MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Diversität im Ethikunterricht - eine Analyse österreichischer Ethik-Schulbücher

verfasst von | submitted by

Valentina Maria Bruckner BEd MEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 641
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Interdisziplinäre Ethik
Betreut von | Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Nele Kampa

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen, die mich auf dem Weg dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben, bedanken.

Zuerst möchte ich meinen Dank an die Betreuerin dieser Arbeit, Univ.-Prof. Dr.in Nele Kampa, aussprechen, die mich von Beginn an in meiner Themenidee und meinem Forschungsvorhaben bestärkt hat. Nicht nur hat sie anfangs grundlegend dazu beigetragen, meine Idee nicht zu verwerfen, sondern auch während des Schreibprozesses habe ich durch ihr Feedback, ihre Unterstützung und ihr Verständnis nicht die Motivation und Freude am Schreiben dieser Arbeit verloren.

Weiters möchte ich mich von tiefstem Herzen bei meinem Freund, Tobias, bedanken. Er hat mich bei der Reise dieser Masterarbeit von Beginn bis zum Schluss begleitet und war mir eine große Hilfe in Momenten der Frustration und Verzweiflung. Wenn ich von negativen Gefühlen der Selbstkritik erfasst wurde, war er derjenige, der mich auf den Boden zurückgeholt hat und mir geholfen hat, wieder einen positiveren Blick auf meine eigene Leistung zu erlangen. Gleichsam hat er aber auch jeden überwundenen Meilenstein gemeinsam mit mir gefeiert und immer an mich und mein Schaffen geglaubt.

Den größten Dank möchte ich jedoch jemand besonderes widmen, der mich bei jedem Schritt dieser Arbeit begleitet hat, der jedes Hoch und jedes Tief miterleben musste und der mir in jedem Moment als mentale Unterstützung zur Seite stand: mein Kater, Oskar.

Danke an alle & mich selbst…

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis iv

Abbildungsverzeichnis iv

Tabellenverzeichnis v

1 Einleitung 1

2 Über Diversität 3

2.1 Was ist Diversität? 3

2.2 Diversität in der Schule 4

2.2.1 Diversitätsdimensionen 5

2.2.2 Vielfalt des Geschlechts 7

2.2.3 Die Bedeutung des „Schwarz-Sein“ 10

2.2.4 Von *Impairment* zu *Disability* 12

2.3 Diversität in österreichischen Schulen 13

2.4 Umgang mit Vielfalt in Schulen 14

2.5 Diversität und Vulnerabilität 15

2.5.1 Begriffsklärungen 15

2.5.2 Vulnerabel durch Behinderung 17

2.5.3 Vulnerabel durch sexuelle Orientierung 19

2.5.4 Vulnerabel durch heteronorme Geschlechter 19

2.5.5 Vulnerabel durch Hautfarbe 21

2.5.6 Vulnerabel durch Religionszugehörigkeit 22

3 Schulbuchforschung 23

3.1 Relevanz 23

3.2 Heterogenität in Schulbüchern 25

3.3 Diskriminierungskritischer Leitfaden 30

4 Empirische Forschung 34

4.1 Forschungsfragen und Hypothesen 34

4.2 Methode ... 35

4.3 Kategorien ... 36

4.3.1 Geschlecht ... 36

4.3.2 Geschlecht berühmter Persönlichkeiten ... 37

4.3.3 Körperliche und geistige Beeinträchtigungen ... 37

4.3.4 Hautfarbe ... 38

4.3.5 Religion ... 39

4.4 Korpus ... 39

4.4.1 *Vielfalt (er)leben – Ethik* ... 40

4.4.2 *Ethik* ... 41

4.4.3 *Ethik. Diskurs und Orientierung BHS* ... 41

5 Ergebnisse ... 42

5.1 Geschlecht ... 43

5.1.1 Hölzel-Verlag ... 43

5.1.2 hpt-Verlag ... 46

5.1.3 Trauner-Verlag ... 48

5.1.4 Gesamtüberblick Geschlecht ... 50

5.2 Geschlecht berühmter Personen ... 51

5.2.1 Hölzel-Verlag ... 51

5.2.2 hpt-Verlag ... 53

5.2.3 Trauner-Verlag ... 54

5.2.4 Gesamtüberblick Geschlecht berühmter Personen ... 58

5.3 Beeinträchtigungen ... 58

5.3.1 Hölzel-Verlag ... 58

5.3.2 hpt-Verlag ... 60

5.3.3 Trauner-Verlag ... 60

5.3.4 Gesamtüberblick Beeinträchtigungen ... 62

5.4 Hautfarbe ... 62

5.4.1 Hölzel-Verlag 62
5.4.2 hpt-Verlag 63
5.4.3 Trauner-Verlag 65
5.4.4 Gesamtüberblick Hautfarbe 67
5.5 Religion 68
5.4.1 Hölzel-Verlag 68
5.5.2 hpt-Verlag 69
5.5.3 Trauner-Verlag 70
6 Diskussion 71
6.1 Quantitative Ergebnisse 71
6.1.1 Geschlecht 71
6.1.2 Geschlecht berühmter Personen 72
6.1.3 Beeinträchtigungen 73
6.1.4 Hautfarbe 73
6.2 Qualitative Analyse 74
6.2.1 Geschlecht 74
6.2.2 Geschlecht berühmter Personen 77
6.2.3 Beeinträchtigungen 78
6.2.4 Hautfarbe 79
6.2.5 Religion 81
7 Implikationen 82
8 Limitationen und Conclusio 83
Literaturverzeichnis 87
Korpus 87
Sekundärliteratur 87

Abkürzungsverzeichnis

BHS	Berufsbildende Höhere Schulen
BIPoC	Black, Indigenous and People of Colour
LGBTQI	Lesbian, Gay, Bi, Trans, Queer, Intersex

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	4 Layers of Diversity
Abbildung 2	Überblick über die Entwicklung der Stereotype gegenüber schwarzen Menschen in den USA
Abbildung 3	Prozentuale Daten der Erfahrungen von LGBTQI-Schülerinnen und -Schülern in Amerika
Abbildung 4	Durchschnitt des Diversitäts-Index in den Schulbüchern von 1900-2013
Abbildung 5	Anteil von weiblichen Personen in Texten und Abbildungen in Englischlehrbüchern
Abbildung 6	Hauttypeinteilung nach Fitzpatrick
Abbildung 7	*Gemeinsam* S. 34
Abbildung 8	*Gemeinsam* S. 113
Abbildung 9	*Gemeinsam* S. 47
Abbildung 10	*Gemeinsam* S. 42
Abbildung 11	*Lebensfroh* S. 9
Abbildung 12	*Lebensfroh* S. 109
Abbildung 13	*Lebensfroh* S. 107
Abbildung 14	*Lebensfroh* S. 86
Abbildung 15	*Ethik 1* S. 24
Abbildung 16	*Ethik 2* S. 36
Abbildung 17	*Ethik 3* S. 103
Abbildung 18	*Ethik 3* S. 131
Abbildung 19	*Vielfalt (er)leben 2* S. 149
Abbildung 20	Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in den jeweiligen Schulbuchverlagen

Abbildung 21	Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen, männlichen und diversen Personen in den jeweiligen Schulbuchverlagen
Abbildung 22	*Gemeinsam* S. 92
Abbildung 23	*Gemeinsam* S. 153
Abbildung 24	*Vielfalt (er)leben* 3 S. 173
Abbildung 25	Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in den jeweiligen Schulbuchverlagen
Abbildung 26	*Ethik 2* S. 110
Abbildung 27	*Ethik 3* S. 92
Abbildung 28	*Vielfalt (er)leben 1* S. 123
Abbildung 29	Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in den jeweiligen Schulbuchverlagen
Abbildung 30	*Unterwegs* S. 98
Abbildung 31	*Vielfalt (er)leben 1* S. 184
Abbildung 32	*Vielfalt (er)leben 3* S. 155

Tabellenverzeichnis

Tabella 1	Stereotypische Zuschreibungen für das weibliche und männliche Geschlecht
Tabella 2	Kriterien zur rassismuskritischen Überprüfung von Darstellungen in Schulbüchern
Tabelle 3	Reflexionsfragen zum geschlechtskritischen Umgang mit Schulbüchern
Tabelle 4	Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags
Tabelle 5	Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags
Tabelle 6	Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags

Tabelle 7	Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen, männlichen und diversen Personen in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags
Tabelle 8	Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags
Tabelle 9	Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags
Tabelle 10	Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags
Tabelle 11	Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags
Tabelle 12	Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags
Tabelle 13	Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags
Tabelle 14	Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags
Tabelle 15	Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags

1 Einleitung

Diversität – ein Phänomen, das im Allgemeinen die menschliche Vielfalt beschreibt und in der heutigen Gesellschaft viel diskutiert wird (vgl. Fromm 2019: 9). Diversität spielt vor allem aber auch im Schulkontext, wo sie in verschiedenen Formen auftreten kann, eine große Rolle: sprachliche Diversität, kulturelle Diversität, Gender und sexuelle Diversität, physische oder psychische Diversität (vgl. Honeybourne 2018: 51). Diese Vielfalt kann jedoch auch zu einem vulnerablen Risikofaktor werden, da Schülerinnen und Schüler, die jenen Minderheitengruppen angehören, oftmals Benachteiligungen und Diskriminierung in Schulen erfahren (vgl. NESETb). Die Verantwortung sollte aber nicht beim betroffenen Individuum selbst liegen, sondern besonders Bildungsträger können hier einen enormen Beitrag leisten, um eine Sensibilität für Vielfalt zu schaffen und so etwaige Stigma und folglich Diskriminierung zu vermeiden. Insbesondere Schulbücher können dabei eine große Rolle spielen, denn:

> [s]ie schaffen neues Wissen, sie urteilen über bestehendes Wissen und können die Diskussion über gesellschaftlichen Wandel fördern oder verhindern – durch die Art und Weise, wie sie bestimmte Termini verwenden, indem sie mitbestimmen, welche Forschungsergebnisse und Inhalte Teil des „Allgemeinwissens“ werden sollen, und dadurch, wie sie kontroverse Themen ansprechen.
>
> (Hladschik 2016: 5)

Doch ist die gesellschaftliche Vielfalt tatsächlich in Schulbüchern repräsentiert und spiegelt so die vielfältige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wider? Ausgehend von dieser Fragestellung beschäftigt sich die folgende Masterarbeit damit, ausgewählte Schulbücher, die in Österreich für den Ethikunterricht an Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) zugelassen sind, auf ihre Repräsentation von Vielfalt zu untersuchen. Eine Untersuchung dieses Themas ist insofern relevant, da Schülergruppen immer diverser werden und Schulbücher deren Lebenswelt und Realitäten widerspiegeln sollten. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist jener, dass durch eine adäquate Repräsentation von Diversität in Schulbüchern, die Schülerinnen und Schüler für Diversität in der Gesellschaft sensibilisiert werden können. Und ganz im Allgemeinen wird dadurch Diversität als gesellschaftliches Thema gestärkt. Ich habe mich dazu entschlossen, Schulbücher für den Ethikunterricht zu untersuchen, da besonders in diesem Unterrichtsfach der Aspekt der Vielfalt und Toleranz im Fokus stehen sollte, wie auch dem österreichischen Lehrplan zu entnehmen ist:

> In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern leistet der Ethikunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Hierbei sollen die Fähigkeit und die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, die Würde des Menschen zu achten, Verantwortung für das eigene Leben und Handeln sowie das friedliche Zusammenleben zu übernehmen sowie eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren.
>
> Auf die Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen und Menschenbilder ist Rücksicht zu nehmen. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen ist ergebnisoffen und respektvoll zu gestalten. Der

> Unterricht ist so zu strukturieren, dass mehrere wohlbegründete, voneinander abweichende Positionierungen möglich sind.
>
> (Rechtsinformationssystem des Bundes (ris) 2021)

Bereits diese beiden Abschnitte des Lehrplans für den Ethikunterricht lassen erwarten, dass Schülerinnen und Schüler in diesem Fach positiv mit Vielfalt konfrontiert werden und somit auch Schulbücher, die für dieses Unterrichtsfach gestaltet sind, ein vielfältiges Bild der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern abbilden.

Um diesem Forschungsvorhaben also nachzugehen, wurde ein Korpus an neun Ethik-Schulbüchern angelegt. Der Fokus lag dabei auf jenen Büchern für BHS. Für die Untersuchung wurden von drei Schulbuchverlagen (Hölzel, hpt, Trauner) jeweils die ersten drei Bände der Ethikbücher für die einzelnen Jahrgangsstufen herangezogen.

Die Analyse wurde anhand mehrerer Diversitätskategorien durchgeführt. Diese ergeben sich aus den Diversitätsdiskursen und sind Geschlecht, Beeinträchtigungen, Hautfarbe[1] und Religion. Für diese Kategorien wurden die Abbildungen in den Schulbüchern sowohl quantitativ als auch qualitativ untersucht.

Somit ist das Ziel dieser Arbeit, anhand von unterschiedlichen Kategorien, die zur Analyse der Ethik-Schulbücher herangezogen werden, herauszufinden, inwiefern die ausgewählten Schulbücher jene Kategorien darstellen. Dadurch soll gezeigt werden, ob der Korpus gesellschaftliche & kulturelle Vielfalt repräsentiert und somit Diversität innerhalb der Gesellschaft sowie der Schülergruppen fördert.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: In einem ersten Teil wird relevante Literatur, die zum Thema hinführen soll, angeführt. Einerseits soll es dabei zunächst darum gehen, ein Hintergrundwissen zu Diversität im Schulkontext zu erlangen; daher wird in diesem Teil der Arbeit geklärt, was Diversität überhaupt ist, wie vielfältig Schülergruppen sein können, wie die Diversitäts-Lage in österreichischen Schulen ist aber auch welche Problematiken Diversität mit sich bringen kann (z.B. Mobbing, Ausgrenzung, Diskriminierung). Außerdem soll dieser theoretische Teil der Arbeit auch eine Grundlage für mein eigenes Forschungsvorhaben darstellen, weshalb auch auf Schulbuchforschung eingegangen wird. Hier wird nicht nur die Relevanz von Schulbuchforschung thematisiert, sondern auch frühere Studien, die sich der Heterogenität in Schulbüchern gewidmet haben, werden beschrieben. Zuletzt werden

[1] Im Rahmen meiner Masterarbeit untersuche ich lediglich die Hautfarbe der abgebildeten Personen in Schulbüchern, da diese sichtbar ist im Gegensatz zur ethnischen Herkunft. Ergebnisse dieser Untersuchung können jedoch im Diskussionsteil der Arbeit herangezogen werden, um auf mögliche Ethnien zu schließen.

unterschiedliche diskriminierungskritische Leitfäden vorgestellt, die für die angestrebte Forschung in dieser Masterarbeit als Hilfestellung dienen können.

Nach dieser theoretischen Einführung folgt der empirische Teil meiner Arbeit, welcher ebenso in mehrere Unterkapitel gegliedert ist. Die ersten Unterkapitel des empirischen Teils widmen sich meiner Forschungsfrage, der Methode, den untersuchten Kategorien sowie dem Korpus meiner Arbeit. Anschließend werden die Ergebnisse meiner Untersuchung präsentiert. Um ein Verständnis für meine Ergebnisse zu erlangen, folgt eine Diskussion, in welcher meine Ergebnisse in Bezug zu früheren Studien gesetzt und interpretiert werden. Den Abschluss meiner Arbeit bilden Implikationen, welche ich aus meinen Ergebnissen schließen konnte, sowie eine Conclusio, in welcher die wichtigsten Ergebnisse nochmals klar zusammengefasst werden.

2 Über Diversität

2.1 Was ist Diversität?

Das Konzept der Vielfalt ist eines, das schon lange besteht, denn abhängig vom historischen und geographischen Kontext gab es immer schon vielfältige Gruppen bezüglich Ethnie, Geschlecht, Rasse, Politik und Ökonomie (vgl. Lütge et al. 2020: 2). Die Begriffe „Diversität“ und „Vielfalt“ kamen jedoch erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf und haben sich seither stets entwickelt. Der Begriff „Diversität“ stammt aus dem Lateinischen *diversitas* (dt. Verschiedenheit) und wurde ursprünglich im Bereich der Pflanzenbiologie verwendet, um dort die Vielfalt von Arten und Ökosystemen zu beschreiben. In Folge der etymologischen Weiterentwicklung des Begriffs, werden heute „Vielfalt“ und „Diversität“ synonym verwendet und beziehen sich auf die Unterscheidung von körperlichen und kulturellen Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. Salzbrunn 2014: 7f.). Dabei findet sich der Ausdruck in der Soziologie aber auch als Gegenspieler zur Diskriminierung (vgl. Alter 2020: 140). Im Deutschen ist auch das Wort „Diversity“ im Gebrauch, welches für die Entwicklung antidiskriminierender Maßnahmen in Unternehmen und Institutionen steht (vgl. Salzbrunn 2014: 8).

Menschliche Vielfalt ist also *per se* kein neues Phänomen; jedoch hat sich das Verständnis von dieser Vielfalt über die Jahre hinweg auf drei Ebenen verändert (vgl. Fromm 2019: 9ff.):

1. Medizinischer Fortschritt und gesellschaftliche Veränderungen haben zu einem erweiterten Spektrum von individuellen Besonderheiten aber auch kultureller Lebensformen geführt.
2. Durch Globalisierung sowie durch Medien wird Vielfalt wahrnehmbar. Gleichzeitig wird sie dadurch auch erfahrbar und somit zu einem lebensnahen Konstrukt.
3. Vielfalt wird heute anders beurteilt als sie es durch frühere Konventionen wurde: Vieles, das früher als krankhaft oder abnormal galt, wird heute als völlig normal gesehen und akzeptiert. Dennoch entwickeln sich auch in der heutigen Zeit immer wieder neue Gesinnungen, die der menschlichen Vielfalt in radikalisierter Weise negativ gegenüberstehen.

Durch diese Entwicklung zeigt sich, dass Vielfalt in gewisser Weise flexibel ist. So schreibt auch Salzbrunn (2014), dass

> die zahlreichen Formen individueller, kollektiver, sozial relevanter Vielfalt immer auch gesellschaftlich hergestellte Formen der Vielfalt sind und damit nicht in einem grundlegenden Spannungsverhältnis zum Zusammenhalt stehen.
>
> (Salzbrunn 2014: 5)

Aber auch das, was als gesellschaftliche Vielfalt wahrgenommen wird, verändert sich abhängig davon, wie Vielfalt selbst definiert wird. In den letzten Jahren wird Diversität in den unterschiedlichsten Bereichen zunehmend wahrgenommen. Sie zeigt sich beispielsweise durch eine Zunahme unterschiedlicher Glaubensäußerungen, vielfältige kulturelle sowie sexuelle Orientierungen oder auch unterschiedliche Lebensstile (vgl. Salzbrunn 2014: 5f.).

Wie es zu einem solchen bestimmten Verständnis von Vielfalt kommt, wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst.

> Globalisierung, Migration, demographischer Wandel, Wertewandel und nicht zuletzt auch soziale Bewegungen beziehungsweise Emanzipationsbewegungen bewirkten und bewirken eine zunehmende Diversität an Identitäten, Lebensformen und Lebenslagen.
>
> (Krell et al. 2007: 9)

Zusammenfassend wird also deutlich, dass Vielfalt und Diversität sehr breit gefasst sind und was darunter verstanden wird, gesellschaftlich, kontextuell und historisch abhängt. Ein solcher Kontext, in dem Diversität stark präsent ist, sind Bildungseinrichtungen, auf welche im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

2.2 Diversität in der Schule

Während im vorangehenden Kapitel die gesellschaftliche Diversität im Allgemeinen behandelt wurde, widmet sich dieses Kapitel spezifisch der Vielfalt in einem schulischen Kontext. Dabei

werden unterschiedliche Gruppen, die zur Vielfalt in Schulen beitragen, näher behandelt: Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnie und Hautfarbe, Behinderung sowie Religion.

Im Kontext der Schule wird seit geraumer Zeit vom Konzept der Inklusion gesprochen, wenn es darum geht, die Diversität in der Schule zu thematisieren. Tatsächlich muss hier aber eine grundlegende Unterscheidung gemacht werden, denn „Inklusion bezeichnet bereits eine Maßnahme und Lösung, Diversität zunächst eine Gegebenheit“ (Fromm 2019: 9). Bevor man also von einer inklusiven Pädagogik sprechen kann, ist es zunächst von Bedeutung, zu klären, wie sich Diversität in der Schule überhaupt zeigt.

2.2.1 Diversitätsdimensionen

Zwar aus der Arbeitswelt stammend, aber dennoch eine mögliche relevante Grundlage für das Verständnis von Vielfalt in der Schule, sind die „4 Layers of Diversity“ nach Gardenswartz und Rowe (2003). Diese Dimensionen (Abbildung 1) sollen es erleichtern, Diversität innerhalb einer Organisation sichtbar zu machen. Das Zentrum der Dimensionen bildet die Persönlichkeit eines jeden Menschen – diese ist ganz individuell und einzigartig für jede und jeden unabhängig von der Interaktion mit anderen Menschen. An zweiter Stelle finden sich die internen Dimensionen. Diese sind zwar zu einem großen Teil außerhalb unserer Kontrolle, dennoch spielen sie eine besondere Rolle, da sie die Erwartungen, Einstellungen und Annahmen gegenüber einer Person formen. Aspekte, die zu dieser Dimension zählen sind: Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Rasse, Ethnizität und Behinderung. Die nächste Schicht bezieht sich auf die externen Dimensionen wie soziale Faktoren oder Erfahrungen. Die äußerste Schicht betrifft die organisationale Dimension und beschreibt die Strukturen innerhalb einer Institution, welche vor allem einen wichtigen Einfluss auf die Wahrnehmung und Haltung gegenüber diversen Gruppen haben (vgl. Gardenswartz & Rowe 2003: 33–53).

Abbildung 1: 4 Layers of Diversity (Gardenswartz & Rowe 2003: 33)

Aus dem Modell von Gardenswartz und Rowe (2003) gehen zwar die unterschiedlichsten Formen von Vielfalt bereits hervor, aber Honeybourne (2018: 51) führt weiters eine Liste mit möglichen Formen von Diversität, die sich spezifisch in einem Bildungskontext zeigen können, an:

- Sprachliche Diversität: Schülerinnen und Schüler müssen nicht zwangsläufig die Unterrichtssprache als Erstsprache haben. Das kann unterschiedliche Gründe haben, die mit Migration, einem anderen kulturellen Hintergrund oder auch Sprachdefiziten zusammenhängen können.
- Kulturelle Diversität: Schülerinnen und Schüler sind nicht homogen, sondern jedes Kind bringt einen individuellen Hintergrund mit in das Schulsetting. So können Schülergruppen eine große Diversität hinsichtlich sozialer, kultureller und religiöser Hintergründe aufweisen, was auch mit unterschiedlichen Ritualen, Werten und Glaubenssätzen einhergeht.
- Gender und sexuelle Diversität: Schülerinnen und Schüler können sich in ihrer sexuellen Orientierung oder auch in ihrer sexuellen Identität unterscheiden. So finden sich innerhalb einer Schülergruppe beispielsweise heterosexuelle, homosexuelle, bisexuelle oder asexuelle Schülerinnen und Schüler, oder auch solche, die sich als Transgender identifizieren.

- Physische und psychische Diversität: Schülerinnen und Schüler können sich auch hinsichtlich ihrer körperlichen oder kognitiven Beschaffenheit unterscheiden. So finden sich auch Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen wie einem Rollstuhl oder Prothesen in der Schule. Ebenso ist es möglich, dass sich Schülerinnen und Schüler durch kognitive Einschränkungen von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden.

Anhand dieser Liste lässt sich bereits gut erkennen, dass ein Schulsetting sehr heterogen sein kann. Im Folgenden wird auf einzelne Diversitätsgruppen, die für die folgende Untersuchung relevant sind, etwas genauer eingegangen – dabei stehen vor allem Stereotype, die mit diesen Gruppen verbunden sind, im Vordergrund.

Zunächst stellt sich jedoch die Frage, was unter einem Stereotyp überhaupt zu verstehen ist? Unter einem Stereotyp wird eine soziale Kategorisierung verstanden, die notwendig ist und die dabei helfen kann, die komplexe Wirklichkeit durch Ordnung zu vereinfachen (vgl. Saake 2017: 54). Berger und Luckmann (1991) beschreiben dieses Konzept folgendermaßen:

> Die Wirklichkeit der Alltagswelt verfügt über Typisierungen, mit deren Hilfe ich den anderen erfassen und behandeln kann. Ich sehe etwa ‚einen Kerl' in ihm, ‚einen typischen Europäer', eine joviale Type' und so weiter. Solche Typisierungen wirken unausgesetzt auf meine Reaktionen … mein Vis-à-vis-Verhalten wird von solchen Typisierungen geleitet, solange es nicht dadurch problematisch wird, dass der Andere sie über den Haufen wirft.
>
> (Berger & Luckmann 1991: 33)

Stereotype können aber auch negative Glaubenssätze über marginalisierte Gruppen sein, die folglich zu Vorurteilen führen (vgl. Kite & Whitley 2016). Dadurch haben Stereotype auch die Macht, systematische Unterdrückung aufrecht zu erhalten (vgl. Melson-Silimon et al. 2024).

2.2.2 Vielfalt des Geschlechts

Das Geschlecht zeigt sich als einer der prominentesten Aspekte von Vielfalt. Menschen beginnen bereits früh, sich selbst und andere mit einem bestimmten Geschlecht zu identifizieren (vgl. Martin & Ruble 2010: 356) und gleichzeitig ihre Idee von Gender(-identität) sowie entsprechende Stereotype zu entwickeln (vgl. Signorella et al. 1993). Über diese Stereotype lernen Kinder besonders durch Beobachtung soziale Normen, aber auch kulturelle Repräsentation (vgl. Koenig et al. 2014: 386). Hinsichtlich der Repräsentation kommt vor allem den Medien eine bedeutende Rolle zu, da Menschen diesen ständig ausgesetzt sind und sie somit einen starken Einfluss darauf haben, gesellschaftliche Einstellungen zu prägen (vgl. Santoniccolo et al. 2023: 2). Gender Stereotype sind ein vereinfachtes Konzept davon, welches Verhalten und welche Haltungen für Männer und Frauen als angemessen gesehen werden (vgl.

American Psychological Association 2022) und sind meist internalisiert (vgl. Hentschel et al. 2019: 2). Diese Stereotype beziehen sich häufig auf Aspekte wie Aussehen, Persönlichkeitsmerkmale, soziale Rollen und Berufe. Stereotype in diesen Bereichen verändern sich oftmals, da sie auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren (vgl. Santoniccolo et al. 2023: 2ff.). Sie sind prinzipiell auch kulturell unterschiedlich, aber in westlichen Kulturen zeigt sich beispielsweise die Tendenz, dass Frauen mit Gemeinschaft, während Männer mit Handlungsfähigkeit assoziiert werden. Dem weiblichen Geschlecht werden somit Charakterzüge wie Unterstützung, Mitgefühl und Wärme zugeschrieben; das männliche Geschlecht hingegen wird mit Ambition, Wettkampfdenken, Durchsetzungsvermögen oder auch Intelligenz in Verbindung gebracht (vgl. Eagly et al. 2020: 302). Aber wenn Stereotype gesellschaftlich beeinflusst sind, lassen sich dann in der heutigen Zeit Veränderungen in den Stereotypen finden? Hentschel et al. (2019) schreiben, dass heutzutage Frauen in den USA immer mehr einer „männlichen" Karriere nachgehen und auch häufiger in Führungspositionen wie im Management zu finden sind. Gleichzeitig zeigt sich ein Anstieg an Männern, die sich um die Kindererziehung kümmern (vgl. Bureau of Labor Statistics 2017). Hentschel et al. (2019) haben außerdem eine Studie durchgeführt, um zu untersuchen, ob Gender-Stereotype nach wie vor bestehen. Aus ihrer Studie ging hervor, dass dies der Fall ist: Sowohl weibliche als auch männliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerten Männer als handlungsfähiger und kompetenter in der Führungskraft; Frauen hingegen werden in Bezug auf Gemeinschaftssinn stärker bewertet (vgl. Hentschel et al. 2019: 12f.). Aber diese stereotypischen Annahmen zeigen sich nicht nur in Erwachsenen, sondern bereits sechsjährige Kinder haben ein implizites Verständnis von Geschlechtsstereotypen, bei dem zum Beispiel mathematische Fächer eher mit Jungen als mit Mädchen in Verbindung gebracht werden (vgl. Block et al. 2022: 13).

In der Metaanalyse von Santoniccolo et al. (2023) ging außerdem hervor, dass Männer und Frauen in den Medien noch immer stereotypisch dargestellt werden. So sind weibliche Personen im Verhältnis zu männlichen Personen deutlich unterrepräsentiert. Auch werden diese selten in Bereichen gezeigt, die als typisch männlich gelten (z.B. Sportnachrichten, Expertenstimme in Nachrichten). Hinsichtlich der Repräsentation der unterschiedlichen Geschlechter zeigen sich ebenso stereotypische Tendenzen: Mädchen werden oft mit einem Fokus auf ihr Aussehen dargestellt. In Videospielen werden weibliche Figuren entweder gar nicht oder in einer Rolle gezeigt, in der sie zu retten sind, *Love-Interest* sind, oder lieb und unschuldig sind. Auch Werbungen sind stark stereotypisierend, da Männer häufiger in beruflichen Rollen dargestellt werden, während Frauen in Rollen gezeigt werden, in denen sie nicht erwerbstätig und in ihrer

Freizeit sind (vgl. Santoniccolo et al. 2023: 4). Die Studie von Block et al. (2022) zeigte weiters, dass das Zeigen von stereotypischen Geschichten und Bildern in den Medien bereits in einem sehr jungen Alter implizite Geschlechtsstereotype bei Kindern formen kann (vgl. Block et al. 2022: 14). Diese Gender Stereotype können einerseits nützlich sein, da sie dabei helfen, Einfachheit in die Komplexität der Welt zu bringen. Doch sie können genauso schädlich sein, wenn sie dazu führen, dass Männer und Frauen sich in ihrer Persönlichkeitsentfaltung oder auch der beruflichen Karriere, die sie verfolgen möchten, eingeschränkt fühlen (vgl. United Nations s. d.). So ging sogar aus einer Studie von Peus et al. (2015) hervor, dass gerade Gender-Stereotype eine Barriere für Frauen darstellen, in ihrem Beruf aufzusteigen (vgl. Peus et al. 2015: 62). Insbesondere hier spielt das Geschlecht eine sehr einflussreiche Rolle, da dieses wahrnehmbar ist (vgl. Fiske et al. 1991, zit. nach Hentschel et al. 2019: 2). Auch schon Kinder zeigen Tendenzen, gewissen Geschlechtern bestimmte Berufe zuzuschreiben. Dies hat eine Studie von Signorella et al. (1993) ergeben. In deren Metaanalyse konnte gezeigt werden, dass vor allem Kinder, die seltener fernsehen und eher bildende TV-Sendungen bevorzugen, unterschiedliche Berufe und Aktivitäten für beide Geschlechter passend finden (vgl. Signorella et al. 1993: 171).

Stereotype bestehen aber nicht nur, um andere Menschen zu beschreiben, sondern sie können auch zu einem *self-stereotyping* beitragen, wodurch das Selbstkonzept maßgeblich beeinflusst werden kann (vgl. Hentschel et al. 2019: 2). Block et al. (2022) haben diesbezüglich untersucht, inwiefern Geschichten implizite Gender-Stereotype bei Kindern formen können. Sie konnten feststellen, dass implizite Geschlechtsstereotype besonders negative Effekte auf Frauen haben können, denn oftmals werden MINT-Fächer mit einem männlichen Stereotyp assoziiert, was bei Mädchen dazu führt, dass sie sich weniger mit diesen Fächern auseinandersetzen (vgl. Block et al. 2022: 2).

Die folgende Tabelle (Tabelle 1) zeigt weitere klassische Stereotype, die mit dem weiblichen und männlichen Geschlecht in unterschiedlichen Lebensphasen assoziiert werden.

Tabelle 1: Stereotypische Zuschreibungen für das weibliche und männliche Geschlecht (Gender Equality Law Center s. d.)

	♀	♂
Kindheit	spielen mit Puppen	spielen mit Lastwägen
	mögen rot und pink	mögen blau und grün
	tragen Kleider und „Mädchen-Kleidung“	tragen keine Kleider oder typische „Mädchen-Kleidung“
Jugend	sind besser im Lesen	sind besser in Mathematik

	nicht interessiert an STEM-Fächern	interessiert an STEM-Fächern
	kreative Aktivitäten	sportliche Aktivitäten
	sind gut erzogen	zeigen Männlichkeit durch Gewalt und Aggression
	sind dünn und schön	/
Erwachsenenalter	sind von Natur aus Ernährer	sind von Natur aus Führer
	weniger weibliche Frauen sind lesbisch	nicht-aggressive Männer sind schwul
	sind für die Pflege von Kindern und Älteren zuständig	sind nicht emotional genug, um diese Aufgaben zu übernehmen

Hinsichtlich des Geschlechts gibt es auch noch eine weitere nennenswerte Personengruppe, die sich unter Schülerinnen und Schülern finden lässt: LGBTQI[2]. Anders als das biologische Geschlecht, lässt sich die sexuelle Orientierung körperlich nicht erkennen, dennoch besteht die Tendenz, Menschen nach ihrem Aussehen einer bestimmten sexuellen Orientierung zuzuordnen. In der Popkultur wird diese Fähigkeit auch als „gaydar“ bezeichnet (vgl. Bronski et al. 2013: 3). Dabei handelt es sich aber nicht um einen sogenannten sechsten Sinn, den Menschen besitzen und mit dem sie homosexuelle Menschen scheinbar identifizieren können, sondern sie nutzen besonders stereotypische Attribute, die homosexuellen Menschen zugeschrieben werden (vgl. Cox et al. 2016: 158). Beispielsweise werden homosexuelle Männer als modisch, empathisch und sensibel eingestuft. Homosexuelle Frauen hingegen werden eher als maskulin, sportlich und athletisch wahrgenommen. Während diese Stereotype eher neutral gehalten sind, so sind Stereotype gegenüber Transgender eher negativ behaftet: Einerseits werden sie als eine Verkörperung des gegenteiligen Geschlechts assoziiert, andererseits wird dies als abnormal empfunden (vgl. Aprilya & Dewi 2020: 41ff.).

