

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Darstellung von Geschlechterrollen in GWB-Schulbüchern – Ein diachroner
Vergleich der Repräsentation geschlechterrollenbezogener Stereotype

verfasst von | submitted by

Dominik Reiger BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geographie und
wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Ingrid Schwarz

Abstract

Unter Bezugnahme auf die hohe Relevanz von Schulbüchern für die Etablierung gesellschaftlicher Werte und Normen geht die vorliegende Untersuchung der Frage nach den in Lehrwerken immanenten und vermittelten Geschlechterrollen nach. In einem diachronen Vergleich dreier Zeitabschnitte, die in Kohärenz mit dem Erscheinen von Lehrplänen stehen, werden zunächst die Entwicklungen in Bezug auf die Reproduktion geschlechterrollenbezogener Stereotype untersucht. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden jeweils sechs Schulbücher des Unterrichtsfachs Geographie und wirtschaftliche Bildung aus den 1980er-, 2000er- sowie 2020er-Jahren herangezogen. Außerdem wird eine Bewertung des Ist-Zustands auf den inhaltlichen Ebenen der Sichtbarkeit der Geschlechter, der dargestellten Rollenbilder, vorhandener Bilder, abgebildeter non-binärer und nicht-heteronormativer Inhalte sowie des reflexiven Elements der Lehrmedien vorgenommen.

Auf theoretischer Ebene fußt die Untersuchung maßgeblich auf Schulbuchtheorien, nationalen und internationalen rechtlichen Grundlagen sowie diversen Gendertheorien. Methodisch wurde nach einem Kategoriensystem im Sinne einer Qualitativen Inhaltsanalyse vorgegangen, wobei auch quantitative Aspekte berücksichtigt wurden.

Während im Vergleich zu den früheren Lehrwerken maßgebliche Veränderungen im Bereich der Sichtbarkeit der Geschlechter sowie bei den beruflichen und familiären Rollen festgestellt werden konnten, lässt sich bei der Berücksichtigung von diversen sexuellen und geschlechtlichen Identitäten sowie bei der durchgängigen Qualität niveauhöherer Reflexionsanlässe noch Verbesserungsbedarf feststellen. Diese vorhandenen Ergebnisse zeigen den Handlungsbedarf für die Produktion zukünftiger Schulbücher auf.

Abstract (English)

With reference to the significant role that textbooks play in establishing values and norms, the present study examines the gender roles conveyed implicitly within these teaching materials. In a diachronic comparison of three periods—aligned with the publication of corresponding curricula—the study first investigates developments in the reproduction of gender-related stereotypes. In this context, six textbooks for the subject *Geography and Economic Education* from each of the 1980s, 2000s, and 2020s were examined. Furthermore, an assessment of the current state is conducted with regard to the visibility of genders, the roles depicted, the images included, the representation of non-binary and non-heteronormative content, and the reflexive elements offered by the teaching materials.

The theoretical framework of the study draws primarily on textbook theory, national and international legal foundations, and various gender theories. Methodologically, the analysis follows a category system based on qualitative content analysis, while also incorporating quantitative aspects.

While substantial changes can be observed—compared to earlier textbooks—in the visibility of genders as well as in professional and familial roles, the consideration of diverse sexual and gender identities and the consistent integration of higher-level opportunities for reflection still require improvement. These findings highlight the need for action in the development of future textbooks.

Inhalt

Abstract	1
Abstract (English)	4
Einleitung.....	8
1 Schulbücher.....	9
1.1 Allgemeines	10
1.2 Relevanz im Bildungsprozess	10
1.3 Funktionen von Schulbüchern	12
1.4 Approbation und Produktion	14
1.5 Gender in der Schulbuchforschung (historisch)	17
2 Gleichstellung der Geschlechter: Rechtliche und normative Grundlagen	19
2.1 Allgemeingültige Dokumente	19
2.1.1 Nationale Ebene	19
2.1.2 Internationale Ebene	21
2.2 Schulische Bestimmungen	25
2.2.1 Gleichstellung in österreichischen Lehrplänen.....	25
2.2.2 Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“	32
2.2.3 Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln	34
3 Gendertheoretische Ansätze	35
3.1 Begriffsdefinitionen	35
3.2 Geschichte	36
3.3 Gleichstellungstheorien	39
3.4 (Sozial) Konstruktivistische Theorien nach Butler	40
3.5 Hegemoniale Männlichkeit – im gesellschaftlichen Wandel.....	42
3.6 Queer Studies	44
3.7 Intersektionalität	46
4 Bildtheorie.....	47
4.1 Bedeutung und Funktion von Bildern im (Schul)alltag	48
4.2 Sozialesemiotik.....	49
4.3 Bildanalyse	49
4.3.1 Bildgestaltungselemente.....	50
4.3.2 Wahrnehmung und Erschließen von Bildern	52
4.3.3 Bildcodes des Weiblichen und des Männlichen.....	53
5 Bisherige Forschungsbefunde	54
5.1 Geografie und Wirtschaftliche Bildung	54

5.1.1 Neri et al. (2024)	54
5.1.2 Kern (2019)	55
5.2 Weitere Fachdisziplinen.....	56
5.3 Zusammenfassung und Ausblick	58
6 Analyseinstrumentarium	59
6.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fendt	59
6.2 Vorstellung der Analyse	60
6.3 Vorstellung des Materials.....	61
6.4 Vorstellung der Analysekategorien	64
7 Empirische Analyse	67
7.1 Erster Zeitabschnitt: späte 1980er Jahre	67
7.1.1 Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3	67
7.1.2 Du und die Welt 3.....	70
7.1.3 Lebensräume 3	71
7.1.4 Leben und Wirtschaften 3	74
7.1.5 Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3	77
7.1.6 Weltbilder 3	79
7.1.7 Zusammenfassung der ersten Zeitperiode	82
7.2 Zweiter Zeitabschnitt: frühe 2000er Jahre	84
7.2.1 Blickpunkt Erde 3	84
7.2.2 Der Mensch in Wirtschaft und Raum 3	86
7.2.3 Durchblick 3	89
7.2.4 geo-link 3.....	92
7.2.5 Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3	94
7.2.6 Weltbilder 3	97
7.2.7 Zusammenfassung der zweiten Zeitperiode	99
7.3. Dritter Zeitabschnitt: Schulbücher nach dem Lehrplan 2023.....	102
7.3.1 Durchblick 3	102
7.3.2 Geoprofi 3.....	104
7.3.3 Global 3.....	107
7.3.4 Mehrfach Geografie 3	109
7.3.5 Neugierig auf Geographie 3	112
7.3.6 Unterwegs 3.....	115
7.3.7 Zusammenfassung der dritten Zeitperiode	117
8 Zusammenschau der Kategorien	120
8.1 Sichtbarkeit der Geschlechter.....	120

8.1.1 Repräsentanz der Geschlechter in Bildern quantitativ	120
8.1.2 Repräsentanz der Geschlechter in Berufen	122
8.2 Rollenzuschreibungen	123
8.3 Bildliche Darstellung	125
8.4. Sexuelle Orientierung und Geschlecht	125
8.5 Reflexionsanlässe	126
9 Fazit und Ausblick.....	127
Literaturverzeichnis	130
Literatur:.....	130
Rechtliche Quellen:	138
Verwendete Schulbücher	139
1. Zeitabschnitt	139
2. Zeitabschnitt	139
3. Zeitabschnitt	139
Tabellenverzeichnis	140
Anhang	141

Einleitung

Wir leben immer noch in einer Gesellschaft, die von geschlechterbezogenen Ungleichheiten im Kontext der gesellschaftlichen Positionierung, etwa im Zuge der Berufswahl geprägt ist (vgl. Stich 2024: 2). Die Schule dient dabei als wesentliche Sozialisierungsinstitution und prägt Schüler*innen gerade in der Phase der späteren Berufs- und Bildungslaufbahn sowie bei der sozialen Positionierung (vgl. Neri et al. 2024: 979). Im täglichen Unterricht werden diverse Lehrwerke herangezogen, die einerseits die gesellschaftliche Realität abbilden sollen und andererseits diversen Richtlinien unterliegen und dahingehend approbiert werden. So gibt es beispielsweise jenes, in diesem Zusammenhang relevante fächerübergreifende Unterrichtsprinzip *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* mit welchem das Ziel verfolgt wird, Vorurteile abzubauen, ein differenziertes Denken in Bezug auf bipolare Geschlechterbilder zu entwickeln und somit etwa auch neue Berufsperspektiven zu eröffnen (vgl. BMBWF 2024). Weiters sei die Geschlechtergleichstellung ein *wichtiger Hebel für die Weiterentwicklung von Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit* (BGBl. II Nr. 204/2024), was die Bedeutung der Thematik unterstreicht.

Trotz der Annahme, dass in gegenwärtig verwendeten und approbierten Lehrwerken immer noch geschlechterrollenbezogene Stereotype zu finden sind, ist davon auszugehen, dass diese im Laufe der Jahrzehnte zurückgingen. Somit sollen neben einer gegenwärtigen Bestandserhebung auch exemplarisch ältere Lehrwerke aus zweier früherer Zeitperioden analysiert werden, was einen diachronen Vergleich ermöglichen soll. Der Fokus soll dabei auf den dargestellten gesellschaftlichen Rollenbildern, etwa im Berufs- oder Familienleben, in den ausgewählten GWB-Schulbüchern liegen, was nach aktuellem Lehrplan ein Hauptaugenmerk auf die siebte Schulstufe bedingt (vgl. BGBl. II 2024: 106 ff.). Die zentrale Fragestellung gliedert sich daher in zwei Teile und lautet:

Welche Entwicklungen lassen sich exemplarisch in Bezug auf geschlechterrollenbezogene Darstellungen in GWB-Lehrwerken der letzten Jahrzehnte beobachten und inwieweit sind zentrale Richtlinien zur Gleichstellung der Geschlechter in den gegenwärtig approbierten Schulbüchern umgesetzt?

Die Thesen knüpfen daran und sind folgend dargestellt:

- Die Darstellung von Männern und Frauen in, traditionell dem anderen Geschlecht zugeschriebenen Berufen sowie Tätigkeiten im Haushalt hat in den letzten Jahrzehnten sowohl quantitativ als auch qualitativ zugenommen.
- Trotz des Vorhandenseins diverser Richtlinien und Bewegungen für eine Forcierung zur Geschlechtergleichstellung spiegeln aktuelle GWB-Lehrwerke immer noch heteronormative und „traditionelle“ Berufsbilder wider.

Methodisch orientiert sich die Untersuchung an der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring und Fenzl (2022), Fragen nach der Darstellung beruflicher oder familiärer Rollen, der Abbildung in Form von Fotografien und Zeichnungen sowie nach der Erwähnung non-binärer oder nicht-heterosexueller Identitäten und vorhandener Reflexionsanlässe zum Abbau geschlechter(rollen)bezogener Stereotype wird somit nachgegangen. Darüber hinaus werden auch grundlegende quantitative Aspekte untersucht.

Ungeachtet des wesentlichen Einflusses von Schulbüchern auf Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen muss vorab legitimierend angeführt werden, dass diese keineswegs als singuläre Sozialisierungsinstanz anzusehen sind. Die soziale Wirklichkeit der Heranwachsenden ist darüber hinaus durch Peer Groups, die Familie (vgl. Grundmann 2006: 130) sowie heutzutage auch immer stärker durch Medien geprägt, insbesondere soziale Netzwerke und der Einfluss von Influencern ist nicht zu unterschätzen (vgl. Schlichting 2024: 351).

1 Schulbücher

Zunächst soll allgemein auf Schulbücher eingegangen werden sowie eine definitorische Eingrenzung des Mediums stattfinden, ehe danach die verschiedenen Funktionen der Lehrmedien behandelt werden. Schließlich soll die Rolle sowie die Relevanz in österreichischen Schulen kurz umrissen werden. Des Weiteren wird der Approbationsprozess beleuchtet, bevor abschließend Einblicke in die historische Schulbuchforschung in Bezug auf Genderthemen gegeben werden.

1.1 Allgemeines

In den vorangegangenen Ausführungen wurde der Begriff *Schulbücher* oder in dieser Betrachtung synonymisch verwendet über *Lehrwerke* oder *Lehrmedien* berichtet, darum soll an dieser Stelle auf relevante Definitionen eingegangen werden.

Schulbücher sind [...] für den Unterrichtsgebrauch durch die Lernenden konzipierte Buchpublikationen, die den Lernstoff eines ganzen Schuljahres [...] abdecken.

(Stöber 2010: 1)

Als Textart steht das Schulbuch zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch. Seiner Konzeption nach dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse).

(Wiater 2003: 2)

Die beiden Definitionen sind elementar für das Forschungsvorhaben, es werden Schulbücher betrachtet, die den Jahresstoff einer Schulstufe behandeln. Außerdem wird jeweils das Hauptlehrwerk analysiert und keine Arbeitsbücher, das Schulbuch wird als zentral für den Lernprozess angesehen, weshalb im Folgenden auch die Relevanz der Lehrwerke im alltäglichen Unterricht verdeutlicht wird.

1.2 Relevanz im Bildungsprozess

Schulbücher haben auch in Zeiten der Digitalisierung in Österreich einen hohen Stellenwert, laut aktuellen Umfragen bezeichnen sie 93 % der Lehrkräfte als *sehr wichtig* oder *wichtig*, in einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde sind sie etwa 30 Minuten im Einsatz (vgl. Rischaneck 2024 [Online]).

