch 1. Sachsen-Anhalt. Braunschweig: Schroedel.
- Krüger, Dorothea (2011): Drei Jahrzehnte Forschung zu „Geschlecht und Schule“. Eine Einleitung. In: Krüger, Dorothea (Hrsg.): Genderkompetenz und Schulwelten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–32.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (KM ST) (2013): Lernmittel an den Schulen in Sachsen-Anhalt (Lernmittelerlass). [https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung\\_und\\_Wissenschaft/Erlasse/Lernmitte1.pdf](https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Erlasse/Lernmitte1.pdf) [Zugriff: 31.01.2024].
- Lesperance, Kaley/Munk, Simon/Holzmeier, Yvonne/Braun, Melanie/Holzberger, Doris (2022): Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Münster: Waxmann.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Wien: Braumüller.
- Marmar, Elina/Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Meinlschmidt, Sonja Maria (2022): Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat- und) Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2012): Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Berlin: Queerformat.
- OECD (2014): ABC der Geschlechterungleichheit im Bildungsbereich. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/GER-PISA-infographic-gender.jpg> [Zugriff: 31.01.2024].
- Oelkers, Jürgen (2010): Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Olczyk, Melanie/Gentrup, Sarah/Schneider, Thorsten/Volodina, Anna/Perinetti Casoni, Valentina/Washbrook, Elizabeth/Jiyoon Kwon, Sarah/Waldfogel, Jane (2023): Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. In: Social Science Research 116. doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102938.
- Ott, Christine (2020): Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. 3., überarb. Aufl. Würzburg: Universität Würzburg. doi.org/10.25972/OPUS-20771.
- Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Panofsky, Erwin (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: Dumont, S. 36–67.
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: widerstreit sachunterricht (13) 2009. doi.org/10.25673/92413.
- Scheer, Monika (1997): Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Referat für Gleichstellungsangelegenheiten.
- Schein, Edgar H. (2004): Organizational culture and leadership. 3. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, Jaqueline (2023): Rekonstruktion geschlechtsbezogener Praxiserfahrungen im Rahmen Schulpraktischer Studien. In: Simon, Toni/Kallweit, Nina (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103–116.

- Simon, Toni (2019): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Veber, Marcel/Benölken, Ralf/Pfützner, Michael (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 113–133.
- Six-Materna, Iris (2017): Sexismus. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 136–152.
- Spiegler, Juliane/Ahlgrim, Tobias (2019): „Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet.“ Darstellungen von ‚Behinderung‘ in Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Pech, Detlef/Schomaker, Claudia/Simon, Toni (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 102–112.
- Stoletzki, Almut (2013): Handreichung für die quantitative und qualitative Analyse von Schulbüchern. Eckert. Working Papers 2013/1. d-nb.info/1063751993/34.
- UNESCO/GEI (2018): Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus. Paris/Braunschweig: UNESCO und GEI.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Bielefeld: transcript.
- Wiater, Werner (Hrsg.) (2003): Schulbuchforschung in Europa. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.