2.2.3 Die Bedeutung des „Schwarz-Sein“

Eine weitere marginalisierte Gruppe, die für die vorliegende Arbeit relevant ist, sind Menschen mit dunkler Hautfarbe. Auch diesen werden bestimmte Stereotype zugeschrieben. Melson-Silimon et al. (2024) haben einen historischen Überblick über die Entwicklung der Stereotype gegenüber amerikanischen schwarzen Bürgerinnen und Bürgern gegeben. Abbildung 2 wurde aus deren Artikel entnommen und zeigt diese Entwicklung deutlich:

[2] Lesbian, Gay, Bi, Trans, Queer, Intersex

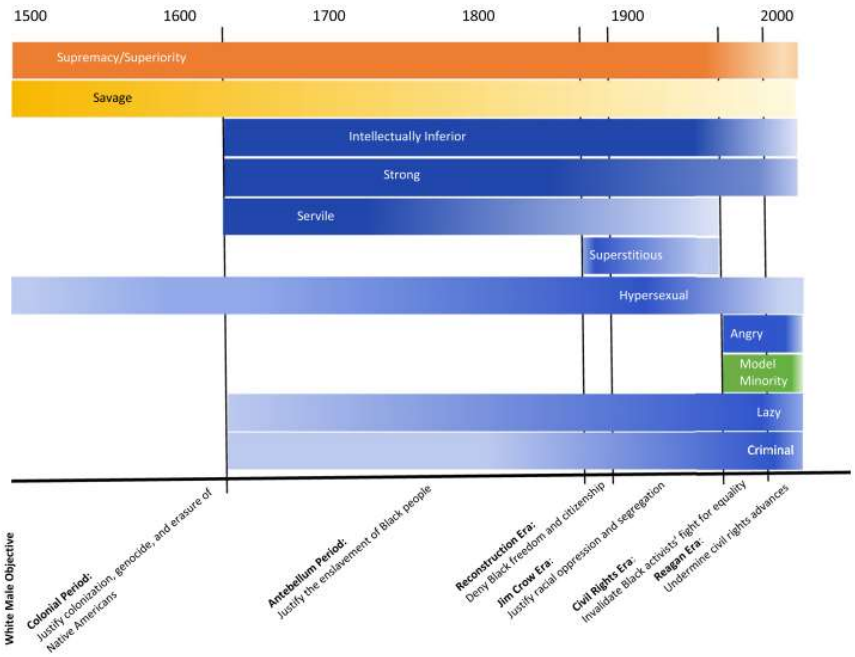

FIGURE 1 Visual representation of the racial stereotypes identified in our historical review that have been used as propaganda across time. White American stereotypes are identified in orange, Native American stereotypes are identified in yellow, Black American stereotypes are identified in blue, and Asian American stereotypes are identified in green. Bolder colors indicate stronger stereotypes and fainter colors indicate weaker stereotypes during a particular time period.

Abbildung 2: Überblick über die Entwicklung der Stereotype gegenüber schwarzen Menschen in den USA (Graphik entnommen von Melson-Silimon et al. 2024: 3)

Abbildung 2 zeigt, dass bis heute weiße Menschen mit Vorherrschaft assoziiert werden. In Bezug auf schwarze Menschen geht aus der Graphik hervor, dass sie historisch zwar immer weniger als geistig minderwertig, stark und hypersexuell gesehen werden, jedoch Stereotype von Faulheit, Kriminalität und Aggression immer mehr in den Vordergrund rücken. Mit Blick auf die Kolonialgeschichte erkennt man außerdem, dass sich bereits früh aufgrund von Charakteristika, die mit der jeweiligen Gruppe assoziiert wurden, eine Kluft zwischen den weißen Kolonialherren und den Kolonisierten entwickelt hat:

> Die Wahrnehmung wird durch das grundlegende Muster von Zivilisation und Reife (Selbstbild) gegenüber Unzivilisiertheit, Unreife und Vitalität (Fremdbild) strukturiert, das auch der jeweiligen Physiognomie die Bedeutung ‚besser/schlechter als' verleiht.
>
> (Bergmann 2006)

Selbst wenn man heute weiß, dass die Unterteilung in unterschiedliche Rassen biologisch nicht möglich ist, so besteht dieses Konzept der „Rasse" nach wie vor in der Gesellschaft (vgl. Bergmann 2006) was zu den unterschiedlichsten Vorurteilen und damit folglich zur Diskriminierung führt. Auch in Österreich finden sich Stereotype gegenüber schwarzen Menschen, die denen der Kolonialzeit sehr ähneln – man spricht auch von einem Alltagsrassismus: Schwarze Männer seien gefährlich, kriminell und in der Drogenszene tätig; schwarze Frauen werden als besonders erotisch dargestellt und in Medien sind Kinder und

Erwachsene oft noch immer als Dienerinnen und Diener oder Wilde repräsentiert (vgl. ÖAW 2017). Ein weiteres klassisches Stereotyp, das sich vor allem in den Medien zeigt, ist das Mammy-Stereotyp. Historisch kam es zu diesem, als schwarze Frauen zu Kolonialzeiten als Hausmädchen/-sklavinnen den Weißen gedient haben. Diese Hausmädchen entsprachen einem bestimmten Bild:

> The mammy was a black motherfigure, who was depicted as very large, large-breasted, unattractive, fairly elderly, and uneducated yet-worldly-wise, often wearing a kerchief on her head and a beaming smile on her face. The mammy's role was the (wet) nursing of white children and the care of the white household, and she was presented as having a love for white people so deep that she preferred white children over her own. Although black female slaves and servants did occupy this role, the depiction of the mammy suggested an offensive degree of happiness, willing subordination, and deference to whiteness.
>
> (Green 2018: 167ff.)

Dieses Bild der schwarzen Frau hielt sich lange hartnäckig in den Medien und besonders auch auf Lebensmittelverpackungen (vgl. NMAAHC).

2.2.4 Von *Impairment* zu *Disability*

Stereotype bestehen aber nicht nur hinsichtlich des Geschlechts oder der Hautfarbe, sondern auch in Bezug auf Behinderung. Behinderung – zunächst denkt man an Personen, die durch irgendeine Schädigung betroffen sind. Doch mittlerweile wird Behinderung nicht mehr nur als ein medizinisches Problem gesehen, sondern zählt auch als ein soziales Problem. Dies zeigt sich durch die Definition der WHO, laut der Behinderung folgendermaßen definiert wird: „disability serves as an umbrella term for impairments, activity limitations or participation restrictions" (WHO 2001: 3). Dadurch, dass es sich bei Behinderung also um ein soziales Problem handelt, ist es ähnlich wie bei den Geschlechts-Stereotypen, dass die Einstellungen gegenüber behinderten Menschen gesellschaftlich abhängig sind (vgl. Stuchetz 2017: 4). Reaktionen gegenüber Menschen mit Behinderungen sind oftmals ambivalent (vgl. Wang 2018: 20) und bewegen sich zwischen psychischen Abwehrtendenzen und einer Scheinakzeptanz (vgl. Cloerkes 2001: 106f.). Laut Wang (2018) führt das dazu, dass Interaktionen zwischen nicht-behinderten und behinderten Menschen oft auf Mitleid beruhen. Menschen mit Behinderungen werden außerdem oft wie Kinder behandelt und ihnen wird Hilfe geboten, wo eigentlich keine benötigt wird. Dies kann dazu führen, dass sich behinderte Menschen bevormundet vorkommen beziehungsweise, dass eine gewisse Inkompetenz jener angenommen wird (vgl. Wang 2018: 20). Diese Ambivalenz zeigt sich aber auch in den stereotypischen Charakteristika, welche mit behinderten Menschen assoziiert werden: einerseits werden sie als abhängig, inkompetent, arbeitsunfähig, passiv und schwach wahrgenommen; andererseits werden sie auch als mutig, heldenhaft, fleißig, ausdauernd, ehrlich, moralisch und freundlich beschrieben (vgl. Rohmer & Louvet 2018: 128). Es sind besonders die negativen Stereotype,

die zu den sozialen Ungleichheiten führen, denn gerade Unfähigkeit stellt eine Grundlage für Diskriminierung dar (vgl. Nario-Redmond 2010: 483). Laut Cloerkes (2001) können vor allem Informationen sowie ein Sichtbarmachen in Medien dazu beitragen, die Einstellungen und Reaktionen gegenüber behinderten Menschen positiv zu verändern (vgl. Cloerkes 2001, zit. nach Stuchetz 2017: 7). Ein Vorschlag, der aus Wangs (2018) Studie hervorgeht, ist, dass Menschen mit Behinderung in den Medien als „competent individuals with agency and self-determination" dargestellt werden (Wang 2018: 23). Dadurch können Medien es schaffen, Behinderung nicht als ein soziales Problem zu präsentieren, sondern Menschen mit Behinderung in ein positiveres Licht zu rücken (vgl. Cloerkes 2001: 16f.).

Zusammenfassend hat dieses Kapitel gezeigt, wie diverse Gruppen, die sich besonders in einem Schulkontext finden lassen, in der Gesellschaft wahrgenommen werden beziehungsweise welche Stereotype mit diesen Gruppen assoziiert werden.

2.3 Diversität in österreichischen Schulen

Diversität kann sich in Schulen in den unterschiedlichsten Facetten zeigen. Ausgehend von der Diversität, die im Kapitel 2.2 beschrieben wurde, möchte ich mich im folgenden Kapitel auf den österreichischen Schulkontext beziehen und anhand von statistischen Daten zeigen, wie die reale Verteilung diverser Gruppen in Österreichs Schulen ist.

Die Statistik zeigt, dass es 2022 in Österreich insgesamt 1.158.576 Schülerinnen und Schüler gab. Hinsichtlich der Geschlechtsverteilung führt die Statistik Austria nur Daten zu den heteronormen Geschlechtern weiblich und männlich. Aus diesen Daten geht hervor, dass 48.54% (562.320) davon weiblich und 51.46% (596.256) davon männlich waren. Hinsichtlich der Verteilung, welche Schultypen von den jeweiligen Geschlechtern besucht wurden, gibt es keine Auffälligkeiten, außer im Bereich des Gesundheitswesens. Schulen mit diesem Schwerpunkt wurden von 14.305 Mädchen im Vergleich zu 2.728 Jungen besucht (vgl. Statistik Austria 2023).

In Bezug auf Schülerinnen und Schüler, die keine österreichische Herkunft haben, zeigt die Statistik, dass diese Gruppe in allen Schultypen mit 19.4% der Gesamt-Schülerinnen- und Schüleranzahl vertreten ist (vgl. Statistik Austria 2023). Aus dieser Statistik geht nicht konkret hervor, welche Hautfarbe die Schülerinnen und Schüler haben. Daten, die über den Anteil von dunkelhäutigen Menschen informieren, gibt es bislang keine, was vermutlich mit der NS-Vergangenheit und rassistischen Zuschreibungen zusammenhängen könnte (vgl. Spanbauer 2022: 10). Lediglich ein Bericht aus dem Jahr 2010 hat versucht, Aufschluss darüber zu geben,

wie viele Menschen mit dunkler Hautfarbe in Österreich leben. Aus diesem Bericht geht hervor, dass im Jahr 2010 40.744 Menschen mit afrikanischer Herkunft lebten[3] (vgl. Akinyosoye 2010: 6). Die Statistik Austria liefert lediglich Daten zu ausländischen Schülerinnen und Schülern[4]. Aus der Statistik geht hervor, dass im Schuljahr 2022 insgesamt 5.385 Kinder mit afrikanischem Migrationshintergrund eine österreichische Schule besucht haben (vgl. Statistik Austria 2023), was somit einem Anteil von lediglich 0.47% entspricht.

Hinsichtlich der Statistik zu Schülerinnen und Schülern, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, machen diese in allgemeinbildenden Pflichtschulen[5] einen Anteil von 4.8% aus (vgl. Statistik Austria 2023). Diese Zahl inkludiert für gewöhnlich Kinder mit physischen Beeinträchtigungen nicht, weshalb die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen sogar höher geschätzt werden kann.

Hinsichtlich der Religionszugehörigkeit der österreichischen Schülerinnen und Schüler konnten keine Daten gefunden werden.

2.4 Umgang mit Vielfalt in Schulen

Auch wenn Schülerinnen- und Schülergruppen besonders divers sein können, so ergibt sich diese Art von Differenz nicht auf natürliche Weise, sondern wie Bräu (2015) schreibt, handelt es sich hier um soziale Konstruktionsprozesse, welche auch in Schulen alltäglich sein können (vgl. Bräu 2015: 18).

> Ein Mann, eine Migrantin, ein Sehbehinderter usw. sind nicht wegen eines formal feststellbaren Merkmals Mann/Migrantin/Sehbehinderter, sondern werden von anderen so wahrgenommen, stellen sich selbst in bestimmter Weise dar und bekommen Eigenschaften zugeschrieben. Solche Selbstinszenierungen, Zuschreibungen, Erwartungen und Normalitätskonstruktionen mit den möglichen Folgen von Ausschluss, Fremdbestimmung und Diskriminierung sind Aspekte sozialer Konstruktionen im Hinblick auf Differenz.
>
> (Bräu 2015: 18)

Bereits Judith Butler (2014) postulierte, dass Schulen sehr stark daran beteiligt sind, „soziale Normen bezogen auf Geschlecht, Sexualität, soziale Klasse, natio-ethnokulturelle Zugehörigkeit sowie Gesundheit und Leistungsfähigkeit“ (Butler 2014: 183) herzustellen. Laut Mecheril und Shure (2015) werden solche Konstruktionen als Differenzordnungen bezeichnet, welche dadurch entstehen, dass im Bildungsbereich ständig Unterscheidungen bezüglich der Schülerinnen und Schüler expliziert werden (vgl. Mecheril & Shure 2015: 109).

[3] Afrikanische Herkunft deutet jedoch nicht gleich auf eine dunkle Hautfarbe.
[4] Dabei handelt es sich zwangsläufig jedoch nicht um österreichische Schülerinnen und Schüler, die eine dunkle Hautfarbe haben.
[5] betrifft Volksschule, Mittelschule, Sonderschule, Polytechnische Schule

In Schulen herrscht außerdem oftmals die Tendenz zu einer binären Kodierung, was bedeutet, dass versucht wird, Menschen eindeutig in eine Kategorie einordnen zu können. Dadurch wird eine Grenze zwischen zwei Merkmalsausprägungen gezogen, wodurch man entweder der einen Kategorie oder der anderen zugehörig sein kann. Durch ein solches Dichotomisieren läuft man aber Gefahr, Diskriminierung auszulösen, indem Kategorien, welchen mehr Schülerinnen und Schüler angehören, als der Normalfall betrachtet werden. Gehört man diesen Kategorien nicht an, so fällt man aus der Normalität heraus (vgl. Bräu 2015: 22f.).

Solche Handlungspraktiken, die in Schulen häufig vorkommen, können zwar einerseits hilfreich sein, um strukturelle Benachteiligungen aufzudecken; andererseits können sie aber auch dazu führen, dass Stereotype reproduziert werden. Daher wird mittlerweile auch eher gefordert, Differenzen gar nicht erst in den Vordergrund zu rücken, sondern einfach jeden Menschen als Individuum wahrzunehmen, ohne zu versuchen, diesen in eine bestimmte Gruppe zu zwängen. Dadurch besteht jedoch wiederum die Gefahr, dass erst recht Benachteiligungen aufgrund dessen, dass alle gleichwertig wahrgenommen und behandelt werden, entstehen. Besser ist also, dass Lehrerinnen und Lehrer eine reflexive Haltung einnehmen und sich der sozialen Konstruktionen, die im Kontext Schule hervorgebracht werden, bewusst werden. Dies gelingt vor allem dadurch, dass Diskriminierung, Benachteiligung, stereotype Zuschreibungen sowie Normalitätsvorstellungen vermieden werden (vgl. Bräu 2015: 28f.).

2.5 Diversität und Vulnerabilität

Bisher habe ich Diversität nur aus einer neutralen Perspektive dargestellt und erklärt, worum es sich bei diesem Phänomen handelt und wie sich dieses im Schulkontext zeigt. Doch wo liegt nun das Problem? An diese Frage möchte ich mit dem Konzept der Vulnerabilität anknüpfen, welches verdeutlichen soll, inwiefern die oben beschriebene Diversität gesellschaftlich und ethisch kritisch werden kann.

2.5.1 Begriffsklärungen

Der Begriff „Vulnerabilität“ selbst stammt aus dem Lateinischen und beschreibt einen Zustand, in welchem man leicht verwundbar ist. Blickt man auf die Definition in Wörterbüchern, so wird hier der Begriff in drei unterschiedlichen Kontexten verstanden: Im medizinischen Bereich sowie beim Militär wird der Begriff deskriptiv verwendet, um Ursachen für die Verletzlichkeit herauszufinden; man geht in diesen beiden Kontexten also davon aus, dass der Mensch prinzipiell verwundbar ist und setzt die Vulnerabilität mit Krankheit und Verletzungen in

Zusammenhang. Betrachtet man die Vulnerabilität als eine Möglichkeit für Schutz und Prävention, so versteht man diese in einem normativen Kontext (vgl. ten Have 2016: 3f.).

Ausgehend von dieser Definition lässt sich der Vulnerabilitätsbegriff einerseits als kontextabhängiges Phänomen (vgl. Weichselgartner 2002: 171), andererseits als ein soziales Phänomen (vgl. ten Have 2016: 32) sehen. Vulnerabilität ist insofern kontextabhängig, da der Grad der Vulnerabilität von Kontext zu Kontext abweichen kann (vgl. Weichselgartner 2002: 171); sozial ist sie insofern, da ein Mensch oftmals durch die Umstände, die ihn umgeben, vulnerabel wird. Diese Sichtweise ist eine Kritik an der alltäglichen Annahme, dass das Individuum selbst für seine Vulnerabilität verantwortlich ist (vgl. ten Have 2016: 32). Außerdem zeigen Studien, dass besonders Kinder und Jugendliche aufgrund begrenzter mentaler Fähigkeiten noch nicht in der Lage sind, sich selbst zu schützen, was dazu beiträgt, dass Viktimisierung bereits bei kleineren Fällen zu schwerwiegenden emotionalen, kognitiven und physischen Schädigungen führen kann (vgl. Finkelhor 2014, zit. nach Peguero & Hong 2023: 3f.).

In Anbetracht dessen scheint es also auch von Relevanz zu sein, die in Kapitel 2.2 beschriebenen Gruppen nochmals aufzugreifen und zu erläutern, inwiefern diese in einem Schulkontext von Vulnerabilität betroffen sein können.

Ein wichtiger Aspekt, der hier zu Beginn des Kapitels zu nennen ist, ist Mobbing – ein Akt, der langfristig negative Auswirkungen auf die mentale Gesundheit von Jugendlichen haben kann. Nachdem 2011 der US-Präsident Barack Obama verstärkt auf Mobbing in Schulen aufmerksam gemacht hat, fand in diesem Bereich mehr Forschungstätigkeit statt. Durch die intensive Forschung konnte herausgefunden werden, dass es oftmals Ungleichheiten darüber gibt, wer Mobbing zum Opfer fällt und inwiefern diese Viktimisierung mit bestimmten sozialen Faktoren wie Geschlecht, Rasse, sozioökonomischer Status oder dem Vorliegen einer Behinderung zusammenhängt (vgl. Peguero & Hong 2023: 2). Peguero und Hong (2023) beschränken sich jedoch nicht nur auf die individuellen Faktoren, die das Risiko für Viktimisierung erhöhen, sondern sie betonen, dass kontextuelle und situative Faktoren ebenso einen großen Einfluss darauf haben, wie anfällig Schülerinnen und Schüler für Mobbing sein können. So beschreiben sie beispielsweise:

> Das Fehlen eines diversen Schulklimas, [kann] soziale Ungleichheiten verstärken, was wiederum mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Mobbing und Viktimisierung unter farbigen Jugendlichen verbunden sein kann. Ebenso können Faktoren auf breiterer Ebene, wie das derzeitige konservative politische Umfeld, die Ungleichbehandlung von LGBTQ-Jugendlichen verstärken, was wiederum ihr Risiko erhöhen kann, von Peers gemobbt zu werden.
>
> (Peguero & Hong 2023: 7)

Mobbing zu definieren ist prinzipiell ein komplizierteres Verfahren, da oftmals kein konkreter Konsens darüber besteht, was als Mobbing gezählt werden kann; weiters ist eine Definition von Mobbing oft auch davon abhängig, welches historisch-gesellschaftliche Verständnis von Aggression unter Kindern und Jugendlichen vorherrscht (vgl. Keltner et al. 2001: 244). Dennoch besteht eine Übereinstimmung darüber, welche Kriterien gegeben sein müssen, um überhaupt von einer Mobbingsituation – im Gegensatz zu einer Konfliktsituation – sprechen zu können (vgl. BMBWF 2018: 6):

- Es besteht eine **Schädigungsabsicht** seitens der Täterinnen und Tätern gegenüber dem jeweiligen Opfer.
- Es besteht ein **Wiederholungsaspekt**, der gegeben ist, sobald sich das schädigende Verhalten wiederholt, systematisch und über einen längeren Zeitraum zeigt.
- Es besteht ein **Machtungleichgewicht**, das sich sowohl physisch als auch psychisch zwischen Täterinnen bzw. Tätern und Opfer zeigen kann und zu Gunsten der TäterInnen ausfällt.
- Es besteht eine **Hilflosigkeit** bei betroffenen Schülerinnen und Schülern.

2.5.2 Vulnerabel durch Behinderung

Diskriminierung gegenüber behinderten Menschen hat bereits eine lange Tradition in der Gesellschaft; besonders geprägt wurde diese durch die Verbrechen im Nationalsozialismus (vgl. Endrikat 2012: 48). Ursprünglich waren es behinderte Kinder und Menschen, von denen das Phänomen der sozialen Exklusion ausging. Auf diese Form der Ausgrenzung wurde zwar in den letzten Jahren vermehrt mit bildungspolitischen Änderungen reagiert, so rückte beispielsweise inklusive Bildung stärker in den Mittelpunkt. Dennoch erfahren Schülerinnen und Schüler mit physischer oder kognitiver Beeinträchtigung nach wie vor Diskriminierung (vgl. Bynner 1999: 3ff.) oder werden gar ganz vom Besuch einer Schule ausgeschlossen (vgl. Albright 2018). Andere Formen der Diskriminierung zeigen sich durch eine Zuweisung in Sonderschulen, Mobilitätshindernisse oder fehlende Kommunikationsmittel für seh- und hörbehinderte Menschen. Diese Formen der Diskriminierung können auch zu einer gesellschaftlichen Isolation führen. Ebenso kann es auf der persönlichen Ebene zu Ausgrenzung kommen, insbesondere, weil oft kein Interesse am Kontakt mit behinderten Menschen besteht, oder auch eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit behinderten Menschen die Interaktion mit diesen hemmt. Dadurch wird jene Personengruppe oft gemieden und somit von der gesellschaftlichen „Norm“ ausgegrenzt. Diese Orientierung an der Normativität trägt außerdem

dazu bei, dass eine Integration behinderter Menschen in die Gesellschaft erschwert wird (vgl. Endrikat 2012: 49).

Weitere Faktoren können dazu beitragen, dass Kinder mit gewissen Beeinträchtigungen als besonders vulnerabel gelten. Ein klassisches Beispiel ist hier, dass jene Schülerinnen und Schüler häufig mit Mobbing konfrontiert werden (vgl. Albright 2018). Oftmals ist das Selbstwertgefühl dieser Schülerinnen und Schüler bereits sehr gering; Schikane, die diese Schülergruppe aufgrund ihrer Beeinträchtigungen erfährt, kann das Selbstwertgefühl zusätzlich negativ beeinflussen und im Laufe der Zeit zu Gefühlen der Angst, Depression oder Aggression führen (vgl. Mountjoy s. d.: 1).

Beeinträchtige Kinder, die zwar die Möglichkeit bekommen, eine Schule zu besuchen, können dennoch vom Lernen ausgegrenzt werden. Dies liegt vor allem daran, dass der Lehrplan nicht den speziellen Bedürfnissen angepasst ist oder dass Lehrerinnen und Lehrer nicht die nötige Kompetenz haben, jene Schülerinnen und Schüler zu unterrichten (vgl. Albright 2018). Aufgrund dessen kommt es häufig dazu, dass Kinder mit Beeinträchtigungen spezielle Schulen besuchen, was sich durch die schulische Separation negativ auf soziale Kontakte auswirken kann (vgl. UNICEF s. d.). Weiters können Lehrpersonen auf die Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, die diese Kinder im Schulunterricht haben, nicht adäquat eingehen, was deren Lernerlebnis negativ beeinflussen kann (vgl. Wilkin et al. 2005: 41). Auch ein UNESCO Bericht aus 2018 bestätigt diese Tatsachen, da aus diesem hervorgeht, dass behinderte Kinder seltener eine Schule besuchen, weniger Bildungsjahre erleben und oft nicht einmal Grundlagen in Literalität besitzen (vgl. UNESCO 2018a: 16). Eine Studie von Luo et al. (2020) hat außerdem gezeigt, dass Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen auch unterschiedliche Bildungserfahrungen haben; so würden beispielsweise Kinder mit Sehbeeinträchtigungen eine adäquatere Bildung erhalten als Kinder, die Probleme mit der Selbstpflege oder mit Erinnerung haben (vgl. Luo et al. 2020: 6). Die Schulbildung jener Kinder weist also einige Mängel auf, was auch nachhaltig negative Folgen mit sich bringt: Betroffenen Kindern kann es schwerfallen, Arbeit oder einen Partner zu finden, eine eigene Familie zu gründen oder unabhängig zu wohnen (vgl. Bynner 1999: 14). Soziale Ausgrenzung, Diskriminierung sowie Vulnerabilität dieser Kinder ist also nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt, sondern kann sie auch im weiteren Leben begleiten und stark beeinflussen.

2.5.3 Vulnerabel durch sexuelle Orientierung

Studien zufolge fühlen sich Schülerinnen und Schüler, die der LGBTQI-Gruppe angehören, in ihrem Umfeld oft nicht sicher. Die Vulnerabilität, der jene Schülerinnen und Schüler hier ausgesetzt sind, geht vor allem von der Institution und dem Umfeld aus, die den betroffenen Schülerinnen und Schülern ein unsicheres und feindseliges Gefühl vermitteln (vgl. American Psychological Association 2015: 26). Dazu tragen Faktoren wie Mobbing oder Erniedrigung hinsichtlich der sexuellen Orientierung oder der Gender-Identität seitens von Mitschülerinnen und Mitschülern bei. In Amerika wurde hierzu eine Studie durchgeführt, um über die Erfahrungen, die LGBTQI-Schülerinnen und -Schüler erleben mussten, zu berichten:

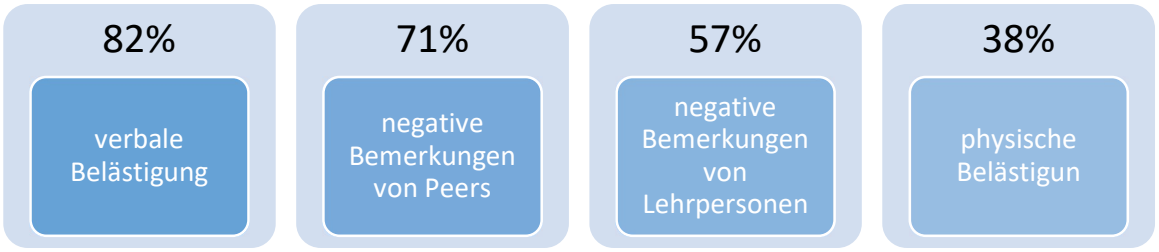

Abbildung 3: Prozentuale Daten der Erfahrungen von LGBTQI-Schülerinnen und -Schülern in Amerika (Daten entnommen von Kosciw et al. 2012)

Aber nicht nur in Amerika sind die Zahlen und Erfahrungen so erschreckend, denn auch in europäischen Bildungseinrichtungen ist eine homophobe Einstellung beobachtbar. Im Unterricht wird Mobbing von LGBTQI-Schülerinnen und -Schülern nur selten thematisiert und auch seitens der Schulautoritäten nicht ernst genommen. Ein weiteres Problem stellen die heteronormen Werte dar, die in der Gesellschaft dominieren und somit in schulischen Kontexten vertreten werden. Dies fördert Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung (vgl. NESETa s. d.). Ein erhöhtes Risiko für schulischen und akademischen Misserfolg, Isolation, Sucht, geringeres mentales Wohlbefinden, Depression oder sogar Suizid können die Folge sein (vgl. American Psychological Association 2015: 26).

2.5.4 Vulnerabel durch heteronorme Geschlechter

Hinsichtlich dem Geschlecht zeigen sich auch weitere Problematiken in der Schule, die nicht nur LGBTQI-Schülerinnen und Schüler betreffen, sondern auch jene Schülerinnen und Schüler, die der Heteronormativität angehören. Studien zufolge herrschen noch immer traditionelle Rollenvorstellungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer, was den Unterricht maßgeblich beeinflusst und Geschlechterungleichheiten verstärken kann anstelle sie zu überkommen (vgl. Schößler & Wille 2022: 189).

> Die Realität sieht noch immer so aus, dass Mädchen weniger Aufmerksamkeit erhalten und weniger Interaktion mit den Lehrkräften haben, weniger aufgerufen werden, weniger stören, mehr unterbrochen werden.
>
> (Elsen 2023: 223)

Aber Lehrkräfte machen auch explizit Unterschiede, wenn sie über das Verhalten von Schülerinnen und Schülern sprechen: Es seien vor allem die Buben, die von Lehrerinnen und Lehrern als schwierig und verhaltensauffällig empfunden werden. Nicht nur das Verhalten, sondern auch die Leistungen werden im Bildungskontext häufig differenziert. So unterstreichen selbst die PISA-Studien Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, wenn sie die Leistungsergebnisse von Mädchen und Jungen differenzieren. Solche Annahmen ergeben sich vor allem auch durch Vorstellungen, die Menschen darüber haben, wie man sich gemäß seinem Geschlecht zu verhalten hat beziehungsweise woran man erkennt, dass jemand männlich oder weiblich ist. Bourdieu bezeichnet solche Vorstellungen als *doxisch*[6]; es handelt sich um Selbstverständlichkeiten, die erst bewusst werden, wenn sie irritieren (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 153ff.). Der Grad der Vulnerabilität aufgrund des Geschlechts wird aber nicht nur von Lehrkräften beeinflusst, sondern Studien haben gezeigt, dass Männer aufgrund der hegemonischen Männlichkeit, die sozial konstruiert wurde, tendenziell aggressiveres Verhalten zeigen. Dadurch sind besonders weibliche Schülerinnen gefährdet, von ihren männlichen Mitschülern sexuell belästigt zu werden. Dies zeigt sich jedoch vorwiegend in verbalen sexuellen Belästigungen wie auch in der Objektivierung der weiblichen Mitschülerinnen (vgl. Hong & Espelage 2012: 314).

Auch Stereotype haben einen bedeutenden Einfluss auf das Erleben von Schule sowie die weitere akademische Laufbahn (vgl. Hentschel et al. 2019: 2). Ein wichtiges Phänomen im Zusammenhang mit Stereotypen ist der *Stereotype-Threat*, welches in den Experimenten von Steele und Aronson (1995) bekannt wurde. Mit ihrem Experiment konnten sie zeigen, dass betroffene Personen aufgrund vorliegender Stereotype in ihrer Leistung beeinträchtigt werden können. Stereotype müssen dabei nicht explizit benannt werden, um eine Leistungshemmung bei betroffenen Schülerinnen und Schülern hervorzurufen. Bereits stereotype Materialien können beispielsweise bei Mädchen zu einer schlechteren Mathematikleistung führen (vgl. Hermann & Vollmeyer 2016: 48). Dies zeigt also, dass es nicht notwendigerweise eine Internalisierung oder einen Glauben an Stereotype braucht, um durch ihre Wirkung eine Beeinträchtigung der eigenen Leistung zu erfahren (vgl. Hermann 2020: 36). Ein wichtiger

[6] Vom altgriechischen Wort *doxa* <δόξα>, womit Bourdieu „alle Meinungen, deren Gültigkeit fraglos vorausgesetzt wird“ (Koller 2014: 79), bezeichnet. Für Bourdieu ist dieses Doxa prinzipiell falsch, da es sich hier um eine unreflektierte Wahrheit handelt. Daher ist für ihn auch das Überkommen der Doxa in allen Bereichen ein wesentliches Ziel in der Sozialwissenschaft (vgl. Koller 2014: 80).

Begriff, der in diesem Kontext von Relevanz sein kann, ist *Conscientisation,* welcher von Mehran (2009) wie folgt beschrieben wird:

> In the realm of education, the level of conscientisation is the stage during which one is conscious of discrimination against both men and women in institutions of [higher] education, based on stereotypical views of what is deemed ‚appropriate' for each.
>
> (Mehran 2009: 545).

Es geht dabei also um eine Haltung, sich dessen bewusst zu sein, wie Männer und Frauen anhand stereotypischer Zuschreibungen diskriminiert werden. Besonders im Schulkontext spielt eine solche reflektierte Haltung eine besondere Rolle, denn einerseits bestehen hier oftmals starke stereotypische Praktiken und Haltungen, andererseits ist es genau hier, wo Stereotype aufgebrochen und kritisch reflektiert werden können.

2.5.5 Vulnerabel durch Hautfarbe

Eine weitere marginalisierte Gruppe in Schulen sind Schülerinnen und Schüler, die eine andere ethnische Herkunft oder Hautfarbe haben. Studien dazu haben ergeben, dass besonders Jugendliche rassischer Minderheiten Mobbing anders und häufiger erfahren als weiße Jugendliche; ebenso zeigten Studien, dass verbales und physisches Mobbing gegenüber Schülerinnen und Schüler, die als Muslime wahrgenommen werden, stark zugenommen haben (vgl. Peguero & Hong 2023: 77). Forschungsarbeiten zu Mobbingerfahrungen aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit in Schulen stammen vor allem aus dem US-Amerikanischen Bereich, wo mittlerweile etwa ein Drittel der jungen Bevölkerung einer rassischen oder ethnischen Minderheit angehört (vgl. United States Census Bureau 2014, zit. nach Peguero & Hong 2023: 78). Die Studien zeigen, dass Mobbingerfahrungen bei Schülerinnen und Schülern, die einer ethnischen Minderheit angehören, häufiger auftreten beziehungsweise, dass seitens der Lehrkörper und Bildungsinstitutionen diesen oftmals sogar weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird als weißen Betroffenen gegenüber (vgl. Peguero & Hong 2023: 79). Daraus ergibt sich aber auch, dass betroffene Schülerinnen und Schüler schwerwiegende schulische Folgen aufgrund des Mobbings erleben können: Eine Verschlechterung der Noten sowie eine erhöhte Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs können die Folgen für schwarze oder lateinamerikanische Schülerinnen und Schüler sein (vgl. Williams & Peguero 2013: 304). Gründe für diese Viktimisierung und die Ungleichheiten in den Schulen sind vor allem historisch bedingt und gehen bis ins späte 19. Jahrhundert zurück. Bereits zu dieser Zeit haben rassische und ethnische Minderheitengruppen nicht dieselben Bildungschancen erhalten wie die weiße Mehrheitsgruppe. Besonders in den USA gab es lange Zeit getrennte Schulen für weiße Kinder und für jene, die einer rassischen Minderheit angehört haben. Zu Zeiten der Sklaverei in Amerika wurde afroamerikanischen Kindern sogar der Schulbesuch gänzlich

verweigert. Dadurch konnte die Macht der Weißen sowie Bildungsunterschiede verstärkt werden. Auch heute noch bestehen in den USA Bildungsunterschiede aufgrund der ethnischen Zugehörigkeit, welche sich unter anderem in Mobbing aber auch in einem eingeschränkten Zugang zu Bildungs(-ressourcen) zeigen (vgl. Peguero & Hong 2023: 82f.). Ebenso besonders anfällig für Viktimisierung sind jene, die einer rassischen Minderheit angehören, aber nicht den klassischen Stereotypen, die über diese Gruppe bestehen, entsprechen. So konnten Williams und Peguero (2013) zeigen, dass schwarze Schülerinnen und Schüler, die sehr gute Schulleistungen hatten, häufiger Opfer von Mobbing wurden als weiße Schülerinnen und Schüler, die sehr gute Schulleistungen hatten (vgl. Williams & Peguero 2013: 305).