Mit der Einführung der allgemeinen Beschulpflicht begannen Schulbücher ab dem 18. Jahrhundert eine immer größere Rolle zu spielen, der gemeinsame Unterricht bedingte eine kollektive Lerngrundlage. Stand lange Zeit die reine Wissensvermittlung im Vordergrund, wandelten sich die Lehrmedien schließlich zu altersadäquaten, mit Bildern ausgestatteten „Lotsenbooten“ des Unterrichts (vgl. Spachinger 2009: 243 f.). Die Bücher

begleiten die Schüler*innen durch ihre Kindheit und Jugend wie kaum ein anderes Printmedium (vgl. Ott 2017: 279).

Das Schulbuch stellt als eines von vielen schuldidaktischen Medien seit jeher ein zentrales Unterrichtsmittel dar. Bereits zu Beginn der 2000er-Jahre verweist Sitte (2001: 447) auf die besondere Bedeutung der Unabhängigkeit von technischen Einrichtungen, die schon damals als wesentliches Argument für den Einsatz des Schulbuchs im Unterricht angeführt wurde. Oelkers und Reusser (2008: 408) sehen Schulbücher nicht nur als unterstützendes Material für die Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen, sondern explizieren, dass diese das Unterrichtsgeschehen mitsamt seinen Arbeitsvorgängen stärker prägen als die Lehrpläne. Den Lehrwerken werden daher erhebliche Möglichkeiten beim Reformprozess im Bildungskontext zugeschrieben (vgl. Bölsterli et al. 2015: 3).

Schulbücher sind Teil eines erweiterten Massenmedienkanons, sozialologische Forschung interessiert sich dabei stets für einen Zusammenhang zwischen Medien und Gesellschaft. Massenmedien dienen den Menschen als Wissensgrundlage über die Gesellschaft, so finden auch mediale Repräsentationen von geschlechtsspezifischen Themen Einzug in unser alltägliches Leben (vgl. Hofmann 2013: 179). Diese, den Medien immanenten sozialen Repräsentationen sind dabei keineswegs als reine Darstellungen zu betrachten, sondern auch als Herstellung bzw. Konstruktion zu betrachten, indem sie Wahrnehmungsweisen auf das Dargestellte schaffen (vgl. Hark 2007: 167). Schließlich werden soziale Wirklichkeiten durch jene, in den Schulbüchern legitimierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen konstruiert (vgl. Hintermann 2018: 110).

Im Allgemeinen lassen sich drei Stärken der klassischen Schulbücher identifizieren, die seit Jahrzehnten wirken und auch in Zukunft die Nutzung sicherstellen. Dabei geht es zunächst um die Fähigkeit der Lehrwerke, abstrakte Inhalte in einfacher Form zu vermitteln. Des Weiteren geht es um die möglichen Verknüpfungen von Text und Abbildungen in umfassenden Werken sowie zuletzt um die zeit- und ortsunabhängige Nutzung der Bücher (vgl. Neuhaus et al. 2011: 2). Die Relevanz, die Schulbüchern im alltäglichen Unterrichten zukommt, ist also groß. Die Anzahl der Publikationen zu den Bereichen Geschlecht und Machtverhältnisse sowie Konstruktionen von Geschlecht in Schulbüchern wächst stark an (vgl. Eisenmann 2009: 64). So wird oftmals vom „geheimen

Lehrplan“ gesprochen (vgl. Egger et al. 2024: 9). Diese Konnotation verweist darauf, dass Schulbücher im Unterricht häufig als roter Faden genutzt werden, und sich viele Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsgestaltung lediglich daran orientieren. Es muss allerdings festgehalten werden, dass die Formulierung *heimlicher Lehrplan* insofern unzutreffend ist, dass die Lehrwerke ja erst nach Bestätigung der Lehrplankonformität genehmigt werden (vgl. Erzner 2013: 62). Schulbücher enthalten jedenfalls handlungspraktische Kodierungen der Lehrpläne (vgl. Höhne 2005: 82) und dienen somit der Handlungspraxis der Lehrpersonen (vgl. Zala-Mezö 2021: 111). Vertreter*innen bekannter Schulbuchverlage sehen die GWB-Schulbücher in Anbetracht der heutigen Zeit gut aufgestellt, sie seien modern, multimodal und vielfältig. Bei der Schulbuchapprobation gibt es allerdings diverse ökonomische sowie rechtliche Rahmenbedingungen, welche für die Innovation der Lehrmittel teilweise hemmend wirken (vgl. Pichler und Fasching 2018: 58).

1.3 Funktionen von Schulbüchern

Schulbüchern werden abgesehen von der reproduktiven Wissensvermittlung viele Aufgaben zuteil, so werden mit ihnen etwa Vorstellungen vom Verhalten mündiger Bürger*innen transportiert. Durch die vielfältig dargebotenen Inhalte werden die Schüler*innen dazu verleitet, bestimmte Denk- und Handlungsweisen anzunehmen und diese als Individuen nachzuahmen. Die Unterrichtsmittel können daher als politisches und soziales Steuerungselement des Staates bezeichnet werden (vgl. Lässig 2010: 203). Ott (2017: 279) spricht Schulbüchern ebenso die Eigenschaft zu, als Momentaufnahme eines Wissensstandes zu dienen, der zumindest mit den Wertvorstellungen der Schulbuchproduzent*innen und den folgenden Kontrollinstanzen kohärent sei. In den Lehrwerken werden auch wünschenswerte Entwicklungen bildungspolitischer Entscheidungsträger*innen sichtbar. Schulbücher sind Teil des Identifikationsprozesses der Lernenden (ebd. 279 f.). Darüber hinaus bilden sie die gesellschaftlichen Verhältnisse der jeweiligen Zeit ab und sind somit wesentlicher Bestandteil der Erinnerungskultur (vgl. Alavi 2004: 200). Schulbücher seien *gar prägende Dokumente gesellschaftlichen Denkens* der jeweiligen Zeit (vgl. Markom und Weinhäupl 2007: 4).

Konkret lassen sich allgemein gefasst zwei Funktionen von Schulbüchern herauskristallisieren. Diese lassen sich als *pädagogisch-didaktische* Funktion sowie als

gesellschaftliche Funktion bezeichnen (vgl. Wiater 2003: 3). Zunächst liegt die erstgenannte Funktion nahe, dabei geht etwa darum, das Wissen beziehungsweise die fachlichen Kompetenzen eines gewissen Lernzeitraums derart zu strukturieren, sodass es für die Lernenden eine Unterstützung darstellt. Die Schüler*innen werden durch die Lehrwerke bei den Lernprozessen unterstützt, sie werden durch exemplarische Lerninhalte gebildet (vgl. ebd.). Die Schulbücher bieten den Lernenden inhaltlich vorbehandelte Aussagen zu einem Lerngegenstand, sie sollen den Zugang zu diesen Inhalten erleichtern (vgl. Heitzmann und Niggli 2010: 11). Die gewählten Unterrichtsmittel steuern schließlich die Vermittlung des ausgewählten Wissenskanons (vgl. Zala-Mezö 2021: 107). Des Weiteren kommt dem Schulbuch in dieser Funktion auch die Aufgabe zu, innovativ zu sein und neue Erkenntnisse der Fachdidaktik an die Lehrenden und Lernenden zu übermitteln (vgl. Kahlert 2010: 42 f.). Die Lehrwerke sollen hinsichtlich der vorherrschenden Zukunftsorientierung entsprechend, kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen, sodass die Lehrpersonen in ihrer Expertise gestärkt werden und auch die Reformakzeptanz erhöht wird (vgl. Bölsterli et al. 2010: 141).

Außerdem darf die gesellschaftliche Funktion von Schulbüchern als wenig offensichtlichere Aufgabe nicht unberücksichtigt bleiben. Diese Funktion bezieht sich zunächst darauf, die Lerninhalte nach dem Gewissen der staatlichen Verfassung zu normieren. Darüber hinaus soll sichergestellt werden, dass die vermittelten Lerngegenstände mit den elementaren Bildungs- und Erziehungszielen übereinstimmen. Außerdem ist wesentlich, dass die Chancengleichheit im Bildungswesen gewährleistet wird (vgl. Wiater 2003: 3). Im Zuge der gesellschaftlichen Funktion kann konstatiert werden, dass Schulbücher eine Art Kerncurriculum für ein soziales Miteinander darstellen, welches in einer heterogenen Gesellschaft unerlässlich erscheint. Darin sei dokumentiert, was Schüler*innen eines bestimmten Jahrgangs an Wertorientierungen erfahren und ausüben sollen (vgl. Kahlert 2010: 42). Zusammengefasst haben Schulbücher also auch eine erzieherische Funktion, dabei werden gesellschaftliche Werte und Normen bewusst, aber auch unbewusst wiedergegeben (vgl. Ott 2016: 31), die Lehrwerke sind durch ihre Darstellungen auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens (vgl. Lässig 2010: 203). Auch in den *Cultural Studies* wird die Repräsentationsfunktion von Medien betont, sie greifen gewisse Konzepte und

Vorstellungen der Gesellschaft auf. Durch die Analyse von Medien als gesellschaftliches Phänomen werden soziale Strukturen offengelegt (vgl. Hofmann 2013: 180).

Da für das vorliegende Forschungsinteresse ein diachroner Vergleich herangezogen wird, ist es ratsam auch auf frühere Publikationen zurückzugreifen, die sich mit der Frage der Funktion von Schulbüchern beschäftigen. So deklariert Merzyn (1994: 246) in seiner umfassenden Untersuchung zur didaktischen Funktion von Lehrwerken die Vorbereitung von Lehrpersonen als die Hauptaufgabe dieser. Demnach ließen sich die Lehrpersonen von den darin enthaltenen Inhalten inspirieren, um schließlich ihre eigene Unterrichtsgestaltung herauszuarbeiten.

Die Schüler*innen werden nicht nur in ihrem alltäglichen Leben außerhalb der Schule, sondern auch gerade in Unterrichtsmitteln durch die verwendete Sprache sowie durch bildliche Darstellungen geprägt. Sie transportieren Vorstellungen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen und sind somit wesentliche Elemente im Konstruktionsprozess von Geschlechterrollen der Jugendlichen. Bei der Umsetzung von Unterricht sowie bei der Auswahl der Lernmaterialien sei daher unbedingt darauf zu achten, dass Frauen und Männer zu gleichem Maß sichtbar gemacht werden und angesprochen werden. Bilder spielen dabei eine wesentliche Rolle, da sie noch eindringlicher wirken als Texte und eine große Bandbreite an Gefühlen und Einstellungen hervorrufen können (vgl. BMUK 2012: 11f.), weshalb jenen, im Schulbuch enthaltenden Bildern ein eigener Bereich der Analyse gewidmet wird.

Zusammenfassend haben Schulbücher vielfältige Funktionen, diese sind inhaltlich, normativ sowie kommunikativ. Die Auswahl der Lehrwerke ist wichtig, da diese einerseits den Wissenserwerb unterstützen sollen, aber andererseits auch durch den Aufbau von Verständnisbarrieren den Lernprozess behindern können (vgl. Heitzmann und Niggli 2010: 10).

1.4 Approbation und Produktion

Wie soeben dargelegt, ist es aufgrund des hohen Stellenwerts und der diversen Funktionen des Schulbuches im Unterrichtsgeschehen wichtig, diese genau auszuwählen. Daher wird im Folgenden auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen sowie auf mögliche Problematiken der Schulbuchapprobation in Österreich eingegangen.

Die Approbation von Schulbüchern sichert in Österreich die grundlegende Qualität, sie sollen daher die Ziele des Lehrplans umsetzen (vgl. Pichler und Fasching 2018: 59). Sobald bildungspolitische Entscheidungen über den Lehrplan getroffen sind, kann der Prozess der Schulbuchproduktion beginnen, diese Reformprozesse laufen allerdings nicht geradlinig ab (vgl. Zala-Mezö 2021: 105).

Der Einsatz von Unterrichtsmitteln und somit von Schulbüchern ist in Österreich durch das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) in den §14 und 15 geregelt:

„§14 (2): Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe sowie der Kompetenzorientierung der Schullart (Bildungsstandards, abschließende Prüfung) entsprechen. Sie haben nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet zu sein.

[...]

(4) Der Lehrer darf nur solche Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen, die nach dem Ergebnis seiner gewissenhaften Prüfung den Voraussetzungen nach Abs. 2 entsprechen oder vom zuständigen Bundesminister als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind (Abs. 5).

(5) Auf Antrag des Urhebers, Herausgebers, Verlegers oder Herstellers hat der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet zu erklären, wenn es den Voraussetzungen nach Abs. 2 entspricht und dessen Anschaffung und Einsatz im Unterricht wirtschaftlich, sparsam sowie zweckmäßig ist. [...]

(6) Das Schulforum bzw., wo ein solches nicht eingerichtet ist, die Schulkonferenz (in Schulen, die in Fachabteilungen gegliedert sind, die Abteilungskonferenz) hat festzulegen, mit welchen Unterrichtsmitteln [...] die Schüler auszustatten sind. [...]

§ 15. (1) Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt [...], hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission [...] zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und [...] zur Feststellung, auf welche Weise das

Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule [...] beiträgt
(2025: § 14 und 15 SchUG)

Die zuletzt angeführten Aufgaben der österreichischen Schule sind allgemein formuliert und dienen dazu, Ziele festzuhalten, die den Zweck erfüllen, die Schüler*innen zu wertvollen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen. Es wird explizit auf ein demokratisches Handeln sowie auf die Freiheit der Menschen eingegangen (vgl. BGBl. 242/1962, § 2), was wiederum die Thematik der Geschlechtergleichstellung miteinschließt. Relevant zu erwähnen ist, dass die maßgeblichen Stellen, welche nur jenen Schulbüchern die Verwendung erlauben, die zuvor den Approbationsprozess unterliefen, ist bereits in den Lehrplänen der 1980er Jahren zu finden (vgl. BGBl. 472/1986, §14).

Die angeführten Abschnitte der beiden rechtlich bindenden Paragraphen unterstreichen, dass die Lehrplankonformität ein wesentliches Kriterium zur Approbation von Schulbüchern darstellt. Jedoch geht es nicht lediglich um die reine Vermittlung von Lehrstoff, sondern übergreifende Kompetenzen und Einstellungen spielen ebenso eine große Rolle. Neben diversen Aspekten wie der Beachtung einer adäquaten geschlechtergerechten Sprache in den Unterrichtsmitteln, die für das vorliegende Forschungsinteresse relevant ist, aber keinen Hauptfokus darstellt, wird in der Verordnung zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln explizit darauf eingegangen, dass demokratische Einstellungen vermittelt werden sollen, die Lernenden zu selbsttätigem Handeln animiert werden und sie zur Gleichbehandlung von Männern und Frauen beitragen (vgl. BMUKK 1994: 6f.).

Darüber hinaus müssen Schulbücher für ihre Approbation diverse formale und standardisierte Kriterien erfüllen. Da bei der Schulbucherstellung Aufträge politischer Gremien an Expert*innen vergeben werden, kann diese als institutioneller Dienst bezeichnet werden (vgl. Zala-Mezö et al. 2021: 105). Schulbuchproduzent*innen stehen in der Regel in Kontakt mit gegenwärtigem Unterricht, Lektor*innen sind meist ausgebildete Lehrkräfte für das jeweilige Unterrichtsfach. Erzner (2013: 55 f.) berichtet darüber, dass in Deutschland viele Lehrer*innen jedoch nur kurz im Unterrichtsalltag bleiben und dann hauptberuflich zum Schreiben der Lehrwerke übergehen. Für

Österreich sowie für GWB-Schulbücher konnte eine derartige Aussage nicht bestätigt werden, neuere Quellen zur Schulbuchproduktion weisen lediglich auf die zentrale Rolle von Pädagog*innen sowie eine gelungene Zusammenarbeit von Materialien-Entwickler*innen, Verlag und Lehrpersonen in Österreich hin (vgl. Emprechtinger 2022). Erzner (2013: 56) führt weiter aus, dass die Lehrkräfte zwar für das Endprodukt verantwortlich sind, allerdings werden die Bücher mithilfe von Herausgeber*innen inhaltlich wesentlich mitkonzipiert, die an Schulen oder Universitäten tätig sind und die Schulbücher neben ihrer Haupttätigkeit schreiben. Technisch werden die Lehrwerke von Hersteller*innen unterstützt, sie sind für das Layout zuständig und entweder freiberuflich oder direkt beim Verlag angestellt.

Bei der Schulbucheerstellung lohnt es sich, alle damit einhergehenden gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse zu berücksichtigen. Dies betrifft zunächst die Inhalte sowie die Approbation eines Lehrwerks und somit die Makroebene, außerdem geht es um die tatsächliche schulische Anwendung, was in diesem Fall die Meso- und Mikroebene darstellt (vgl. Zala-Mezö et al. 2021: 106).

Es besteht großes Forschungsinteresse an der Produktion der Schulbücher mitsamt den getroffenen Entscheidungen im Entstehungsprozess. Das Schulbuch kann schließlich als Produkt unterschiedlicher Interessen und gesellschaftlicher Machtverhältnisse, Werte und Normen sowie (partiell)politischer Bildungsideale und ökonomischer Gesichtspunkte wie etwa der Beteiligung am Schulbuchmarkt angesehen werden. Gerade die ökonomische Perspektive ist nicht zu vernachlässigen, sie sorgt aktuell für eine Monopolisierung der deutschsprachigen Schulbuchverlage, größere kaufen kleinere auf (vgl. Zala-Mezö et al. 2021: 108 f.). Die Abnahme der Vielfalt kann im Sinne einer demokratischen Grundidee als negativ gesehen werden (vgl. Ott 2016: 53). Da Österreich bei der Schulbuchapprobation zu nicht föderalistischen Staaten zählt und die Zulassung zentralisiert abläuft, wird die Kritik an der mangelnden Vielfalt zusätzlich verstärkt (vgl. Zala-Mezö et al. 2021: 110).

1.5 Gender in der Schulbuchforschung (historisch)

Die Schulbuchforschung an sich geht bereits auf das späte 19. Jahrhundert zurück, in den letzten Jahrzehnten ist ein *practice turn* zu beobachten. Das Schulbuch wird nicht mehr als statisches Medium, sondern als dynamisch genutzter und durch die jeweilige

Lehrperson interpretierter Text angesehen. Die Nutzung der approbierten Lehrwerke steht somit ebenso im Fokus (vgl. Zala-Mezö et al. 2021: 108), was bei der vorliegenden Untersuchung als Legitimation angeführt werden muss, da hier lediglich auf die dargestellten Inhalt eingegangen wird.

Erste Forschungsbefunde zu Geschlechterrollen in Schulbüchern können im deutschsprachigen Raum ab den 1960er Jahren auf Inge Sollwedel (1967) zurückgeführt werden, die sich mit Mädchen- und Frauenbildern in Lesebüchern auseinandersetzte. Sie führte diverse Analysen zu Mädchen- und Frauenbildern in Lesebüchern durch (vgl. Fichera 1996: 132 f.). Sollwedel war zu dieser Zeit Vorsitzende des Frankfurter Clubs berufstätiger Frauen (vgl. Timm 2001: 68). Die politisch motivierte Schulbuchforschung ging mit der zweiten Frauenbewegung einher (vgl. Bittner 2014: 247). In den 1970er Jahren arbeitete die Lehrmittelforschung vermehrt mit sozialwissenschaftlichen Methoden zur Datenerhebung- und auswertung (vgl. Wiater 2003: 5). Darauf folgend gab es immer mehr Untersuchungen zu der Thematik, vorwiegend in Lesebüchern. Schließlich rückten in den 1980er Jahren auch Geschichte- und Mathematiklehrwerke in das Zentrum der Analyse (vgl. Ott 2017: 280). Zunächst lag der Fokus hauptsächlich auf Lehrwerken der Primarstufe sowie auf Gegenstandsanalysen ohne diachrone Vergleiche, was sich im Zuge breiter Längsschnittuntersuchungen in den 1990er Jahren änderte (vgl. Ott 2020: 3). Zu dieser Zeit wurde ebenso die Zentralisierung der Untersuchungen auf Mädchen und Frauen durchbrochen und auf Männer erweitert, ehe in weiteren Publikationen die Dichotomie von Frau und Mann auch auf Inter- und Transgenderidentitäten ausgedehnt wurde (vgl. Ott 2017: 281). Die Untersuchungsgebiete Heteronormativität und sexuelle Identität sowie weitere Formen geschlechterbezogener Ungleichheiten sind nun zentraler Forschungsgegenstand der Literatur- und Mediendidaktik (vgl. Witte und Kröber 2025: 427).

Bereits in den 1990er Jahren kam Fichera (1996: 223 f.) zu der Erkenntnis, dass Lehrwerke zu der Festigung sowie zur Reproduktion von bestehenden Geschlechterrollenbildern beitragen, was die Relevanz eines entsprechenden Fokus bei der Schulbucheinstellung untermauert.

2 Gleichstellung der Geschlechter: Rechtliche und normative Grundlagen

Mediale Präsenz erlangt die Gleichstellung von Frauen und Männern in der aktuellen Debatte beispielsweise durch den *Gender Pay Gap*, der in Österreich im Jahr 2023 mit 18,8 % deutlich über dem EU-Durchschnitt lag (vgl. Mels-Colloredo und Maurer 2023: 32) und sich insbesondere in den oberen Einkommensklassen manifestiert (vgl. Christl et al. 2017: 9). Auch wenn die Lohnunterschiede etwa durch das Ausmaß der Beschäftigung, der Berufswahl sowie der Branchenwahl erklären lassen, bleiben vorhandene Diskrepanzen sichtbar (vgl. Geisberger und Glaser 2017: 460). Es stellt sich daher die Frage nach den rechtlichen Grundlagen zur Geschlechtergleichstellung, die nun auf Basis allgemeingesellschaftlicher und schulischer Basis beleuchtet werden sollen.

2.1 Allgemeingültige Dokumente

Im ersten Bereich, der gesetzliche Richtlinien außerhalb des schulischen Kontexts umfasst, wird zunächst auf nationale und anschließend auf internationale Dokumente eingegangen.

2.1.1 Nationale Ebene

Die Gleichstellung der Geschlechter sowie eine damit einhergehende Antidiskriminierung der Frauen ist in Österreich rechtlich verankert (vgl. Leitner und Schönpflug 2020: 1). Es gibt dahingehend national sowie international rechtlich bindende Dokumente.

Zunächst ist auf nationaler Ebene Artikel 7 des Bundesverfassungsgesetzes grundlegend:

7 (1) Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte [...] des Geschlechts [...] sind ausgeschlossen.

(2) Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig.

(BGBl. I: 114/2013, Art. 7)

In Österreich gibt es seit 1979 rechtliche Bestimmungen zur Gleichbehandlung, diese zielten zunächst auf eine Beseitigung der Lohnungleichheiten zwischen Frauen und Männern ab (vgl. BGBl. 108/1979, § 2).

§ 2: Bei der Festsetzung des Entgelts darf niemand auf Grund des Geschlechts diskriminiert werden; Diskriminierung ist jede benachteiligende Differenzierung, die ohne sachliche Rechtfertigung vorgenommen wird.

Darüber hinaus wurde sowohl beim Bundesministerium für soziale Verwaltung als auch beim Amt der Landesregierung eine Gleichbehandlungskommission eingerichtet (vgl. BGBl. 108/1979, Art. 7 § 3).

In den darauffolgenden Jahrzehnten entwickelten sich die Forderungen schließlich über die gleiche Bezahlung hinaus, das Gleichbehandlungsgebot deckt nun den gesamten Arbeitsprozess vom Beginn der Bewerbungsphase bis zur Beendigung eines Arbeitsverhältnisses ab (vgl. Gleichbehandlungsanwaltschaft 2025 [Online]). Eine maßgebliche Änderung stellte das Bundesgesetzblatt Nr. 66/2004 dar, hier entstand das *Bundesgesetz über die Gleichbehandlung*, wobei nun etwa Themen wie sexuelle Belästigung sowie die Gleichbehandlung bei beruflichen Aufstiegen und Beförderungen aufgegriffen wurden (vgl. BGBl. I Nr. 66/2004).

In der *gesamten Rechtsvorschrift* für das *Gleichbehandlungsgesetz* ist die grundlegende Gleichbehandlung in der Arbeitswelt geregelt, sie stellt den aktuellen Stand dar. Die einzelnen Teilabschnitte beziehen sich auf die Gleichstellung von Frauen und Männern, die Gleichbehandlung ist unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Religion, unterschiedlicher Weltanschauungen, der sexuellen Orientierung sowie des Alters (vgl. GIBG 2025). Das Gleichbehandlungsgesetz regelt somit die grundlegende Gleichbehandlung in der Arbeitswelt ebenso wie die Gleichbehandlung bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen. (vgl. Leitner und Schönplugg 2020: 7).

Im Gleichbehandlungsgesetz wird beispielsweise zum Zugang zur Arbeitswelt festgehalten (GIBG 2025, § 4):

§ 4 Auf Grund des Geschlechtes, insbesondere unter Bezugnahme auf den Familienstand oder den Umstand, ob jemand Kinder hat, darf niemand unmittelbar oder mittelbar diskriminiert werden.

Die Gleichbehandlung für Arbeitnehmer*innen im öffentlichen Dienst ist auf Bundesebene im Bundesgleichbehandlungsgesetz geregelt, wobei auch Personen in Ausbildungsverhältnissen umfasst sind (vgl. B-GIBG 2025). Auf Landesebene gibt es darüber hinaus das Landesgleichbehandlungsgesetz (L-GIBG).

Außerdem ist auch die angestrebte Gleichstellung von Frauen und Männern bei den unbezahlten Arbeiten im Haushalt festgehalten, Bund, Länder und Gemeinden haben diese anzustreben. Dies ist im Bundesverfassungsgesetz im Rahmen der Haushaltsreform geregelt (vgl. BMF 2010: 11). Die tatsächliche Gleichstellung entspreche dem international etablierten Konzept des *Gender Budgeting*, In Form einer geschlechtergerechten Budgetgestaltung. Dies soll durch eine verstärkte Wirkungsorientierung erreicht werden (vgl. Leitner und Schönpflug 2020: 7), Auswirkungen des Handelns der Verwaltung sowie der Budgetpolitik werden mit speziellem Augenmerk auf die Gleichstellung evaluiert (vgl. BMF 2010 :20).

2018 trat eine Änderung für große und börsennotierte Unternehmen in Kraft (vgl. Leitner und Schönpflug 2020: 7). *In börsennotierten Gesellschaften sowie in Gesellschaften, in denen dauernd mehr als 1 000 Arbeitnehmer beschäftigt sind, besteht der Aufsichtsrat zu mindestens 30 Prozent aus Frauen und zu mindestens 30 Prozent aus Männern [...] (BGBl. I 104/2017 Art.1 Abs. 7).*

Zuletzt soll zu den nationalen rechtlichen Gleichbehandlungsvorschriften erwähnt werden, dass diese zahlreichen, unterschiedlichen Kompetenzträgern unterworfen sind. Auf Bundes- und Landesebene gibt es verschiedene Regelungen, die Bestimmungen für Bundes-, Landes- und Gemeindebedienstete festlegen (vgl. BMFWF 2025 [Online]).