2.5.6 Vulnerabel durch Religionszugehörigkeit

Studien, die den Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit und Mobbingerfahrungen in der Schule untersucht haben, gibt es nur wenige, die zudem auch häufig kontrovers sind. Hong und Espelage (2012) beschreiben, dass manche Studien zeigen, dass Kinder konservativ-religiöser Eltern oftmals selbst zu aggressivem Verhalten tendieren und somit eher zum Mobbingtäter werden. Andere Studien hingegen zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die häufig eine religiöse Einrichtung besuchen, eher gemobbt und gehänselt werden, wobei wieder andere Studien auch zeigen, dass Kinder, deren Mutter besonders religiös ist eher weniger von Mobbingerfahrungen betroffen sind (vgl. Hong & Espelage 2012: 318). In den USA hat sich außerdem nach dem Terroranschlag am 11. September 2001 eine Islamophobie[7] verbreitet, welche auch in Schulen vorherrscht (vgl. Peguero & Hong 2023: 81). Dies zeigt sich unter anderem darin, dass muslimische Mädchen, die einen Hijab tragen, aufgrund ihres sichtbaren religiösen Symbols Mobbing erfahren. Solche Feindseligkeiten gegenüber muslimischen Schülerinnen und Schülern stammen jedoch nicht nur aus dem Schülerkollegium, sondern es wird auch berichtet, dass sogar Lehrkräfte oder Schulverwaltungspersonal stark voreingenommen gegenüber diesen Schülerinnen und Schülern sind und abfällige Bemerkungen, verbale Angriffe oder entsprechend negatives Verhalten diesen Schülerinnen und Schülern gegenüber zeigen (vgl. Abu El-Haj 2007: 302).

[7] Der Begriff beschreibt den historischen, sozialen und politischen Kontext der Angst vor dem Islam und muslimischen Amerikanerinnen und Amerikanern nach dem 11. September 2001 (vgl. Peguero & Hong 2023: 81).

3 Schulbuchforschung

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der Analyse von Ethik-Schulbüchern hinsichtlich deren Darstellung von Diversität. Es scheint somit auch von Relevanz zu sein, einen theoretischen Rahmen zur Schulbuchforschung darzulegen. Das folgende Kapitel widmet sich diesem Thema, indem zunächst die Relevanz von Schulbuchforschung erläutert wird, bereits vorhandene Studien zur Heterogenität in Schulbüchern vorgestellt werden und abschließend Leitfäden und Richtlinien für die Gestaltung von Schulbüchern folgen.

3.1 Relevanz

In den bisherigen Kapiteln konnte ich zeigen, wie sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, negativ auf Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Die Verantwortung, diese Muster zu durchbrechen, sollte aber nicht beim betroffenen Individuum selbst liegen, sondern besonders Bildungsträger können hier einen enormen Beitrag leisten, um eine Sensibilität für Vielfalt zu schaffen und so etwaige Stigma und folglich Diskriminierung zu vermeiden. Insbesondere Schulbücher können dabei eine große Rolle spielen, denn:

> [s]ie schaffen neues Wissen, sie urteilen über bestehendes Wissen und können die Diskussion über gesellschaftlichen Wandel fördern oder verhindern – durch die Art und Weise, wie sie bestimmte Termini verwenden, indem sie mitbestimmen, welche Forschungsergebnisse und Inhalte Teil des ‚Allgemeinwissens' werden sollen, und dadurch, wie sie kontroverse Themen ansprechen.
>
> (Hladschik 2016: 5)

Außerdem sind Schulbücher *das* Medium, mit dem Schülerinnen und Schüler täglich konfrontiert sind. Dadurch erhalten Schulbücher eine normative Kraft, denn die Realitäten, die sie schaffen, werden von Rezipientinnen und Rezipienten als Referenz wahrgenommen und somit als Wahrheit empfunden. Problematisch kann dies allerdings werden, sobald die Realitäten in den Schulbüchern nicht den Realitäten der Lernenden entsprechen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2013: 8f.). Auch Schößler und Wille (2022) betonen die Problematik, dass der Kanon, der für den Unterricht ausgewählt wird, gesellschaftliche Exklusion aber auch Inklusion produziert. Dies kann zur Marginalisierung von bestimmten Gruppen beitragen (vgl. Schößler & Wille 2022: 194). So können Schülerinnen und Schüler auch den Eindruck erhalten, dass beispielsweise Gruppen, die nicht in Schulbüchern präsentiert werden, nicht wichtig für die Gesellschaft sind (vgl. Taxel 1989: 341). Gleichzeitig führt eine solche Misskonstruktion der vielfältigen Realität dazu, dass Lernende sich weniger mit den gelehrten Inhalten identifizieren (vgl. Alter 2020: 147). Schülerinnen und Schüler können sich durch fehlende Repräsentation ihrer eigenen Gruppe ausgeschlossen (vgl. Reichenberg 2017: 73) oder durch eine unangemessene Repräsentation missverstanden, frustriert und entfremdet

fühlen (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2020: 21). Dies kann beispielsweise im Kontext von Gender und Sexualität sogar dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler sich durch die Stereotype in Schulbüchern in ihrer individuellen Entwicklung eingeschränkt fühlen (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2013: 9). Hingegen, wenn eine bestimmte soziale Gruppe abgebildet wird, so hat das einen Einfluss „upon a child's ability to take on the identity of a learner as well as to feel a sense of belonging within their school community" (Alter 2020: 147). Schulbücher tragen also dazu bei, wie sehr Menschen, die Minderheiten angehören, als andersartig wahrgenommen werden oder sich auch selbst als anders wahrnehmen (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2020: 21). Abgesehen davon bieten Schulbücher einen guten Einblick in die Werte, die an Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden sollen (vgl. Jiménez & Lerch 2018: 172). So können beispielsweise einseitige und rassistische Darstellungen in Schulbüchern bei schwarzen Schülerinnen und Schülern zu Traumatisierung führen, was das Lernklima negativ beeinflussen kann. Gleichzeitig können solche Darstellungen bei weißen Rezipientinnen und Rezipienten zu einer Bestärkung von rassistischem Verhalten im schulischen Alltag führen (vgl. Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 5). Es ist also wichtig, dass,

> [w]enn die Schule alle Kinder und Jugendlichen als selbstverständlichen Teil der Schulgemeinschaft ansprechen möchte, […] ihre heterogenen Erfahrungen auch in Materialien repräsentiert werden, sie Personen kennenlernen, die ähnliche Lebensrealitäten mit ihnen teilen und so auch als Vorbilder fungieren können.
>
> (Foitzik et al. 2019: 162)

Diversitätsfreundliche Schulbücher können also enorm dazu beitragen, Stigma und Marginalisierung zu reduzieren, indem sie an alle Schülergruppen gerichtet sind und auch repräsentativ mit Stereotypen brechen.

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015: 6) schreibt außerdem, dass Lehr- und Lernmaterialien eine besondere Rolle spielen in Bezug zum Auftrag der Schule:

1. Ihre Inhalte spiegeln gesellschaftlich dominante Werte, Normen und Vorstellungen wider.
2. Sie sind Träger des Wissens, das im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Schule als lehr- und lernreich erachtet wird und das damit staatlich legitimiert ist.
3. Gleichzeitig formen Lehr- und Lernmittel Meinungsbilder, indem sie prägend auf die Lernenden, aber auch auf die Lehrenden wirken. Unterrichtsmaterialien haben Einfluss auf das Selbst- und Weltverstehen.

Forschungen zur Entwicklung von Schulbüchern werden außerdem als zentraler Aspekt der Bildungsqualität gesehen, wodurch die Fähigkeit, auf Basis gegenseitiger Anerkennung von Vielfalt zusammenzuleben, angestrebt wird (vgl. UNESCO 2018b: 7). Ebenso nennenswert sind die Sustainable Developmental Goals, die vorgeben, welche Ziele bis 2030 erreicht werden sollen. Im Kontext dieser Arbeit ist das Bildungsziel relevant, welches in einem der Unterpunkte wie folgt formuliert ist:

> Universelles Design anwenden: Sicherstellen, dass inklusive Systeme das Potenzial aller Lernenden ausschöpfen. Alle Kinder sollten nach demselben flexiblen, relevanten und barrierefreien Lehrplan lernen, der Vielfalt anerkennt und auf unterschiedliche Bedürfnisse von Lernenden eingeht. Gesprochene Sprachen und Gebärdensprachen sowie bildliche Darstellungen in Lehrbüchern sollten alle abbilden und zugleich Stereotype beseitigen.
>
> (Deutsche UNESCO Kommission 2020: 27)

Wichtig ist nun also, dass empfohlene Schulbücher „voreingenommenen, unvollständigen und falschen Darstellungen von Völkern und Gesellschaften“ entgegenwirken, sodass die kulturelle Bildung der Lernenden gefördert wird und diese konstruktiv zu einem gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen können (vgl. UNESCO 2018b: 7).

3.2 Heterogenität in Schulbüchern

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, die Repräsentation von Vielfalt in Schulbüchern zu untersuchen. Daher beschäftigt sich das folgende Kapitel mit Studien, die bereits Heterogenität in Schulbüchern untersucht haben.

Bevor ich auf einzelne Schulbuchanalysen der letzten Jahre eingehe, möchte ich eine Studie erwähnen, die den Umgang mit Diversität in Schulbüchern aus historischer Perspektive untersucht hat. In der Studie von Jiménez und Lerch (2018) wurden Schulbücher aus den Jahren 1900 bis 2013 untersucht, um herauszufinden, ob sich die Darstellung von Diversität mit der Zeit – und besonders mit den Curricula – verändert hat. Konkret haben sie sich mit folgender Fragestellung beschäftigt:

> We analyze whether textbooks describe women, workers, immigrants, and other racially, ethnically, or religiously marginalized groups as experiencing oppression in society and as being entitled to rights.
>
> (Jiménez & Lerch 2018: 167).

Für diese Studie wurden 978 Schulbücher der Sozialwissenschaften aus 93 unterschiedlichen Ländern zwischen 1900 und 2013 herangezogen. Abbildung 4 zeigt die Ergebnisse der Studie, welche darauf hindeuten, dass die Behandlung von Diversitätsthemen in Schulbüchern keinem linearen Anstieg folgt, sondern sich diskontinuierlich entwickelt hat. Dabei geht hervor, dass nicht nur die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Expansion in Diversitätsthemen erfahren hat, sondern, dass eine solche bereits vor dem zweiten Weltkrieg stattgefunden hat. Anders als erwartet, erfuhr Diversität in Schulbüchern nämlich nach dem zweiten Weltkrieg eher eine

Regression (vgl. Jiménez & Lerch 2018: 185). Dennoch lässt Abbildung 4 deutlich erkennen, dass Diversität besonders in den letzten Jahren immer präsenter in Schulbüchern geworden ist.

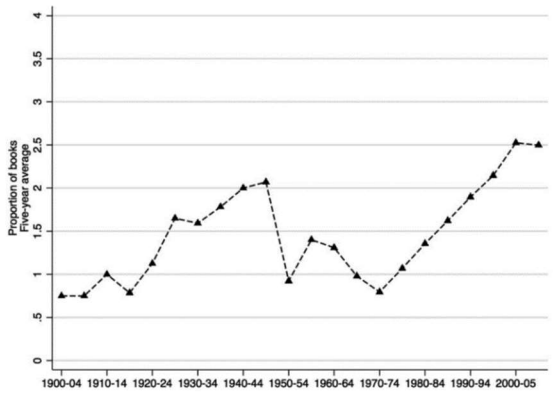

Abbildung 4: Durchschnitt des Diversitäts-Index in den Schulbüchern von 1900-2013 (Graphik entnommen aus Jiménez & Lerch 2018: 175)

Selbst wenn historisch gesehen, ein Anstieg an Diversität in Schulbüchern zu erkennen ist, zeigen immer mehr Studien, dass auch heute noch subtile Elemente in Schulbüchern zu finden sind, die „eine Entstehung von negativen Stereotypen begünstigen, die Diskriminierung, ethnische Spannungen und in weiterem Sinn gewaltbereiten Extremismus schüren können“ (UNESCO 2018b: 7). Beispielsweise zeigte eine Untersuchung, dass Mädchen und Frauen in Schulbüchern weiterhin unterrepräsentiert sind – und dies in mehreren Ländern (siehe Abbildung 5).

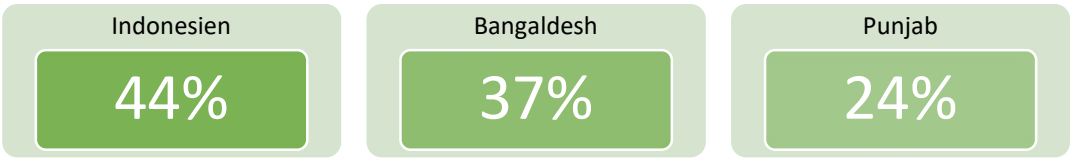

Abbildung 5: Anteil von weiblichen Personen in Texten und Abbildungen in Englischlehrbüchern (Daten entnommen von Deutsche UNESCO Kommission 2020: 21)

Außerdem sind die Berufe, in denen Frauen dargestellt werden, eher weniger angesehen und auch charakteristisch werden weibliche Personen eher als introvertiert dargestellt (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2020: 21). Männer hingegen werden überproportional häufig in Positionen dargestellt, die hohes Ansehen genießen, sind dafür aber in privaten Bereichen wie Hausarbeit oder Kindererziehung seltener abgebildet (vgl. UNESCO 2018b: 16).

Eine erst kürzlich erschienene Studie beschäftigte sich mit der visuellen Repräsentation von Gender und Diversität in österreichischen Volksschul-Büchern. In dieser Studie wurden Schulbücher für die Fächer Deutsch, Naturwissenschaften, Mathematik und Englisch als Fremdsprache untersucht. Kategorien, die in dieser Studie herangezogen worden sind, wurden davon beeinflusst, womit sich Kinder potentiell identifizieren würden, da diese am häufigsten

mit den Schulbüchern interagieren und so *deren* Lebenswelt abgebildet sein sollte (vgl. Alter & Köffler 2021: 152ff.). Folglich wurden die Repräsentation von Geschlecht, BIPoC (Black, Indigenous, and other People of Colour) und physischer wie mentaler Vielfalt untersucht. Diese Studie hat sich nicht nur darauf fokussiert, wie häufig Personen der einzelnen Kategorien abgebildet sind, sondern auch darauf, eine mögliche Ungleichheit hinsichtlich der aktiven Handlungsträger zu identifizieren. Insgesamt wurden in dieser Studie acht Schulbücher untersucht. Bezüglich der Geschlechtsverteilung zeigen die Ergebnisse, dass im Allgemeinen mehr männliche Charaktere in den Schulbüchern abgebildet sind. Abgesehen davon werden diese auch meistens in den Mittelpunkt der Szene gestellt, was sich auch besonders dadurch zeigt, dass diese oft so abgebildet sind, dass sie etwas erklären und somit als wissend erscheinen. Weiblichen Charakteren wird hingegen eher eine passive Rolle zugeschrieben, da sie als diejenigen abgebildet sind, die den Jungen aufmerksam zuhören und allgemein eher ruhig bleiben. In Bezug auf die Repräsentation von geschlechtsstereotypischen Aktivitäten versuchen manche Schulbücher, diesen entgegenzuwirken, indem sie Frauen in eher untypischen Situationen abbilden. Dennoch sind solche Abbildungen eher spärlich und der Großteil der Frauen wird in für ihr Geschlecht stereotypischen Tätigkeiten abgebildet:

> Exclusively female characters are depicted in contexts of caring, either for others by making or buying food (SK1, p.5) and managing the household, or for themselves when being concerned with how they look like (E&L, p. 112), eating healthy (SK1, p. 28) or asking what to wear in certain situations (SK1, p. 18).
>
> (Alter & Köffler 2021: 162)

In Bezug auf die Darstellung von Kindern in einem Rollstuhl oder mit Brille, stellte sich heraus, dass beide Kategorien in den untersuchten Schulbüchern sehr unterrepräsentiert sind. Charaktere, die in einem Rollstuhl abgebildet sind, sind nur selten in soziale Aktivitäten mit anderen eingebunden und werden eher als Einzelgänger dargestellt. Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich auch in dieser Kategorie eine Mehrheit an männlichen Charakteren.

Zuletzt wurde in dieser Studie noch die Repräsentation von BIPoC untersucht. Auch hier hat sich ergeben, dass nur 7.6% aller abgebildeten Charaktere eine andere Hautfarbe haben. Im Durchschnitt sind es auch in dieser Kategorie mehr Buben, die abgebildet sind und prinzipiell zeigt die Untersuchung, dass Charakteren dieser Kategorie in einzelnen Szenen nur wenig Handlungsmacht gegeben wird (vgl. Alter & Köffler 2021: 158).

Hodkinson et al. (2018) haben sich damit auseinandergesetzt, wie Schulbücher die Bildung über Diversität unterschützen können – der Fokus dieser Untersuchung lag auf der Repräsentation von Menschen mit Behinderungen. Anhand der Bildanalyse hat sich ergeben, dass Menschen mit Beeinträchtigungen sowohl in Schulbüchern aus dem Iran als auch aus England nur sehr

limitiert abgebildet sind. Ähnlich wie bei Alter und Köffler (2021) sind auch hier beeinträchtige Menschen nicht in Szenen mit Aktivitäten am Spielplatz oder im Klassenkontext involviert. Zuletzt konnte ebenso herausgefunden werden, dass in keinem der untersuchten Schulbücher eine weibliche behinderte Person dargestellt ist (vgl. Hodkinson et al. 2018: 31).

Ringwald (2018) hat eine weitere Studie durchgeführt, in der sie die Darstellung sozialer Vielfalt in Lehrwerken für den Französisch-Unterricht untersucht hat. In dieser Untersuchung wurden anhand einer kritischen Diskursanalyse zwei bekannte Französisch-Schulbücher hinsichtlich verschiedener Differenzkategorien analysiert: Geschlechterkonstruktionen, sexuelle Orientierungen, Familienkonstellationen; Kultur, Herkunft, gesellschaftlicher Entwicklungsstand, Nation/Staat; Klasse. Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass beide Lehrwerke an Heteronormativität orientiert sind: Weibliche Charaktere werden stereotyp mit langen Haaren, figurbetonter Kleidung und Schmuck dargestellt und sind vor allem in Tätigkeiten wie Erziehung oder wenig kompetitiven Freizeitaktivitäten involviert. Männliche Charaktere werden ebenso stereotypisch dargestellt mit Kurzhaarschnitt, sie tragen Hosen und sind erwerbstätig. Hinsichtlich der kulturellen Vielfalt zeigt sich in beiden Lehrwerken eine Orientierung an der europäischen Kultur, denn Menschen mit anderer Hautfarbe sind kaum abgebildet (vgl. Ringwald 2018: 134ff.).

Hinsichtlich der Darstellung von dunkelhäutigen Menschen im Allgemeinen ergaben Schulbuchforschungen, dass europäische Schulbücher nach wie vor ein eher veraltetes Bild dieser Personengruppe vermittelt. So würde Afrika als ein exotischer Kontinent dargestellt werden, der hauptsächlich von den Hilfen Europas abhängig ist. Ebenso werden diese in Biologie-Büchern häufig mit Ohren- und Nasenringen gezeigt, um die dunkelhäutige Menschheit zu repräsentieren (vgl. Bergmann 2006).

2013 wurde eine Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft durchgeführt, bei der Schulbücher sowohl für den Englisch- als auch den Biologieunterricht dahingehend untersucht wurden, inwiefern sie das Thema Gender und Sexualität repräsentieren. In dieser Studie wurden die Schulbücher quantitativ und qualitativ auf ihre Darstellungen untersucht. Die quantitative Analyse hat in den Englisch-Schulbüchern ergeben, dass Männer und Frauen beide mit etwa 50% dargestellt werden, was bedeutet, dass sich hier ein ausgeglichenes Bild ergibt. Jedoch zeigt die quantitative Untersuchung, dass es keine einzige Abbildung von Personen gibt, die nicht eindeutig als weiblich oder männlich zu identifizieren sind. Mit Hinblick auf die Bildanalyse, zeigt die Studie, dass sowohl Männer als auch Frauen stereotypisch dargestellt

werden; Mädchen und Frauen tragen die Haare tendenziell länger, während Männer und Buben Kurzhaarschnitte haben. Ältere Frauen werden auch mit kürzeren Haaren abgebildet und dunkelhäutige Männer auch mal mit längeren Haaren. Hinsichtlich der qualitativen Analyse zeigt sich, dass in Englischbüchern stereotypische Aspekte wie Hobbies, Interessen oder Hausarbeit nicht wirklich kritisch vorzufinden sind – die Aufteilung ist hier eher ambivalent, da es einerseits vorwiegend Buben sind, die Fußballfans sind, aber gleichzeitig wird im Buch ein Mädchen als Fußballstar thematisiert. Ebenso wird die Hausarbeit unter Männern und Frauen gleich aufgeteilt und auch Frauen werden mit Bezug zu Technik dargestellt. Es zeigt sich also, dass die untersuchten Englischbücher diesbezüglich nicht stereotypisch vorgehen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass in den Englischbüchern Homosexualität nicht existiert: Es werden keine homosexuellen Paare gezeigt, und auch Inter- oder Trans-Personen gibt es keine in den Schulbüchern. Die Untersuchung der Biologiebücher ergab ähnliche Ergebnisse. Diese sind besonders stark auf heteronormative und binäre Darstellungen von Mädchen und Jungen ausgerichtet. Behandlung von Themen wie Trans- oder Intersexualität ist nur in einem sehr geringen Ausmaß, wenn überhaupt, in den Schulbüchern vorhanden; Homosexualität wird eher männlich dargestellt, da mehr schwule als lesbische Paare in den Schulbüchern abgebildet sind. Wenn solche Themen behandelt werden, dann eher nur aus der Perspektive der neutralen Beschreibung als tatsächlich aus der kritischen Perspektive mit Blick auf Diskriminierungserfahrungen. Die Analyse der Schulbücher in dieser Studie hat also ergeben, dass diese tendenziell sehr stark auf Heteronormativität ausgerichtet sind und abweichende Aspekte eher als Ausnahme zur „Normalität“ darstellt (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2013: 11–16).

Während die Studien, die bisher angeführt wurden, eher ein ernüchterndes Bild hinsichtlich der Diversität in Schulbüchern gezeigt haben, haben Demir und Yavuz (2017) eine Untersuchung türkischer Englisch-Schulbücher durchgeführt, in welcher sie sich mit der Repräsentation von Geschlechtern auseinandergesetzt haben. In dieser Untersuchung zeigen die Ergebnisse ein recht positives Bild hinsichtlich der Darstellung von Geschlechtern. Bilder von männlichen und weiblichen Charakteren, die Rollenverteilung von Haushaltsaufgaben sowie die Zuordnung zu Aktivitäten und Hobbys sind ausgeglichen. In den Schulbüchern finden sich nicht nur Frauen im Haushalt, sondern auch Männer übernehmen Aufgaben wie Kochen, Hausarbeit, Kindererziehung; umgekehrt zeigt sich aber auch, dass Frauen in „*out-of-home responsibilities*“ wie Gartenarbeit dargestellt werden. Hinsichtlich der Freizeitaktivitäten wird keine Unterscheidung zwischen stereotypischen Männer- und Frauenhobbys gemacht, sondern beide Geschlechter werden bei den unterschiedlichsten Aktivitäten dargestellt. So finden sich Männer

in Aktivitäten wie Tanzen, Malen, Lesen, Musizieren und Frauen in Aktivitäten wie Videospielen, Fußball, Basketball, Klettern (vgl. Demir & Yavuz 2017: 118). Eine leichte Geschlechterungleichheit zeigte sich bei der Untersuchung der Berufe: männliche Charaktere wurden im Schulbuch häufiger im Berufsleben dargestellt als weibliche. Dennoch positiv ist das Ergebnis, dass Frauen in eher untypischeren Berufen wie Astronautin, Forscherin, Archäologin oder Ingenieurin repräsentiert wurden. Diese Tendenz gibt also ein positives Bild auf die Berufswelt der Frauen und ermutigt diese, auch für das weibliche Geschlecht unübliche Berufe auszuüben (vgl. Demir & Yavuz 2017: 109).

Obwohl Studien zu Diversitäts-Darstellungen in Schulbüchern zahlreich sind, konnte ich bisher keine Studie finden, die sich mit der Darstellung von Vielfalt explizit in Ethik-Schulbüchern beschäftigt hat. Daher möchte ich hier den Forschungsstand mit meinem Forschungsvorhaben erweitern. Ausgehend von den Ergebnissen, die in den angeführten Untersuchungen von Schulbüchern anderer Unterrichtsfächer, gefunden wurden, lassen sich jedoch Vermutungen darüber machen, welche Aspekte ich auch in meiner Untersuchung von Ethik-Schulbüchern finden könnte: eine erhöhte Anzahl von männlichen Personen; eine tendenzielle Darstellung dieser in höheren beruflichen Positionen; stereotypische Abbildungen für die heteronormen Geschlechter; kaum Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen; ein eher negatives und veraltetes Bild von Personen mit dunkler Hautfarbe. Genauer werde ich auf diese Vermutungen in Kapitel 4.1 eingehen, wo ich entsprechende Hypothesen, die für mein Forschungsvorhaben relevant sind, aufstelle.

3.3 Diskriminierungskritischer Leitfaden

Wie ethnische, sprachliche, religiöse und indigene Minderheiten in Lehrbüchern dargestellt werden, steht stark im Zusammenhang mit dem historischen und nationalen Kontext, in welchem das Unterrichtsmaterial entworfen wird.

> Zu den Faktoren, die den Umgang von Ländern mit Minderheiten beeinflussen, gehören das Vorhandensein indigener Bevölkerungsgruppen, die demografische, politische oder ökonomische Dominanz einer oder mehrerer ethnischer Gruppen, Segregation oder Konflikte in der Vergangenheit, das Verständnis von nationaler Identität und die Rolle von Zuwanderung.
>
> (Deutsche UNESCO Kommission 2020: 20)

Unterrichtsmaterialien werden grundsätzlich immer einer Prüfung unterzogen, bevor sie in der Schule zum Einsatz kommen. Dennoch zeigen Studien, dass Schulbücher diskriminierende Darstellungen beinhalten oder nicht das ganze Spektrum der unterschiedlichen Lebenspraktiken repräsentieren. Es muss aber auch festgehalten werden, dass es nicht *das* richtige Schulmaterial gibt, da jeder Mensch eine subjektive und individuelle Erfahrung mit dem jeweiligen Schulbuch

macht. Daher ist es viel wichtiger, dass Anmerkungen und Kritik von unterschiedlichen Seiten offen angenommen und reflektiert werden. Dies kann sowohl im Kollegium passieren, aber auch jeder Lehrer und jede Lehrerin kann individuell für sich selbst Unterrichtsmaterialien kritisch betrachten und versuchen, diskriminierende Inhalte und Darstellungen zu erkennen. Da es aber vorwiegend die Schülerinnen und Schüler sind, die mit Unterrichtsmaterialien interagieren, bietet sich weiters an, Schulbücher gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu betrachten. Dies kann insofern praktisch sein, da die Lebenswelten und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler oftmals heterogener und diverser sind als die des Kollegiums. Schülerinnen und Schülern wird somit auch ermöglicht, sich aktiv an der Gestaltung des Schulalltags zu beteiligen (vgl. Foitzik et al. 2019: 161–166), wodurch sie sich als einen zentralen Teil der Bildung wahrnehmen können. Eine solche gemeinsame Entwicklung und Zusammenarbeit an der Gestaltung von Schulbüchern sieht auch die Deutsche UNESCO Kommission (2020) vor:

> Erfolgreiche Versuche zur inklusiven Gestaltung von Lehrplänen, Lehrbüchern und Leistungsbeurteilungen beinhalten partizipatorische Prozesse während der Erarbeitung, Entwicklung und Umsetzung.
>
> (Deutsche UNESCO Kommission 2020: 21)

Menschliche Vielfalt in Schulbüchern zu erkennen, ist dabei kein einfacher Prozess, denn beispielsweise Gender, Religion und Kultur sind eng miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig.

> Ansichten zu Geschlechtsunterschieden und religiöser Vielfalt haben eine kulturelle Dimension, die in den pädagogischen Präferenzen der zuständigen EntscheidungsträgerInnen und in den von ihnen bevorzugten Schulbüchern zum Ausdruck kommt.
>
> (UNESCO 2018b: 8).

Auch die Religion hat einen maßgeblichen Einfluss auf die kulturelle Identität und den gesellschaftlichen Status der Mitglieder – dies ist jedoch eine Interaktion, die auf säkulare Gesellschaften nicht zutrifft (vgl. UNESCO 2018b: 8).

Um nun Schulbücher entsprechend untersuchen zu können, bieten sich unterschiedliche Leitfäden an, die Lehrpersonen vor allem als Anregung zur Reflexion oder als Checkliste für eine Schulbuchanalyse dienen können.

Hinsichtlich des Rassismus gegenüber dunkelhäutigen Menschen schlägt Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015) konkrete Leitideen vor, die berücksichtigt werden können, wenn es um den Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien geht. So schreiben sie beispielsweise, dass es nicht nur darum geht, dass rassistisch diskriminierte Personengruppen hinsichtlich ihrer Ungleichbehandlung thematisiert werden, sondern vielmehr darum, dass die

Lebensrealitäten dunkelhäutiger Menschen im Fokus stehen. Dies kann einerseits bei dunkelhäutigen Schülerinnen und Schülern dazu beitragen, dass sie positive Bezüge erhalten, und andererseits bietet es weißen Schülerinnen und Schülern eine alternative Sicht auf die Thematik (vgl. Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 8). Der Leitfaden betont vor allem, die Subjektorientierung beim Lehren und Lernen von gesellschaftskritischen Themen. Konkret bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler sich aktiv selbst als Lernsubjekte wahrnehmen sollten und so auch selbst an der Mitgestaltung des Unterrichts teilhaben können. Weiters betont der Leitfaden, dass es bei gesellschaftskritischen Themen, wie eben dem Rassismus, mehr um Empowerment gehen soll, was bedeutet, dass die Lernenden Darstellungen erhalten, die ihnen ein positives Bild liefern[8]. Tabelle 2 zeigt Kriterien für Abbildungen in Schulbüchern, die dabei helfen können, Schulbuchdarstellungen rassismuskritisch zu betrachten.

Tabelle 2: Kriterien zur rassismuskritischen Überprüfung von Darstellungen in Schulbüchern (entworfen nach der Vorlage bei Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 43)

Schutz der Persönlichkeitsrechte	Wird die Menschenwürde durch das Recht am eigenen Bild geachtet? Wahrung des Rechts auf das eigene Bild gerade in Bezug auf die häufig kolonialrassistischen Darstellungen von schwarzen Menschen aus weißer Perspektive.
Multi-Perspektivität bzw. Pluralität bei der Abbildung	Da Sichtbarmachung einer gesellschaftlichen Realität, in der schwarze Menschen in allen Rollen vertreten sind, z.B.: in allen Berufen, in SprecherInnenrollen, als kognitiv Handelnde etc.
Thematisierung von Machtverhältnissen	Thematisierung von Machtpositionen anhand der Art und Weise, wie Bilder eingesetzt werden: Werden abwertende und hierarchisierende Botschaften in Bezug auf Bilder mit und von schwarzen Menschen vermieden?
Kontextualisierung von rassistischen Bildern in vorhandenen Lehrmaterialien	Kommentierungen von problematischen (rassistisch konnotierten) Bildern aus Medien und Lehrfächern: Bei der Auswahl der Bilder spielt neben der Absicht des/der AutorIn das Vorwissen der BetrachterInnen und der rassistisch-historische Kontext eine Rolle; Wer spricht? Werden Stereotype bedient?

Auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013) bringt als Reaktion auf die Ergebnisse ihrer Studie einen Leitfaden heraus, der dabei helfen kann, Schulbücher hinsichtlich Geschlecht und Sexualität zu reflektieren. In Tabelle 3 wird ein Auszug über die Reflexionsfragen gegeben, die auch für meine Studie einen Anhaltspunkt bieten.

[8] Reflexionsfragen, die der Leitfaden hier bietet sind folgende: „Existiert eine Darstellung von Schwarzen Menschen in Afrika und der Diaspora als Rollenvorbilder (im Sinne eines Empowermentansatzes)? Werden Menschen afrikanischer Herkunft als handelnde Subjekte dargestellt: Vermeidung von Objektifizierung Schwarzer Menschen aus weißer ethnozentrischer Perspektive durch Kulturalisierungen, Ethnifizierungen, Exotisierungen und Sexualisierungen?“ (Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015: 42)

Tabelle 3: Reflexionsfragen zum geschlechtskritischen Umgang mit Schulbüchern (entworfen nach der Vorlage bei Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2013: 22f.)