2.1.2 Internationale Ebene

Neben den dargelegten nationalen Bestimmungen gibt es auch zahlreiche internationale Regelungen, die nun behandelt werden. Diese rechtlichen und politischen Vorgaben schaffen den Rahmen der österreichischen Gleichstellungspolitik (vgl. Leitner und Schönpflug 2020: 6).

Als Startschuss kann die Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft im Jahr 1957 angesehen werden. Im EWG-Vertrag finden sich ebenso wie auf nationaler Ebene zunächst Forderungen nach gleicher Bezahlung unabhängig des Geschlechts. Jeder

Mitgliedstaat verpflichtete sich gemäß Artikel 119 zur Gleichheit des Arbeitsentgelts, sodass Frauen und Männer am gleichen Arbeitsplatz dieselbe Bezahlung für dieselbe Arbeitszeit erhalten (vgl. 1957 Art. 119 EWGV). Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft entwickelte sich schließlich zur Europäischen Union, im Vertrag über ebendiese sind grundlegende Werte festgelegt. Neben der Achtung der Menschenwürde, der Demokratie, der Freiheit sowie weiteren Prinzipien ist auch die Gleichstellung in Artikel 2 angeführt. Die Gesellschaft zeichne sich etwa durch Toleranz und Antidiskriminierung sowie durch die Gleichheit von Frauen und Männern aus (vgl. 2012: Art. 2 EUV).

Darüber hinaus ist in dem *Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union* (2016 Art. 8 AEUV) festgehalten:

Art. 8: Bei allen ihren Tätigkeiten wirkt die Union darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern.

Die Europäische Union unterstützt außerdem ihre Mitgliedstaaten bei der Umsetzung von Chancengleichheit für Frauen und Männer am Arbeitsmarkt sowie bei der Gleichbehandlung am Arbeitsplatz (vgl. ebd., Art. 153). Zusätzlich ist in der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* (2000: Art. 23 GRCh) in Artikel 23 *Gleichheit von Männern und Frauen* festgehalten, dass diese Gleichheit in allen Lebensbereichen gilt, dass dieser Grundsatz aber nicht in einem Interessenskonflikt mit spezifischen Begünstigungen des unterrepräsentierten Geschlechts steht.

Neben den Dokumenten der heutigen Europäischen Union ist insbesondere die *Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau* der Vereinten Nationen (UN) relevant, die von Österreich 1982 ratifiziert wurde (vgl. Leitner und Schönplugg 2020: 6). Die Vertragsstaaten haben dafür Sorge zu leisten, dass die Gleichberechtigung bei der Ausübung aller wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen staatsbürgerschaftlichen und politischen Rechte gewährleistet wird. In der Konvention wird weiters ausgeführt, dass die Ungleichberechtigung die Menschenwürde von Frauen verletzt und damit auch den Wohlstand einer Gesellschaft hemmt, indem Frauen ihre vollen Potenziale nicht entfalten können. Um eine vollständige Gleichberechtigung der Geschlechter sicherzustellen, müssen sich traditionelle Rollen von Frauen und Männern in der Gesellschaft sowie in der Familie wandeln (vgl. BGBl. 443/1982: Präambel).

In Artikel 5 ist explizit die Abschaffung der vorhandenen Stereotypisierungen angeführt, indem Maßnahmen getroffen werden sollen:

- a) *die einen Wandel in den sozialen und kulturellen Verhaltensmustern von Mann und Frau bewirken und so zur Beseitigung von Vorurteilen sowie von herkömmlichen und allen sonstigen auf der Vorstellung von der Unterlegenheit oder Überlegenheit des einen oder des anderen Geschlechts oder der stereotypen Rollenverteilung von Mann und Frau beruhenden Praktiken führen;*
- b) *die sicherstellen, dass die Erziehung in der Familie zu einem wirklichen Verständnis der Mutterschaft als einer sozialen Aufgabe und zur Anerkennung der gemeinsamen Verantwortung von Mann und Frau für die Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder beiträgt, wobei das Interesse der Kinder in jedem Fall oberstes Gebot ist.*

(BGBl. 443/1982, Art. 5)

Schließlich soll auch das Recht auf freie Arbeitsplatzwahl sowie auf die freie Wahl an Bildungsmöglichkeiten erwähnt werden (ebd. 5 f.).

Zuletzt soll hier auch noch auf die SDGs (*Sustainable Development Goals*) eingegangen werden, auch wenn diese keine rechtliche Bindung aufweisen. Unter Bezugnahme auf die drei Ziele nachhaltiger Entwicklung (*soziale, ökonomische und ökologische Nachhaltigkeit*) wurden 2015 von den Vereinten Nationen 17 Ziele veröffentlicht. Diese unter dem Übertitel *2030 Agenda for Sustainable Development* gefassten Ziele sollen die maßgebliche Entwicklung bis 2030 vorgeben, die einzelnen Vorhaben stehen in starker Interaktion zueinander (vgl. International Council for Science 2017: 7). Die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen bekannten sich zu diesen Zielen, dieses Bekenntnis unterstützt die Dringlichkeit zu handeln (vgl. Leal Filho et al. 2018: 2).

Das fünfte Ziel der SDGs referiert auf die Gleichstellung der Geschlechter, im englischen Original: *gender equality*. Durch die Verwendung des Begriffs *gender* wird hier bewusst, auf die später genauer erläuterte Unterscheidung zwischen sozialem Geschlecht (*gender*) und biologischem Geschlecht (*sex*) eingegangen (vgl. Küfeoglu 2022: 277). Die Vereinten Nationen erkennen Frauen und Mädchen als benachteiligte

Gesellschaftsgruppe an und legen Teilziele fest, um weiblichen Personen die gleichen Rechte sowie ein selbstbestimmtes Leben einzuräumen (vgl. Hirsu et al. 2019: 1).

Das Ziel der Gleichstellung der Geschlechter umfasst die Beseitigung der Diskriminierung von Frauen und Mädchen, die Beendigung von jeglicher öffentlicher sowie häuslicher Gewalt an Frauen und Mädchen sowie die Eliminierung von schädlichen Praktiken wie Zwangsehen oder der Genitalverstümmelung. Außerdem wird in den Teilzielen ein wesentlicher Fokus auf die Ermächtigung des weiblichen Geschlechts gelegt, dies umfasst etwa die vollständige Teilhabe an Führungspositionen, gleiche Arbeitsmarktchancen, womit auch die gleichwertige Entlohnung inkludiert ist, sowie eine stärkere Aufteilung häuslicher Aufgaben, gleichbedeutend mit einer Wertschätzung der Verrichtung unbezahlter Tätigkeiten. Zuletzt steht die Gesundheit sowie die Bildung von Frauen und Mädchen im Zentrum, sie sollen freien Zugang zu sexueller und reproduktiver Gesundheit erhalten, die beruflichen Ausbildungen sollen gefördert werden (vgl. United Nations 2025 [Online]).

Die Gleichstellung der Geschlechter kann als Grundsäule zur Agenda 2030 gesehen werden, da die Erreichung der Teilziele innerhalb des SDG 5 helfen wird, die weiteren 16 Ziele zu erreichen (vgl. Küfeoglu 2022: 277).

Zuletzt sollen die Weltfrauenkonferenzen der Vereinten Nationen berücksichtigt werden, die von 1975 bis 1995 im Fünfjahresrhythmus stattfanden (vgl. Bundeskanzleramt 2025 [Online]). Die vierte Konferenz fand 1995 in Peking statt, wobei sich Österreich mit der Deklaration zu dieser dazu verpflichtet, die Gleichstellung in allen Bereichen der Gesellschaft zu fördern sowie die Rechte der Frauen zu schützen (vgl. Leitner und Schönpflug 2020: 6). Diese wurde von 189 Staaten verabschiedet, womit sie das international am stärksten unterstützte Dokument zur Gleichstellung von Mann und Frau darstellt. Die Gleichstellung wurde dabei in den Kontext von Menschenrechten gesetzt, es wurden zentrale Problemkategorien herausgearbeitet, im Rahmen derer auch das intersektionale Zusammenspiel der vorhandenen Ungleichheiten betont wurde (vgl. Nosrati und Welte 2025: 2).

In Artikel 3 der Deklaration heißt es etwa:

Determined to advance the goals of equality, development and peace for all women everywhere in the interest of all humanity

(United Nations 1995: 2)

Damit scheint die Bedeutung der Thematik nochmals unterstrichen, die Menschheit profitiert demnach von der Gleichstellung.

2.2 Schulische Bestimmungen

Im Schulkontext erscheinen einige Richtlinien relevant, auf die folgend näher eingegangen wird, dabei sind nicht alle rechtlich bindend. Zunächst wird auf die Lehrpläne eingegangen, ehe das bereits angesprochene Unterrichtsprinzip *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* sowie der *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* vorgestellt wird.

2.2.1 Gleichstellung in österreichischen Lehrplänen

Die Lehrpläne stellen die rechtlichen Grundlagen für die Inhalte des Unterrichts dar. Im Folgenden wird auf die Verankerung von Inhalten, die sich auf die Gleichstellung beziehen, eingegangen. Angelehnt an die zeitliche Auswahl der Lehrwerke für die qualitative Analyse wird daher auf exemplarische Lehrpläne unterschiedlicher Zeitepochen sowie auf die aktuellen Lehrpläne Österreichs sowohl allgemein als auch spezifisch für das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung zurückgegriffen.

Lehrpläne werden in Österreich mittels Verordnung durch den/die Bundesminister*in für Bildung wirksam. Die Entwicklung der Lehrpläne erfolgt dabei aus einer Expert*innengruppe, welche Lehrpersonen, Lehrpersonenfortbildende, Vertreter*innen der Schulaufsicht, der Universitäten sowie des Bildungsministeriums beinhalten. Vor der Herausgabe erfolgt wie bei anderen schulrechtlichen Bestimmungen auch eine Begutachtung der Landesregierungen sowie der Sozialpartner (vgl. BMBWK 2004: 72). Im Kontext der bildungsrechtlichen Grundlagen ist zunächst das österreichische Schulunterrichtsgesetz (SchUG) zu erwähnen. Dieses gilt für öffentliche und mit Öffentlichkeitsrecht ausgestattete Schulen und regelt die innere Ordnung sowie die

Kooperation zwischen den unterschiedlichen Schulakteur*innen auf Bundesebene (vgl. BGBl. I Nr. 472/1986).

2.2.1.1 Lehrplan 1985

Für die diachrone Betrachtung wird zunächst der Lehrplan der Hauptschule herangezogen, der ab dem 1. September 1985 schrittweise an den österreichischen Schulen etabliert wurde.

Die im Folgenden noch genauer erläuterten Unterrichtsprinzipien scheinen bereits im Lehrplan der Sekundarstufe I aus dem Jahr 1985 auf. Ähnlich wie bei den aktuell gültigen Prinzipien sind diese nicht als Teil eines Unterrichtsgegenstandes zu verstehen, sondern die darin enthaltenen Bildungs- und Erziehungsaufgaben seien nur durch ein Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsfächer erfüllbar. Trotz des bereits innewohnenden interdisziplinären Charakters besitzen die Prinzipien einen jeweiligen Schwerpunkt in einem Unterrichtsgegenstand oder Teil eines Unterrichtsgegenstandes. Viele der erwähnten Prinzipien scheinen über die Jahrzehnte annähernd unverändert geblieben zu sein, so etwa die Gesundheitserziehung, die Medienerziehung oder die Politische Bildung. Die *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* fand in den 1980er Jahren allerdings noch keinen Eingang in die Lehrpläne (vgl. BGBl. 88/1985: Teil 1).

Auch wenn sich bei den Unterrichtsprinzipien noch keine Querverbindungen zur Gleichstellungspädagogik finden lassen, so bietet der Bereich *Allgemeines Bildungsziel* zumindest Interpretationsmöglichkeiten. Es soll eine Bildung angestrebt werden, welche die Lernenden befähigt Mündigkeit und Verantwortungsbewusstsein sich selbst gegenüber ebenso wie gegenüber der Umwelt und der Mitwelt zu entwickeln. Des Weiteren sollen die Schüler*innen *Kritisches Denken* erlernen, zu einer persönlichen Werthaltung kommen und sich kritisch selbst einschätzen können. Zuletzt ist zu erwähnen, dass die Lernenden eine Bereitschaft zur kritischen Toleranz sowie zur Partizipation am, an der Freiheit orientierten, Rechtsstaat herausbilden sollen (vgl. ebd.: 794). Die explizite Erwähnung der Geschlechtergleichstellung bleibt damit aus, Begrifflichkeiten wie *Toleranz* und *Kritisches Denken* erscheinen jedoch als Grundlage für ebendiese.

In der Lehrplanfassung von 1985 des Unterrichtsfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* gibt es noch keine explizite Erwähnung von Genderthemen beim

Lehrstoff. Im Bereich *Bildungs- und Lehraufgabe* wird darauf hingewiesen, dass jene im Fachunterricht erworbenen Fähigkeiten zu verantwortungsbewussten und toleranten Entscheidungen aufseiten der Lernenden führen sollen. Ansonsten ist erwähnt, dass die Schüler*innen Möglichkeiten und Schwierigkeiten in der Arbeitswelt erfassen (vgl. BGBl. 88/1985: 833 f.). Für die dritte Klasse ist bereits seit vielen Jahrzehnten ein klarer Fokus auf Österreich und die Berufs- und Arbeitswelt in den Lehrplänen zu eruieren, so findet sich unter dem Bereich *Arbeiten in Österreich* die Erwähnung *Der Jugendliche und die Frau in der Arbeitswelt* (vgl. BGBl. 472/1986 3.4.: 3824). Insgesamt lassen sich im Lehrplan nur indirekte Verbindungen zum Forschungsthema erkennen, wobei die zuletzt angesprochene Formulierung die Umsetzung in den Schülerbüchern in den Fokus rückt.

2.2.1.2 Lehrplan 2000

Jener Lehrplan, der für die Sekundarstufe I ab dem 1. September 2000 eingeführt wurde, brachte viele Änderungen mit sich. Zentrale Idee war eine deutliche Fokussierung auf den Output auf Schüler*innenseite anstelle einer Priorisierung der Präsentation der Lehrinhalte (Input) auf Lehrpersonenseite. Die oftmals im Zentrum stehende Sachkompetenz der Lernenden sollte im gleichen Verhältnis zu den ebenso wichtigen Selbst- und Sozialkompetenzen stehen. Nicht zuletzt sollte die Individualisierung sowie die Differenzierung gefördert werden, indem die Lehrpläne durch die Unterteilung in Kern- und Erweiterungsbereiche deutlich mehr Gestaltungsspielraum für die Lehrpersonen hatten (vgl. BMBWK 2004: 72 f.).

1995 erschien schließlich das Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*, welches auf die neuen Unterstufenlehrpläne ab 2000 wesentlichen Einfluss hatte. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur legte schon länger ein verstärktes Augenmerk darauf, in den damals erschienenen Lehrplänen konnte sich das Anliegen nun manifestieren. Die *Bewusste Koedukation* von Mädchen und Burschen stand im Vordergrund, die Schulen sollten dahingehend sensibilisiert werden, die Lehrer*innen waren angehalten, ihre Erwartungen und Einstellungen den Geschlechtern gegenüber zu reflektieren, um dieselben Entfaltungsmöglichkeiten zu generieren. Der Grundsatz der *Bewussten Koedukation* wurde somit erstmals in den Lehrplan aufgenommen, Mädchen und Burschen sollten gleichermaßen bei einer von

Rollenklischees befreien Berufs- und Lebensplanung unterstützt werden (vgl. ebd.: 83). Der Lehrplantext des Grundsatzes *Bewusste Koedukation* lautet:

Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, Lerninhalte auszuwählen, die gleichermaßen Mädchen und Knaben ansprechen, den Unterricht so zu gestalten, dass er sowohl den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen sowie Erwartungshaltungen und Umgangsformen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Mädchen und Knaben zu reflektieren (BGBL II Nr. 134/2000: 8).

Bewusst meint allerdings auch, dass der Unterricht in geschlechtergetrennten Lerngruppen unter Bezugnahme auf das Schulorganisationsgesetz durchgeführt werden kann, um eine Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums zu unterstützen (vgl. ebd.: 8).

Von Seiten des Ministeriums gab es zu dieser Zeit zahlreiche Initiativen, welche die Ziele des angesprochenen Unterrichtsprinzips unterstützen sollten, diese erwachsen etwa aus den Forderungen der vierten Weltfrauenrechtkonferenz in Peking. Die Schwerpunkte dieser Initiativen waren etwa *Berufsorientierung für Mädchen, Mädchen in nicht-traditionellen Berufen und Ausbildungswegen, Informationsangebote für Mädchen für technische Ausbildungen, Beratungen und Unterstützungen bei der Berufswahl in Kombination mit der Lebensplanung* sowie die *Auseinandersetzung mit Rollenklischees*. Außerdem stand die Stärkung des Selbstbewusstseins junger Frauen und Mädchen im Fokus, ein wesentliches Ziel war es, die Arbeitsmarktchancen für das weibliche Geschlecht zu verbessern (vgl. BMBWK 2004: 83-85).

Weitere wesentliche Verbindungen zu einem reflexiven Umgang mit der Thematik lassen sich in den *Bildungsbereichen* unter dem Bereich *Mensch und Gesellschaft* finden. Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft sind jene Gebiete, in denen die Schüler*innen einen besonders bewussten Umgang mit sich selbst und anderen erlernen sollen. Die Lernenden sollen sich darüber hinaus kritisches Reflektieren in Bezug auf Rollenbilder sowie deren Ursachen und Auswirkungen aneignen. Die geschlechtergleiche Partizipation an der privaten und öffentlichen Welt, wobei hierbei die Berufs- und

Arbeitswelt im Fokus steht, ist ein wesentliches Ziel dieses Bildungsbereichs (vgl. ebd.: 4).

Zuletzt soll auch die Angebotspalette ganztätiger Schulformen auf einen reflektierten Umgang mit geschlechterbedingten Stereotypen eingehen. Unter dem Punkt *Geschlechterbewusste Pädagogik* wird das Ziel gesetzt, unterschiedliche Rollen und Verhaltensweisen beider Geschlechter zu reflektieren, Stereotypen damit zu begegnen und alternative Angebote zu präsentieren (vgl. ebd.: 15).

Im Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde von 2000 ist zunächst bei der *Bildungs- und Lehraufgabe* erwähnt, dass der GWK- Unterricht den Schüler*innen dabei helfen soll, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln. Der Unterricht setzt sich mit aktuellen und zukünftigen Fragen auseinander, demokratisches und tolerantes Handeln steht im Zentrum. Dazu ist der Erwerb einer Urteil- und Kritikfähigkeit unerlässlich, sodass Gegebenheiten und Entwicklungen in der Berufs- und Arbeitswelt von den Lernenden erkannt und schließlich auch bewertet werden können (vgl. BGBl. 134/2000: 34 f.).

Beim Lehrstoff wird man in Bezug auf genderspezifische Themen erwähnenswerter Weise in der dritten Klasse (7.Schulstufe) fündig. Die Schüler*innen sollen eine Bereitschaft aufbauen, sich mit gegenwärtigen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Thematiken auseinanderzusetzen, die Arbeitswelt sowie die Berufsfindung sind zentraler Gegenstand des Unterrichts. Das Erkennen der Relevanz einer passenden Berufswahl für die spätere Lebensgestaltung ist im Fokus, ebenso soll der stetige Wandel innerhalb der Arbeitswelt berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 37).

2.2.1.3 Lehrplan 2023

Bei den *Allgemeinen Didaktischen Grundsätze* des aktuellen Lehrplans der Sekundarstufe I lautet der erste Grundsatz, dass Lehrer*innen ihre Schüler*innen individuell wahrnehmen und dahingehend individualisierte Lernprozesse ermöglichen, wobei bei dieser Förderung insbesondere auf die Gendersensibilität geachtet wird (vgl. BGBl. 204/2024: 4f.). Grundsatz 6, welcher auf einen respektvollen Umgang im Schulleben abzielt, geht von einer heterogenen Gesellschaft aus, die als Chance gesehen wird und in der die Egalität der Geschlechter von besonderer Wichtigkeit ist. (vgl. ebd: 6). Bei ganztägigen Schulformen soll im Betreuungsteil des Nachmittagsprogramms gezielt

auf die Förderung der Geschlechterreflexivität und der Diversitätskompetenz geachtet werden (vgl. ebd.: 22).

Nun soll der aktuelle Lehrplan der Sekundarstufe I in Bezug auf die Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung vorgestellt werden, er ist seit dem Schuljahr 2023/2024 an den österreichischen Schulen wirksam. Der Lehrplan stellt den mündig handelnden Menschen in den Mittelpunkt und betont sogleich, dass geographische sowie ökonomische Darstellungen als gestaltbar und veränderbar angesehen werden. Das reflexive Element steht im Fokus für die Entwicklung zentraler Orientierungs- Urteil- und Handlungskompetenzen. Diese Fähigkeiten sollen etwa auf die Lebensbereiche Arbeit sowie Privathaushalt wirken (vgl. BGBl. 204/2024: 102).

In den fachspezifischen didaktischen Grundlagen, die für alle vier Jahrgänge gelten, wird auf das Verstehen und Reflektieren der eigenen Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen abgezielt. Die Vermittlung verschiedener Welt- und Menschenbilder ist mit Bezugnahme auf die Mehrperspektivität ebenso von großer Relevanz. Der Unterricht verpflichtet sich darüber hinaus zu den Werten der Demokratie und der Toleranz und räumt allen Menschen dieselben Chancen für ihre Lebensgestaltung ein (vgl. ebd.: 102 f.).

Ähnlich den Basiskonzepten, die anschließend im Zuge des Lehrplans der Sekundarstufe II für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen kurz erörtert werden, finden sich im Lehrplan der Unterstufe die *Zentralen Fachlichen Konzepte*, in welchen man vielfältige Anknüpfungspunkte zur reflexiven Geschlechterpädagogik finden kann. Im Konzept *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* wird davon ausgegangen, dass Vielfalt und Ungleichheit im Wirkungszusammenhang Gesellschaft, Umwelt, Wirtschaft und Politik von den Schüler*innen erschlossen werden können. Das Konzept *Veränderung und Wandel* beschreibt den Ansatz, dass Veränderungen die Lebensqualität der einzelnen Menschen beeinflussen. Der positive Wandel der Gesellschaft kann im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung durch Veränderungen im Denken und Handeln der Individuen vollzogen werden. Mithilfe des Konzepts *Interessen und Macht* sollen die Lernenden Erweiterungen und Einschränkungen individueller Handlungsspielräume erfahren, der Zugang zu diversen Ressourcen sowie Verteilungsfragen werden nachvollziehbar und veränderbar (vgl. ebd.: 103).

Wie bereits eingangs thematisiert, finden sich die zentralen Lehrstoffgebiete der Sekundarstufe I, die sich mit dem reflexiven Umgang von Geschlechterrollen auseinandersetzen, in der dritten Klasse bzw. in der siebten Schulstufe. Im *Kompetenzbereich Österreichische Gesellschaftsentwicklung* ist festgehalten, dass die Schüler*innen lernen, die Auswirkungen ihrer Selbst- und Fremdbilder auf die Gesellschaft zu beschreiben. Dabei reflektieren sie etwa über die Bedeutung von biologischem Geschlecht und Gender. Darüber hinaus ist der *Kompetenzbereich Bildungswege und Arbeitswelten* zu betrachten, welcher darauf abzielt, dass die Lernenden über ihren Lebensweg nachdenken. Sie lernen dabei, sich über die Berufswelt zu informieren und unterschiedliche Bildungswege, klassische und innovative Berufsbilder zu vergleichen (vgl. ebd.: 106 f.).

Weitere Anknüpfungspunkte des Lehrstoffs der Sekundarstufe I zur Geschlechtergleichstellung finden sich etwa in der zweiten Klasse, wo die Schüler*innen bereits die Bedeutung der Vielfältigkeit der Arbeitswelt erkunden und Berufsbilder in den verschiedenen Wirtschaftssektoren kennenlernen. Außerdem wird in der vierten Klasse im Zuge der Europathematisierung auf die Grundwerte der Europäischen Gemeinschaft wie Freiheit, Demokratie und Friedenserhaltung eingegangen, die Teil der bereits diskutierten europäischen Dokumente zur Gleichstellung der Geschlechter sind (vgl. ebd.: 106-108).

Zuletzt soll auch, wenn der Fokus der Betrachtung auf der Sekundarstufe I liegt, der Fachlehrplan für die Sekundarstufe II nicht unerwähnt bleiben, da hier die eben angesprochenen Basiskonzepte eine nennenswerte Weiterentwicklung für die Oberstufe darstellen. Diese stellen fundamentale Ideen und Konzepte der Fachwissenschaft dar und unterstützen die Lehrpersonen bei der Strukturierung des Fachunterrichts. In Bezug auf die Geschlechtergleichstellung sowie im reflexiven Umgang damit erscheint eingangs das Konzept der *Diversität und Disparität* wesentlich. Diversität soll den Lernenden als Ergebnis von sozialen, ökonomischen und politischen Prozessen vermittelt werden. Des Weiteren soll das Basiskonzept *Wahrnehmung und Darstellung* angeschnitten werden, welches sich damit beschäftigt, was Menschen als real wahrnehmen sowie damit, wie sie ihre Bilder und Vorstellungen entwickeln (vgl. BGBl. II Nr. 239/2023: 54), was in starken Zusammenhang mit Butlers Ansatz zur Konstruktion von Geschlecht steht, der in Kapitel

3.4. näher erläutert wird (vgl. Butler 2007: 148). Das Konzept *Nachhaltigkeit und Lebensqualität* möchte den Menschen vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen, sie sollen dieselben Bildungschancen sowie Möglichkeiten haben, sich Wissen und Werte anzueignen. Ebenso erscheint das Basiskonzept *Interessen, Konflikte und Macht* von Bedeutung, welches sich mit der Analyse unterschiedlicher Interessensgruppen sowie Verteilungsfragen, auch etwa in Bezug auf diverse Ressourcen, auseinandersetzt (vgl. BGBl. II Nr. 239/2023: 54), was stark mit dem Konzept der Hegemonialen Männlichkeit verknüpft scheint (vgl. Connell 2000: 100).