Thema	Reflexionsfragen
Homosexualität & Bisexualität	• Gibt es in dem Schulbuch lesbische, schwule und/oder bisexuelle Menschen? • Gibt es in dem Schulbuch Regenbogenfamilien? • Wird Homo- und Bisexualität genauso selbstverständlich wie Heterosexualität thematisiert oder gilt das als „Sonderthema“? • Wird Homo- und Bisexualität positiv dargestellt oder z.B. nur im Zusammenhang mit sexuell übertragbaren Krankheiten? • Werden Lesben oder Lesbischsein ähnlich häufig und umfangreich wie Schwule oder Schwulsein thematisiert? • Werden auch berühmte Menschen dargestellt, die lesbisch, schwul oder bisexuell sind? • Wird Heteronormativität vermieden? • Werden Homo- und Bisexualität als Krankheit dargestellt oder wie Heterosexualität als sexuelle Identität? • Werden bei anderen Themen als Sexualität oder Homosexualität Medien oder Quellen verwendet, in denen lesbische, schwule und/oder bisexuelle Menschen vorkommen?
Weiblichkeit & Männlichkeit	• Sind weibliche und männliche Personen zu relativ gleichen Teilen repräsentiert? • Werden Personen dargestellt, die nicht stereotyp weiblich oder männlich aussehen? • Werden Personen dargestellt, die Eigenschaften und Hobbys haben, die als nicht stereotyp für Menschen ihres Geschlechts gelten? • Werden männliche und weibliche Personen auf gleichwertigen hierarchischen Stufen dargestellt? • Werden berühmte Frauen dargestellt?
Trans & Inter	• Werden Personen dargestellt, die nicht eindeutig in die Kategorie weiblich oder männlich eingeordnet werden können? • Werden Trans* dargestellt bzw. wird Trans* thematisiert? • Werden Inter* dargestellt bzw. wird Inter* thematisiert?

Die UNESCO (2018b) hat ebenso einen Leitfaden publiziert, der Leitlinien für die Arbeit mit Schulbüchern nennt. Diese Leitlinien beziehen sich auf die Schwerpunkte Religion, Geschlecht und Kultur. Die UNESCO (2018b) betont hier vor allem, dass in Schulbüchern darauf geachtet werden soll, dass die Darstellungen der Menschen auch die reale Vielfalt in der Gesellschaft widerspiegeln, wodurch die einzelnen Identitäten Anerkennung erfahren. In Bezug auf Geschlechterdarstellungen schlägt der Leitfaden vor, unterschiedliche Rollenbilder anstelle von stereotypischen Abbildungen darzustellen. Dadurch kann bei den Schülerinnen und Schülern Neugier, Toleranz aber auch kritisches Bewusstsein für die verschiedensten Geschlechterrollen geweckt werden. Dies gilt vor allem für Kulturen, in denen bereits Fortschritte in der

Geschlechtsthematik gemacht wurden, denn es ist wichtig, auch die Geschlechterrollen so abzubilden, wie sie in der Wirklichkeit der Gesellschaft bestehen. Auch lohnt es sich, historisch Männer und Frauen abzubilden, die für ihr Geschlecht untypische Laufbahnen ergriffen haben. So kann bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden, dass diese ebenso ermutigt werden, Bildungswege einzuschlagen, welche sie vielleicht aufgrund der Geschlechtsstereotype gar nicht in Erwägung gezogen hätten. In Bezug zur Religion schlägt der Leitfaden vor, nicht nur die großen Hauptströmungen der Religionen zu repräsentieren, sondern auch kleinere Strömungen innerhalb einer Religion. Ebenso ist wichtig, Religionen nicht starr nach einem Muster darzustellen, sondern auch die Vielfalt innerhalb einer religiösen Gemeinschaft zu zeigen[9]. Auch sollten Riten und Feste, die für die einzelnen Glaubensrichtungen typisch sind, abgebildet werden. Dennoch lohnt es sich durchaus auch, Klischees und Stereotype in Schulbüchern darzustellen, zumal diese nach wie vor in manchen Kulturen und Gesellschaften weiterhin der Realität entsprechen (vgl. UNESCO 2018b: 16ff.).

4 Empirische Forschung

Kapitel 3 hat gezeigt, dass Schulbuchforschung bereits ein wichtiger Teilbereich der Bildungsforschung ist. Auch konnte ich zeigen, dass bisher schon einige Studien durchgeführt worden sind, in denen Abbildungen diverser marginalisierter Gruppen kritisch in Schulbüchern untersucht worden sind. Diese haben ambivalente Ergebnisse geliefert, die jedoch die Tendenz aufweisen, dass Schulbücher auch heute noch diskriminierend sein können. Ethik ist in Österreich ein Unterrichtsfach, das Diversität positiv aufgreifen und den Schülerinnen und Schülern diesbezüglich Toleranz näherbringen sollte. Von bisherigen Studien gab es nur eine in Österreich, die sich näher mit Diversität in Schulbüchern auseinandergesetzt hat, wobei hier Schulbücher für den Volksschul-Unterricht untersucht worden sind. Bücher der Sozialwissenschaften oder der Ethik wurden im österreichischen Kontext bisher noch nicht untersucht, was für mich eine Lücke in der österreichischen Bildungsforschung darstellt.

4.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Das vorliegende Forschungsvorhaben versucht daher, diese Forschungslücke zumindest teilweise zu schließen. Dies kann insofern erzielt werden, indem österreichische Ethik-

[9] Der Leitfaden gibt hier als Beispiel ein Lehrbuch, in welchem ein Foto einer Straße in Marokko abgebildet ist, welches verdeutlich, dass muslimische Frauen sich unterschiedlich kleiden.

Schulbücher hinsichtlich ihrer Repräsentation von Diversität untersucht werden. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Inwiefern bilden in Österreich approbierte Ethik-Schulbücher Diversität ab?

Ausgehend von dieser Hauptforschungsfrage lassen sich vier weitere Unterfragen formulieren, die mein Forschungsvorhaben konkretisieren:

1. Inwiefern gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Darstellung von Diversität?
2. Wie werden physische und psychische Beeinträchtigungen in den Schulbüchern dargestellt?
3. Welche Darstellungen von Hautfarbe finden sich in den Ethik-Schulbüchern?
4. Wie werden verschiedene Religionen in den Schulbüchern repräsentiert?

Entsprechend dieser Forschungsfragen ergeben sich aus der bestehenden Schulbuchforschung (siehe Kapitel 3.2) fünf Hypothesen:

1. Männliche Personen werden häufiger dargestellt als weibliche; beide werden stereotypisch repräsentiert.
2. Ethik-Schulbücher sind eher an Heteronormativität orientiert, weshalb Abbildungen von homo-, trans- oder intersexuellen Menschen kaum zu finden sind.
3. Menschen mit Beeinträchtigungen sind nur in geringem Ausmaß dargestellt. Wenn sie dargestellt sind, dann vor allem in Kontexten, in denen diese Thematik behandelt wird.
4. Weiße Personen werden häufiger in österreichischen Ethik-Schulbüchern abgebildet als dunkelhäutige Personen.
5. Religiöse Vielfalt zeigt sich nur in den jeweiligen religiösen Thematiken.

4.2 Methode

In den 1970er Jahren wurde die Schulbuchanalyse noch als eine recht junge Disziplin betrachtet. Dabei wurde auch deutlich, dass die Methodologie der Untersuchungen nur wenig überdacht wurde (vgl. Marienfeld 1976: 47). Im Folgenden möchte ich daher konkretisieren, welcher Methodologie ich in der vorliegenden Untersuchung gefolgt bin.

Die Analyse erfolgte anhand von Kategorien: Konkret wurden dabei zunächst abgebildete Personen hinsichtlich ihrer Hautfarbe, physischen und psychischen Beeinträchtigungen, Geschlecht und Religion untersucht. Dabei handelt es sich um eine quantitativ-qualitative kategorien-basierte Analyse. Quantitativ ist die Untersuchung insofern, da in einem ersten Schritt gezählt wurde, wie häufig die jeweiligen Kategorien abgebildet sind. Diese Form der

Analyse nennt sich auch Frequenzanalyse, welche jedoch alleine für mein Forschungsvorhaben nur einen unzureichenden Aussagewert besitzt, da es sich dabei um eine rein objektive Untersuchung handelt. Um diese Problematik zu umgehen, kann die Kombination mit einer qualitativen Analyse Abhilfe schaffen (vgl. Marienfeld 1976: 51f.). Die qualitative Untersuchung soll daher in einem zweiten Schritt Aufschluss darüber geben, in welchem Kontext die einzelnen Abbildungen zu finden sind und in welches Licht die Diversität in den Schulbüchern gerückt wird. Hierfür bin ich vor allem deduktiv vorgegangen. Ausgehend von bestehenden Leitfäden für Schulbuchanalysen (Kapitel 3.3) und der vorhandenen Literatur zu einzelnen Gruppen (Kapitel 2.2.2 bis 2.2.4) habe ich für meine qualitative Untersuchung Leitfragen formuliert (siehe Kapitel 4.3), die mir dabei helfen sollten, ein Bild davon zu bekommen, wie einzelne diverse Gruppen in den Schulbüchern dargestellt werden.

Auch wenn die Kombination von quantitativer und qualitativer Analyse bereits als eine gute methodische Herangehensweise für Schulbuchforschungen gilt, so bleibt dennoch die Problematik bestehen, dass qualitative Ergebnisse tendenziell durch Subjektivität und persönliche Sichtweisen beeinflusst werden können (vgl. Marienfeld 1976: 52ff.). Dieser Problematik war ich mir auch bewusst, weshalb ich versucht habe, Kriterien für die jeweiligen Kategorien festzulegen, die mir dabei helfen sollten, möglichst objektive Ergebnisse zu erhalten. Im Folgenden beschreibe ich genauer, wie ich sowohl bei der quantitativen als auch der qualitativen Analyse der jeweiligen Kategorien vorgegangen bin.

4.3 Kategorien

4.3.1 Geschlecht

Die erste Kategorie, die ich für diese Arbeit untersucht habe, ist das Geschlecht. Dabei habe ich vor allem physische und äußerlich erkennbare Indikatoren wie Körperbau, Haare und Kleidung herangezogen, um zwischen männlichen, weiblichen oder diversen Personen zu unterscheiden. Als weiblich wurden hauptsächlich jene Personen gezählt, die anhand körperlicher Merkmale wie Brüsten als eindeutig weiblich identifiziert werden können. Umgekehrt wurden jene Personen als männlich gezählt, die keine weibliche Brust aufweisen, jedoch stärkere Körperbehaarung sowie Bartbehaarung zeigen. Wenn Abbildungen von Kleinkindern in den Schulbüchern zu finden waren, wurden weitere Indikatoren herangezogen: So wurden Kinder, die ein Kleid oder Rock tragen sowie lange Haare haben als weiblich gezählt, und Kinder mit Hosen und T-Shirt sowie kurzen Haaren als männlich. Abbildungen von Babys und Neugeborenen wurden für die Analyse des Geschlechts nicht beachtet, da diese nicht eindeutig identifizierbar sind. Ebenso nicht berücksichtigt wurden Abbildungen von einzelnen

Körperteilen, da diese keinen Rückschluss auf das entsprechende Geschlecht geben können. Um die Kategorie des Geschlechts nun auch qualitativ untersuchen zu können, bin ich in Anlehnung an den Leitfaden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013) und an die Empfehlungen der UNESCO (2018b) folgenden Fragen gefolgt:

- Werden die Personen stereotypisch abgebildet (Kleidung, Hobbies, Rollenverteilung, Berufe)?
- Wenn Gruppen abgebildet sind, sind diese eher gleichgeschlechtlich oder gemischt ausgerichtet?
- In welchen Bereichen/Kontexten wird das jeweilige Geschlecht (häufiger) abgebildet?
- Wird Homosexualität abgebildet? Falls ja, in einem positiven Licht?
- Finden sich Abbildungen von homosexuellen Personen auch in anderen Kapiteln als jenen zu Liebe und Sexualität?

4.3.2 Geschlecht berühmter Persönlichkeiten

In Ethik-Schulbüchern werden auch häufig berühmte Personen wie Philosophinnen und Philosophen oder andere repräsentative Persönlichkeiten abgebildet. Um auch hier ein Bild der Diversität zu erhalten, wurden diese Abbildungen ebenso hinsichtlich der Geschlechtsrepräsentationen untersucht. Für diese Kategorie wurden nicht nur Abbildungen von realen Personen berücksichtigt, sondern auch Steinbüsten oder Gemälde von antiken und neuzeitlichen Personen. Deren Geschlecht konnte anhand der Namen neben der Abbildung sowie Allgemeinwissen über diese Persönlichkeiten identifiziert werden. Wenn Persönlichkeiten innerhalb eines Schulbuchs öfters abgebildet waren, so wurden sie allerdings nur einmal für die Analyse gezählt. Auch für diese Kategorie wurde der Kontext deduktiv erschlossen, indem ich vor allem betrachtet habe, in welchen Themenbereichen jeweilige Philosophinnen und Philosophen repräsentativ abgebildet werden.

4.3.3 Körperliche und geistige Beeinträchtigungen

Mit dieser Kategorie möchte ich untersuchen, inwiefern Menschen mit physischen sowie geistigen Beeinträchtigungen in den Schulbüchern abgebildet werden. Als Indikatoren wurden hierfür klassische Behelfe wie Rollstuhl oder Prothesen herangezogen. Indikatoren für eine geistige Beeinträchtigung waren typische äußerliche Merkmale wie ein rundes Gesicht mit schrägstehenden Augen, breite Hände mit kurzen Fingern, großer Kopf und insgesamt kleinere Körpergröße (vgl. Kinder- & Jugendärzte im Netz s. d.). Nicht berücksichtigt wurden für diese Kategorie Abbildungen von Personen, die aufgrund einer Verletzung beispielsweise Krücken oder einen Gehstock verwenden müssen, da es sich hier nur um eine kurzzeitige physische

Beeinträchtigung handelt im Gegensatz zu einer dauerhaften Beeinträchtigung. Für den qualitativen Teil der Untersuchung bin ich folgenden Fragen nachgegangen:

- Werden Menschen mit Beeinträchtigungen isoliert oder in Gruppen (mit nicht-beeinträchtigten Personen) abgebildet?
- Sind beeinträchtigte Personen auch aktiv an Aktivitäten beteiligt?
- Stellt das Material beeinträchtigte Personen als fähige Personen dar oder als Menschen, die auf Hilfe angewiesen sind?
- In welchen Kapiteln und Themen finden sich Abbildungen von beeinträchtigen Personen?

4.3.4 Hautfarbe

Hautfarbe ist ein Merkmal, das in den unterschiedlichsten Tönen auftreten kann; daher kann es schwierig sein, Hauttöne zu kategorisieren. Um dennoch die Abbildungen der Personen anhand ihrer Hautfarbe in den Schulbüchern untersuchen zu können, habe ich mich an der Hauttypeinteilung nach Fitzpatrick orientiert (Abbildung 6).

Abbildung 6: Hauttypeinteilung nach Fitzpatrick (Quelle: https://suttonderm.com/wp-content/uploads/2016/10/Fitzpatrick_color_chart.jpg)

Ausgehend von diesen sechs Hauttypen wurden Abbildungen in den Schulbüchern in drei große Hauttongruppen unterteilt: weiß, Mischtyp, dunkelhäutig. Dabei wurden Personen, die einen Hautton des Typ 1–3 nach Fitzpatricks Schema zeigten, zur Kategorie weiß gezählt; Personen mit einem Hautton des Typ 4 zur Kategorie Mischtyp; und Personen, die einen Hautton des Typ 5–6 aufwiesen, zur Kategorie dunkelhäutig. Ein weiterer Indikator dafür, Personen zur Kategorie dunkelhäutig zählen zu können, ist lockiges bis krausiges Haar. Da für diese Kategorie nur die Hautfarbe ausschlaggebend ist, wurden für diesen Teil der Untersuchung auch Abbildungen von einzelnen Körperteilen sowie Babys, deren Hautton eindeutig erkennbar ist, berücksichtigt. Für den qualitativen Teil der Untersuchung wurde ich auch hier vom

Leitfaden des Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015) inspiriert und bin anhand folgender Fragen bei meiner Analyse vorgegangen:

- Werden dunkelhäutige Menschen in allen Rollen und Berufen abgebildet?
- Sind dunkelhäutige Personen in Gruppen mit weißen Personen abgebildet und nehmen aktiv an der Gemeinschaft teil?
- Geht es bei der Darstellung dunkelhäutiger Personen in den Schulbüchern um Empowerment?
- Lassen sich im Schulbuch Abbildungen finden, die ein hierarchisches Bild zwischen dunkelhäutigen und weißen Personen widerspiegeln?
- Entsprechen Abbildungen dunkelhäutiger Personen den Stereotypen, die mit diesen in Verbindung gebracht werden?
- In welchen Kapiteln und Themenbereichen werden dunkelhäutige Personen besonders häufig dargestellt?

4.3.5 Religion

Diese Kategorie zu untersuchen, kann sich insofern als kompliziert erweisen, da Religion für gewöhnlich nicht sichtbar ist. Daher habe ich mich im Rahmen dieser Arbeit darauf fokussiert, jene Abbildungen zu berücksichtigen, die Menschen mit eindeutigen religiösen Merkmalen zeigen. Als solche Merkmale wurden typische Kleidungsstücke wie der Hijab, die Burka, der Turban, der Kesa (buddhistische Mönchsrobe), die Kippa oder auch ein sichtbares Kreuz gezählt. Weiters habe ich, wann immer möglich, auch anhand von Beschreibungen, Kommentaren u.Ä. versucht, die dargestellte Religion der abgebildeten Person zu erschließen. Dies war insbesondere in Kapiteln, in denen die jeweiligen Religionen behandelt wurden, möglich, da hier oft anhand von Überschriften oder Bildunterschriften deutlich wurde, um welche Religion es sich handelt. Um ein ganzheitliches Bild der Darstellungen zu erhalten, wurde auch hier darauf geachtet, ob in den Schulbüchern Religionen stereotypisch dargestellt werden oder ob auch Vielfalt innerhalb einer Religion abgebildet wird. Außerdem wurde meine Analyse für diese Kategorie davon geleitet, ob Personen mit entsprechender Glaubensrichtung in unterschiedlichen Kapiteln und Themen im Schulbuch dargestellt werden und mit welcher Perspektive diese abgebildet sind.

4.4 Korpus

Das folgende Kapitel widmet sich dem Korpus, der für die empirische Forschung dieser Arbeit angelegt worden ist. Beim Korpus handelt es sich um drei unterschiedlichen Schulbuchreihen, die in Österreich für den Ethikunterricht approbiert sind. Von diesen Buchreihen wurden

jeweils die ersten drei Bände gesichtet. Da ich selbst Ethik an einer BHS unterrichte, habe ich mich dazu entschieden, die Schulbücher für diesen Schultyp für meinen Korpus zu verwenden.

4.4.1 *Vielfalt (er)leben – Ethik*

Vielfalt (er)leben – Ethik ist ein Schulbuch des Trauner Verlags. Die Schulbuchreihe besteht mittlerweile aus vier Bänden, die für die BHS approbiert sind, wovon jedoch nur die ersten drei für diese Untersuchung herangezogen wurden.

1. *Vielfalt (er)leben 1 – Ethik*: Dieser erste Band erstreckt sich über 235 Seiten, von denen insgesamt 202 Seiten dem Inhalt für den Ethikunterricht gewidmet sind. Thematisch orientiert sich dieser Band an den Themen, die im Lehrplan für das erste und zweite Semester der ersten Klasse einer BHS vorgesehen sind: Grundlagen der Ethik; Menschenrechte sind für alle da; Weltanschauungen und Religionen; Religionen in Österreich; Menschen in Beziehungen; Suche nach Glück und Sinn; Natur und Mensch; Die Sucht nach mehr.
2. *Vielfalt (er)leben 2 – Ethik*: Auch der zweite Band widmet sich inhaltlich auf 205 Seiten jenen Themen, die für das dritte und vierte Semester festgelegt sind: Regeln und Moralvorstellungen; Medien und Kommunikation; Judentum, Christentum, Islam; Umgang mit Tieren; Liebe und Sexualität; Konflikte und Konfliktbewältigung.
3. *Vielfalt (er)leben 3 – Ethik*: Der dritte Band umfasst insgesamt 286 Seiten, die inhaltlich die Themen des Lehrplans für das dritte Schuljahr an einer BHS wiedergeben: Grundkonzepte der Ethik; Jeder Mensch hat Rechte; Krankheit, Gesundheit, Ende des Lebens; Diversität und Diskriminierung; Identität und Moralentwicklung; Wirtschaft und Konsum; Fernöstliche Religionen und Weltanschauungen.

Die Produktbeschreibung auf der Website des Trauner Verlags ist folgende:

> Erleben Sie mit der Ethik Schulbuch-Reihe ‚Vielfalt (er)leben', wie unterschiedliche Weltanschauungen das Leben der Schüler/innen bereichern können. Inspirierende Inhalte, zahlreiche Texte, interessante Persönlichkeiten und ein reichhaltiger Methodenpool helfen dabei, andere Werthaltungen und Glaubensvorstellungen kennenzulernen und zu respektieren. Der Mut, über den eigenen Tellerrand zu schauen, wird gefördert und bietet viel Gesprächsstoff für einen anregenden Unterricht.
>
> (traunerverlag.at)

Anhand dieser Beschreibung lässt sich eine große Vielfalt im Schulbuch erwarten. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit dieser Schulbuchreihe nicht nur in Bezug auf religiöse Diversität, sondern auch hinsichtlich der Werthaltungen und unterschiedlicher Lebenswelten gefördert werden. Abgesehen davon lässt bereits der Titel des Schulbuchs, in welchem das Wort

Vielfalt steckt, hohe Erwartungen an das Buch stellen, dass darin auch eine große Vielfalt an unterschiedlichen Menschen abgebildet ist.

4.4.2 *Ethik*

Bei *Ethik* handelt es sich um eine Schulbuchreihe, die vom Hölzel Verlag herausgegeben wird. Auch diese Buchreihe teilt sich in vier Bände, die für die BHS geeignet sind.

1. *Gemeinsam*: In diesem ersten Band werden alle für das erste Schuljahr vorgesehenen Themen auf insgesamt 160 Seiten thematisiert. Themen, die in diesem Band behandelt werden, sind: Philosophische Ethik und Menschenrechte; Soziale Beziehungen; Glück; Sucht und Selbstverantwortung; Natur und Wirtschaft; Religion und Weltanschauung; Toleranz, Respekt und Empathie im Beruf. Dieses letzte Thema ist nicht Teil des Lehrplans, sondern es handelt sich um eine zusätzliche Lerneinheit, die sich speziellen Themen, die für die BHS relevant sind, widmet.
2. *Unterwegs*: Im zweiten Band der Schulbuchreihe finden die Schülerinnen und Schüler auf 170 Seiten ethische Themen für das dritte und vierte Semester: Prinzipien normativer Ethik; Medien und Kommunikation; Judentum; Christentum; Islam; Umgang mit Tieren; Liebe und Sexualität; Konflikte und Konfliktbewältigung.
3. *Lebensfroh*: Der dritte Band der Schulbuchreihe erstreckt sich über 175 Seiten. Der Band widmet sich auch hier thematisch den Punkten, die im Lehrplan für das fünfte und sechste Semester der BHS vorgesehen sind: Grundkonzepte der Ethik; Menschenwürde, Menschenrechte, Menschenpflichten; Diversität und Diskriminierung; Krankheit und Gesundheit, Ende des Lebens; Identität und Moralentwicklung; Wirtschaft und Konsum; Fernöstliche Religionen und Weltanschauungen.

4.4.3 *Ethik. Diskurs und Orientierung BHS*

Ethik. Diskurs und Orientierung BHS ist eine vierbändige Schulbuchreihe, die vom hpt-Verlag herausgegeben wird. Neben einer Reihe für die AHS, die aus vier Bänden besteht, sind folgende Bücher aus der Reihe für die BHS:

1. *Ethik 1. Diskurs und Orientierung BHS*: Im ersten Band der Reihe werden auf insgesamt 100 Seiten die vorgesehenen Themen für das erste Schuljahr behandelt. Diese sind auf sechs große Kapitel aufgeteilt: Grundlagen der Ethik; Auf der Suche nach Glück; Gefahr für ein gelungenes Leben; Alle, die mir wichtig sind; Wir und unsere Mitwelt; Religion und Weltanschauungen.

2. *Ethik 2. Diskurs und Orientierung BHS*: Dieser Band streckt sich auf insgesamt 127 Seiten, die in sieben Kapitel eingeteilt sind: Prinzipien und Orientierung; Medien und Kommunikation; Monotheistische Religionen: Judentum, Christentum, Islam; Wir und die Tiere; Liebe und Sexualität; Am Beginn des Lebens; Konflikte und ihre Bewältigung. Auch diese entsprechen thematisch den Themen im Lehrplan für das zweite Schuljahr.
3. *Ethik 3. Diskurs und Orientierung BHS*: Dieser dritte Band behandelt auf insgesamt 132 Seiten jene Themen, die der Lehrplan für das dritte Schuljahr vorsieht, in sieben Kapiteln: Modelle normativer Ethik; Menschenwürde und Menschenrechte; das Fremde, das Andere, das Gemeinsame; Gesundheit und Krankheit; Identitäten und Moralentwicklung; Markt und Moral; Religionen und Weltanschauungen: Hinduismus, Buddhismus, Konfuzianismus.

Als Beschreibung der Buchreihe findet sich auf der Website folgende:

> Der Untertitel Diskurs und Orientierung verdeutlicht, dass nicht endgültige Antworten das Ziel sind: Vielmehr werden die Jugendlichen ermuntert und fundiert angeleitet, Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt einzubringen, zu reflektieren und in Bezug zum eigenen Handeln zu setzen.
>
> (hpt.at)

Anhand dieser Beschreibung lässt sich zwar nicht direkt erkennen, ob in jener Schulbuchreihe Vielfalt eine große Rolle spielt und somit eine zahlreiche Repräsentation dieser erwartet werden kann. Allerdings betont dieser Verlag, dass die Reihe, Schülerinnen und Schüler dazu anregen soll, Erfahrungen aus ihrer eigenen Realität einzubringen und zu reflektieren. Um dieses Ziel zu erreichen, scheint es wichtig zu sein, dass Schülerinnen und Schüler auch mithilfe des Schulbuchs ihre eigene Lebenswelt wiederfinden. Angesichts der hohen Heterogenität in Schulen, lässt also auch diese Schulbuchreihe erwarten, dass Vielfalt in hohem Ausmaß repräsentiert wird.

5 Ergebnisse

Nachdem ich im Kapitel 4 meine Forschungsfrage, die methodische Herangehensweise, den Korpus, die Kategorien sowie die Kriterien für meine Analyse beschrieben habe, werde ich im folgenden Kapitel die Ergebnisse der Schulbuchanalyse im Detail vorstellen. Dabei werden die untersuchten Kategorien in Unterkapitel unterteilt und anschließend die Ergebnisse jeder Schulbuchreihe präsentiert. Dadurch soll ein klarer Überblick verschaffen werden, wie die einzelnen Kategorien in den jeweiligen Schulbüchern vertreten sind. Zunächst werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien quantitativ anhand von Tabellen dargestellt. Anschließend folgt die qualitative Analyse, die die quantitativen Ergebnisse unterstützen soll und ein besseres Verständnis davon bringen soll, wie die einzelnen Kategorien in den Schulbüchern dargestellt

beziehungsweise in welchem Kontext diese abgebildet werden. Abschließend folgt in jeder Kategorie ein Unterkapitel, in welchem nochmals ein Gesamtüberblick über die quantitativen Ergebnisse der jeweiligen Schulbuch-Verlage gegeben wird. Dies ermöglicht, die Daten der drei Verlage im Durchschnitt genau vergleichen zu können. Zunächst werden die Ergebnisse der Analyse zu der Geschlechterverteilung präsentiert. Zusätzlich folgt ein Kapitel, das sich der Geschlechterverteilung berühmter Personen widmet. Darauf folgt die Analyse der Hautfarbe, gefolgt von Menschen mit Beeinträchtigungen und abschließend die Darstellung von Menschen mit sichtbaren Religionsmerkmalen.

5.1 Geschlecht

5.1.1 Hölzel-Verlag

Zunächst wird in Tabelle 4 ein Gesamtüberblick darüber gegeben, wie die Verteilung der abgebildeten Geschlechter in den drei untersuchten Bänden ist. Durch diesen tabellarischen Überblick lässt sich einerseits ein guter Vergleich unter den einzelnen Bänden sehen, aber gleichzeitig zeigt es auch, wie die Geschlechterverteilung der Bücher in diesem Schulbuchverlag insgesamt ausgerichtet ist.

Tabelle 4: Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags

	Hölzel					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
männlich		42.6		44		45.9
weiblich		57.4		56		54.1
Gesamt	108		109		148	

Aus der Tabelle 4 lässt sich entnehmen, dass die Verteilung der heteronormen Geschlechter männlich und weiblich relativ ausgeglichen ist, mit einer leichten Tendenz, mehr weibliche als männliche Personen abzubilden. Bezüglich anderer Geschlechter (transsexuelle oder intersexuelle Personen; Transvestiten) konnten jedenfalls keine Abbildungen gefunden werden. Ausgehend von den vorliegenden Ergebnissen, kann also vorläufig gesagt werden, dass diese Schulbuchreihe eher an Heteronormativität orientiert ist, jedoch die Repräsentation der heteronormen Geschlechter im Großen und Ganzen ausgeglichen ist.

Aufbauend auf diesen quantitativen Ergebnissen, folgt nun eine qualitative Analyse, die Aufschluss darüber geben soll, in welchen Kontexten die jeweiligen Geschlechter dargestellt werden. Im ersten Band der Schulbuchreihe zeigt sich, dass tendenziell eher erwachsene Frauen in erzieherischen Tätigkeiten (19.35%) gezeigt werden als erwachsene Männer (4.35%). Diese

Tendenz zeigt sich sowohl für abgebildete Frauen mittleren Alters als auch für ältere Frauen. Abbildungen 7 und 8 dienen als Beispielbilder aus dem Schulbuch:

Abbildung 7: *Gemeinsam* S. 34

Abbildung 8: *Gemeinsam* S. 113

Abbildung 9: *Gemeinsam* S. 47

Diese beiden Abbildungen verdeutlichen, dass Frauen im ersten Band der Hölzel-Schulbuchreihe vor allem mit der Erziehung in Verbindung gebracht werden. Besonders Großmütter scheinen hier eine wichtige Rolle zu spielen. Während Abbildung 7 einen positiven Blick auf diese Rolle wirft, setzt sich Abbildung 8 kritisch mit der klassischen Frauenrolle auseinander und zeigt, dass Frauen an Mehrfachbelastung leiden können. Selbst wenn verhältnismäßig mehr Frauen in der erzieherischen Rolle abgebildet sind, so finden sich im ersten Band dennoch auch zwei Abbildungen, in denen ein Mann mit einem Kind abgebildet ist. Abbildung 9 findet sich im Kapitel „Family & Friends“ des Schulbuchs. Anhand des Untertitels lässt sich an der Abbildung erkennen, dass der Mann hier als Vorbild für das Mädchen gelten soll.

Auffällig ist im ersten Band der Schulbuchreihe auch, dass sowohl Männer als auch Frauen bei gemeinsamen Aktivitäten – sofern es sich nicht um Familien handelt – hauptsächlich mit dem jeweils gleichen Geschlecht abgebildet werden. Dies ist der Fall in 51.35% der Abbildungen mit mehreren Personen. Diese Tendenz zeigt sich im Schulbuch auch schon bei jungen Kindern, wie Abbildung 10, in welcher zwei als weiblich zu identifizierende Kinder miteinander spielen, verdeutlicht. Lediglich das Buchcover oder Abbildungen von Familien, welche die restlichen 48.65% ausmachen, zeigen weibliche und männliche Personen gemeinsam.

Abbildung 10: *Gemeinsam* S. 42

In Band zwei der Schulbuchreihe sind die Tendenzen des ersten Bandes nicht mehr ganz so auffällig. Hier werden weibliche Personen weniger in für sie stereotypischen Tätigkeiten (11.48%) gezeigt, jedoch finden sich im Vergleich zum ersten Schulbuchband etwas mehr Abbildungen von Männern (6.25%) in solchen Positionen wieder. So findet sich im Buch beispielsweise eine Darstellung von einem Mann, der näht oder einer Frau im Kampfsport. In diesem Band werden Frauen außerdem außerhalb des Haushalts und der Erziehung abgebildet; so finden sich zum Beispiel eine Abbildung einer Ärztin oder sogar eine Abbildung von zwei Pfarrerinnen wieder.

Die Tendenz, weibliche und männliche Personen bei gemeinsamen Aktivitäten mit dem jeweils gleichen Geschlecht abzubilden, besteht mit 58.62% solcher Abbildungen jedoch weiterhin im zweiten Band. Lediglich im Kapitel „Lieben und geliebt werden“ finden sich vier Abbildungen, auf denen Männer und Frauen gemeinsam zu sehen sind, wobei diese in einem romantischen Kontext abgebildet sind. Zusätzlich finden sich zwei Abbildungen von sowohl einem weiblichen als auch einem männlichen homosexuellen Paar. Die restlichen 41.38% der Abbildungen von mehreren Personen zeigen wiederum entweder Familien oder ein Arbeitskollegium und nur eine Abbildung zeigt eine Freundesgruppe, in der beide Geschlechter abgebildet sind.

Der dritte Band scheint tendenziell, mit den klassischen Geschlechterrollen zu brechen. So finden sich in diesem Band vermehrt Abbildungen von beispielsweise Männern in der Erziehung oder Frauen in der Technik (Abbildung 11). In Kontexten der Fürsorge sind es nicht nur Frauen, die abgebildet werden, sondern auch Männer, die im Pflegebereich tätig sind. Prozentuell zeigt sich diese Tendenz darin, dass 13.25% der Abbildungen Männer in erzieherischen oder pflegerischen Bereichen zeigen, während Frauen nur in 10% der Abbildungen für sie stereotypischen Tätigkeiten nachgehen.

Abbildung 11: *Lebensfroh* S. 9

Auffällig sind in diesem Band jedoch die Hobbys, in denen vor allem weibliche Personen abgebildet werden. Die Abbildungen zeigen diese beim Lesen, Yoga, der Gartenarbeit oder dem Musizieren.

Anders als in den ersten beiden Bänden, werden im dritten Band männliche und weibliche Personen sehr häufig bei gemeinsamen Aktivitäten (60%) gezeigt. Dies betrifft sowohl

Kleinkinder (Abbildung 12), junge Erwachsene (Abbildung 13) und selbst ältere Menschen (Abbildung 14). Die restlichen 40% zeigen weiterhin Abbildungen, in denen gemeinsamen Aktivitäten von Personen desselben Geschlechts nachgegangen wird.

Freude am Entdecken
Das aktive Erkunden der Umwelt kann für Kinder förderlich sein: Sie können ihre Wissbegierde und ihren Forscherdrang ausleben. Außerdem kann das Vertrauen in ihre Fähigkeiten gefördert werden.