2.2.2 Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“

Aktuell gibt es in Österreich 10 Unterrichtsprinzipien, die nicht an konkrete Fächer gebunden sind, sondern das Ziel haben, den Lernenden Wissen in größeren Zusammenhängen zu vermitteln. Die übergreifenden Merkmale dieser Prinzipien sind *Lebensbezogenheit, Anschaulichkeit und Problemorientierung* (vgl. BMBWF 2025 [Online]). Die im folgenden genannten Ziele des Unterrichtsprinzips sollen durch alle schulischen Akteur*innen umgesetzt werden, um einen hohen Wirkungsgrad zu erzielen (vgl. BMBWF 2019: 14).

Der, dem Unterrichtsprinzip namensgleiche Grundsatzerlass soll einen konkreten Orientierungsrahmen für die Umsetzung an Schulen liefern, diese sollen das Prinzip in einem vielfältigen Bildungssystem sowohl auf Fach- als auch auf Ebene der sozialen Beziehungen berücksichtigen. Ziel ist es, einen reflektierten und professionellen Umgang mit der Dimension Geschlecht zu entwickeln und die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, indem kulturell tradierte Stereotype sowie patriarchale Rollenvorstellungen abgebaut werden. In den Schulen geht es insbesondere auch darum, einen Raum für Diskurs zu schaffen, in diesem Rahmen soll Ausgrenzung jeglicher Art entgegengewirkt werden. Konkret wird schließlich das Ziel verfolgt, dass die Schüler*innen selbstbestimmt und reflektiert Entscheidungen für ihren zukünftigen Berufs- und Lebensweg treffen, die individuellen Handlungsmöglichkeiten dadurch erweitert werden und Vorurteile abgebaut werden (vgl. ebd.: 3-5).

In der Auseinandersetzung mit der Thematik sollen die Schüler*innen diverse Kompetenzen erwerben, wobei es sich hier um drei Bereiche handelt. In der Kategorie *Wissen aufbauen/reflektieren* geht es etwa darum, über historisch relevante Entwicklungen wie die Frauenrechtsbewegungen Bescheid zu wissen sowie um die Erkenntnis, dass Geschlechterrollen konstruiert und nicht determiniert sind. Der Bereich *Wollen/Haltungen entwickeln* zielt auf eine breite (Selbst)Reflexionskompetenz ab, ebenso wie auf ein Engagement der Schüler*innen, sich für Chancengleichheit und Gleichstellung einzusetzen. Zuletzt sollen die Lernenden durch den Bereich *Handeln/Können/Umsetzen* dazu befähigt werden, vorurteilsfrei zu agieren, das eigene Leben auch entgegen bestehenden Geschlechterzuweisungen auszurichten sowie Zivilcourage im Alltag zu entwickeln (vgl. ebd.: 6 f.).

Des Weiteren werden im Grundsatzterlass Rahmenbedingungen angeführt, die zur Umsetzung der oben genannten Ziele unerlässlich sind. Zunächst erscheint eine offene Diskussionskultur als notwendig, diese sei von der Schulleitung zu forcieren und sollte auch in die Öffentlichkeitsarbeit der Schule einfließen. Ebenso müsse das gesamte pädagogische Personal über eine hohe Sensibilität zur Verhinderung von Sexismus und Gewalt verfügen, es kann darüber hinaus auf vorhandene Beratungssysteme zurückgegriffen werden. Des Weiteren ist die Einbindung der Gleichstellungsthematik im Fachunterricht relevant, um verbindlichere Bezüge zum Unterrichtsalltag zu schaffen. Außerdem sei es wichtig, persönlichkeitsbildende Erfahrungsräume zu schaffen, sodass Schüler*innen aus bestimmten, ihnen tradierten Moralvorstellungen und Verhaltensnormen ausbrechen können. Dabei wird etwa der *Umgang mit dem Thema Kopftuch* (ebd.: 10) explizit angeführt. Damit soll exemplarisch verdeutlicht werden, dass eindeutige pädagogische Interventionen erforderlich sein können, um Mädchen sowohl beim Tragen als auch beim Nichttragen des Kopftuchs vor Diskriminierung und abwertenden Kommentaren zu schützen. Für Schüler*innen sollen letztendlich nicht nur die gleichen Bildungsinhalte bereitgestellt werden, sondern es soll darüber hinaus auf gleichberechtigte Partizipations- und Lernmöglichkeiten geachtet werden (vgl. ebd.: 8-13). Jene, unter dem Bereich der Funktionen von Schulbüchern erläuterte *gesellschaftliche Funktion* umfasst durch die Berücksichtigung der Konformität der Lehrwerke mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen (vgl. Wiater 2003: 3) auch das vorliegende Unterrichtsprinzip.

Abschließend soll in Kürze jene Tabelle des Lehrplans der Sekundarstufe I betrachtet werden, in der die Zugehörigkeit der jeweiligen Unterrichtsprinzipien zu den einzelnen Fächern erkennbar ist. Auch wenn die *Reflexive Geschlechterpädagogik* als fächerübergreifend anzusehen ist, soll insbesondere in Deutsch, Latein, Mathematik, Digitale Grundbildung, Physik, Chemie, Biologie und Umweltbildung, Geschichte und Politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, Kunst und Gestaltung, Technik und Design, Bewegung und Sport sowie in Bildungs- und Berufsorientierung darauf geachtet werden (vgl. BMBWF 2023 oder BGBl. 204/2024: 8). Damit zählt das Unterrichtsprinzip quantitativ zu den meist repräsentierten.

2.2.3 Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln

Auf Grundlage einiger hier bereits explizierter Dokumente wurde 1999 der *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur herausgegeben und 2012 überarbeitet. So stützt sich der Leitfaden etwa auf das Unterrichtsprinzip zur *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* sowie auf die *Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau* (vgl. BMUK 2012: 3).

Das Dokument zielt darauf ab, geschlechterbedingte Ungleichheiten in Unterrichtsmaterialien zu beseitigen, sowie gesellschaftliche Ursachen für ebendiese in den Lehrwerken aufzuzeigen. Die Materialien sollen derart gestaltet werden, dass sie für Mädchen und Buben positive Identifikationsmöglichkeiten schaffen, um aus den vorherrschenden Rollenbildern auszubrechen. Mithilfe des Leitfadens sollen Geschlechterthemen nicht nur thematisiert, sondern permanent in die Unterrichtsmittel eingebaut werden. Die Schüler*innen sollen sich somit mit Ungleichheiten und Stereotypen auseinandersetzen, die Lehrpersonen werden durch die, im Leitfaden angeführten Kriterien bei der Wahl adäquater Materialien unterstützt (vgl. ebd.: 4 f.).

Bei der Konkretisierung der Überprüfung geeigneter Unterrichtsmittel gliedert sich der Leitfaden schließlich in drei Themenbereiche, wobei Leitfragen zur Überprüfung angeführt sind. Im Themenbereich *Verhalten, Lebensweisen* geht es um das Auftreten im privaten Umfeld, die zugeschriebenen Eigenschaften sowie um das Verhalten im

Freizeitbereich, wobei auch die vorhandene Vielfalt in der Darstellung der Geschlechter berücksichtigt wird. Der Themenbereich *Arbeit* behandelt die Zuordnung der Berufe für Frauen und Männer sowie die Aufteilung der Haus- und Erziehungsarbeit. Beim dritten Themenbereich *Gesellschaft* geht es etwa um die Räume, in denen die Geschlechter gezeigt werden, sowie um kulturell bedingte Differenzen (vgl. ebd.: 6-9). Die Leitfragen zu den einzelnen Themenbereichen stellen für das vorliegende Forschungsvorhaben eine wesentliche Grundlage zur Analyse von GWB-Schulbüchern dar.

Bei dem Leitfaden handelt es sich jedoch nicht um ein verbindliches Dokument, sondern dient den Schulbuchverlagen lediglich als Hilfsmittel zur Berücksichtigung einer geschlechterrollensensiblen Darstellung. Ebenso herrscht hier noch Ausbaupotenzial, da der Leitfaden in seiner neuesten Fassung auf binäre Geschlechterverhältnisse referiert und weitere Formen von Geschlecht nicht angesprochen werden (vgl. Kern 2019: 8). Zu erwähnen ist schließlich, dass es weitere im erweiterten Kontext nennenswerte Leitfäden und Grundsätze gibt, wie etwa der Leitfaden zum *Geschlechtergerechten Formulieren* (BMBWK 2018), welche allerdings keinen Hauptfokus für das vorliegende Forschungsvorhaben haben.

Die soeben erläuterten rechtlichen und normativen Grundlagen auf nationaler sowie transnationaler Ebene sind durch maßgebliche gesellschaftliche Entwicklungen geprägt worden. Allen voran stehen diverse Bewegungen und Theorien, die sich für Gleichstellung und die Rechte der Frauen einsetzen, weshalb nun auf, für das Forschungsinteresse relevante Entwicklungen eingegangen wird.

3 Gendertheoretische Ansätze

Zunächst werden in diesem Abschnitt einige relevante Begriffe erläutert, ehe anschließend zentrale Ansätze, geordnet nach ihrem zeitlichen Aufkommen beleuchtet werden.

3.1 Begriffsdefinitionen

Bevor nun die soeben erwähnten Gendertheorien erörtert werden, sollen eingangs einige grundlegende Begriffe geklärt werden.

Zunächst ist die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* relevant, die in diversen Konzepten herausgearbeitet wurde. Bei dieser Unterscheidung wird bewusst mit englischsprachigen Begriffen gearbeitet, da diese international anerkannt sind und nicht mit dem deutschsprachigen Begriff *Geschlecht* gleichgesetzt werden können. *Sex* bezieht sich auf biologische Geschlechtsmerkmale des Weiblichen bzw. Männlichen, die als sozial unveränderlich angesehen werden. Demgegenüber wird *Gender* als jene Dimension von Geschlecht bezeichnet, die als individuell gestaltbar und ebenso historisch veränderbar gilt. Außerdem ist *Gender* identitätsrelevant (vgl. Villa 2019: 23).

Ein Konzept, welches häufig im Kontext des Forschungsvorhabens thematisiert wird, ist jenes der *Heteronormativität*. Dabei wird davon ausgegangen, dass Heterosexualität die Norm der Geschlechterverhältnisse darstellt und Menschen in zwei eindeutig unterscheidbare körperliche Kategorien unterteilt werden können. Außerdem wird von einer eindeutigen sexuellen Orientierung an dem jeweils anderen Geschlecht ausgegangen. Die Heteronormativität zielt somit bewusst auf ein binäres Geschlechterverhältnis ab, da es sich dadurch definiert, alles Abweichende soll möglichst in den Hintergrund gedrängt werden. Zuletzt soll erwähnt werden, dass das Konzept mit diversen Verhaltensnormen im Rahmen der genannten Kriterien einhergeht (vgl. Wagenknecht 2007: 17).

Zuletzt soll auf den Begriff der *Geschlechterrollen* eingegangen werden. Geschlechterrollen bezeichnen die gesellschaftlich und kulturell geprägten Erwartungen, Verhaltensweisen und Aufgaben, die Menschen aufgrund ihres biologischen oder sozialen Geschlechts attestiert werden. Dabei gehen sie somit immer mit gewissen Zuschreibungen einher, woraus beispielsweise die geschlechterspezifische Arbeitsteilung entstanden ist (vgl. Thiele 2023: 143). In der vorliegenden Betrachtung werden Geschlechterrollen als wandelbar und sozial maßgeblich konstruiert angesehen.

3.2 Geschichte

Die ersten geschichtlichen Meilensteine zur Ermächtigung der Frauen gehen auf die Französische Revolution zurück. Diese strebte Ende des 18. Jahrhunderts nach der Etablierung demokratischer Prinzipien der Freiheit und Gleichheit aller Menschen sowie der Anerkennung der Menschenwürde. Zu dieser Zeit wurde Geschlecht als

Diskriminierungskategorie innerhalb von Kreisen gleichgestellter Staatsbürger*innen jenseits der Klassentrennung aufgegriffen und somit zu einem Teil des politischen Diskurses gemacht (vgl. Gerhard 2020: 7 f.). Die Französische Revolution war somit ein zentraler Auslöser für die Forderung des Bürgertums zu mehr gesellschaftspolitischer Mitgestaltung (vgl. Hammerschmitt 2010: 24). Im Laufe der letzten 200 Jahre gab es daraufhin verschiedene politische und soziale Theorien und Ansätze, die sich dafür einsetzten, die Rechte von Frauen und Mädchen zu stärken (vgl. Gerhard 2020: 10).

So entwickelte sich auch im deutschsprachigen Raum Anfang des 19. Jahrhunderts ausgehend von der Zivilgesellschaft die Forderung nach mehr Gestaltungsmacht, dies resultierte auch in der ersten deutschen Frauenbewegung (vgl. Hammerschmitt 2010: 24). Als Frauenbewegung kann man bestimmte Formen sozialen Handelns verstehen, die auf einen sozialen Wandel und somit auf die Besserstellung von Frauen abzielen (vgl. Gerhard 2009: 6). In den 1840er Jahren kam es schließlich zur Gründung eigenständiger Frauenvereine, die das Ziel verfolgten, Bildungsbenachteiligungen von Frauen und Mädchen auszugleichen sowie demokratische Rechte für diese einzufordern (vgl. Hammerschmitt 2010: 26). So wurde 1848 auch in Österreich der „Wiener Demokratische Frauenverein“ gegründet, der sich für die Gleichberechtigung der beiden Geschlechter einsetzte (vgl. 2006: Dinter 71). 1849 kam es zum geteilten Wahlrecht für beide Geschlechter in der Habsburgermonarchie, dieses auf Gemeindeebene erteilte Zensuswahlrecht schien allerdings nur auf den ersten Blick die Forderungen der Frauenrechtsbewegungen zu erfüllen. Jenes, durch den Grundbesitz geregelte Wahlrecht, erlaubte zwar auch *Steuerzahlerinnen* das Wahlrecht, Frauen wurden jedoch vom öffentlichen Raum ausgegrenzt und durften ihre Stimme nicht persönlich abgeben, was sie als politisch Handelnde unsichtbar machte. In größeren und damit einflussreicheren Städten galt dies ohnehin nicht (vgl. Bader-Zaar 1997: 548 f.).

Auch wenn die Initiativen zur Rechteerlangung von Frauen und Mädchen im 19. Jahrhundert diverse Rückschläge hinnehmen mussten, wurden dennoch kontinuierlich Teilziele erreicht. Adolph Lette gründete 1866 etwa den *Verein zur Förderung der Erwerbstätigkeit des weiblichen Geschlechts*. Mit dem *Bund Deutscher Frauenvereine* wurden die Bestreben 1894 zusammengefasst und allgemeine Zielsetzungen entwickelt, der Ungerechtigkeit sowie der Unwissenheit sollte entgegengewirkt werden, die

gemeinsame Arbeit sollte dem Volks- und Familienwohl zugutekommen (vgl. Hammerschmitt 2010: 28). Auch in Österreich existierten zu dieser Zeit diverse Zusammenschlüsse wie etwa der *Allgemeine Österreichische Frauenverein* sowie der *Bund Österreichischer Frauenvereine* (vgl. Dinter 2006: 78). Das politische Engagement wurde allerdings durch das vorherrschende Vereinsgesetz stark eingeschränkt, wodurch sich Frauen lange Zeit ohne richtige Organisationsbasis für ihr Wahlrecht einsetzten (vgl. Bader-Zaar 1997: 555). Frauen waren im 19. Jahrhundert gegenüber Männern in rechtlicher, wirtschaftlicher sowie politischer Hinsicht stark benachteiligt, ihre Lebenschancen sowie ihre Handlungsspielräume wurden bereits durch die Geburt im weiblichen Körper eingeschränkt (vgl. Schaser 2009: 98). 1909 konnte der Meilenstein erreicht werden, dass Frauen in Deutschland fortan zum Universitätsstudium zugelassen werden konnten (vgl. Hammerschmitt 2010: 28 f.). In der vorangegangenen Debatte um das Frauenwahlrecht wurde mithilfe der körperlichen Merkmale von Frauen dagegen argumentiert (vgl. Villa 2017: 213), es wurde nicht über den weiblichen Kopf, sondern über den weiblichen Unterleib debattiert, der Frauen vom Universitätsstudium entmächtigte (vgl. von Braun 2000: 3). Aus Sicht des Konzepts der *Hegemonialen Männlichkeit*, auf das im Folgenden noch genauer eingegangen wird, verloren die Männer zu dieser Zeit in Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse erstmals ihre Absolutheitsansprüche. Aus ihrer Zentralitätsannahme heraus hatten sie freie Wahl bei Forschungsthemen, Forschungsperspektiven sowie ihren Forschungsmethoden. Die Männlichkeitsorientierung der Wissenschaft hatte zur Folge, dass alles Männliche als Norm, alles andere als Abweichung davon gesehen wurde (vgl. Friebe 2015: 109 f.). Auch, wenn sich Frauen durch die Änderungen des Vereinsgesetzes Anfang des 20. Jahrhunderts zwar politisch einsetzen durften, gestaltete sich die Debatte um das Frauenwahlrecht in der Habsburgermonarchie durch die diversen ethnischen Gruppen schwierig (vgl. Bader-Zaar 2006: 113).

Zentral für die Präsenz der Frauen im öffentlichen Leben waren darüber hinaus die Ereignisse des Ersten Weltkriegs. Bürgerliche und proletarische Frauen waren Teil der Mobilmachung an der Front und leisteten soziale Dienste, die Frauenvereine nutzten dies als Gelegenheit zur Anerkennung der Frauen (vgl. Hammerschmitt 2010: 31). Mit öffentlichen Aktionen wurde nach Beendigung des Kriegs der Druck zur Einführung des Frauenwahlrechts immer größer, welches schließlich am 12. November 1918 in

Deutschland (vgl. Schaser 2009: 97) sowie am selben Datum in Österreich, unmittelbar nach der Gründung der Ersten Republik, eingeführt wurde, womit es sich erstmals um ein Wahlrecht ohne jegliche Bevorzugung handelte (vgl. Gamper 2020: 3). Die Weimarer Verfassung erklärte die grundsätzliche Gleichberechtigung der Frau als Staatsbürgerin und Wählerin. Für viele Frauen stellte dies nun die Möglichkeit dar, ihr frauenrechtliches Engagement in den politisch-administrativen Staatsdienst zu verlagern (vgl. Hammerschmitt 2010: 32). Trotz der Öffnung des Berufsfeldes der Sozialen Arbeit, was zuvor nur Männern zugänglich war, wird durch die getroffenen Zuschreibungen ein wenig aufgeklärtes Geschlechterverständnis deutlich. Der *Eignungsberuf* der Sozialen Arbeit passe besser zu Frauen, da diese im Gegensatz zu Männern wesensgemäß die Tätigkeiten Unterricht, Erziehung sowie soziale Hilfsarbeit verkörpern (vgl. ebd.: 36).

Im Folgenden soll auf diverse relevante Theorien eingegangen werden, die sich in den darauffolgenden Jahrzehnten entwickelten, diese erweisen sich bis in die Gegenwart als relevant oder stellen wesentliche Vorläufer für gegenwärtige Entwicklungen dar.

3.3 Gleichstellungstheorien

Simone de Beauvoir legte mit ihrem Werk *Das andere Geschlecht* 1949 den Grundstein für eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf die Differenz der Geschlechter. Weiblichkeit und Männlichkeit wurden fortan nicht mehr als gegebene Wesenheiten betrachtet, sondern im Zusammenhang sozialer und historisch entwickelter Praxen betrachtet (vgl. Villa 2017: 208). In diesem Kontext entstand das bekannte Zitat: *Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es* (de Beauvoir 1961: 433). Simone de Beauvoir ordnet den biologischen Voraussetzungen eine wichtige Rolle zu, die Welt stelle sich je nach dem Körper, durch den man diese betrachtet, unterschiedlich dar. Diese körperlichen Merkmale begründen ihrer Ansicht nach jedoch nicht allfällige Geschlechterhierarchien (vgl. ebd.: 70 f.). Die französische Philosophin hatte zu ihrer Wirkungszeit erhebliche Einflüsse zur Überwindung der gefestigten Meinung der Gleichheit von biologischen Faktoren sowie sozialer Geschlechtlichkeit, diese Entkopplung war von außerordentlicher politischer Relevanz und bewirkte ein breitgefächertes Überdenken der bis dahin für natürlich gehaltenen Rollen- und Kompetenzwahrnehmungen (vgl. Villa 2017: 210).

Die Unterscheidung zwischen Sex und Gender wurde in den 1970er und 1980er Jahren zum prägenden Paradigma der feministischen Theorien (vgl. Villa 2017: 211). Die zentrale Idee dahinter ist, dass die soziale Dimension von Geschlechtlichkeit nicht durch biologische Faktoren determiniert wird (vgl. Fox Keller 1999: 42). Die maßgebliche Kritik an der Trennung der beiden Geschlechtlichkeiten liegt einerseits in der Annahme man könne beide Dimensionen klar voneinander trennen und andererseits in Fortführung eines Biologismus, der die Ungleichheit bei der Betrachtung von Frauen und Männern fortführt (vgl. Villa 2017: 212). Laquer (1992: 24-31) konstatiert, dass Aussagen über den Körper immer in Zusammenhang mit soziokulturellen Kontexten getroffen werden, die Wissenschaft erforsche in diesem Sinne nicht neutral, sondern schaffe selbst den Unterschied, insbesondere der Unterscheidung von der Frau zum Mann. Fausto-Sterling (2000: 177) kommt darüber hinaus zu dem Schluss, dass präexistierende kulturelle Vorstellungen von *gender* die vermeintliche biologische Wahrheit, sprich die Annahmen von *sex* mitprägen.

3.4 (Sozial) Konstruktivistische Theorien nach Butler

Sozialkonstruktivistische Theorien greifen die Ansätze der Gleichstellungstheorien auf und erweitern diese. Judith Butler ist dabei eine der einflussreichsten Autor*innen der gegenwärtigen *Gender Studies*. In ihrer Publikation *Gender Trouble* kritisiert sie den humanbiologischen Versuch, den Geschlechterunterschied zu erklären (vgl. Hoerlin 2013: 18), indem sie die Zuordnung der Geschlechter mit kulturellen Zuschreibungen begründet. Sie geht von einem relativen Konstrukt von Mann und Frau aus. Es ist nicht zu sagen, wie sich die Welt ohne diese Vorannahmen darstellen würde, die unseren Zugriff auf den menschlichen Körper strukturieren (vgl. Butler 2007: 148).

Mit ihren Ansichten hat Butler sowohl provoziert als auch fasziniert, ihre Werke reichen weit in verschiedene Wissenschaftsdisziplinen hinein. Festgelegte Vorstellungen wie das Denken in Kategorien des Körpers sowie der Identität wurden durch Butler neu gedacht. Butlers Ansichten stützen sich auf den diskurstheoretischen Ansatz der Wirkmächtigkeit von Diskursen sowie auf das Theorem der performativen Macht von Sprache. (vgl. Bublit 2019: 8). Butler war die wesentliche Protagonistin eines *linguistic turn* der Gender Theorie bzw. der feministischen Theorien. Mit ihrem Wirken weitete sich die Betrachtung

wissenschaftlicher Diskurse sowie naturwissenschaftlichen Wissens auf Diskurse im Allgemeinen aus (vgl. Villa 2017: 216).

Butler kritisiert ontologische Vorstellungen einer geschlechtlichen Identität, es gibt nach ihrer Annahme kein weibliches Subjekt, Ziel ihrer theoretischen Ausführungen ist eine ganzheitliche Dekonstruktion des anatomischen Geschlechts (vgl. ebd.: 216 f.). Sie spricht von einer Verschleierung der sozialen Herkunft der Geschlechterdifferenz, die Konstrukte der Zweigeschlechtlichkeit sowie der Heteronormativität haben die körperliche Essenz performativ produziert (vgl. Butler 1995: 101 f.). Letztlich gibt es für Butler keine körperliche Materialität außerhalb von Sprache, Körper sind immer durch Diskurse beeinflusst und gestaltet (vgl. ebd.: 99).

Auf Grundlage von Butlers Ausführungen entwickelte sich das sozialkonstruktivistische Konzept des *doing gender*, welches die Herstellung von Geschlechtsidentitäten in den alltäglichen Interaktionen der Menschen manifestiert. Das Konzept interessiert sich dafür, durch welche performativen Handlungen Geschlechter erzeugt werden (vgl. Hofmann 2013: 180-182). Diese sozial akzeptierten Darstellungsmittel werden im Laufe der Zeit von Männern und Frauen erlernt und sorgen für die Identifizierung mit einem Geschlecht (vgl. Villa 2006: 89). Zentrale Merkmale sind dabei etwa die Stimme, die Mimik sowie die Gestik. Darüber hinaus bilden auch die Kleidung und die Kosmetik wichtige Eigenschaften, die zur performativen Herausbildung von Geschlechtszugehörigkeit führen (ebd.: 108). Letztlich gestalten wir sogar unsere Körperbewegung gemäß unserer Interpretation von Geschlecht (vgl. Kansteiner 2015: 33). Auch heutige Gesellschaften investieren noch viel, um die kleinen Unterschiede der anatomischen Geschlechter sichtbar zu machen. Kulturelle Praxen führen im alltäglichen Leben dazu, diese Differenzen sowie die Zweigeschlechtlichkeit aufrecht zu erhalten, was sich etwa am Beispiel getrennter öffentlicher Toiletten manifestiert. Nur mithilfe eines dahingehenden Modernisierungsprozesses können alle Individuen ähnliche Lebenserfahrungen machen und damit ähnliche Verwirklichungschancen vorfinden (vgl. Friebel 2015: 100). Die Gendermerkmale sind grundsätzlich neutral, erlangen ihre geschlechterspezifische Konnotation aber schließlich in der sozialen Interaktion (vgl. Hofmann 2013: 182).

Es geht bei den sozialkonstruktivistischen Theorien somit zentral darum, dass Geschlechter nicht als naturgegeben anzusehen sind, Geschlechterrollen werden in der

alltäglichen Interaktion und durch die diskursive Macht der Sprache ausverhandelt. Bei der Schulbuchanalyse wird der diesbezügliche Fokus auf die Darstellung der Geschlechterrollen gelegt. Es geht darum, welche (Persönlichkeits-)Eigenschaften, Handlungsweisen, Freizeitaktivitäten sowie Berufe welchem Geschlecht zugeschrieben werden.

3.5 Hegemoniale Männlichkeit – im gesellschaftlichen Wandel

In Samaritans (2012: 8) wird die Vorherrschaft von Männern bis in die 1970er Jahre als *Goldstandard* normierter Männlichkeit bezeichnet. Das Konzept der *Hegemonialen Männlichkeit* geht ursprünglich auf das Jahr 1985 sowie auf die australischen Männlichkeitsforscher Tim Carrigan, Robert Connell und John Lee zurück und wurde schließlich von Connell vertieft, es wurde zu dieser Zeit zu einem der weltweit populärsten der feministischen Theorien aus *männlicher* Perspektive. Connell ging es primär um eine genauere Sichtweise auf männliche Verhaltensweisen sowie auf die Gestaltung ihrer Beziehungen, um letztlich eine Veränderung dieser Verhältnisse zu ermöglichen. (vgl. May 2010: 129). Laut Connell sei Hegemoniale Männlichkeit die Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis, welche die momentane Legitimation der Dominanz der Männer gegenüber Frauen und damit das Patriarchat sicherstellt (vgl. Connell 2000: 100). Diese Form der Männlichkeit ist daher veränderlich und einem steten Wandel unterworfen, da sie immer eine Antwort auf gegenwärtige Legitimationsschwierigkeiten liefern muss (vgl. Friebel 2015: 102).