Abbildung 12: *Lebensfroh* S. 109

Das Umfeld prägt
Jugendliche möchten von ihrem Umfeld Wertschätzung erfahren. Je mehr ein Mensch sich seiner selbst bewusst ist, desto gefestigter ist er in der Interaktion mit anderen und kann sich realistische Ziele setzen.

Abbildung 13: *Lebensfroh* S. 107

Gehirnjogging, Rätsel und mehr
Durch Gedächtnistraining kann bei Demenz die Konzentrationsfähigkeit gesteigert und der Gedächtnisverlust verlangsamt werden.

Abbildung 14: *Lebensfroh* S. 86

5.1.2 hpt-Verlag

Tabelle 5 gibt einen Überblick darüber, wie häufig die Geschlechter in den jeweiligen Schulbuchbänden des hpt-Verlags abgebildet sind.

Tabelle 5: Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags

	hpt					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
männlich		42.9		42.9		44.1
weiblich		57.1		57.1		55.9
Gesamt	42		35		111	

Tabelle 5 verdeutlicht, dass in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags die Geschlechterverteilung recht ausgeglichen ist, wobei eine leichte Tendenz besteht, mehr Frauen abzubilden als Männer.

Die qualitative Analyse zeigt, dass im ersten Band der Schulbuchreihe häufig Abbildungen von Gruppen (63.16%) zu finden sind. Diese Abbildungen zeigen oft weibliche und männliche Personen bei gemeinsamen Aktivitäten. Meist werden Jugendliche abgebildet, die beispielsweise im ersten Kapitel „Grundlagen der Ethik“ den Diskurs repräsentieren sollen. Aber auch am Beispiel des Glücklichseins werden junge Menschen, die gemeinsam Spaß haben, abgebildet. Abbildungen von einzelnen Personen finden sich nur selten in dem Band; dennoch stellt beispielsweise im selbigen Kapitel zu Glück eine Abbildung einen Jungen dar, der alleine mit gesenktem Kopf auf dem Boden sitzt. Im Kontext der Hilfe und Beratung wird ein männlicher Jugendlicher gezeigt. Auch findet sich eine

Abbildung 15: *Ethik 1* S. 24

Abbildung von einem Mann mit einem Baby auf dem Arm, das im Kontext der Verantwortung situiert ist (Abbildung 15). Mit Ausnahme einer Abbildung werden weibliche Personen kaum alleine dargestellt – Abbildungen, in denen Frauen zu sehen sind, zeigen immer Frauen und Männer gemeinsam.

Im zweiten Band ist der Umgang mit Geschlechtsabbildungen etwas verändert. Hier werden Männer und auch Frauen alleine dargestellt, um in einem konkreten Kontext repräsentativ zu sein. So findet sich beispielsweise stereotypisch eine Frau im Kontext der Care-Arbeit: diese wird gemeinsam mit einem kleinen Mädchen dargestellt, während sie ihre Arbeit erledigt. Anhand des begleitenden Textes lässt sich erkennen, dass diese Abbildung darauf aufmerksam machen möchte, dass es vor allem Frauen sind, die mehr Arbeit mit der Erziehung und im Haushalt leisten. Im selbigen Kontext der Fürsorge wird außerdem auch ein Mann, der einem älteren Herren bei der Pflegearbeit hilft, abgebildet. Interessant ist, dass im Kontext der Selbstinszenierungen nicht nur junge Frauen gezeigt werden, sondern auch ein Bild von einem vermutlich homosexuellen männlichen Paar zu finden ist (Abbildung 16). Während solche Bilder eher in Kapiteln zu Liebe und Sexualität erwartet werden, ist es in diesem Band im Kapitel „Leben in digitalen Welten“ situiert.

Abbildung 16: *Ethik 2* S. 36

Wie bereits aus der obigen Tabelle 5 ersichtlich ist, finden sich die meisten Abbildungen von männlichen und weiblichen Personen im dritten Band der Schulbuchreihe. In diesem Band werden Männer und Frauen wieder häufig gemeinsam abgebildet, nämlich in 72.73% der Abbildungen, die Gruppen zeigen. Dies betrifft sowohl Freizeitaktivitäten als auch Abbildungen am Arbeitsplatz. Auffällig ist, dass Frauen mit einem Anteil von 9.68% selten in für sie stereotypischen Rollen und Funktionen abgebildet sind. Eher findet man sie in Bildern, die Arbeitsmeetings zeigen. Stereotypisch für Frauen scheinen jedoch Abbildungen im Kapitel „Gesundheit und Krankheit“ – hier werden Frauen häufig als Ärztin oder Krankenschwester gezeigt. Auch männliche Personen sind in diesem Schulbuch tendenziell ähnlich dargestellt – oft findet man sie gemeinsam mit Frauen in Arbeitsmeetings (Abbildung 17) abgebildet; aber auch nicht-stereotypische Abbildungen für Männer lassen sich finden, wie beispielsweise ein Mann beim Yoga (Abbildung 18) gemeinsam mit Frauen oder auch ein männlicher Pfleger.

Abbildung 17: *Ethik 3* S. 103

Abbildung 18: *Ethik 3* S.131

5.1.3 Trauner-Verlag

Tabelle 6: Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags

	trauner					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
männlich		49.3		50.3		42.3
weiblich		50.7		49.7		57.7
Gesamt	138		193		272	

Tabelle 6 zeigt, dass Abbildungen der beiden Geschlechter ziemlich ausgeglichen in den einzelnen Bänden der Schulbuchreihe sind.

Die qualitative Analyse des ersten Bandes demonstriert, dass Männer und Frauen vermehrt als Einzelperson dargestellt werden. Wenn Personen doch in Gemeinschaft mit anderen abgebildet sind, so sind dies häufig Abbildungen von Frauen gemeinsam mit Frauen oder von Männern gemeinsam mit Männern. Es sind jedoch auch Abbildungen von Gemeinschaften im Buch zu finden, auf denen Männer und Frauen gemeinsam abgebildet sind. Hinsichtlich der Art und Weise, wie die jeweiligen Geschlechter dargestellt sind, ist anzumerken, dass im ersten Kapitel zwei Abbildungen sind, in welchen sich ein junger Mann vulnerabel zeigt und bei Freunden Hilfe sucht. Während in der einen Szene eine junge Frau diejenige ist, die ihm Trost schenkt, ist in der anderen Abbildung ein männlicher Freund abgebildet, mit dem über die schwierige Situation gesprochen wird. Auffällig ist, dass im Kapitel der Weltreligionen eher Männer abgebildet werden; lediglich eine Abbildung zeigt eine weibliche Hindu-Gläubige, während die restlichen Bilder männliche Gläubige darstellen – dies trifft auf den Buddhismus, das Judentum, den Islam, Mormonen, Orthodoxe sowie Sikh zu, für welche jeweils Männer repräsentativ gezeigt werden. Tendenziell werden Frauen und Männer in diesem Schulbuch nicht stereotypisch dargestellt. Im Kapitel zum Thema Beziehungen finden sich jedoch zwei Bilder, die ein stereotypisches Frauenbild zeigen: eine Mutter, die gemeinsam mit ihrer Tochter lernt; eine Familie, in der die Kinder am Boden spielen, der Mann auf dem Sofa liegt und die Frau die Unordnung im Haushalt beseitigt. Ebenso eine etwas stereotypische Geschlechtsabbildung

findet sich im Kontext der Wirtschaftsethik, wo Frauen in einer Billiglohnfabrik abgebildet sind.

Die qualitative Analyse des zweiten Bandes zeigt, dass mit einem Anteil von 64.44% aller Abbildungen von Gruppen Männer und Frauen oft gemeinsam in Bildern gezeigt werden. So sieht man sie beispielsweise zusammen in Teamarbeit oder bei Aktivitäten mit Freundinnen und Freunden. Auffällig ist, dass im Kapitel „Medien und Kommunikation“ vermehrt männliche Personen (61.54%) abgebildet sind: Es sind eher Buben oder Männer, die beim Videospielen gezeigt werden. Eine weitere Abbildung zeigt zwei erwachsene Männer, die einem jungen Buben den Umgang mit Medien zeigen. Weibliche Personen hingegen werden eher im Kontext von Dating-Apps, Blogs und dem Influencer-Leben gezeigt, wobei deren Anteil im Kapitel zu Medien insgesamt nur 38.46% ausmacht. Man erkennt hier also eine gewisse unterschiedliche Darstellung der einzelnen Geschlechter. Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, findet sich im zweiten Band der Schulbuchreihe zwar keine Abbildung einer diversen Person. Dennoch scheint das Schulbuch mit klassischen männlichen und weiblichen Repräsentationen aufzubrechen, wie Abbildung 19 zeigt: Diese Abbildung zeigt eine Frau und einen Mann und stellt diese in den Kontext der Geschlechterrollen und was als typisch weiblich und typisch männlich gilt. Dabei lässt sich erkennen, dass eine eher maskuline Frau abgebildet ist und ein eher femininer Mann. Ebenso zeigt das Buch einen Mann, der in Elternkarenz ist und des Öfteren Frauen in einem technischen Beruf.

Abbildung 19: *Vielfalt (er)leben 2* S. 149

Auch Band drei der Schulbuchreihe hat eine ausgeglichene Geschlechterverteilung. In diesem Band sind weibliche und männliche Personen mit 82.61% aller Abbildungen von Gruppen häufig in gemeinsamen Tätigkeiten abgebildet. Jedoch finden sich hier vermehrt auch einzelne Abbildungen von Männern oder Frauen. Dies ist besonders auffällig im Kapitel „Krankheit, Gesundheit, Ende des Lebens“ – hier werden sowohl Männer als auch Frauen als Arzt und Ärztin dargestellt. Im Kontext der Identität und Moralentwicklung finden sich drei interessante Abbildungen: Zunächst wird eine junge gepflegte Frau abgebildet und in einer Art beschrieben,

die der stereotypischen Frauenidentität entspricht. Ebenso wird ein Mann, der als Beispiel für den "starken Mann“ gelten soll, gezeigt. Als dritte Abbildung bringt der Band jedoch einen Vater mit Sohn, der als feinfühlig beschrieben wird und dem auch Einfühlungsvermögen gelernt wird. Aktivitäten, bei denen sowohl Männer als auch Frauen gezeigt werden, sind beispielsweise Yoga, Meditation oder auch im Kampfsport.

5.1.4 Gesamtüberblick Geschlecht

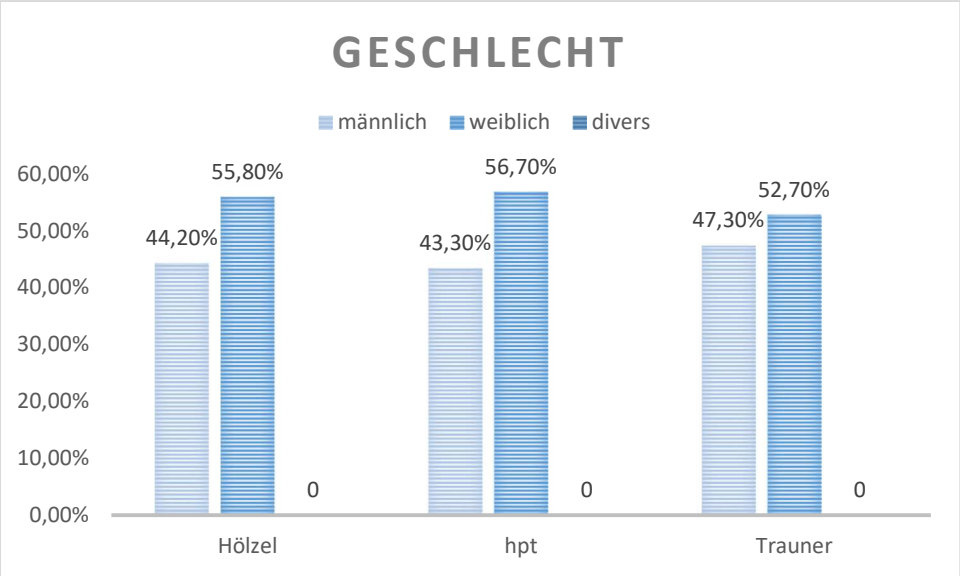

Abbildung 20: Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von weiblichen und männlichen Personen in den jeweiligen Schulbuchverlagen

Die erste Kategorie, die ich untersucht habe, war die Verteilung der abgebildeten Geschlechter. Abbildung 20 verdeutlicht, dass in allen drei Schulbuch-Verlagen weibliche Personen tendenziell häufiger abgebildet werden als männliche. In keinem der Schulbücher konnte eine Abbildung einer diversen Person gefunden werden. Der hpt-Verlag hat mit 56.7% die höchste Quote an Bildern weiblicher Personen, gefolgt vom Hölzel-Verlag mit 55.8% und der Trauner-Verlag bildet vergleichsweise die niedrigste Anzahl an weiblichen Personen mit 52.7% ab. Bei den Abbildungen männlicher Personen ändert sich die Reihenfolge, denn hier weist der Trauner-Verlag die höchste Quote mit 47.3% auf, gefolgt vom Hölzel-Verlag mit 44.2% und schließlich dem hpt-Verlag mit 43.3%. Da die Unterschiede zwischen den einzelnen Verlagen so gering sind, lässt sich in dieser Kategorie zusammenfassend sagen, dass die Schulbücher im Durchschnitt um 10.8% mehr Abbildungen weiblicher Personen bieten als Abbildungen männlicher Personen.

5.2 Geschlecht berühmter Personen

Zusätzlich zur Geschlechterverteilung in den Abbildungen, habe ich mich in meiner Analyse auch der Geschlechterverteilung unter berühmten Personen, die abgebildet werden, gewidmet. Ergebnisse dieser Analyse werden im Folgenden dargestellt.

5.2.1 Hölzel-Verlag

Tabelle 7: Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen, männlichen und diversen Personen in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags

	Hölzel					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
männlich		65.6		66.7		56.2
weiblich		34.4		31		43.8
divers				2.3		
Gesamt	32		42		48	

Tabelle 7 zeigt deutlich, dass weibliche nennenswerte Personen in den Schulbüchern des Hölzel-Verlags in der Unterzahl sind; dies ist zumindest in Band 1 und 2 erkennbar, wobei sich auch in Band 3 die Tendenz zeigt, dass weniger weibliche berühmte Personen abgebildet werden. In Band 1 sind mit 65.6% fast doppelt so viele Männer abgebildet als Frauen; in Band 2 sind es mit 66.7% sogar mehr als doppelt so viele Männer. In diesem Band findet sich auch eine Abbildung einer diversen Person, bei der es sich um Conchita Wurst handelt.[10] Im dritten Band balanciert sich die Geschlechterverteilung ein wenig aus, da Männer hier mit einer Repräsentation von 56.2% nicht allzu sehr in der Überzahl gegenüber den Frauen mit 43.8% liegen.

Nachdem die quantitative Analyse ergeben hat, dass die Tendenz besteht, mehr männliche berühmte Personen abzubilden als weibliche, stellt sich nun die Frage, in welchen Kontexten die jeweiligen Personen abgebildet werden. Nennenswerte Männer, die im ersten Band abgebildet werden, sind vor allem klassische Philosophen wie Sokrates, Kant oder Hobbes. Aber auch modernere Männer wie Martin Luther King oder berühmte Psychologen und Wissenschaftler werden in ausgewählten Kapiteln abgebildet. Bei den weiblichen Berühmtheiten handelt es sich eher um Frauen aus dem 20. und 21. Jahrhundert. Lediglich eine Dame aus der Neuzeit wird dargestellt: Olympe de Gauges. Unter den anderen Frauen sind beispielsweise Eglantyne Jebb, Nasrin Sotoudeh, Eleanor Roosevelt. Abbildungen dieser Frauen sind vor allem im Kontext der Menschen-, Frauen- und Kinderrechte situiert. Anders

[10] Conchita Wurst ist biologisch zwar dem männlichen Geschlecht zuzuordnen, aber da es sich bei ihr um eine Kunstfigur handelt, die sich selbst als Mann und Frau zugleich definiert (vgl. Metzger 2015), kann sie für die vorliegende Untersuchung als diverse Person gezählt werden.

als bei den männlichen Persönlichkeiten handelt es sich bei diesen Frauen weniger um Philosophinnen als eher um Aktivistinnen oder Revolutionärinnen. Eine der aktuellsten weiblichen Persönlichkeiten, die sich in diesem Schulbuch findet, ist Greta Thunberg, deren Abbildung im Kontext der Umweltethik situiert ist.

Auch in Band 2 zeigt sich eine deutliche Mehrheit an Darstellungen von männlichen Persönlichkeiten. Auch hier finden sich Philosophen des ersten Bandes wieder (Kant, Mill, Bentham), aber zeitgenössische Berühmtheiten sind in diesem Band ebenso vertreten. So finden sich Abbildungen von Männern wie Richard David Precht, Kofi Annan, Nelson Mandela, Viktor Frankl, Alexander van der Bellen. Bei den abgebildeten Frauen handelt es sich eher um Persönlichkeiten aus dem 20. Jahrhundert. Anders als im ersten Band handelt es sich aber bei diesen Frauen auch um Philosophinnen, wie beispielsweise Martha Nussbaum oder Nel Noddings. Diese beiden sind im Schulbuch im Kontext des Mitleids und der Fürsorge situiert. Abgesehen davon sind auch in diesem Band vor allem Aktivistinnen im Bereich des Feminismus, der Sexualität und der Liebe abgebildet: Simone de Beauvoir, Tarana Burke Eva Illouz. Aber auch nicht-stereotypische Frauenpersönlichkeiten werden repräsentiert: So findet sich beispielsweise im Kontext der Medienethik die Wirtschaftsinformatikerin Sarah Spiekermann, die forensische Psychiaterin Adelheid Kastner oder im Tierschutz Jane Goodall. Zusätzlich zu weiblichen und männlichen Persönlichkeiten findet sich in diesem Band außerdem eine diverse Berühmtheit, nämlich Conchita Wurst. Ihre Abbildung ist im Kontext der Toleranz im Schulbuch zu finden.

Wie bereits aus Tabelle 7 hervorgeht, ist die Geschlechterverteilung der berühmten Personen im dritten Band am ausgeglichensten. Beginnend mit den männlichen Berühmtheiten finden sich auch hier wieder die klassischen Vertreter wie Kant, Hobbes und Mill. Weitere Philosophen, die für die heutige Zeit bekannt sind, wie Habermas und Eriksson werden ebenso abgebildet. Aber in diesem Band finden sich auch zahlreiche Männer, die repräsentativ für Bereiche in der Wirtschaftsethik oder der Medizinethik sind. In diesem Band sind einige weibliche Philosophinnen abgebildet: Philippa Foot und Judith Jarvis Thomson im Kontext der Tugenden; Jeanne Hersch, Simone de Beauvoir und Martha Nussbaum im Kontext der Menschenwürde und -rechte; Carol Gilligan als Kritikerin von Kohlbergs Stufenmodell. Außerdem findet sich sogar eine Philosophin/Dichterin aus Zeiten vor Christus: Sappho, welche sich früh mit der Frage, wie Menschen sich als Individuen fühlen könnten, auseinandersetzte. Abgesehen von diesen Philosophinnen sind in diesem Band aber auch weitere erfolgreiche Frauen repräsentiert: Elisabeth Tichy-Fisslberger (Präsidentin des UN-

Menschenrechtsrates), Susan Sontag (Schriftstellerin und Regisseurin), Lujain Alqodmani (Präsidentin des Weltärztebundes), Cicely Saunders (Pionierin der Palliativmedizin), Margaret Thatcher (erste Premierministerin des Vereinigten Königreichs), Veronika Bohrn Mena (Arbeitsmarktexperin), und noch weitere aus dem Bereich der Wirtschaft und dem Marketing.

5.2.2 hpt-Verlag

Tabelle 8: Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags

	hpt					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
männlich		70.4		41.7		68
weiblich		29.6		58.3		32
Gesamt	27		24		25	

Tabelle 8 zeigt, dass in Band 1 und Band 3 der Schulbuchreihe des hpt-Verlags jeweils mehr als doppelt so viele männliche Berühmtheiten abgebildet werden als weibliche. Band 2 hingegen sticht aus dieser Tabelle hervor, da hier der weibliche Anteil mit 58.3% höher ist als der männliche mit 41.7%. Es handelt sich hier zwar nicht um eine doppelte Häufigkeit, dennoch ist eine solche Tendenz nennenswert.

Anhand der qualitativen Analyse zeigt sich, dass Band 1 verhältnismäßig wenige klassische Philosophen abbildet. Eher werden in diesem Band repräsentative Persönlichkeiten der Moderne mit 68.42% aller abgebildeten männlichen Philosophen präsentiert. So wird beispielsweise der Schweizer Schriftsteller Rolf Dobelli im Kontext der positiven Gesprächskultur dargestellt oder auch die Psychologen Mihaly Csikszentmihalyi und Erich Fromm im Kontext des Glücks erwähnt. Neben den klassischen Philosophen Mill, Bentham, Locke und Epikur, die in diesem Band abgebildet sind, werden aber vor allem zeitgenössische Philosophen abgebildet. Darunter Odo Marquard, Robert Pfaller, Dieter Birnbacher, Ahmet Cavuldak. Auffällig ist dabei außerdem, dass es sich nicht nur um zeitgenössische Philosophen handelt, sondern auch um solche, die mit einem Anteil von 76.92% vorwiegend aus dem deutschsprachigen Raum stammen. Ähnlich verhält es sich bei den weiblichen Persönlichkeiten, die im ersten Band abgebildet werden. So werden beispielsweise im Kontext der Kinder- und Frauenrechte Maria Montessori sowie die Stieftochter von John Stuart Mill, Helen Taylor, dargestellt. Modernere Frauen, wie Angelika Walser, Greta Lührs oder Marylin Price-Mitchell sind besonders auffällig im Kontext der Freundschaft und der Vorbilder situiert.

Hinsichtlich der männlichen Berühmtheiten werden in Band 2 mit 60% aller männlichen Philosophen tendenziell mehr zeitgenössische Philosophen dargestellt. Auffällig ist auch hier,

dass es sich vor allem um bekannte Männer aus dem deutschsprachigen Raum handelt. Bei den Frauen spiegelt sich die Tendenz wider, dass weibliche Persönlichkeiten vor allem in den Kontexten Care-Ethik, darunter Carol Gilligan und Elisabeth Conradi, sowie Liebe und Sexualität repräsentativ dargestellt werden. Auffällig ist hier auch, dass besonders im Kontext des Feminismus berühmte Frauen aus dem 17., 18. und 19. Jahrhundert repräsentiert werden. So finden sich in diesem Kontext Abbildungen von Marie de Gournay, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft und Harriet Taylor-Mill. Alle vier galten als Feministinnen und setzten sich für die Rechte von Frauen ein. Auch Simone de Beauvoir und Judith Butler werden repräsentativ für die Themen Gender und Sexualität in diesem Kapitel des zweiten Bandes abgebildet. Auch im Kontext der Fortpflanzung und Reproduktionsethik sind es lediglich weibliche Persönlichkeiten, die abgebildet werden.

Auch im dritten Band der Schulbuchreihe zeigt sich eine ausgeglichene Auswahl an klassischen (41.18%) und zeitgenössischen (58.82%) männlichen Persönlichkeiten. So finden sich beispielsweise im Kontext der normativen Ethik Philosophen wie Jeremy Bentham, John Stuart Mill oder auch Arthur Schopenhauer. Tendenziell sind auch in diesem Band mehr Philosophen und Wissenschaftler aus dem deutschsprachigen Raum abgebildet, aber stellenweise werden auch Männer wie der indische Wirtschaftswissenschaftler Amartyra Kumar Sen oder der britische Philosoph Julian Baggini dargestellt. Weibliche Persönlichkeiten sind in diesem Band wieder seltener abgebildet. Dabei finden sich hier aber sowohl Frauen aus dem 20. Jahrhundert wie auch Frauen aus dem 21. Jahrhundert. Besonders im Kontext der Menschenrechte werden in diesem Band weibliche Persönlichkeiten dargestellt, darunter Hannah Arendt, Eleanor Roosevelt, Waris Dirie sowie die Generalsekretärin von Amnesty International, Agnès Callamard. Auch im Kapitel „Gesundheit und Krankheit“ sind nennenswerte Frauen abgebildet: Florence Nightingale, die die moderne Krankenpflege begründet hat und Cicely Saunders, die die Hospizbewegung gründete.

5.2.3 Trauner-Verlag

Tabelle 9: Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen und männlichen Personen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags

	Trauner					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
männlich		67.2		60.3		52.7
weiblich		32.8		39.7		47.3
Gesamt	67		58		93	

Tabelle 9 zeigt, dass es in diesem Schulbuch-Verlag Unterschiede in der Repräsentation von berühmten Männern und Frauen gibt. So sind sowohl im ersten Band mit 67.2% als auch im zweiten Band des Buches mit 60.3% mehr als doppelt so viele berühmte Männer abgebildet als Frauen, die nur 32.8% bzw. 39.7% der Abbildungen ausmachen. Im dritten Band hingegen gleicht sich die Geschlechterverteilung etwas aus mit 52.7% der männlichen Persönlichkeiten und 47.3% der weiblichen Persönlichkeiten.

Berühmte Frauen sind im ersten Band nur wenige abgebildet. Bei jenen, die abgebildet sind handelt es sich vermehrt um Frauen aus der heutigen Zeit. Themen, für welche diese repräsentativ dargestellt werden, sind breit gefächert: im Kontext des Klimas sind beispielsweise Greta Thunberg sowie eine Politikerin und eine Philosophin, die sich für Nachhaltigkeit und Klimagerechtigkeit einsetzen, abgebildet; auch im Kontext des Glücks werden vier Frauen, die sich sowohl mit der Erforschung als auch dem ethisch-philosophischen Aspekt des Glücks beschäftigen, abgebildet; im Bereich der Kinderrechte sind es ebenso zwei Frauen – eine Historikerin sowie eine österreichische Kinder- und Jugendanwältin – die repräsentativ für dieses Thema abgebildet sind. Auffällig ist, dass im ersten Kapitel, in welchem die Grundlagen der Ethik behandelt werden, nicht nur männliche Vertreter dargestellt sind – obwohl diese eindeutig überwiegen – sondern auch Frauen, die dennoch einen großen Einfluss auf die Ethik hatten: darunter Hannah Arendt, Simone de Beauvoir oder Eleanor Roosevelt. Auch wird in diesem Kapitel eine zeitgenössische Philosophin aus Wien abgebildet, die in einem Interview über das Gewissen spricht. Nennenswert ist außerdem, dass nicht nur einflussreiche Frauen im Bereich der Wissenschaft dargestellt werden, sondern auch Frauen aus den Sozialen Medien: die Schauspielerin Angelina Jolie sowie die Influencerin Pamela Reif werden im Kontext der Vorbilder und HeldInnen dargestellt. Hingegen eine Abbildung von männlichen Vorbildern wird in diesem Schulbuch nicht gegeben.

Die Analyse des zweiten Bandes zeigt, dass es sich bei den männlichen Persönlichkeiten vor allem um klassische Philosophen wie Kant, Aristoteles, Epikur sowie auch modernere Vertreter wie John Rawls, Peter Singer oder Tom Regan handelt. Dieser Band bildet aber nicht nur klassische Philosophen ab, sondern zeigt auch Persönlichkeiten aus den unterschiedlichsten Bereichen. So findet sich zum Beispiel im Kontext der Medien eine Abbildung von Mark Zuckerberg oder Logan Paul (Influencer). Auffällig ist außerdem, dass zusätzlich zu den bekannten modernen Philosophen, auch einige neuere Philosophen, Ethiker und Forscher abgebildet werden, die einen deutschen oder österreichischen Hintergrund haben. Darunter beispielsweise Herwig Grimm, der repräsentativ für die Tierethikforschung in Österreich

abgebildet wird; Roland Burkart, der im Kontext der Medienkommunikation dargestellt ist; oder auch österreichische Repräsentanten der drei Weltreligionen Schlomo Hofmeister, Pfarrer Ferenc Simon und Imam Ramazan Demir.

Wie bereits in Tabelle 9 zu sehen ist, ist die Quote der weiblichen Persönlichkeiten im zweiten Band der Schulbuchreihe nicht so hoch. Besonders prägende und bekannte Frauen, die in diesem Band repräsentativ abgebildet werden, sind zum Beispiel Greta Thunberg, Carol Gilligan, Jane Goodall, Martha Nussbaum, Simone de Beauvoir und Judith Butler. Aber auch beim weiblichen Geschlecht sind es nicht nur Forscherinnen und Philosophinnen, die abgebildet werden, sondern im Kontext der Liebe und Sexualität findet sich beispielsweise eine Abbildung von Sarah Connor, die mit ihrem Lied „Vincent" Homosexualität thematisiert und bestärkt. Auffällig ist außerdem, dass besonders in den Kapiteln „Liebe und Sexualität" sowie „Judentum., Christentum, Islam" weibliche Persönlichkeiten repräsentativ abgebildet werden. Wie auch bei den Männern handelt es sich hier vor allem um österreichische Frauen wie Regina Polak, Zeynep Elibol, Ulrike Bechmann, Sanna Plieschnegger, Elisabeth Holzleithner, Birgit Heller, sowie zwei deutsche Journalistinnen im Kontext der Reproduktionsmedizin, Antje Schrupp und Barbara Vorsamer.

Im dritten Band der Schulbuchreihe ist die Verteilung der weiblichen und männlichen Berühmtheiten ausgeglichener. Auch in diesem Band finden sich vor allem Abbildungen der klassischen Philosophen, die bereits im zweiten Band vorkamen. Neu in diesem Band ist eine Abbildung des englischen Philosophen Henry Sidgwick. Dieser fällt im Vergleich zu anderen Schulbüchern insofern auf, als er im Kontext der Gleichberechtigung der Frau abgebildet wird – in bisherigen Schulbüchern waren es eher Frauen, die in diesem Kontext bedeutend waren. Auch in diesem Band werden dennoch moderne Philosophen vorgestellt und abgebildet; einer davon ist Alasdair MacIntyre, der im Kontext moderner Tugendethiken im Schulbuch abgebildet ist. In diesem Band werden neben den Philosophen auch noch bekannte Männer aus anderen Fachbereichen präsentiert; so finden sich zum Beispiel im Kapitel „Krankheit, Gesundheit, Ende des Lebens" die Medizinethiker James Childress und Tom Beauchamp, der Neurologe Erwin Ringel, aber auch Personen des öffentlichen Lebens wie Keanu Reeves, dessen Aussage „*Grief changes shape, but it never ends.*" im Schulbuch zur Diskussion anregen soll.

Tabelle 9 verdeutlicht, dass sich in diesem Band deutlich mehr Abbildungen von weiblichen Persönlichkeiten finden. In diesem Band werden tatsächlich auch einige Philosophinnen aus dem 20. Jahrhunderts abgebildet und erwähnt, so beispielsweise Philippa Ruth Foot und

Elizabeth Anscombe repräsentativ für moderne Tugendethiken, Onora Sylvia O'Neill und Christine Korsgaard repräsentativ für neuere deontologische Konzepte. Im Kontext der Menschenrechte werden hier Revoluterinnen wie Mary Wollstonecraft und Eleanor Roosevelt, sowie neuere Menschenrechtskämpferinnen Aung San Suu Kyi und Shirin Ebadi abgebildet. Aber nicht nur im Westen scheinen Frauen um ihre Rechte gekämpft zu haben, denn im Schulbuch findet sich im Kapitel „Fernöstliche Religionen und Weltanschauungen" ein Porträt der indischen Frauenrechtsaktivistin Ruth Manorama, die vor allem für die weibliche Diskriminierung im Kastensystem bedeutend ist. Auffällig ist hier, dass es besonders wieder Frauen sind, die sich für ihre Rechte einsetzten und hier aktivistisch unterwegs waren. Auch im Kontext der Medizin finden sich einige Abbildungen von bekannten Frauen: Florence Nightingale als Begründerin der modernen Krankenpflege, Elisabeth Kübler-Ross als Sterbeforscherin, Cicely Saunders als Begründerin der Hospiz-Bewegung und der Palliativmedizin oder auch Mutter Teresa, deren Zitat zur Diskussion über das Sterben in Würde anregen soll. In diesem Band wird im Kontext der Diskriminierung die amerikanische Rechtsanwältin Kimberlé Crenshaw abgebildet, die repräsentativ für den Begriff der Intersektionalität ist. Dabei ist anzumerken, dass jene Frau, die den Begriff geprägt hat, wohl selbst davon betroffen ist, da es sich bei dieser Persönlichkeit einerseits um eine Frau handelt und andererseits um eine schwarze Frau, wodurch sie Diskriminierung auf zwei Ebenen ausgesetzt sein kann. Im Kontext der Identitätsentwicklung wird nicht nur die klassische Theorie von Erikson vorgestellt wird, sondern auch die Theorien von drei Frauen – Jane Loevinger, Aleida Assmann, Judith Butler – welche alle drei auch repräsentativ für ihre Theorie im Schulbuch abgebildet werden. Berühmte Frauen werden auch im Kapitel „Wirtschaft und Konsum" abgebildet; darunter die Universitätsprofessorin Dagmar Fenner, Kathrin Hartmann, welche nachhaltige Unternehmen untersuchte, und Gilian Gerke, Professorin für Ressourcenwirtschaft

Besonders auffällig ist, dass im Schulbuch im Kapitel „Diversität und Diskriminierung" ein berühmter Mann mit Behinderung abgebildet sowie kurz vorgestellt wird, nämlich Franz-Joseph Huainigg, der auf Rollstuhl und Beatmungsgerät angewiesen ist, aber dennoch stark in Politik und Medien vertreten ist. Ebenso bedeutungsvoll hervorzuheben in diesem Band ist die Seite 177, die sich nur Persönlichkeiten, die in irgendeiner Weise beeinträchtigt sind, widmet (mehr dazu siehe Kapitel 5.3.3).

5.2.4 Gesamtüberblick Geschlecht berühmter Personen

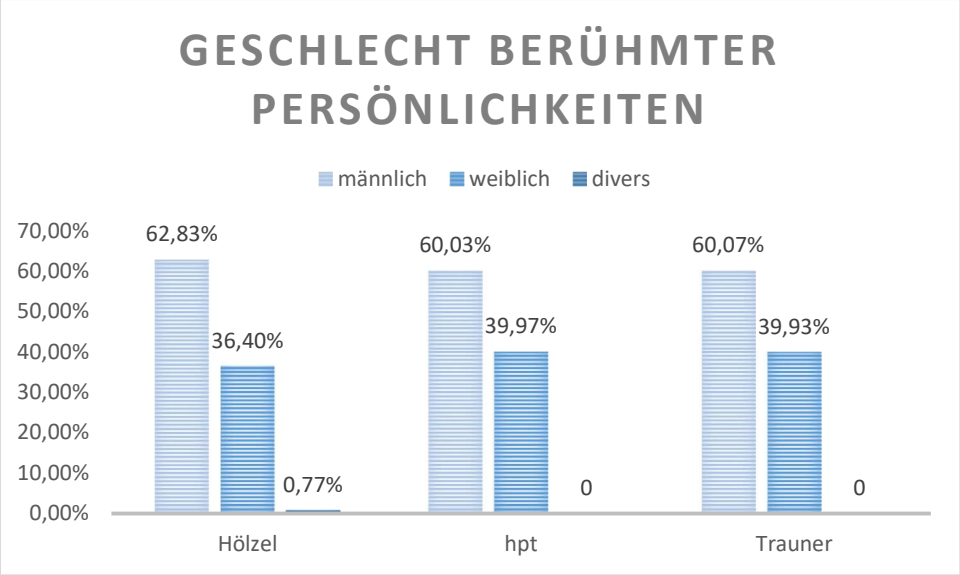

Abbildung 21: Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von berühmten weiblichen, männlichen und diversen Personen in den jeweiligen Schulbuchverlagen

Abbildung 21 zeigt die durchschnittliche Verteilung der Geschlechter berühmter Personen, die in den Schulbüchern abgebildet werden. Hier lässt sich erkennen, dass Abbildungen männlicher Persönlichkeiten eindeutig in der Mehrheit liegen. Die höchste Quote männlicher Persönlichkeiten mit 62.83% weist die Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags auf, gefolgt von der Buchreihe des hpt-Verlags mit 60.03% und des Trauner-Verlags, welche knapp anschließt mit 60.07%. Abbildungen weiblicher berühmter Personen liegen in allen drei Verlagen unter 50%. Auffällig ist, dass nur der Hölzel-Verlag zusätzlich zu den heteronormen Geschlechtern auch eine diverse Persönlichkeit abbildet, deren Anteil mit 0.77%[11] in der Abbildung zu erkennen ist. Insgesamt lässt sich also sagen, dass männliche Persönlichkeiten im Durchschnitt um 22.21% häufiger in den Schulbüchern abgebildet werden als weibliche Persönlichkeiten

5.3 Beeinträchtigungen

5.3.1 Hölzel-Verlag

Tabelle 10: Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags

	Hölzel					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
Beeinträchtigung		1.9		0.9		4.1
Gesamt	108		109		148	

[11] entspricht 1 von insgesamt 122 relevanten Abbildungen

Tabelle 10 verdeutlicht, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in einer sehr geringen Anzahl abgebildet sind. Dies ist vor allem deutlich in den ersten beiden Bänden, wo deren Häufigkeit mit 1.9% beziehungsweise 0.9% sehr gering scheint. Lediglich im dritten Band lässt sich eine etwas höhere Anzahl mit 4.1% verorten.

Die qualitative Untersuchung zeigt, dass Menschen im Rollstuhl am häufigsten abgebildet werden. So zeigen beispielsweise beide Abbildungen im ersten Band eine Person in einem Rollstuhl. Die Abbildung 22 ist dabei in einen recht positiven Kontext eingebunden: im Kontext der Resilienz macht diese Abbildung deutlich, dass eine körperliche Beeinträchtigung kein Hindernis sein muss. Auch Abbildung 23 rückt die körperliche Beeinträchtigung in ein positives Licht: Durch neuere Technologien können auch Rollstühle einem mehr Bewegungsfreiheit bieten und somit ein selbstbestimmteres Leben ermöglichen.

Abbildung 22: *Gemeinsam* S. 92

Abbildung 23: *Gemeinsam* S. 153

Im zweiten Band lässt sich überhaupt nur eine Abbildung mit einer Beeinträchtigung verorten. Dabei handelt es sich um eine Darstellung einer Person mit einer Beinprothese. Diese Abbildung ist im Kontext der Offenheit und Aufgeschlossenheit situiert. Auch hier wird die Beeinträchtigung aber von einem positiven Blickwinkel betrachtet, da hier ebenso das technische Hilfsmittel als unterstützend und wertvoll beschrieben wird.

Im letzten Band finden sich die meisten Abbildungen von Menschen mit Beeinträchtigungen in der gesamten Schulbuchreihe. Dabei zeigt sich, dass diese Abbildungen zu einem großen Anteil im Kapitel „Alle gleich – alle anders“, welches sich mit Diversität beschäftigt, zu finden sind. Auch hier ist der Rollstuhl mit 50% aller Abbildungen beeinträchtigter Personen die häufigste Beeinträchtigung, die abgebildet wird. Im Gegensatz zu den ersten beiden Bänden sind die Menschen, die im Rollstuhl sitzen, hier in eine Gemeinschaft eingebunden und mit anderen Personen gemeinsam am Bild zu sehen. Auch eine Person mit Handprothese wird in diesem Band abgebildet. Zusätzlich zu diesen körperlichen Beeinträchtigungen werden im dritten Band außerdem zwei Personen mit kognitiver Beeinträchtigung dargestellt. Auch diese sind nicht

alleine auf den Abbildungen, sondern in eine Gemeinschaft mit nicht-behinderten Menschen eingebunden.

5.3.2 hpt-Verlag

Tabelle 11: Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags

	hpt					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
Beeinträchtigung		0		2.9		6.3
Gesamt	42		35		111	

Bezüglich Abbildungen von Menschen mit Beeinträchtigungen bildet sich in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags ein klares Bild ab: Tabelle 11 zeigt deutlich, dass Band 1 und Band 2 keine bis kaum Bilder von Menschen mit Beeinträchtigungen zeigen. Hingegen auffällig ist, dass in Band 3 vergleichsweise eine recht hohe Anzahl mit 6.3% an Abbildungen von beeinträchtigen Personen zu finden ist. Die qualitative Analyse zeigt dabei, dass sich ein Großteil dieser Abbildungen im Kontext der Inklusion und dem Umgang mit Behinderungen findet. Der Großteil der Bilder mit 57.14% zeigt Menschen im Rollstuhl – diese werden dabei in einem positiven Licht abgezeichnet. So sieht man beispielsweise zwei junge Männer, die trotz Rollstuhl Basketball spielen oder auch eine Frau, die trotz ihres Rollstuhls am Arbeitsplatz inkludiert ist. Beide Abbildungen verdeutlichen, dass körperliche Behinderungen nicht zwangsläufig einschränkend sein müssen. Aber nicht nur körperliche Behinderungen werden in diesem Band abgebildet, sondern auch zwei Kinder mit einer geistigen Behinderung sind zu finden. Diese sind ebenso in einen positiven Kontext eingebunden, da man sie im gemeinsamen Spiel und Austausch mit nicht-behinderten Kindern sieht.

Wie aus der Tabelle 11 zu entnehmen ist, findet sich in Band 2 nur eine Abbildung von einer Person mit Beeinträchtigung. Diese ist im Kontext der Tierethik situiert und zeigt eine blinde Person mit einem Assistenzhund. Auffällig ist hier, dass es sich bei der Person nicht nur um eine beeinträchtigte Person handelt, sondern auch um eine dunkelhäutige Person. Fokus in diesem Bild ist jedoch eigentlich der Hund.

5.3.3 Trauner-Verlag

Tabelle 12: Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags

	Trauner					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
Beeinträchtigung		0.7		1		1.8
Gesamt	138		193		272	

Tabelle 12 zeigt, dass Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags nur sehr spärlich sind. So finden sich im Band 1 lediglich 0.7% an Abbildungen von beeinträchtigten Personen, im Band 2 nur 1% und auch in Band 3 sind es nur 1.8%.

In Band 1 findet sich insgesamt nur eine einzige Abbildung einer Person mit Beeinträchtigung: es handelt sich dabei um einen bekannten Leichtathletik-Sportler, der trotz seiner Beinprothese im Sport erfolgreich wurde. Diese Abbildung ist im Kontext des Glücks zu finden.

Die qualitative Analyse ergibt außerdem, dass die beiden Abbildungen im zweiten Band eine Frau im Rollstuhl sowie ein Mädchen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen. Beide werden jedoch nicht isoliert dargestellt, sondern sind gemeinsam mit nicht-beeinträchtigen Personen am Bild. Der Kontext, in welchem beide Bilder situiert sind, ist im Kapitel „Regeln und Moralvorstellungen“. Dabei begleiten diese Bilder ein Gedankenexperiment, in welchem sich die Schülerinnen und Schüler Gedanken darüber machen sollen, welche Gesetze sie aus der Sicht unterschiedlicher Personen – darunter Rollstuhlfahrer, blinde und geistig-beeinträchtigte Person – verwirklichen würden.

Während die beiden Abbildungen des zweiten Bandes in einem zufällig gewählten Kapitel erscheinen, sind die fünf Abbildungen des dritten Bandes ausschließlich im Kapitel „Diversität und Diskriminierung“ verortet. Dabei zeigen diese Abbildungen vor allem Personen im Rollstuhl, aber auch ein Mädchen mit Armprothese wird gezeigt. Die Bilder sind dabei in einen positiven Kontext eingebunden; so sieht man beispielsweise einen Schüler im Rollstuhl, der gemeinsam mit seinen Freundinnen und Freunden Zeit verbringt, oder auch Personen im Rollstuhl, die arbeiten (Abbildung 24). Auch die Abbildung des Mädchens mit Armprothese vermittelt ein positives Bild, denn das Bild wird vom Slogan „Ich finde es wichtig, dass man sich schön findet, unabhängig vom Äußeren.“ begleitet.

Abbildung 24: *Vielfalt (er)leben 3* S. 173

5.3.4 Gesamtüberblick Beeinträchtigungen

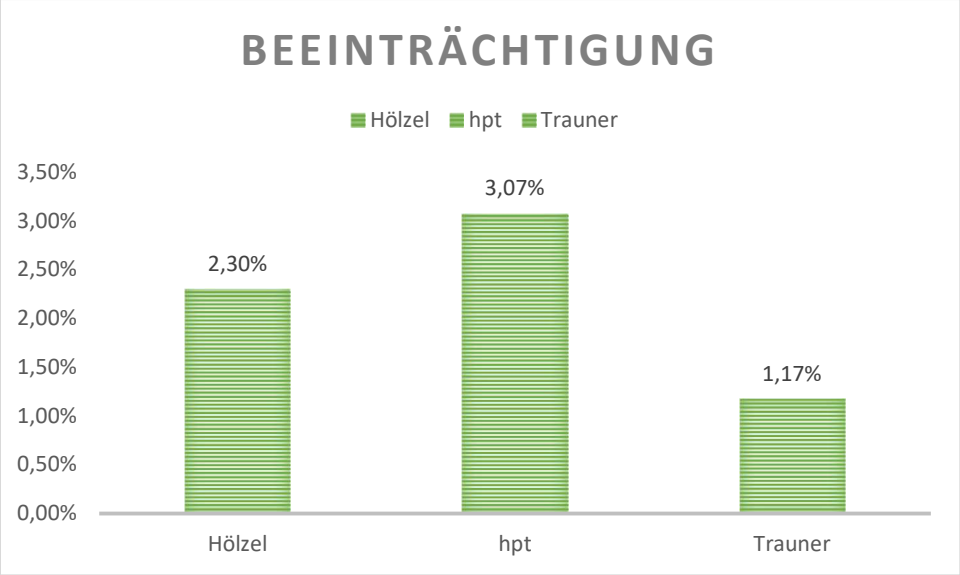

Abbildung 25: Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von Personen mit Beeinträchtigungen in den jeweiligen Schulbuchverlagen

Abbildung 25 zeigt, wie häufig Menschen mit Beeinträchtigungen in den einzelnen Schulbuchreihen abgebildet werden. Dabei ist in Abbildung 25 deutlich zu erkennen, dass der hpt-Verlag mit 3.07%[12] aller Abbildungen die meisten mit beeinträchtigten Menschen zeigt. In der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags ist der Anteil der Bilder mit beeinträchtigten Menschen etwas geringer mit 2.3%[13]. Die geringste Quote hat der Trauner-Verlag mit nur 1.17%[14]. Insgesamt zeigen diese Zahlen also tendenziell einen recht geringen Anteil an Abbildungen von beeinträchtigten Personen in den Schulbüchern.

5.4 Hautfarbe

5.4.1 Hölzel-Verlag

Tabelle 13: Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags

	Hölzel					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
weiß		85.1		83.8		76.7
PoC		9.1		3.8		20.1
Mischtyp		5.8		12.4		3.2
Gesamt	121		105		120	

Aus der Tabelle 13 geht hervor, dass Abbildungen mit weißen Personen in allen drei Bänden der Schulbuchreihe eindeutig überwiegen. Lediglich der dritte Band bewegt sich in einer

[12] entspricht 8 von insgesamt 188 untersuchten Abbildungen
[13] entspricht 9 von insgesamt 365 untersuchten Abbildungen
[14] entspricht 8 von insgesamt 603 untersuchten Abbildungen

positiveren Verteilung zwischen weißen und schwarzen Personen: Abbildungen weißer Personen sind zwar weiterhin in der Überzahl, dennoch stellen Abbildungen von schwarzen Personen mit 20.1% fast ein Viertel aller Abbildungen dar.

Anhand der qualitativen Analyse konnte im ersten Band herausgefunden werden, dass diese nicht nur in positiven Kontexten abgebildet sind. Beispielsweise werden schwarze Personen abgebildet, um Stammesbewohner, Sklaverei und Kinderarbeit sowie Drogenhandel zu verbildlichen. Positiv fällt jedoch auf, dass die restlichen schwarzen Personen in diesem Band selten isoliert abgebildet werden – oft sind sie in einer Gemeinschaft mit weißen Personen eingebunden oder sogar in einer Werbekampagne zu finden.

Auffällig ist im zweiten Band die sehr geringe Anzahl an abgebildeten schwarzen Personen im Vergleich zu den anderen beiden Bänden. Diese sind jedoch, so wie auch im ersten Band, zumindest in einem gemeinsamen Kontext mit weißen Personen abgebildet. Hervorzuheben ist jedoch die erhöhte Anzahl an Abbildungen von Mischtypen in diesem Band. Diese sind allerdings nicht immer in einem positiven Kontext abgebildet. So werden beispielsweise Mädchen und Kinder mit einer Mischfarbe abgebildet, um Kinderarbeit und eine Zwangsheirat darzustellen.

Im dritten Band ist die Häufigkeit von Abbildungen mit schwarzen Personen am größten. Abgesehen davon sind die meisten dieser Abbildungen auch in einem positiven Kontext situiert. So finden sich beispielsweise einige der schwarzen Personen mit einer Verteilung von 80% in Bildungseinrichtungen oder bei Aktivitäten gemeinsam mit Freunden. Trotz der vorwiegend positiven Konnotationen, in denen schwarze Personen in diesem Band abgebildet sind, finden sich auch in diesem Band zwei Bilder, die Menschen mit schwarzer Hautfarbe in ein negatives Licht rücken: Eine Abbildung zeigt ein Mädchen, das aufgrund ihrer Hautfarbe in der Schule ausgegrenzt wird; dieses Bild wird im Kontext des Rassismus abgebildet. Ein weiteres Bild zeigt einen schwarzen Jungen, der arbeiten muss; dieses Bild möchte erneut auf die Kinderarbeit in bestimmten Ländern aufmerksam machen.

5.4.2 hpt-Verlag

Tabelle 14: Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags

	hpt					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
weiß		65.9		62.8		69
PoC		21.3		18.6		19.8
Mischtyp		12.8		18.6		11.2
Gesamt	47		43		116	

Tabelle 14 zeigt, dass der Anteil an Abbildungen mit schwarzen Personen zwar im Vergleich zu weißen Personen recht gering, aber mit meist knapp einem Viertel dennoch hoch ist. Anteilsmäßig sind Abbildungen schwarzer Personen in jedem Band in etwa gleich stark vertreten mit 21.3% im ersten, 18.6% im zweiten und 19.8% im dritten Band. Erkennbar ist in Tabelle 14 auch, dass Mischtypen nicht ganz so häufig abgebildet werden. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass Abbildungen weißer Personen mit 65.9% im ersten, 62.8% im zweiten und 69% im dritten Band in dieser Schulbuchreihe überwiegen.

Die qualitative Analyse des ersten Bandes hat ergeben, dass weiße und schwarze Personen mit einem Anteil von 60% häufig in Gemeinschaft abgebildet werden – entweder gemeinsam mit Freunden oder sogar ein Familienbild zeigt weiße und schwarze Personen gemeinsam. Auch wird in diesem Band eine schwarze Frau, die Richterin ist, abgebildet. Dennoch finden sich in diesem Band zwei Abbildungen, die eher kritisch betrachtet werden können: So werden in einem Bild schwarze Mädchen im Kontext der Kinderarbeit gezeigt. Ebenso kritisch kann ein Bild von einem schwarzen Jungen, der mit gesenktem Kopf am Boden sitzt, betrachtet werden, da dieses Bild im Kontext von Unglück zu finden ist.

Wie Tabelle 14 zeigt, sind Abbildungen schwarzer Menschen oder Menschen vom Mischtyp im zweiten Band am geringsten in der Schulbuchreihe. In diesem Band zeigen die Abbildungen schwarze Personen eher alleine und somit seltener in einem gemeinsamen Kontext mit weißen Personen (50% aller abgebildeten dunkelhäutigen Personen). Dennoch sind diese Abbildungen neutral bis positiv konnotiert, da es sich dabei um fröhliche, lachende Bilder schwarzer Menschen handelt. Diese sind beispielsweise im Kontext der Medienethik, des Christentums oder der Tierethik situiert. Positiv fällt auch ein Bild auf, das eine Familie im Kontext der Pränataldiagnostik zeigt (Abbildung 26).

Abbildung 26: *Ethik 2* S. 110

Der dritte Band zeigt schwarze Menschen wieder vermehrt in eine Gemeinschaft und in den Kontext von weißen Menschen eingebunden. Häufig handelt es sich dabei um Abbildungen von Teams am Arbeitsplatz. Dies ist besonders auffällig im Kapitel „Das Fremde, das Andere, das Gemeinsame“. Häufig werden schwarze Personen in diesem Band auch im Kapitel „Gesundheit und Krankheit“ abgebildet. Hier sind sie oft als Ärztinnen und Ärzte oder als Krankenschwester abgebildet. Nicht nur finden sich aber Abbildungen von jungen Erwachsenen, die gemeinsam am Arbeitsplatz oder in der Schule sind, sondern auch Kleinkinder werden dabei abgebildet, wie sie zusammen mit weißen Kindern spielen (Abbildung 27).

Abbildung 27: *Ethik 3* S.92

5.4.3 Trauner-Verlag

Tabelle 15: Häufigkeit der Abbildungen von Menschen unterschiedlicher Hautfarben in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags

	trauner					
	Ethik 1		Ethik 2		Ethik 3	
	N	%	N	%	N	%
weiß		82.3		88.4		85
PoC		12		6.8		6.3
Mischtyp		5.7		4.8		8.7
Gesamt	158		207		300	

Tabelle 15 verdeutlicht, dass der Großteil der Abbildungen weiße Personen zeigt, welche jeweils mit 82.3% im ersten, 88.4% im zweiten und 85% im dritten Band klar in der Mehrheit liegen. Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass auch ein Prozentanteil von über 6% im zweiten und dritten Band und im ersten Buchband sogar 12% an Abbildungen dunkelhäutiger Personen zu finden ist.

Die qualitative Analyse hat dabei zunächst ergeben, dass die Schülerinnen und Schüler in allen drei Bänden von zwei Jugendlichen, Lea und Luis, durch den Ethikunterricht begleitet werden. Die beiden sind an unterschiedlichen Stellen im Buch immer wieder abgebildet und kommentieren die jeweiligen Themen. Dabei ist Lea ein dunkelhäutiges Mädchen.

Tabelle 15 zeigt, dass der Trauner-Verlag im ersten Buchband den größten Anteil an dunkelhäutigen Personen abbildet. Die qualitative Analyse des Bandes hat ergeben, dass diese immer wieder repräsentativ für Schülerinnen und Schüler dargestellt werden, welche sich zu Beginn eines neuen Kapitels beziehungsweise Themas Gedanken machen. Hier sind sie in isolierter Weise abgebildet, wobei auch immer ein/e weitere/r Schüler oder Schülerin mit weißer Hautfarbe zu Beginn des Kapitels gezeigt wird. Weitere Abbildungen dunkelhäutiger Menschen in diesem Band sind beispielsweise eine Mutter mit ihrer Tochter, welche im Kontext der Erziehungsformen eher glücklich dargestellt werden. Ebenso im Kontext von Familie findet sich in dem Schulband ein homosexuelles Paar mit Baby, wovon einer der Männer dunkelhäutig ist (Abbildung 28). In beiden dieser Bilder werden die dunkelhäutigen Personen lachend dargestellt.

Abbildung 28: *Vielfalt (er)leben 1* S. 123

Der zweite Band lässt erkennen, dass schwarze Personen mit einem Anteil von 57.14% häufig in Gemeinschaft mit anderen Personen abgebildet sind. Dabei handelt es sich meist um Freundesgruppen, in welchen jede und jeder eine unterschiedliche Hautfarbe aufweist. Abbildungen, in denen schwarze Menschen negativ konnotiert sind, lassen sich in diesem Band keine finden. Abbildungen, in denen schwarze Menschen alleine abgebildet sind, zeigen beispielsweise einen kochenden Mann oder eine Frau, die für Frauenrechte kämpft.

Die Analyse des dritten Bandes hat gezeigt, dass schwarze Menschen und Mischtypen nicht nur in positiven Kontexten abgebildet sind. So finden sich beispielsweise Abbildungen von schwarzen Kindern in Afrika, die an Wassermangel leiden und Kinderarbeit verrichten; auch Frauen in der Modeherstellung werden in schlechten Arbeitsbedingungen gezeigt; oder dunkelhäutige Hände werden repräsentativ für ein hartes Leben mit körperlich anstrengender Arbeit abgebildet. Dennoch finden sich auch gegenteilige Bilder, in welchen beispielsweise eine dunkelhäutige Ärztin abgebildet ist oder Männer mit Anzug in Büros. Wenn schwarze Personen in Gruppen abgebildet sind, so sind diese immer in einem Kontext mit anderen Personen unterschiedlicher Hautfarben eingebunden. Auch Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben werden beim gemeinsamen Spiel abgebildet. Ein großer Anteil dunkelhäutiger Personen mit 68.42%, wird vor allem im Kapitel „Fernöstliche Religionen und Weltanschauungen“ dargestellt. Diese sind in einen neutralen Kontext eingebunden und zeigen oft betende oder gläubige Personen. Auffällig ist in diesem Band jedoch eine Abbildung einer

dunkelhäutigen Hindu-Priesterin, da diese nicht nur der Hautfarbe eine positive Konnotation gibt, sondern auch der Rolle als Frau im Beruf einer Priesterin.

5.4.4 Gesamtüberblick Hautfarbe

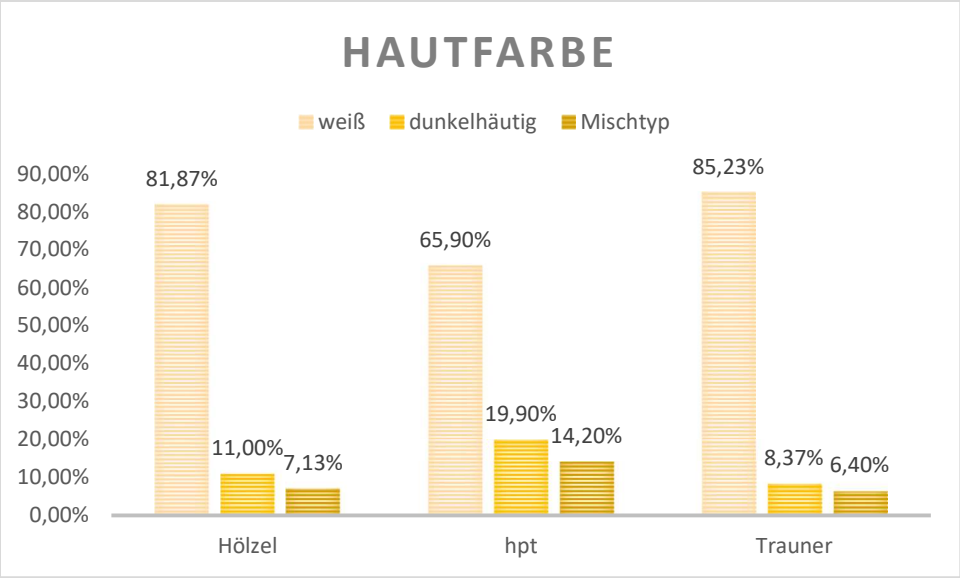

Abbildung 29: Durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von Personen unterschiedlicher Hautfarben in den jeweiligen Schulbuchverlagen

Abbildung 29 zeigt die durchschnittliche Verteilung der Hautfarbe der Menschen, die in den Schulbuchreihen abgebildet werden. Dabei ist eindeutig zu erkennen, dass Menschen mit weißer Hautfarbe deutlich häufiger abgebildet werden als Menschen mit dunkler oder gemischter Hautfarbe. Am auffälligsten ist diese Tendenz in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags, der mit 85.23% den höchsten Anteil an Abbildungen weißer Personen aufweist. Hingegen der hpt-Verlag weist hier den geringsten Anteil mit nur 65.9% an Abbildungen weißer Menschen auf. Hinsichtlich der Häufigkeit, mit der dunkelhäutige Menschen in den Schulbuchreihen abgebildet werden, ist erkennbar, dass der hpt-Verlag mit 19.9% hier den höchsten Anteil an Abbildungen aufweist. Auch der Hölzel-Verlag hat eine recht hohe Quote mit 11.6% der Abbildungen dunkelhäutiger Menschen. Darstellungen dunkelhäutiger Menschen finden sich jedoch in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags mit 8.37% nur wenige. Bezüglich der Abbildungen mit Menschen von einem gemischten Hauttyp sind die Tendenzen ähnlich: Auch hier weist der hpt-Verlag den höchsten Anteil mit 14.2% auf, während die anderen beiden Schulbuch-Verlage mit 7.13% und 6.40% eher einen kleineren Anteil an Abbildungen zeigen.

5.5 Religion

Abbildungen von Menschen mit Religionshintergründen habe ich ausschließlich in qualitativer Hinsicht untersucht, da diese nur in sehr geringer Häufigkeit vorkommen. Im Folgenden werden die entsprechenden Ergebnisse der einzelnen Schulbuchbände erläutert.

5.4.1 Hölzel-Verlag

In dieser Schulbuchreihe finden sich Abbildungen von Menschen mit sichtbarer Religionszugehörigkeit in allen drei Bänden, wobei in Band 2 die meisten zu finden sind. Dies liegt vermutlich daran, dass in diesem Schulbuch die drei großen Weltreligionen behandelt werden, denn in diesen sind die Abbildungen hauptsächlich zu finden.

Beginnend mit dem ersten Schulbuchband findet sich im Buch eine Abbildung von zwei Mädchen, die ein Kopftuch tragen. Obwohl die beiden Mädchen lächeln, ist der Kontext, für den diese Abbildung repräsentativ sein soll, ein eher negativer: Frauendiskriminierung. Auch das Umfeld, in welchem die beiden Mädchen abgebildet sind, ähnelt eher einem ärmeren sozialen Hintergrund beziehungsweise einem Entwicklungsland.

Wie bereits erwähnt, sind die meisten Abbildungen von Personen mit einem sichtbaren Religionshintergrund im zweiten Buchband zu finden. Die ersten Abbildungen von gläubigen Personen sind hier im Kapitel des Judentums. Hier werden Männer mit der für den jüdischen Glauben klassischen Kleidung gezeigt – es handelt sich hier um Rabbiner. Auch findet sich in diesem Kapitel eine Abbildung einer Beschneidung, welche repräsentativ für einen für das Judentum traditionellen Brauch steht. Auch weitere jüdische Bräuche und Feste sind anhand von Personen dargestellt: das Schofar-Blasen; ein Mann beim Gebet mit dem Gebetsriemen; eine jüdische Hochzeit. Weitere Abbildungen finden sich im Kapitel des christlichen Glaubens. Abbildungen in diesem Kapitel zeigen jedoch eher verschiedene Gruppen des Christentums. So findet sich beispielsweise eine Abbildung einer Taufe in der orthodoxen Kirche, Pfarrerinnen der altkatholischen Kirche, junge Mormoninnen, eine Zeugin Jehovas sowie eine Taufe in der Freikirche. Im Kapitel des Islams sind ebenso einige Abbildungen, die muslimische Gläubige darstellen. Diese werden vor allem beim Gebet gezeigt, bei welchem auch Männer eine Kopfbedeckung tragen. Frauen, die in diesem Kapitel gezeigt werden, tragen alle ein Kopftuch oder sind mit einer Burka verschleiert (Abbildung 30). Diese Abbildung soll als Repräsentation dafür gelten, welche Verschleierungsmöglichkeiten es für muslimische Frauen gibt. Während

Verschleierung muslimischer Frauen
Die Burka ist ein Ganzkörperschleier, der das Sehen nur durch ein Gitter ermöglicht. Beim Tschador wird unter dem Ganzkörperschleier (in Schwarz) noch ein kleinerer Schleier getragen.

Abbildung 30: *Unterwegs* S. 98

Abbildungen in diesen Kapiteln vorwiegend als Unterstützung für das Verständnis und die Repräsentation der jeweiligen Bräuche in den Religionen fungieren, findet sich in diesem Schulbuch auch ein kritisches Abbild von Religion, nämlich das einer Zwangsheirat, bei welchem ein sehr junges Mädchen mit Schleier mit einem älteren Mann gezeigt wird.

Im letzten Band der Schulbuchreihe ist die Häufigkeit von Abbildungen von Menschen mit sichtbarer Religion wieder gering. Hier findet sich im Kontext der Integration eine Frau mit Kopftuch. Diese wird jedoch in einem positiven Licht gezeigt, da sie in einer Bildungseinrichtung zu sehen ist. Weitere Abbildungen von Religion finden sich erneut in einem Kapitel zu einer Weltreligion, nämlich dem Hinduismus und dem Buddhismus. Hier werden vor allem betende Mönche gezeigt, aber auch repräsentativ für die hinduistische Kultur werden Frauen in traditioneller Kleidung gezeigt sowie eine Frau, die ein für den Hinduismus heiliges Kraut anbetet.

Kurz gesagt hat die Analyse dieser Schulbuchreihe ergeben, dass Menschen mit sichtbaren Glaubensmerkmalen tendenziell neutral abgebildet werden, um bestimmte Riten und Traditionen der entsprechenden Religion zu repräsentieren, dennoch lassen sich vereinzelt auch Abbildungen finden, die kritische Glaubensaspekte thematisieren.

5.5.2 hpt-Verlag

Die Schulbuchreihe des hpt-Verlags zeigt nicht besonders viele Abbildungen von Menschen mit sichtbarer Religion. Im ersten Band der Schulbuchreihe findet sich beispielsweise keine einzige Abbildung von einer religiösen Person. Der zweite Band zeigt drei Abbildungen, wobei diese jeweils im Kontext der dazugehörigen Religion abgebildet sind. So findet sich eine Abbildung einer Frau mit Kopftuch im Kapitel zum Islam. Diese wird repräsentativ für das muslimische Gebet dargestellt, welches sie auf der Abbildung praktiziert. Außerdem finden sich im Kontext des Judentums ebenfalls zwei Abbildungen: Eine davon zeigt einen jüdischen Jungen, der mit dem typischen Gebetsriemen in der Hand das Morgengebet abhält; die zweite Abbildung zeigt eine Beschneidung, welche typisch für den jüdischen Glauben ist.

Auch der dritte Band der Schulbuchreihe zeigt nur drei Abbildungen von Personen mit Religion. Bei der ersten Abbildung handelt es sich um eine Frau mit Kopftuch, welche in einem technischen Beruf arbeitet. Der Kontext ist jedoch Migration und Arbeit und es soll verdeutlicht werden, dass in Österreich die Möglichkeit für eine Zuwanderung aus Drittstaaten besteht, um mit entsprechender Ausbildung in Mangelberufen arbeiten zu können. Auch ein weiteres Bild von einer Frau mit Kopftuch wird in diesem Band verwendet. Hier dient die Abbildung einer

muslimischen Frau dafür, um herauszuarbeiten, welche Vorurteile in der Gesellschaft gegenüber bestimmten Gruppen bestehen. Die letzte Abbildung zeigt einen Mann in buddhistischer Kleidung, welcher ein typisches Ritual in jener Religion repräsentieren soll.

Auch diese Analyse hat gezeigt, dass religiöse Merkmale zwar nur selten in den Schulbüchern des Verlags abgebildet sind, aber dafür ausschließlich in einem neutralen und beschreibenden Kontext.

5.5.3 Trauner-Verlag

Diese Schulbuchreihe zeigt recht häufig Personen mit einer sichtbaren Religion und dies nicht nur in den entsprechenden Kapiteln, die sich mit der jeweiligen Religion beschäftigen.

Bereits im ersten Band der Schulbuchreihe sind einige Personen mit für ihre Religion spezifischen Merkmalen dargestellt. So sind hier Abbildungen einer Hindu-Gläubigen, eines buddhistischen Mönchs, jüdische Gläubige bei einem Gottesdienst, Muslime beim Gebet, missionarische Mormonen sowie ein Sikh mit einem typischen Turban zu finden. Auffällig ist dabei, dass es sich bei all diesen Abbildungen, abgesehen von der hinduistischen Gläubigen, nur um männliche Gläubige handelt. Diese Abbildungen sind außerdem im Kapitel zu den Weltanschauungen und Religionen zu finden, wo einzelne Religionen kurz dargestellt werden. Abgesehen von diesen Abbildungen findet sich in diesem Buchband noch eine weitere Abbildung von einem jungen Mädchen mit Kopftuch. Diese Abbildung zeigt jenes Mädchen gemeinsam mit einem weiteren Mädchen ohne Kopfbedeckung, beide sind in einem Klassenraum und als Bildunterschrift ist „Recht auf Bildung“ zu sehen (Abbildung 31).

Abbildung 31: *Vielfalt (er)leben 1* S. 184

Im zweiten Band der Schulbuchreihe finden sich die wenigsten Abbildungen von Personen mit sichtbarer Religion, nämlich insgesamt nur zwei. Eine davon zeigt ein Mädchen mit Kopftuch, welche auf der ersten Seite zur Einführung ins Kapitel der drei großen Religionen gezeigt wird. Sie stellt eine der Jugendlichen dar, die am Anfang der Kapitel immer repräsentativ für die Schülerinnen- und Schülerschaft ihre Gedanken zum jeweiligen Thema teilen. Die zweite Abbildung in diesem Schulbuch bezieht sich konkret auf Mitglieder der jeweiligen Religionen, denn hier sind Rabbiner, Pfarrer und Gelehrte des Islam abgebildet. Sie sollen repräsentativ für jene stehen, die die Heilige Schrift in der jeweiligen Religion auslegen.

Der dritte Band der Schulbuchreihe weist die meisten Abbildungen von Personen mit sichtbarer Religion auf. Zunächst ist im Kontext der Menschenrechte und Flucht eine Frau mit Kopftuch abgebildet. Es handelt sich dabei um reale Bilder eines Flüchtlingslagers in Moria. Im Gegensatz dazu ist im Kapitel der Medizinethik ebenso eine Frau mit Kopftuch abgebildet, welche sich in einem ärztlichen Meeting mit einem Ärzteteam befindet. Diese beiden Bilder zeigen einen starken Kontrast zwischen einer muslimischen Frau in einem Flüchtlingslager und einer muslimischen Frau mit einem angesehenen Beruf. Weitere Abbildungen von Mädchen mit Kopftuch finden sich im Kapitel zur Diversität. Die Bilder werden hier einerseits im positiven Kontext verwendet, indem muslimische Menschen ebenso nicht-muslimische Freundesgruppen haben, andererseits werden aber auch Bilder gezeigt, die verdeutlichen sollen, dass Diskriminierung aufgrund der Religion nach wie vor ein Thema ist (Abbildung 32). Auch im Kapitel der Wirtschaft ist kulturelle Diversität ein Aspekt, welche mithilfe einer Abbildung eines Mädchens mit Kopftuch, das einen Nebenjob im Einzelhandel verrichtet, repräsentiert wird. Zuletzt finden sich im Kapitel der fernöstlichen Religionen wieder einige Abbildungen von Personen, die anhand ihrer Kleidung die jeweilige Religion repräsentieren, darunter beispielsweise buddhistische Mönche, Schamane, Sikhs mit Turban oder sogar eine hinduistische Priesterin.

Abbildung 32: *Vielfalt (er)leben 3* S. 155

Kurz hat auch diese Analyse ergeben, dass Personen mit erkennbaren Glaubensmerkmalen vorwiegend neutral oder in einem positiven Kontext dargestellt werden.

6 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der einzelnen Schulbuchreihen nochmals aufgegriffen und mit früheren Studien und entsprechender Literatur in Relation gesetzt. Dabei werden zunächst die quantitativen Ergebnisse nochmals genauer betrachtet und anschließend widme ich mich in diesem Kapitel der Diskussion der qualitativen Ergebnisse.

6.1 Quantitative Ergebnisse

6.1.1 Geschlecht

Die quantitative Analyse hat gezeigt, dass weibliche Personen in den untersuchten Schulbüchern für den Ethikunterricht etwas häufiger als männliche Personen abgebildet werden. Solche Ergebnisse sind mit jenen von Demir und Yavuz (2017), welche sich der Untersuchung türkischer Englisch-Schulbücher hinsichtlich deren Repräsentation von

Geschlechtern gewidmet haben, sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013), die ebenso Englisch- und Biologie-Schulbücher auf deren Darstellung von Männern und Frauen untersucht haben, konform, denn auch diese beiden Studien haben eine gleich hohe Abbildungshäufigkeit von männlichen und weiblichen Charakteren in den von ihnen untersuchten Schulbüchern gefunden. Interessanterweise zeigt mein Ergebnis damit aber auch einen Gegensatz zu einer Studie der Deutschen UNESCO Kommission, welche ergeben hat, dass Mädchen und Frauen in Schulbüchern eher unterrepräsentiert sind (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2020). Ergebnisse meiner Studie zeigen sogar eine doppelt so hohe Häufigkeit an Repräsentationen von weiblichen Personen, als sie in der UNESCO-Studie vorherrscht. Schulbücher der UNESCO-Studie wurden in einem außereuropäischen Kontext (Indonesien, Bangladesch, Punjab) untersucht, was eventuell die starke Differenz der Ergebnisse erklären könnte. Doch meine Ergebnisse widersprechen auch den Ergebnissen der Studie von Alter und Köffler (2021), die sich mit der Repräsentation von Diversität in österreichischen Schulbüchern für die Volksschule auseinandergesetzt hat. Auch diese Studie hat gezeigt, dass männliche Personen deutlich häufiger abgebildet werden als weibliche. Mit Blick auf die Statistik (vgl. Statistik Austria 2023) scheint das Ergebnis in allen drei Verlagen jedoch im Gegensatz zur Verteilung der Geschlechter in der realen Schüler- und Schülerinnenpopulation in österreichischen Schulen zu sein, da hier tatsächlich die männliche Population in geringem Ausmaß dominiert.

Kurz gesagt bieten die Ethik-Schulbücher der untersuchten Verlage also insgesamt ein positives Bild, was zumindest die Darstellung heteronormer Geschlechter betrifft.

6.1.2 Geschlecht berühmter Personen

Aus Abbildung 21 ging hervor, dass die untersuchten Schulbuch-Verlage deutlich mehr männliche berühmte Personen abbilden als weibliche, wodurch der Eindruck erscheint, dass Männer eher in angesehenen Bereichen zu finden sind und somit auch in Schulbüchern für bestimmte Themen nennenswerter sind. Eine solche Interpretation würde jedenfalls den Ergebnissen von früheren Analysen der Darstellung von Männern in Schulbüchern entsprechen, welche verdeutlicht haben, dass männliche Personen häufiger in Schulbüchern abgebildet werden als weibliche, insbesondere in Bereichen, die mit Macht einhergehen (vgl. UNESCO 2018b; Alter & Köffler 2021; Eagly et al. 2020). Ausgehend von Santoniccolo et al. (2023), welche gezeigt haben, dass stereotypische Darstellungen von Männern und Frauen nach wie vor, stark in den Medien vorherrschen, könnte außerdem aus meinen Ergebnissen geschlossen werden, dass Frauen nicht für philosophisch-relevante Bereiche vorgesehen wären. Dies könnte

erklären, warum berühmte weibliche Persönlichkeiten hier nur selten vorzufinden sind und somit auch in Schulbüchern nur spärlich abgebildet werden.

6.1.3 Beeinträchtigungen

Die quantitative Analyse hat ergeben, dass in den drei untersuchten Schulbuch-Verlagen Menschen mit Beeinträchtigungen nur zu einem geringen Anteil in den Schulbüchern abgebildet werden. Diese Ergebnisse entsprechen auch den Ergebnissen von früheren Untersuchungen hinsichtlich der Darstellung von behinderten Personen in Schulbüchern (Alter & Köffler 2021; Hodkinson et al. 2018), in welchen jene Gruppe ebenso sehr unterrepräsentiert war. Der Begriff „unterrepräsentiert" muss jedoch auch mit Vorsicht verwendet werden, denn unterrepräsentiert kann eine abgebildete Gruppe nur insofern sein, wie diese Häufigkeit in Relation zur Häufigkeit jener Gruppe in der Real-Population steht. Mit Blick auf die statistischen Daten (siehe Kapitel 2.3) ergibt sich daraus, dass in Relation zu 4.8% Schülerinnen und Schülern, die einen sonderpädagogischen Bedarf in Schulen haben, die Ergebnisse meiner Analyse nicht mehr ganz so negativ erscheinen, wobei dennoch kritisch anzumerken ist, dass sich diese statistische Zahl nicht auf Schülerinnen und Schüler bezieht, die beispielsweise im Rollstuhl sitzen oder eine Prothese haben, wodurch sich der reale Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in Österreich wieder erhöhen könnte.

6.1.4 Hautfarbe

Die quantitative Analyse der Hautfarbe der abgebildeten Personen in den Schulbüchern hat deutlich ergeben, dass weiße Personen in den untersuchten Schulbüchern die dominante Gruppe ausmachen (siehe Abbildung 29). Solche Ergebnisse entsprechen eindeutig den Ergebnissen aus früheren Studien (vgl. Alter & Köffler 2021). Ein solches Ergebnis kann keinesfalls schöngeredet werden, dennoch muss kritisch festgehalten werden, dass eine durchschnittliche Häufigkeit der Abbildungen von misch- bis dunkelhäutigen Personen von 11.16% vermutlich weit über der statistischen Realpopulation misch- bis dunkelhäutiger Schülerinnen und Schüler liegt, welche in Österreich für das Schuljahr 2023/24 tendenziell bei 0.47%[15] lag (vgl. Statistik Austria 2023).

Bezugnehmend auf meine vierte Hypothese, dass weiße Personen in den Schulbüchern häufiger abgebildet werden als dunkelhäutige, kann diese somit eindeutig bestätigt werden. Besonders die Schulbücher des Hölzel- und des Trauner-Verlags weisen hier eine sehr geringe Anzahl an

[15] Da keine Daten darüber vorliegen, wie viele Schülerinnen und Schüler anderer Hautfarbe tatsächlich in österreichischen Schulen sind, wurde eine Statistik zu den Herkunftsländern der österreichischen Schülerinnen und Schüler herangezogen. Eine solche lässt natürlich Aussagen über die Hautfarbe nicht mit Sicherheit zu, dennoch wurden sie für die vorliegende Arbeit als mögliches Indiz für die Hautfarbe herangezogen.

Abbildungen dunkelhäutiger Personen auf, wodurch besonders diese beiden Verlage meine Hypothese bestätigen lassen. Die Situation im hpt-Verlag ist tendenziell etwas positiver, da hier fast ein Viertel aller Abbildungen dunkelhäutige Personen zeigt. In Bezug zu meiner Hypothese, lässt sich diese jedoch auch für diesen Schulbuchverlag bestätigen.

6.2 Qualitative Analyse

Im Folgenden werden die qualitativen Ergebnisse überblicksmäßig dargestellt und mit Bezug zum theoretischen Hintergrund näher diskutiert.

6.2.1 Geschlecht

Hölzel-Verlag

Die qualitative Analyse der Schulbücher hat ergeben, dass diese Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags einerseits versucht, Geschlechter nicht stereotypisch abzubilden, andererseits besonders Frauen dennoch häufig in für sie klassischen Bereichen dargestellt werden. So sind beispielsweise Frauen oft typisch in erzieherischen und fürsorglichen Bereichen wie der Kindererziehung, im Haushalt oder in medizinischen Kontexten abgebildet. Auch bei den Hobbys, in welchen weibliche Personen repräsentiert werden, besteht eine stereotypische Tendenz. Hingegen männliche Personen versucht der Verlag nicht-stereotypisch abzubilden. Dies passiert durch Abbildungen, in denen Männer mit der Kindererziehung tätig sind oder Hobbys wie dem Nähen nachgehen. Diese Ergebnisse sind eindeutig widersprüchlich zu früheren Schulbuchanalysen, in denen Männer seltener mit Tätigkeiten wie der Erziehung oder dem Haushalt in Verbindung gebracht werden (vgl. UNESCO 2018b), jedoch entsprechen meine Ergebnisse jenen von Demir und Yavuz (2017), die in von ihnen untersuchten Schulbüchern ebenso gefunden haben, dass Männer auch in Bereichen wie Haushalt, Erziehung und nicht-stereotypischen Hobbys dargestellt werden. Auffällig ist in diesem Verlag, dass besonders häufig gleichgeschlechtliche Gruppenaktivitäten abgebildet werden, was zusätzlich den Eindruck vermitteln kann, dass Männer und Frauen unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen und somit unterschiedliche Interessen haben.

hpt-Verlag

Anders als der Hölzel-Verlag werden in der Schulbuchreihe des hpt-Verlags häufig Frauen und Männer bei gemeinsamen Aktivitäten abgebildet; dadurch wird der Eindruck erweckt, dass verschiedenste Interessen für beide Geschlechter ansprechend sind, was somit die Geschlechter entstereotypisiert. Auch sind Abbildungen in dieser Schulbuchreihe generell eher weniger stereotypisch, da Männer im Pflege- und Erziehungsbereich dargestellt sind und Frauen auch

häufig in Bürosettings abgebildet werden. Eine solche Repräsentation von Frauen zeigt, dass entgegen den Studienergebnissen von Santoniccolo et al. (2023) Frauen sehr wohl in Bereichen, die nicht typisch für sie sind, repräsentiert werden. Männer und Frauen werden in dieser Schulbuchreihe nur selten isoliert von einer Gruppe dargestellt. Dennoch lassen vereinzelte Abbildungen von Männern darauf hindeuten, dass der Verlag versucht, diese nicht stereotypisch zu repräsentieren, beispielsweise indem ein Mann beim Yoga oder auch ein Junge, der sich bei einer Beratung Hilfe sucht, gezeigt werden. Eine solche Darstellung widerspricht eindeutig dem klassischen Stereotyp von starker Männlichkeit, welche junge Männer eher durch Aggression zeigen beziehungsweise diese Männlichkeit ihnen eine Emotionalität „unterbindet“ (vgl. Gender Equality Law Center s. d.).

Trauner-Verlag

Die Schulbuchreihe des Trauner-Verlags scheint ebenso tendenziell, Stereotypen entgegenzuwirken. So finden sich beispielsweise einige Abbildungen männlicher Personen, die bei der Elternarbeit, in fürsorglichen Berufen oder bei Aktivitäten wie Yoga und Meditation dargestellt werden. Auch Frauen sind häufig in technischen Berufen, als Führungsperson in einem Unternehmen oder im Kampfsport repräsentiert. Solche Ergebnisse sind sehr erfreulich, denn dies würde bedeuten, dass durch solche nicht-stereotypischen Geschlechtsdarstellungen die Persönlichkeitsentfaltung bei Kindern nicht gehemmt wird, wovor United Nations (s. d.) gewarnt hat. Dennoch sind in dieser Schulbuchreihe auch Abbildungen zu finden, die den klassischen Stereotypen entsprechen: Männer, die Videospiele spielen und mit Medien umgehen *vs*. Frauen, die Medien für Dating Apps und als Influencerin verwenden. Solche Darstellungen entsprechen den Ergebnissen von Santoniccolo et al. (2023), welche gezeigt haben, dass Frauen eher so dargestellt werden, dass Aussehen für sie eine wichtige Rolle spielt.

Tendenziell lässt die Analyse auch darauf schließen, dass alle Schulbücher an Heteronormativität orientiert sind, da sich kaum Abbildungen von homosexuellen oder andersgeschlechtlichen Personen finden lassen. Dieses Ergebnis entspricht dem Ergebnis von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013), welche auch gezeigt haben, dass Homo- oder Transsexualität in Schulbüchern so gut wie gar nicht dargestellt wird. Meine Schulbuchanalyse hat ergeben, dass homosexuelle Paare zumindest gelegentlich in entsprechenden Kapiteln zu Themen wie Liebe und Sexualität, Geschlecht, etc. abgebildet sind. Lediglich der hpt-Verlag bietet eine einzelne Abbildung von einem homosexuellen Paar in einem anderen Kontext, was positiv anzumerken ist, da hiermit einem Vorschlag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013) zur Gestaltung von Schulbüchern gefolgt

wird. Auch wenn eine solche Repräsentation relativ gering erscheint, so hat die Analyse ergeben, dass diese Darstellungen immer in einem neutralen bis positiven Licht zu finden sind. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass ähnlich wie in der Untersuchung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013), mehr schwule Paare abgebildet werden als lesbische. Für eine solche Tendenz lässt sich grundsätzlich keine Erklärung finden, wobei sie eventuell mit den Ergebnissen zur Geschlechtlichkeit anderer Schulbuchanalysen erklärt werden kann, in welchen männliche Charaktere einfach mehr Präsenz in Schulbüchern erhalten (vgl. Deutsche UNESCO Kommission 2020; Alter & Köffler 2021).

Zusammenfassend erkennt man an dieser Übersicht, dass alle drei Verlage versuchen, Männer und Frauen nicht stereotypisch abzubilden. In den meisten Fällen scheint dies eher bei männlichen Personen zu gelingen, während Frauen weiterhin in für sie stereotypischen Bereichen repräsentiert werden. Jedoch sind solche Ergebnisse eigentlich nicht wünschenswert, denn wie Peus et al. (2015) geschrieben haben, sind es auch heute noch vor allem die Frauen, für die Gender-Stereotype eine Barriere darstellen. Außerdem betonen sowohl die UNESCO (2018b) als auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013) in ihren Leitfäden, dass Schulbücher Männer und Frauen in unterschiedlichen Rollen abbilden sollten, um so ein kritisches Bewusstsein für Geschlechterrollen bei den Schülerinnen und Schülern zu schaffen.

Mit der Untersuchung dieser Kategorie konnte ich meine erste Hypothese, dass männliche Personen häufiger abgebildet werden als weibliche und beide Geschlechter auch stereotypisch abgebildet werden, nur teilweise bestätigen. Die quantitative Analyse hat ergeben, dass weibliche Personen in allen untersuchten Schulbüchern häufiger dargestellt werden als männliche, was somit eindeutig meiner Annahme widerspricht. Hinsichtlich der zweiten Annahme konnte ich zeigen, dass tendenziell eher Männer nicht stereotypisch dargestellt werden, wenn sie in Kontexten wie Kindererziehung abgebildet sind. Weibliche Personen hingegen werden besonders in den Schulbüchern des Hölzel-Verlag stereotypisch dargestellt; die Schulbücher der anderen beiden Verlage versuchen jedoch hier, nicht so stereotypisch mit ihren Abbildungen von Frauen vorzugehen, was ihnen auch gelingt. Daraus ergibt sich also, dass meine zweite Annahme zumindest für die Ergebnisse des Hölzel-Verlags teilweise bestätigt werden kann, jedoch mit Hinblick auf die Darstellung von männlichen Personen in den Schulbüchern sowie der Tendenz, auch Frauen in den anderen Schulbuchverlagen nicht stereotypisch darzustellen, lässt sich auch diese nicht bestätigen.

6.2.2 Geschlecht berühmter Personen

Hölzel-Verlag

In Bezug zur Geschlechterverteilung berühmter Personen hat die qualitative Analyse der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags ergeben, dass sowohl klassische Philosophen als auch Philosophinnen abgebildet werden. Bemerkenswert ist dabei jedoch, dass es sich bei den weiblichen Berühmtheiten hauptsächlich um Frauen aus dem 20. oder 21. Jahrhundert handelt, während männliche Persönlichkeiten auch aus dem Mittelalter und der Neuzeit stammen. Im Gegensatz zu den männlichen Persönlichkeiten, zeigt sich aber auch, dass ein großer Teil der weiblichen Berühmtheiten eher Aktivistinnen beziehungsweise Revolutionärinnen ist, und somit auch besonders in Kontexten der Frauen- und Menschenrechte abgebildet ist.

Hpt-Verlag

Im Gegensatz zum Hölzel-Verlag zeigt die Schulbuchreihe des hpt-Verlags, dass weibliche Persönlichkeiten nicht nur in der Moderne wichtig waren, sondern auch bereits im 17., 18. und 19. Jahrhundert eine wichtige Rolle spielten, da hier vor allem auch Frauen aus diesen Zeitaltern abgebildet werden. Auffällig ist dabei auch, dass diese Frauen nicht immer nur alleine gezeigt werden, sondern zum Beispiel zusammen mit einem anderen männlichen Philosophen, wie beispielsweise eine Abbildung von John Stuart Mill mit seiner Stieftochter zeigt. Solche Abbildungen machen den Eindruck, dass nicht nur den männlichen Persönlichkeiten der Vortritt gegeben wird, sondern dass auch den weiblichen Charakteren dahinter Anerkennung geschenkt wird. In dieser Buchreihe ist jedoch auffällig, dass die weiblichen Persönlichkeiten hauptsächlich in Kontexten der Fürsorge, der Frauen- und Kinderrechte oder auch bei Themen wie Liebe, Sexualität und Freundschaft abgebildet werden. Diese Interessensgebiete, mit denen sich berühmte Frauen auseinandergesetzt haben, entsprechen also vorwiegend auch eher den klassischen Stereotypen, die Frauen zugeschrieben werden: Gemeinschaftssinn, Fürsorge, Erziehung (vgl. Hentschel et al. 2019; Eagly et al. 2020).

Trauner-Verlag

Anders als im Hölzel- und im hpt-Verlag werden in der Schulbuchreihe des Trauner-Verlags auch Männer und Frauen aus anderen Bereichen wie Schauspieler, Sänger, Influencer gezeigt. Durch eine solche Einbettung von bekannten Stars scheint die Schulbuchreihe auch die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in den Ethikunterricht miteinzubringen. Auffällig ist in dieser Schulbuchreihe außerdem, dass berühmte Persönlichkeiten mit Beeinträchtigungen abgebildet werden. Dabei fällt auf, dass der weibliche Anteil dieser berühmten beeinträchtigen Personen überwiegt. Bisherige Studien haben hierzu zwar keine

Untersuchungen gemacht, dennoch lässt sich dieses Ergebnis auch in Bezug zur Schulbuchanalyse von Alter und Köffler (2021) setzen, welche ergeben hat, dass mehr männliche Personen mit Beeinträchtigungen abgebildet werden. Es scheint also, als würde der Verlag hier nicht nur berühmte Personen mit Beeinträchtigungen in den Fokus nehmen, sondern auch besonders weibliche Personen mit Beeinträchtigungen mit einer Nennung und Darstellung im Schulbuch honorieren. Solche Abbildungen finden sich jedenfalls in keinem der anderen beiden Verlage.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass zwar weiblichen Persönlichkeiten ebenso Raum in den Schulbüchern gegeben wird, diese jedoch – anders als die Darstellungen weiblicher Personen im Allgemeinen – deutlich seltener als männliche Persönlichkeiten zu finden sind und außerdem eher in für das weibliche Geschlecht stereotypischen Bereichen repräsentativ sind.

6.2.3 Beeinträchtigungen

Die qualitative Analyse der drei Schulbuch-Verlage hat ergeben, dass Menschen mit Beeinträchtigungen am häufigsten im Kapitel zum Umgang mit Diversität gezeigt werden. Dabei werden zumeist Personen im Rollstuhl abgebildet oder auch Menschen mit Prothesen sind in den Schulbüchern häufiger zu finden. Daraus lässt sich schließen, dass eher Personen mit körperlichen als mit geistigen Behinderungen repräsentiert werden. Positiv anzumerken ist jedoch, dass in allen Schulbüchern der drei Verlage, Behinderung immer von einer positiven Seite dargestellt wird, zum Beispiel beim gemeinsamen Spielen mit nicht-behinderten Menschen oder bei sportlichen Aktivitäten. Solche Ergebnisse stehen im Gegensatz zu früheren Studien, in welchen behinderte Charaktere nicht wirklich in sozialen Aktivitäten eingebunden dargestellt wurden (vgl. Alter & Köffler 2021; Hodkinsion et al. 2018). Der Trauner-Verlag bietet außerdem noch Abbildungen von berühmten Personen, die an einer Behinderung leiden – eine solche Darstellung spiegelt die Möglichkeiten beeinträchtigter Menschen wider. Solche Ergebnisse können als positive Reaktion auf Wangs (2018) Vorschlag gesehen werden, laut dem Menschen mit Behinderung als handelnde Akteurinnen und Akteure in den Medien dargestellt werden sollten. Somit erhalten Menschen mit Behinderung in den drei Schulbuchverlagen eine positive mediale Repräsentation, was laut Cloerkes (2001) auch einen positiven Beitrag zur allgemeinen Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung liefern kann (vgl. Cloerkes 2001, zit. nach Stuchetz 2017: 5). Anders als von Wang (2018) angenommen, wirken die untersuchten Abbildungen, in welchen nicht-behinderte und behinderte Menschen miteinander interagieren, nicht so als würde die Interaktion nur rein auf Mitleid basieren. Dennoch ist kritisch anzumerken, dass die meisten Abbildungen behinderter Menschen im Kapitel zur Diversität zu

finden sind. Solche Ergebnisse können auf eine Scheinakzeptanz hindeuten, wie sie Cloerkes (2001) als eine mögliche Reaktion auf den Umgang mit behinderten Menschen annimmt (vgl. Cloerkes 2001, zit. nach Stuchetz 2017: 5). Unfähig oder inkompetent (vgl. Rohmer & Louvet 2018; Wang 2018; Stuchetz 2017) wird jene Personengruppe in keiner der Abbildungen dargestellt, wodurch sich schlussfolgern lässt, dass die Schulbücher in dieser Hinsicht nicht diskriminierend vorgehen.

Somit konnte ich mit der Untersuchung dieser Kategorie meine dritte Hypothese, dass Menschen mit Beeinträchtigungen nur in einem geringem Ausmaß in den Schulbüchern dargestellt werden und wenn sie dargestellt werden, dann am häufigsten in Kapiteln zur Thematik von Diversität, zwar bestätigen, wobei die Annahme über die Quantität der Abbildungen beeinträchtigter Personen in den Schulbüchern eher nur mit Vorsicht bestätigt werden kann. Dies liegt daran, dass die Ergebnisse meiner Untersuchung einerseits so interpretiert werden können, dass die Schulbücher nicht viele Abbildungen von beeinträchtigten Personen bieten, die erworbene Anzahl jedoch in Relation zur realen Schülerpopulation mit Beeinträchtigungen doch recht ausgeglichen ausfällt. Somit hat meine Analyse eindeutig bestätigt, dass nur wenige Abbildungen von beeinträchtigten Personen in den Schulbüchern zu finden sind, aber die gedeuteten Zahlen diese Bestätigung in Frage stellen lassen. Die qualitative Analyse hat dabei jedoch klar ergeben, dass alle untersuchten Schulbücher die meisten Abbildungen von beeinträchtigten Personen in den jeweiligen Kapiteln, die Diversität behandeln, bringen, wodurch ich die zweite Annahme meiner Hypothese eindeutig bestätigen kann.

6.2.4 Hautfarbe

Hölzel-Verlag

Die qualitative Analyse der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags hat ergeben, dass schwarze Personen gehäuft in positiven Kontexten abgebildet werden. Dies zeigt sich vor allem durch Abbildungen, die gemeinsame Aktivitäten zwischen weißen und schwarzen Personen darstellen. Anders als bei den Ergebnissen von Alter & Köffler (2021) sind hier dunkelhäutige Menschen also sehr wohl auch aktiv an den Tätigkeiten beteiligt und nicht nur als passive Charaktere abgebildet. Dennoch finden sich in dieser Schulbuchreihe auch gehäuft Bilder von schwarzen Personen, die die Problematiken von Rassismus beziehungsweise der Diskriminierung schwarzer Menschen thematisieren und widerspiegeln, darunter Kinderarbeit, Sklaverei oder Mobbing.

Hpt-Verlag

Ebenso wie in der Schulbuchreihe des Hölzel-Verlags finden sich in den Schulbüchern von hpt gehäuft Abbildungen, in denen schwarze und weiße Personen bei gemeinsamen Aktivitäten gezeigt werden, was ein anti-diskriminierendes Bild widerspiegelt. Weiters finden sich in diesem Verlag auch Abbildungen von schwarzen Personen, die eine akademische Karriere verfolgen – zum Beispiel als Ärztinnen und Ärzte oder auch als Richterin; dies vermittelt, dass der berufliche Werdegang unabhängig von der Hautfarbe ist. Dennoch finden sich auch in dieser Schulbuchreihe Abbildungen, die das Schwarzsein mit negativen Aspekten in Verbindung bringt: Im Kontext der Kinderarbeit und des Unglücks, wodurch der Eindruck vermittelt werden kann, dass die Hautfarbe zum Erleben von Unglück beiträgt. Auch wenn solche Abbildungen kritisch betrachtet werden müssen, so können sie dennoch mit Ergebnissen aus Studien zu Mobbingerfahrungen in Verbindung gebracht werden. Solche zeigen, dass eine dunkle Hautfarbe maßgeblich mit einer häufigeren Erfahrung von Mobbing sowie einer eingeschränkten Bildungserfahrung einhergeht (vgl. Peguero & Hong 2023; Williams & Peguero 2013), was bedeutet, dass Bilder, wie ich sie in meiner Analyse finden konnte, eventuell repräsentativ auf die Problematik in der realen Welt aufmerksam machen wollen.

Trauner-Verlag

Die Analyse der Schulbücher des Trauner-Verlags ergibt ein sehr ähnliches Ergebnis, da auch hier schwarze und weiße Personen häufig bei gemeinsamen Aktivitäten abgebildet werden. Ebenso sind hier Abbildungen zu finden, die schwarze Personen in beruflich gut gestellten Positionen darstellen, und somit in einem positiven Licht repräsentieren. Solche Darstellungen widersprechen deutlich den Stereotypen von Faulheit, Kriminalität und Drogenhandel (vgl. Melson-Silimon et al. 2024), die mit dunkelhäutigen Menschen in Verbindung gebracht werden. Während solche Abbildungen vordergründig als positiv betrachtet werden können, so bedeutet dies dennoch keinen Schutz vor Diskriminierung oder einer Änderung der Haltung gegenüber dunkelhäutigen Menschen. Denn auch ein Nicht-entsprechen der Stereotype kann stark dazu beitragen, zum Mobbingopfer zu werden (vgl. Williams & Peguero 2013), womit man also annehmen kann, dass nur allein das Abbilden von dunkelhäutigen Menschen in guten Berufen nicht zwangsläufig zu einem anti-diskriminierenden Verhalten unter den Schülerinnen und Schülern führt. Weiters finden sich auch hier Bilder, die schwarze Personen im Kontext der Kinderarbeit oder im Kontext von schlechten Lebensbedingungen beispielhaft darstellen. Solche Abbildungen können einerseits gefährdend sein, da sie historische Bilder der Sklaverei reproduzieren können; andererseits können sie auch dazu dienen, kritische Themen wie Sklaverei, Rassismus und Kinderarbeit zu thematisieren und einen Teil der Realität abzubilden,

was auch dem Vorschlag des Autor*innenKolletiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015) in ihrem Leitfaden entsprechen würde.

Zusammenfassend zeigt sich also, dass die drei untersuchten Schulbuchverlage versuchen, schwarze Personen tendenziell eher in positiven Kontexten, wie in akademischen Berufen und bei gemeinsamen Aktivitäten mit andersfarbigen Menschen, abzubilden. Dies kann insofern als positiv bewertet werden, als es auch dem Vorschlag des Autor*innenkollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015) entspricht, nach welchem Empowerment genutzt werden sollte, um Schülerinnen und Schülern anhand von Bildern in Schulbüchern ein positives Bild dieser Thematik zu vermitteln. Dennoch nutzen alle drei Verlage auch schwarze Personen repräsentativ, um Themen wie Kinderarbeit, Sklaverei oder unglückliche Lebensführung darzustellen.

6.2.5 Religion

Hinsichtlich der Religion zeigt sich, dass alle drei Schulbuchverlage tendenziell die meisten Abbildungen von religiösen Personen in den entsprechenden Kapiteln, die sich mit der jeweiligen Religion beschäftigen, haben. Religiöse Darstellungen, die am häufigsten abgebildet werden, sind muslimische Frauen mit Kopftuch. Aber auch buddhistische Mönche finden sich häufig. Meist sind die Abbildungen neutral konnotiert, wenn sie nur als Repräsentation für einen bestimmten Aspekt der Religion dienen sollen, oder sie sind positiv konnotiert, um zu verdeutlichen, dass muslimische Menschen auch mit nicht-muslimischen Menschen befreundet sein können beziehungsweise dass diese auch in angesehenen Berufen arbeiten. Manchmal werden diese Abbildungen aber auch dafür verwendet, um auf Frauendiskriminierung in bestimmten Kulturen und Religionen aufmerksam zu machen beziehungsweise um zu zeigen, dass Diskriminierung in unserer Gesellschaft auch aufgrund der Religion fortbesteht. Die Abbildung von katholischen Glaubensgemeinschaften findet sich nur im Hölzel-Verlag, der anhand der Abbildungen versucht, die unterschiedlichen Untergruppen des Christentums zu repräsentieren. All diese Abbildungen entsprechen jedoch weitestgehend den Empfehlungen des UNESCO-Leitfadens zur Gestaltung von Schulbüchern (siehe Kapitel 3.3), da die untersuchten Schulbücher größtenteils religiöse Personen in unterschiedlichen Riten abbilden aber auch die Vielfalt innerhalb der einzelnen Religionen darstellen, da beispielsweise für das Christentum nicht nur Katholiken abgebildet sind, sondern auch andere Strömungen wie die Mormonen oder Glaubensgemeinschaften wie Zeugen Jehovas. Durch eine solche vielfältige Darstellung der Glaubensrichtungen erhalten die Schülerinnen und Schüler ein umfassendes Bild davon, wie vielfältig auch Religion sein kann. Auch, dass die Schulbücher kritische

Aspekte wie Zwangsheirat abbilden, soll grundsätzlich nicht negativ bewertet werden, da auch hier der Leitfaden vorschlägt, solche Aspekte der Religionen in Schulbüchern darzustellen, da sie nach wie vor in manchen Kulturen der Realität entsprechen (vgl. UNESCO 2018b) und bei Schülerinnen und Schülern zur Reflexion anregen kann.

Meine fünfte Hypothese, dass Menschen mit sichtbaren Glaubenszeichen hauptsächlich in den jeweiligen Kapiteln zu den Religionen abgebildet werden, lässt sich somit ebenso bestätigen, da ich in meiner Analyse zeigen konnte, dass alle untersuchten Schulbücher in anderen Kapiteln kaum Menschen mit sichtbarer Religion abbilden.

7 Implikationen

Nachdem ich in den vorangehenden Kapiteln meine Ergebnisse präsentiert und interpretiert habe, stellt sich nun die Frage, was mit diesen Ergebnissen getan werden kann. Daher dient das folgende Kapitel dazu, einige Implikationen, die ich aus meiner Studie ziehen kann, darzustellen.

Zunächst war eines der auffälligsten Ergebnisse meiner Studie, dass Menschen mit Beeinträchtigungen zwar in einem gewissen Ausmaß in den Schulbüchern aller untersuchten Verlage abgebildet werden, die größte Anzahl sich jedoch im Kapitel zum Umgang mit Diversität finden lässt. Dieses Ergebnis könnte auf eine Scheinakzeptanz hindeuten, welche jedoch vermieden werden sollte. Durch Abbildungen von beeinträchtigten Menschen in allen Kapiteln der Schulbücher kann erreicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler, die selbst eine Beeinträchtigung haben, sich bei der Interaktion mit dem jeweiligen Schulbuch in jeder Lebenslage und Thematik auch selbst wiederfinden und sich als Teil der Gesellschaft fühlen können.

Ähnlich wie mit den Beeinträchtigungen verhält es sich mit Abbildungen von Personen mit sichtbaren Glaubensmerkmalen: Diese werden hauptsächlich in jenen Kapiteln abgebildet, die sich der jeweiligen Religion widmen. Auch hier besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler mit bestimmten Glaubensrichtungen sich vom Schulbuch nicht angesprochen und somit auch nicht als Teil der Gesellschaft fühlen. Um also auch hier dieser Gefahr entgegenzuwirken, empfehle ich, sowohl Männer als auch Frauen mit unterschiedlichen Glaubensmerkmalen (z. B. Kopftuch, Kippa, Kreuz) über die ganze Schulbuchreihe hinweg abzubilden, sodass ein inklusiveres Bild in den Schulbüchern entsteht.

Weiters haben meine Ergebnisse gezeigt, dass berühmte Frauen in den Schulbüchern nur selten abgebildet werden, und wenn, dann in klassisch stereotypischen Bereichen wie der Fürsorge oder Frauen- und Kinderrechten. So erhalten Schülerinnen ein eingeschränktes Bild ihrer Karrieremöglichkeiten, was vermieden werden kann, indem auch berühmte Frauen aus den unterschiedlichsten Bereichen abgebildet werden. Mir ist bewusst, dass bestimmte Bereiche wie beispielsweise die Geschlechterrollen von wichtigen Frauen wie Simone de Beauvoir geprägt worden sind, dennoch sollten die Schulbuchverlage sich nicht nur auf solche Abbildungen von Frauen beschränken. Empfehlenswert ist hier also, besonders bei Kapiteln, die auch neuzeitliche Persönlichkeiten zulassen, nennenswerte Frauen zu finden und diese in den Schulbüchern abzubilden.

8 Limitationen und Conclusio

Zusammenfassend konnte ich zeigen, dass die untersuchten Schulbücher, die in Österreich für den Ethikunterricht an BHS zugelassen sind, Diversität in unterschiedlichen Facetten abbilden. Weiters zeigten meine Ergebnisse auch, dass die drei untersuchten Verlage – Hölzel, Trauner und hpt – tendenziell ähnliche Ergebnisse für die einzelnen Kategorien, die ich untersucht habe, aufweisen können. So hat meine Untersuchung beispielsweise ergeben, dass weibliche Personen in jedem der untersuchten Schulbücher häufiger abgebildet werden als männliche. Dieses Ergebnis entsprach nicht meinen Erwartungen, da hier frühere Studien oft das Gegenteil, nämlich dass Frauen in Schulbüchern weniger Präsenz gegeben wird, gezeigt haben. Außerdem wurde dieses Ergebnis nicht wirklich erwartet, da Frauen in der heutigen Gesellschaft nach wie vor eher der Diskriminierung ausgesetzt sind, selbst in einem schulischen Kontext (vgl. Schößler & Wille 2022; Elsen 2023; Faulstich-Wieland 2015; Hong & Espelage 2012). Somit lässt sich hier jedoch sagen, dass ich mit meiner Arbeit in dieser Kategorie positive Ergebnisse erzielen konnte, die sich auch positiv auf das Erleben der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulbücher auswirken können. Auch wie die jeweiligen Geschlechter dargestellt werden, konnte ich mit meiner Untersuchung zeigen und lässt sich ebenso eher positiv bewerten. Während die Schulbücher des Hölzel-Verlags jedoch eher nur Männer nicht stereotypisch abbilden, versuchen die Schulbücher des hpt- und des Trauner-Verlags hier sowohl weibliche als auch männliche Personen zu entstereotypisieren, indem beide in den unterschiedlichsten Bereichen und auch bei gemeinsamen Aktivitäten dargestellt werden, wodurch der Eindruck hinterlassen wird, dass es nicht klassische Männer-Hobbys oder klassische Frauen-Hobbys gibt. Leider konnte ich mit meiner Untersuchung nicht nur solche Ergebnisse erzielen, was die Abbildung der Geschlechter betrifft. So konnte ich herausfinden,

dass weiblichen Persönlichkeiten wie Philosophinnen oder anderen nennenswerten Frauen nur wenig Raum in den untersuchten Schulbüchern gegeben wird; nur der Trauner-Verlag bietet hier eine etwas optimistischere Darstellung, nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht, da in den Schulbüchern dieses Verlags berühmte Frauen aus den unterschiedlichsten Hintergründen abgebildet werden, während die anderen beiden Verlage berühmte Frauen in für Frauen stereotypischen Kontexten, wie der Fürsorge, der Pflege, der Frauen- und Kinderrechte abbilden. Innerhalb der Geschlechtskategorie konnte ich ein weiteres negatives Ergebnis finden, nämlich, dass Homosexualität, Transsexualität oder Intersexualität kaum bis gar nicht in den untersuchten Schulbüchern abgebildet wird, was jedoch entsprechend der Ergebnisse von früheren Studien (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2013; Alter & Köffler 2021) ein erwartetes Ergebnis war. In Bezug auf meine erste Forschungsfrage, welche geschlechtsspezifischen Unterschiede sich in den Schulbüchern finden lassen, konnte ich also zeigen, dass die Schulbücher eher an der Darstellung von Heteronormativität orientiert sind, jedoch innerhalb dieser Heteronormativität zumindest ein positives Bild in Bezug auf die Darstellungen von Frauen bieten, da diese weniger in stereotypischen Bereichen gezeigt werden.

Die zweite Kategorie, die ich untersucht habe, war jene der Beeinträchtigungen. Auch hier konnte ich mit meiner Untersuchung zeigen, dass alle drei untersuchten Schulbuch-Verlage ähnliche Ergebnisse bringen. Zusammenfassend konnte ich feststellen, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in allen untersuchten Schulbüchern in einem neutralen bis positiven Kontext abgebildet werden und entsprechende Abbildungen somit nie diskriminierend wirken. Im Gegenteil werden beeinträchtigte Personen häufig als autonom und in Gemeinschaft mit nicht-beeinträchtigten Personen abgebildet, was ihnen eine gewisse Handlungsmacht gibt und sie somit eine positive mediale Repräsentation erhalten. Ein Aspekt, der aus meiner Untersuchung hervorging und der als kritisch zu betrachten ist, ist, dass die meisten Abbildungen von beeinträchtigten Personen sich in den jeweiligen Kapiteln, die sich dem Umgang mit Diversität widmen, finden lassen. Dies ist ein Ergebnis, das ich in allen drei Schulbuchverlagen finden konnte, was auch auf eine mögliche Scheinakzeptanz, wie sie Cloerkes (2001) angenommen hat, hindeuten kann. Da sich hierüber jedoch keine gesicherten Aussagen treffen lassen, möchte ich also zusammenfassend sagen, dass meine Untersuchung in Bezug zur Darstellung von beeinträchtigten Personen ergeben hat, dass diese in den untersuchten Schulbüchern in einem positiven Licht dargestellt werden und somit auch ein positives Wirken bei Schulkindern erreicht werden kann.

Die dritte Kategorie, die ich in meiner Masterarbeit untersucht habe, ist jene der Hautfarbe. Hierbei konnte ich in meiner Untersuchung zeigen, dass die Darstellung von Menschen mit dunkler Hautfarbe quantitativ betrachtet in allen untersuchten Schulbüchern ernüchternd ist. Dafür konnte die qualitative Untersuchung positivere Ergebnisse erzielen. Hier konnte ich zeigen, dass die drei Schulbuch-Verlage versuchen, dunkelhäutige Personen in positiven Kontexten zu zeigen, was ihnen meist dadurch gelingt, dass diese bei gemeinsamen Aktivitäten mit weißen Menschen gezeigt werden oder in angesehenen Berufen in den Bereichen der Medizin oder Wirtschaft tätig sind. Durch solche Abbildungen wird deutlich, dass mit Empowerment gearbeitet wird, was ich insgesamt als positiv bewerten kann, da ein solches Vorgehen auch für die Darstellung von dunkelhäutigen Menschen und den Umgang mit dem Thema Rassismus in Schulbüchern empfohlen wird (vgl. Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden 2015). Auch wenn solche Abbildungen in der Überzahl sind, so konnte ich dennoch auch Abbildungen in den Schulbüchern finden, die dunkelhäutige Menschen in kritischen Kontexten wie Kinderarbeit oder Sklaverei abbilden. Auch wenn solche Abbildungen eher nicht dem Vorschlag des Autor*innenKollektiv entsprechen, so empfinde ich sie dennoch als wichtig für den Ethikunterricht, da Schülerinnen und Schüler somit auch mit Bildern der Realität konfrontiert werden, was zu Reflexion anregen kann.

Die letzte Kategorie, mit der ich mich in meiner Masterarbeit auseinandergesetzt habe, ist die der Religion. Dabei konnte ich zeigen, dass Menschen mit sichtbaren Glaubensaspekten in den Schulbüchern aller drei Verlage ähnlich abgebildet werden. So sind Personen mit einer sichtbaren Religion meist in den entsprechenden Kapiteln abgebildet, die sich mit der Thematik der jeweiligen Religion beschäftigen. In diesem Kontext sind solche Abbildungen auch immer neutral dargestellt, um Riten und Traditionen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft darzustellen. Aber auch hier – ähnlich wie bei den Abbildungen dunkelhäutiger Menschen – konnte ich in allen Schulbüchern kritische Abbildungen finden, die besonders auf Frauendiskriminierung aufmerksam machen. Aber auch solche Abbildungen können laut der UNESCO (2018b) in einem Schulbuch effektiv sein, da sie die Realität in manchen Kulturen widerspiegeln und so die Lernenden auch mit solchen Themen konfrontiert und sensibilisiert.

Obwohl ich mit meiner Masterarbeit bereits aussagekräftige Ergebnisse erzielen konnte, weist die Arbeit auch Limitationen auf. Zunächst habe ich mich in meiner Arbeit lediglich auf Schulbücher von drei Schulbuchverlagen fokussiert und dabei jeweils nur die ersten drei Buchbände untersucht. Dies bietet zwar bereits einen umfassenden Rahmen, dennoch kann diese Arbeit kein gesamtes Bild aller Schulbücher für den Ethikunterricht bieten, da in

Österreich noch weitere Verlage Bücher für den Ethikunterricht anbieten. Meine Arbeit kann hier also als mögliche Inspiration für weitere Untersuchungen in diesem Bereich dienen, um so auch großflächigere Aussagen zu erzielen.

Eine weitere Limitation, die sich aus meiner Arbeit ergibt, ist, dass es manchmal schwierig war, die Ergebnisse meiner Untersuchung in Relation zu der realen Population zu interpretieren, da für manche Gruppen keine konkreten Zahlen über deren Verteilung in Schulen existieren. So konnte ich beispielsweise in den Kategorien der Hautfarbe und der Beeinträchtigungen nur Annahmen darüber machen, wie meine Ergebnisse in Relation zu österreichischen Schülerinnen und Schülern mit dunkler Hautfarbe oder mit Beeinträchtigungen gedeutet werden können. Es ebnet sich also auch hier eine Möglichkeit, meine Untersuchung weiterzuführen und eventuell in Relation zur Population einer konkreten Bildungseinrichtung zu setzen. Eine solche Untersuchung wäre zwar noch immer beschränkt auf die Schülerschaft einer einzigen Bildungseinrichtung in Österreich, lässt aber eventuell konkretere Zusammenhänge zwischen den Abbildungen in Schulbüchern und den entsprechenden Schülergruppen zu.

Literaturverzeichnis

Korpus

Auhser, Ferdinand; Futterknecht, Veronica; Reiss, Wolfram; Wurzrainer, Robert (2021): *Vielfalt (er)leben 1 – Ethik I BHS*. Linz: Trauner Verlag.

Auhser, Ferdinand; Futterknecht, Veronica; Reiss, Wolfram; Varda, Karin; Wurzrainer, Robert (2022): *Vielfalt (er)leben 2 – Ethik II BHS*. Linz: Trauner Verlag.

Auhser, Ferdinand; Futterknecht, Veronica; Obermayr, Christine; Varda, Karin; Wurzrainer, Robert (2023): *Vielfalt (er)leben 3 – Ethik III BHS*. Linz: Trauner Verlag.

Bucher, Anton; Maier, Barbara; Meysel, Martina; Palm-Thaler, Veronika (2022): *Gemeinsam: miteinander Toleranz, Respekt und Empathie entwickeln. Ethik BHS 1*. Wien: Hölzel Verlag.

Bucher, Anton; Maier, Barbara; Meysel, Martina; Palm-Thaler, Veronika (2023): *Unterwegs: Herausforderungen meistern und Entscheidungen treffen. Ethik BHS 2*. Wien: Hölzel Verlag.

Bucher, Anton; Maier, Barbara; Meysel, Martina; Palm-Thaler, Veronika (2023): *Lebensfroh: Diskurs und Moral in einer bunten Gesellschaft. Ethik BHS 3*. Wien: Hölzel Verlag.

Lacina, Katharina; Kitzberger, Anita; Höller, Andreas (2022): *Ethik 1. Diskurs und Orientierung BHS*. (2. Auflage). Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Lacina, Katharina; Kitzberger, Anita; Höller, Andreas (2022): *Ethik 2. Diskurs und Orientierung BHS*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Lacina, Katharina; Kitzberger, Anita; Höller, Andreas (2023): *Ethik 3. Diskurs und Orientierung BHS*. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky.

Sekundärliteratur

Abu El-Haj, Thea R. (2007): „'I was born here, but my home, it's not here': Educating for democratic citizenship in an era of transnational migration and global conflict". In: *Harvard educational review* 77(3), 285–316.

Akinyosoye, Clara (2010): „Statistik: Zahlen, Daten und Fakten. Menschen afrikanischer Herkunft in Österreich". In: Achaleke, Beatrice; Inou, Simon (Hrsg.): *Schwarze Menschen in Österreich. Lagebericht. Afrika und AfrikanerInnen in der österreichischen Schul- und Hochschulbildung*. Wien: Black European Publishers, 6–7.

Albright, Alice (2018): „Vulnerable children are too often excluded from the classroom. Here's how we can change that". In: *World Economic Forum*. [Online unter] https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-promise-of-inclusive-education/ (letzter Zugriff am 1.1.2024).

Alter, Grit (2020): „A sociological perspective on diversity in ELT coursebooks". In: Lütge, Christoph; Lütge, Christiane; Faltermeier, Markus (Hrsg.): *The praxis of diversity*. Cham: Palgrave Macmillan, 137–174.

Alter, Grit; Köffler, Nadja (2021): „Let boys explain the world to girls who do not know. Visual representations of gender and diversity in Austrian primary textbooks and implications for diversity-sensitive education". In: *Journal of visual literacy* 40(3–4), 149–169.

American Psychological Association (2015): *School-based risk and protective factors for gender diverse and sexual minority children and youth improving school climate*. [Online unter] https://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safe-supportive/lgbt/risk-factors.pdf (letzter Zugriff am 27.2.2024).

American Psychological Association (2022): „Gender stereotype". In: *APA Dictionary of Psychology*; *American Psychological Association:* Worcester, MA, USA. [Online unter] https://dictionary.apa.org/gender-stereotype (letzter Zugriff am 3.1.2024).

Aprilya, Indah R.; Dewi, Haryani Susilatuti (2020): „Different types of stereotypes toward LGBT as minority on American online news“. In: *RUBIKON Journal of transnational American studies* 7(1), 35–46.

Autor*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden (2015): *Rassismuskritischer Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und afrikanischer Diaspora*. Hamburg, Berlin.

Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1991): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Bergmann, Werner (2006): „Rassistische Vorurteile“. *Bundeszentrale für politische Bildung*. [Online unter] https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/vorurteile-271/9710/rassistische-vorurteile/ (letzter Zugriff am: 7.2.2024).

Block, Katharina; Gonzales, Antonya Maria; Choi, Clement J. X.; Wong, Zoey C.; Schmader, Toni; Baron, Andrew Scott (2022): „Exposure to stereotype-relevant stories shapes children's implicit gender stereotypes“. In: *PLoS ONE* 17(8), 1–18.

BMBWF (2018): *Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing*. Wien: BMBWF. [Online unter] https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Gewaltpraevention/leitfaden_mobbing.pdf (letzter Zugriff am: 26.08.2024).

Bräu, Karin (2015): „Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung“. In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 17–32.

Bronski, Michael; Pellegrini, Ann; Amico, Michael (2013): *'You can tell just by looking' and 20 other myths about LGBT life and people*. Boston: Beacon Press.

Bureau of Labor Statistics (2017): „Women in the Labor Force: a Databook“. [Online unter] http://www.bls.gov/opub/reports/womens-databook/2017/home.htm (letzter Zugriff am: 27.02.2024).

Butler, Judith (2014): „Epilog“. In: Kleiner, Bettina (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag: Judith Butlers Konzept der Subjektivation in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen: Budrick, 181–187.

Bynner, John (1999): „Risks and outcomes of social exclusion. Insights from longitudinal data“. *OECD*. [Online unter] https://www.oecd.org/education/innovation-education/1855785.pdf (letzter Zugriff am 1.1.2024).

Cloerkes, Günther (2001): *Soziologie der Behinderten: eine Einführung*. Heidelberg: Winter.

Cox, William T. L.; Devine, Patricia G.; Bischmann, Alyssa A.; Hyde, Janet S. (2016): „Inferences about sexual orientation: the role of stereotypes, faces, and the gaydar myth“. In: *J Sex Res* 53(2), 157–171.

Demir, Yusuf; Yavuz, Mustafa (2017): „Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey“. In: *Journal of language and linguistic studies* 13(1), 103–122.

Deutsche UNESCO Kommission (2020): *Weltbildungsbericht 2020. Inklusion und Bildung: für Alle heißt für Alle*. Bonn: UNESCO.

Eagly, Alice H.; Nater, Christa; Miller, David I.; Kaufmann, Michèle; Sczesny, Sabine (2020): „Gender stereotypes have changed: a cross-temporal meta-analysis of US public opinion polls from 1946 to 2018“. In: *The American Psychologist* 75(3), 301–315.

Elsen, Hilke (2023): Gender – Sprache – Stereotype: Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht. (2. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Endrikat, Kirsten (2012): „Die Abwertung von Menschen mit Behinderung – eine Folge der Ökonomisierung der Lebenswelt in der deutschen Gesellschaft“. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 81(1), 47–59.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2015): „Doing und Undoing Gender in der Schule“. In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (Hrsg.): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 153–165.

Finkelhor, David (2014): *Childhood Victimization: Violence, crime, and abuse in the lives of young people*. New York: Oxford University Press.

Fiske, Alan Page; Haslam, Nick; Fiske, Susan T. (1991): „Confusing one person with another: what errors reveal about the elementary forms of social relations“. In: *Journal of personality and psychology* 60(5), 656–674.

Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schul*e. Weinheim: Beltz.

Fromm, Martin (2019): *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Münster, New York: Waxmann.

Gardenswartz, Lee; Rowe, Anita (2003): *Diverse Teams at Work: capitalizing on the power of diversity*. Alexandria: Society for Human Resource Management.

Gender Equality Law Center (s. d.): *Examples of Gender Stereotypes*. [Online unter] https://www.genderequalitylaw.org/examples-of-gender-stereotypes (letzter Zugriff am 3.1.2024).

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2013): *Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern*. Frankfurt.

Green, Emily (2018): „Melanie Klein and the Black Mammy. An exploration of the influence of the mammy stereotype on Klein’s maternal and its contribution to the whiteness of psychoanalysis“. In: *Studies in gender and sexuality* 19(3), 164–182.

Hentschel, Tanja; Heilmann, Madeline E.; Peus, Claudia V. (2019): „The multiple dimensions of gender stereotypes. A current look at men’s and women’s characterizations of others and themselves“. In: *Frontiers in Psychology* 10(11).

Hermann, Johanna Maria (2020): „Warum Mädchen schlechter rechnen und Jungen schlechter lesen – Wenn Geschlechtsstereotype zur Bedrohung für das eigene Leistungsvermögen in der Schule werden“. In: Glock, Sabine; Kleen, Hannah (Hrsg.): *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, 33–70.

Hermann, Johanna Maria; Vollmeyer, Regina (2016): „Stereotype Threat in der Grundschule“. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 48(1), 42–49.

Hladschik, Patricia (2016): *Empfehlung für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung*. Wien: Zentrum polis. [Online unter] https://www.politik-lernen.at/dl/MpulJMJKomlolJqx4KJK/edpol_2016_Nicht_diskriminierende_Schulbuecher_web.pdf (letzter Zugriff am 2.1.2024).

Hodkinson, Alan; Ghajarieh, Amir; Salami, Ali (2018): „An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England“. In: *Education 3-13* 46(1), 27–36.

Honeybourne, Victoria (2018): *The neurodiverse classroom: a teacher's guide to specific learning difficulties and meeting individual students’ needs*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

hpt (s. d.): “Ethik 1. Diskurs und Orientierung BHS“. *hpt.at* [Online unter] https://www.hpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/ethik-1-diskurs-und-orientierung-bhs (letzter Zugriff am 20.10.2024).

Jiménez, Jeremy D.; Lerch, Julia C. (2018): „Waves of diversity: depictions of marginalized groups and their rights in social science textbooks, 1900–2013“. In: *Comparative Education Review* 63(2), 166–188.

Keltner, Dacher; Capps, Lisa; Kring, Ann M.; Young, Randall C.; Heerey, Erin A. (2001): „Just Teasing: a conceptual analysis and empirical review“. In: *Psychological bulletin* 127(2), 229–248.

Kinder- und Jugendärzte im Netz (s. d.) „Down-Syndrom (Trisomie 21)“. [Online unter] https://www.kinderaerzte-im-netz.de/krankheiten/down-syndrom-trisomie-21/symptome-beeintraechtigungen/ (letzter Zugriff am 20.4.2024).

Kite, Mary E.; Whitley, Bernard E. (2016): *Psychology of prejudice and discrimination*. (3. Auflage). New York: Routledge.

Koenig, Anne M.; Eagly, Alice H.; Smith, Eliot R. (2014): „Evidence for the social role theory of stereotype content: observations of groups' roles shape stereotypes“. In: *Journal of personality and social psychology* 107(3), 371–392.

Koller, Andreas (2014): „Doxa (doxa)“. In: Fröhlich, Gerhard (Hrsg.): *Bourdieu – Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Verlag J.B. Metzler, 79–80.

Kosciw, Joseph G.; Greytak, Emily A.; Bartkiewicz, Mark J.; Boesen, Madelyn J.; Palmer, Neal A. (2012): *The 2011 National School Climate Survey: the experience of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York: GLSEN.

Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main: Campus.

Luo, Yifeng; Zhou, Rachel Yang; Mizunoya, Suguru; Amaro, Diogo. (2020): „How various types of disabilities impact children's school attendance and completion - Lessons learned from censuses in eight developing countries“. In: *International Journal of Educational Development* 77.

Lütge, Christoph; Lütge, Christiane; Faltermeier, Markus Friedrich (2020): *The praxis of diversity.* Cham: Palgrave Macmillan.

Marienfeld, Wolfgang (1976): „Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik“. In: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht* 17, 47–58.

Martin, Carol Lynn; Ruble, Diane N. (2010): „Patterns of gender development“. In: *Annual review of psychology* 61(1), 353–381.

Mecheril, Paul; Shure, Saphire (2015): „Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis ‚Seiteneinsteiger'“. In: Bräu, Karin; Schlickum, Christine (2015): *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 109–121.

Mehran, Golnar (2009): „'Doing and undoing gender': female higher education in the Islamic republic of Iran“. In: *International review of education* 55(5/6), 541–559.

Melson-Silimon, Arturia; Spivey, Briana N.; Skinner-Dorkenoo, Allison L. (2024): „The construction of racial stereotypes and how they serve as racial propaganda“. In: *Social and personality psychological compass* 18(1).

Metzger, Hans-Geert (2015): „Conchita Wurst und die Illusionen in den Gendertheorien“. *Psychoanalyse Aktuell* [Online unter] https://www.psychoanalyse-aktuell.de/artikel-/detail?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=149&cHash=7c0ebc893dff2b6295f08f7da1be1ca8 (letzter Zugriff am 27.3.2024).

Mountjoy, Alyson (s. d.): „Dual Vulnerabilities. The child with special educational needs and low self- esteem“. In: *APD Support UK* https://apdsupportuk.yolasite.com/resources/DUAL%20VULNERABILITIES.pdf (letzter Zugriff am 1.1.2024).

Nario-Redmond, Michelle R. (2010): „Cultural stereotypes of disabled and non-disabled men and women: consensus for global category representations and diagnostic domains“. In: *British journal of social psychology* 49(3), 471–488.

NESETa (s .d.): *Gender, sexual identities*. [Online unter] https://nesetweb.eu/en/about-us/policy-themes/gender-sexual-identities/ (letzter Zugriff am 27.2.2024).

NESETb (s. d.): *Vulnerable groups in education and training, ensuring inclusion and non-discrimination*. [Online unter] https://nesetweb.eu/en/about-us/policy-themes/vulnerable-groups-in-education-and-training/ (letzter Zugriff am 2.10.2024).

NMAAHC (s. d.): „Popular and pervasive stereotypes of African Americans“. *National Museum of African American History and Culture*. [Online unter] https://nmaahc.si.edu/explore/stories/popular-and-pervasive-stereotypes-african-americans (letzter Zugriff am 7.2.2024).

ÖAW (2017): „Kolonialen Wurzeln des Rassismus auf der Spur“. *Österreichische Akademie der Wissenschaften*. [Online unter] https://www.oeaw.ac.at/detail/news/kolonialen-wurzeln-des-rassismus-auf-der-spur (letzter Zugriff am 7.2.2024).

Peguero, Anthony A.; Hong, Jun Sung (2023): *Mobbing in der Schule: Anfälligkeiten, Marginalisierung und Viktimisierung von Jugendlichen*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17527-5_1 (letzter Zugriff am 7.6.2024).

Peus, Claudia; Braun, Susanne; Knipfer, Kristin (2015): „On becoming a leader in Asia and America: empirical evidence from women managers“. In: *The leadership quarterly* 26(1), 55–67.

Rechtsinformationssystem des Bundes (ris) (2021): *Bundesgesetzblatt II Nr. 250*. [Online unter] https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2021_II_250/BGBLA_2021_II_250.html (letzter Zugriff am: 26.08.2024).

Reichenberg, Monica (2017): „The representations of type of disability, ethnicity and age and how these are associated with participation in textbooks“. In: *Journal of special education and rehabilitation* 18(3/4), 72–90.

Ringwald, Anna Lena (2018): „Die Darstellung sozialer Vielfalt in Französisch-Lehrwerken“. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12(1), 119–140.

Rohmer, Odile; Louvet, Eva (2018): „Implicit stereotyping against people with disability“. In: *Group processes & intergroup relations* 21(1), 12–140.

Saake, Irmhild (2017): „Alter und Geschlecht. Über Stereotype und Symmetrien“. In: Denninger, Tina; Schütze, Lea (Hrsg.): *Alter(n) und Geschlecht. Neuverhandlungen eines sozialen Zusammenhangs*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 51–70.

Salzbrunn, Monika (2014): *Vielfalt/Diversität*. Bielefeld: transcript Verlag.

Santoniccolo, Fabrizio; Trombetta, Tommaso; Paradiso, Maria Noemi; Rollè, Luca (2023): „Gender and media representations: a review of the literature on gender stereotypes, objectification and sexualization“. In: *International journal of environmental research and public health* 20(10).

Schößler, Franziska; Wille, Lisa (2022): *Einführung in die Gender Studies*. (2. Auflage). Berlin/Boston: De Gruyter.

Signorella, Margaret L.; Bigler, Rebecca S.; Liben, Lynn S. (1993): „Developmental differences in children’s gender schemata about others: a meta-analytic review“. In: *Developmental review* 13, 147–183.

Spanbauer, Vanessa (2022): „Schwarze Menschen in Österreich in widerständigen Kontexten – ein chronologischer Überblick“. In: *Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien* 43(22), 7–31.

Statistik Austria (2023): *Schulstatistik*. [Online unter] https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen (letzter Zugriff am 3.1.2024).

Stuchetz, Verena Maria (2017): *Wie ist die Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung in den Medien bei RezipientInnen*? Universität Wien: Magisterarbeit.

Taxel, Joel (1989): „Children's Literature: A research proposal from the perspective of the sociology of school knowledge". In: de Castell, Suzanne; Luke, Allon; Luke, Carmen (Hrsg.): *Language, authority and criticism*. London: Falmer, 32–45.

Ten Have, Henk (2016): *Vulnerability. Challenging bioethics*. New York: Routledge.

Trauner Verlag (s. d.): „Produktinformation". *traunerverlag.at* [Online unter] https://www.trauner.at/shop/vielfalt-erleben-ethik-1-bhs-schulbuch?srsltid=AfmBOooK8ncHR_kTGvfx1PQtqROeUOi8UBJJbVNtn3xy5WAb3wjCcjEt (letzter Zugriff am 20.10.2024).

Wang, Katie (2018): „Disability stereotypes and biases". In: Cilio, Caroline M; Lustig, Tracy A. (Hrsg.): *Aging and disability. Beyond stereotypes to inclusion. Proceedings of a workshop*. Washington: The National Academies Press, 20–24.

Weichselgartner, Jürgen (2002): *Naturgefahren als soziale Konstruktion. Eine geographische Beobachtung der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Naturrisiken*. Aachen: Shaker Verlag.

WHO (2001): *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.

Wilkin, Anne; Archer, Tamsin; Ridley, Kate; Fletcher-Campbell, Felicity; Kinder, Kay (2005): „Admissions and Exclusions of Pupils with Special Educational Needs". In: *National Foundation for Educational Research*. [Online unter] https://dera.ioe.ac.uk/5241/1/RR608.pdf (letzter Zugriff am 27.2.2024).

Williams, Lisa M.; Peguero, Anthony A. (2013): „The impact of school bullying on racial/ethnic achievement". In: *Race and social problems* 5(4), 296–308.

UNESCO (s. d.): *WHO/UNESCO Initiative. Jede Schule soll eine gesundheitsfördernde Schule werden*. [Online unter] https://www.unesco.at/ueber-uns/unesco/artikel/article/who-unesco-initiative-jede-schule-soll-eine-gesundheitsfoerdernde-schule-werden (letzter Zugriff am 27.2.2024).

UNESCO (2018a): *Education and Disability: Analysis of Data from 49 countries*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2018b): *Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus*. Paris: UNESCO.

UNICEF (s. d.): *Children with disabilities*. [Online unter] https://www.unicef.org/eca/children-disabilities (letzter Zugriff am 1.1.2024).

United Nations (s. d.): *Gender stereotyping. OHCHR and women's human rights and gender equality*. [Online unter] https://www.ohchr.org/en/women/gender-stereotyping (letzter Zugriff am 3.1.2024).

United States Census Bureau (2014): *Current population survey*. US: Census Bureau, Population Division.

Abstract

Diversität – ein Thema, das heutzutage nicht nur in der Gesellschaft ein viel diskutierter Faktor ist, sondern auch im Schulkontext immer wichtiger wird, da Schülergruppen immer vielfältiger werden. Dies zeigt sich auch vor allem darin, dass Bildungsträger sich immer mehr um eine inklusive Pädagogik bemühen, um allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Bildung zu gewähren. Ein wesentlicher Aspekt, der hierbei eine große Rolle spielen kann, sind Schulbücher, da diese eine Referenz für die gesellschaftliche Realität bieten.

Doch bilden Schulbücher diese gelebte und erlebte Diversität der Lernenden auch tatsächlich ab? Und besonders welches Bild der gesellschaftlichen Vielfalt wird in Schulbüchern vermittelt? Bereits frühere Studien haben hier eher ernüchternde Ergebnisse gebracht; diese sind jedoch vorwiegend in außereuropäischen Kontexten gefunden worden oder haben sich meist auf die Untersuchung einer bestimmten marginalisierten Gruppe beschränkt. Zudem sind es hauptsächlich Sprachlehrbücher, die für eine solche Untersuchung herangezogen worden sind. Doch besonders Bücher, die in Fächern wie Ethik, Sozialkunde oder Religion genutzt werden, lassen erwarten, dass Vielfalt großzügig abgebildet und in einem positiven Licht vermittelt wird, zumal Fächer wie diese den Schülerinnen und Schülern Toleranz und Respekt näherbringen sollen. Kaum Studien beschäftigten sich mit dieser Art von Schulbüchern, weshalb meine Untersuchung zum Ziel hatte, in Österreich für den Ethikunterricht zugelassene Schulbücher auf ihre bildliche Vermittlung von Diversität zu untersuchen.

Für meine Forschung habe ich insgesamt neun Schulbücher von drei Schulbuchverlagen herangezogen, wobei mein Fokus dabei auf Schulbüchern für den Ethikunterricht an BHS war. Mithilfe von Leitfragen konnte ich die Darstellung unterschiedlicher Kategorien wie dem Geschlecht, der Hautfarbe, Beeinträchtigungen und der Religion ermitteln. Meine Untersuchung hat dabei ergeben, dass die Schulbücher zumindest versuchen, die Abbildung von Stereotypen zu vermeiden. Hinsichtlich der Abbildungen von Menschen mit dunkler Hautfarbe, Beeinträchtigungen oder unterschiedlicher Religionen haben die untersuchten Schulbücher jedoch noch Aufholbedarf, wobei bestehende Tendenzen bereits in eine positive Richtung weisen.

Meine Studie bietet eine ertragreiche Grundlage, die als Anreiz für zukünftige Forschungen in diesem Bereich dienen kann, aber ebenso Bildungsträger und Schulbuchverlage auf mögliche Punkte zur Verbesserung aufmerksam macht.

Abstract English

Diversity – a topic that is nowadays not only heavily discussed in society, but it increasingly becomes important in the school context as students become more and more diverse. This can also be recognised as educational institutions increasingly engage in inclusive pedagogy in order to grant all students access to education. Schoolbooks play an essential part in this since these offer students a reference for social reality.

But do schoolbooks actually offer this lived and experienced diversity of the students? And what is more, which picture of the social diversity is conveyed in schoolbooks? Some earlier studies on this topic have brought rather sobering results; however, these results were mainly found in non-European contexts and mainly focused on the research of just one specific marnigalised group. Moreover, books that have been investigated were mainly language books. But especially books that are used in subjects like ethics, social science, or religion can be expected to present diversity in a positive manner as these subjects should teach students tolerance and respect. Hardly any study that focused on this type of schoolbook can be found which is why my research aimed at investigating the pictorial conveying of diversity in Austrian schoolbooks that are used for the subject ethics.

For my research, I looked at nine schoolbooks in total by three different publishing houses. My main focus were schoolbooks that are used for the ethics lessons at vocational schools. By using some guiding questions, I could investigate the depiction of different categories like gender, skin colour, impairments, and religion. I could show that the schoolbooks at least try to avoid the depiction of steterotypes. Regarding pictures of people with dark skin colour, with impairements, and the different religious beliefs, the investigated schoolbooks can still do better even though my results already show positive tendencies that lead in the right direction.

My study offers a fruitful basis that can be used for further studies in this field, but it can also provide educational institutions as well as designers of schoolbooks some points that can be considered and could still be improved.