Dem Mann kommen nach dem Konzept drei wesentliche Aufgaben zu, er dient in sexueller Hinsicht als Erzeuger, in körperlicher Hinsicht als Beschützer sowie als Versorger nach ökonomischer Perspektive (vgl. ebd.: 104). Obwohl nur wenige Männer diese spezifischen Eigenschaften aufweisen, so wirkt dennoch die Mehrheit bei der Unterdrückung der Frauen verstärkend mit, da sie von dieser profitieren. Dieser Profit äußert sich etwa bei einer besseren Bezahlung, bei dem erleichterten Zugang zu diversen Ressourcen sowie bei weiteren Privilegien wie etwa dem Entkommen vor sexualisierten Blicken (vgl. May 2010: 130). Connell spricht von einem allgemeinen Vorteil für jene, auch nur passiv am Patriarchat partizipierende Männer, der aus der Unterdrückung der Frauen erwächst und nennt dies *Patriarchale Dividende* (vgl. Connell 2000: 100), Männer

verfügen demnach grundsätzlich über einen vereinfachten Zugang zu Macht (vgl. Friebe 2015: 102).

Durch die Initiativen weiterer Frauenbewegungen der jüngeren Zeit konnten im Rahmen eines gesellschaftlichen Übergangs Alternativen zur traditionellen Männlichkeit gefunden werden, man entfernt sich somit zunehmend von der Monokultur Hegemonialer Männlichkeit. Der zuvor angesprochene *Goldstandard* existiere zwar weiterhin, dessen Legitimation wird allerdings zunehmend hinterfragt, Männer und Männlichkeiten werden als veränderlich angesehen. Diese Veränderungen manifestieren sich in verschiedenen Lebensbereichen, es wird deutlich, dass die historisch noch stärker vorherrschenden patriarchalen Männlichkeitsbilder zu multiplen Problemen für Männer in der heutigen Gesellschaft führen (vgl. ebd.: 102 f.). Jene, mit der Dominanz des Männlichen einhergehenden Belastungen wurde diskursiv wenig Beachtung geschenkt (vgl. Hollstein 2012: 12). Sie etablieren ihr Konzept von Männlichkeit starr um das Erwerbssystem, welches ihre Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten dahingehend einschränkt. Peergruppen sind für Jungen von großer Relevanz für das Selbstbild, gerade im schulischen Bereich wird Fleiß oft als *unmännlich* angesehen. Ein weiteres Problem liegt in der Assoziation des Zusammenhangs von Depressionen und dem weiblichen Geschlecht. Daher tendieren viele Jungen und Männer dazu, ihre psychischen Schwierigkeiten zu verschleiern, was sich jedoch negativ auf den Suchtmittelmissbrauch auswirkt (vgl. Friebe 2015: 106 f.). Im schlimmsten Fall kommt es zu suizidalem Verhalten, weil Männer im Selbstmord die Rückgewinnung der Kontrolle sehen, die sie für die Wahrung ihrer Männlichkeit als essenziell betrachten (vgl. Samaritans 2012: 11).

Durch veränderte Lebensweisen im digitalen Kapitalismus werden die oben angeführten Aufgaben der Männer zwar aufgebrochen, dies geht jedoch nicht mit einer Abschaffung der Hegemonialen Männlichkeit einher. Sie generieren vielmehr neue Erscheinungen des Konzepts (vgl. Friebe 2015: 104), etwa in Form einer *transnationalen Businessmännlichkeit*, die über die regional verankerte Männlichkeit hinausgeht und die ökonomische Vormachtstellung gegenüber Frauen untermauert (vgl. Connell und Wood 2005: 347). Heilmann (2011: 46.) sieht das Diskursivieren von Männlichkeit sogar als notwendig an, um Männlichkeitsbilder zu flexibilisieren, da nur so die Hegemonie erhalten werden kann. Insgesamt kam es in westlichen Gesellschaften durch den

sozioökonomischen und kulturellen Wandel der letzten Jahrzehnte zu einer Verschiebung der Hegemonialen Männlichkeit. Die patriarchale Dividende nahm ab, wodurch es zu Widerstand in Form von *Feldzügen* gegen den Feminismus sowie gegen weitere Minderheiten, etwa auch gegen homosexuelle Männer kam (vgl. Friebe 2015: 108). Auch in Österreich gruppierten sich Gemeinschaften, die ihren gemeinsamen Konsens im Ablehnen vom Feminismus sowie in der Homophobie fanden (vgl. Götz 2013: 27).

Letztlich war die, durch die Hegemoniale Männlichkeit unterstützte Zweigeschlechtlichkeit charakteristisch für die Epoche der bürgerlichen Moderne, wie Hausen (1976: 318) bereits in den 1970er Jahren erkannte, es liegt jedoch ein Wandel vor, der die letzten Jahrzehnte begleitet. In der Debatte um Männer und Frauen haben sich diese zu Männlichkeiten und Weiblichkeiten entwickelt, was verschiedene Ausprägungen und Lebensformen ermöglicht. Auch in der heutigen Zeit konstruieren sich männliche Lebensentwürfe sowie die männliche Identität entscheidend um die Erwerbsarbeit, es ist jedoch eine deutlich erhöhte Reflexivität in Bezug auf diese erkennbar (vgl. Meuser-Scholz 2012: 29; 38).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept der Hegemonialen Männlichkeit auf der historisch bedingten Dominanz des Männlichen etwa im Bereich der Wirtschaft beruht. Männer profitierten zwar im Allgemeinen davon, auch, wenn nur wenige das traditionelle Männlichkeitsbild repräsentierten. Es kam und kommt aber auch zu Problemen für Männer, wenn sie versuchen diese gefestigten Ideale zu durchbrechen, was in der jüngeren Zeit immer öfter passiert. In Bezug auf die Schulbuchanalyse wird es relevant sein, zu beobachten, welche Männlichkeitsbilder in den Lehrwerken an die Schüler*innen transportiert werden. Es wird darum gehen, ob insbesondere alternative Männlichkeitskonzepte gezeigt werden oder diese gar aktiv thematisiert werden.

3.6 Queer Studies

Die bisher angeführten theoretischen Ausführungen zu Gender sollen den Hauptfokus der Analyse darstellen, gleichwohl sollten in diesem Zuge auch die *Queer Studies* nicht unerwähnt bleiben, da diese in der aktuellen Debatte einen wesentlichen Stellenwert haben und als Weiterentwicklung der sozialkonstruktivistischen Theorien angesehen werden.

Der Begriff *Queer* fand erstmals 1991 Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs, der Startschuss liegt dabei bei der italienisch-amerikanischen Literaturwissenschaftlerin Teresa de Lauretis (1991) und ihrem Werk *Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities* (vgl. Hark 2005: 286). De Lauretis wagte damit einen Versuch eine andere Denkweise über Sexuelles innerhalb der feministischen Theorie und anknüpfend an die *Gay and Lesbian Studies* zu etablieren. Es ging dabei maßgeblich um einen neuen Zugang zur Analytik des komplexen Verhältnisses von Sexualität, Macht und Gesellschaft (vgl. Laufenberg und Trott 2023: 7 f.).

Queer Studies oder auch *Queer Theory* ist ein interdisziplinärer Zugang mit der Grundannahme, dass körperliche und sexuelle Gegebenheiten der Kultur nicht vorauseilen, sondern diese gleichzeitig ausverhandelt werden. Ein weiterer zentraler Zugang liegt darin, dass das zweigeschlechtliche System sowie die Heteronormativität einander unterstützen und zur Unterdrückung davon abweichender Formen führen. Die Theorien resultieren in einem Aufbrechen der Kontinuität und der Übereinstimmung zwischen *sex*, *gender* sowie Begehren und schließlich der Herausbildung von Identität (vgl. Hark 2005: 285).

Die Queer Studies zielen darauf ab, binäre Systeme und Betrachtungsweisen zu durchbrechen, um unbewusste Diskriminierungen durch die Differenz zum vermeintlich *Normalem* zu vermeiden (vgl. Hark 2005: 286). In diesem Sinn ist ein theoretisch-politisches Projekt unzureichend und nicht zur Zerschlagung des heteronormativen Regimes geeignet, welches rein auf eine Legitimierung von Homosexualität ausgelegt ist (vgl. Seidmann 1995: 126).

Laut Callis (2014: 64) liegt auch in Bezug auf die sexuelle Orientierung ein binäres System, in diesem Fall von Hetero- und Homosexualität vor, welches das mächtigste Konzept sexueller Kategorisierung darstellt. Nicht-binäre Identitäten werden ebenso wie andere geschlechtliche Abweichungen häufig aus dem gesellschaftlich anerkannten Geschlechtersystem ausgeschlossen. In den letzten Jahren ist es diesen Identitäten jedoch zunehmend gelungen, diese Marginalisierung zu überwinden und einen Zwischenraum jenseits der binären Geschlechterordnung sichtbar zu machen. Callis meint darüber hinaus, dass sich auf diesem Raum Identitäten verändern, vervielfältigen und auflösen können, was in dem binären System teilweise unvorstellbar erschien.

Für die Schulbuchanalyse stellt sich in Bezug auf die Queer Studies die Frage, ob es Repräsentationen jenseits vom binären Geschlechtercode gibt. In Bezug auf die sexuelle Orientierung soll es darum gehen, wie stark die Präsenz der Heteronormativität in den Schulbüchern dargestellt ist. Ebenso stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob queere Identitäten thematisiert werden, was im Kontext der Sekundarstufe I jedoch als unwahrscheinlich erachtet werden kann, da queere Identitäten in den curricularen Vorgaben nicht explizit verankert sind und ihre Thematisierung in der schulischen Praxis häufig von altersbezogenen Annahmen sowie institutionellen Unsicherheiten begleitet wird.

3.7 Intersektionalität

Ein weiteres Konzept, das für die Analyse gendertheoretischer Aspekte relevant erscheint ist die Intersektionalität. Eine treffende Definition ist bei Gilborn et al. zu finden:

The term addresses the question of how multiple forms of inequality and identity interrelate in different contexts and over time.

(Gilborn et al: 2016: 36)

Es geht somit darum, dass einzelne Diskriminierungskategorien nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern immer in ihren Überkreuzungen (*intersections*) analysiert werden müssen. Im Zentrum steht dabei das gleichzeitige Zusammenwirken einer Benachteiligung mehrerer sozialer Kategorien, etwa durch Geschlecht, Ethnizität, Nation oder gesellschaftlicher sowie ökonomischer Schicht. Des Weiteren ist es wichtig, die Wechselwirkungen zwischen diesen Kategorien zu analysieren. Mit diesem Ansatz sollen rein additive Perspektiven überwunden und weiterentwickelt werden (vgl. Walgenbach 2014: 81).

Gerade die zusätzliche Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe hat insbesondere in den USA schon lange Eingang in die Forschung gefunden. In den Vereinigten Staaten sei der soziale Status von Frauen mit heller und dunkler Hautfarbe nie derselbe gewesen, was durch das Zitat von Hooks (1982: 122 f.) unterstrichen wird:

In America, the social status of black and white women has never been the same.

In 19th and early 20th century America, few if any similarities could be found

between the life experiences of the two female groups. Although they were both subject to sexist victimization, as victims of racism black women were subjected to oppressions no white woman was forced to endure.

Auch Spivak (2008: 74) konstatiert, dass *schwarz, arm und weiblich* mit einer dreifachen Benachteiligung gleichzusetzen ist.

Bereits 1974 gründete sich das *Combahee River Collective* in Boston, um auf die Unterdrückungskategorien der Hautfarbe sowie des Geschlechtes und deren Kombination hinzuweisen. Die Aktivistinnen plädierten dafür anzuerkennen, dass die wichtigsten Unterdrückungssysteme miteinander verflochten sind. Sie sehen den *Black Feminism* als die logische politische Bewegung, um die vielfältigen und gleichzeitigen Unterdrückungen zu bekämpfen, denen alle Frauen *of Color* ausgesetzt sind (vgl. Combahee River Collective 1981: 210). Es sollen somit die historisch-materiellen Kontexte herausgearbeitet werden, welche die sozialen Kategorien hervorbringen (Castro Varela und Dhawan 2009: 10). Für den Analyserahmen ist es wichtig, dass dieser antirassistisch, postkolonial sowie gesellschaftskritisch ist, sodass einer gewissen Beliebigkeit sowie einer simplen Aufzählung der Benachteiligungsdifferenzen vorgebeugt werden kann (vgl. Erel et al. 2007: 245).

Das Konzept der Intersektionalität hat für das vorliegende Forschungsvorhaben insofern Relevanz, da es auch in GWB-Schulbüchern Darstellungen von Frauen gibt, die noch von weiteren der genannten Kategorien betroffen sind. Es soll somit darum gehen, inwiefern die Realität sowie auch Stereotype abgebildet werden. Die Fragen nach unterschiedlichen Darstellungen der Geschlechterrollen bei Frauen und Mädchen sollen je nach Hautfarbe und sozioökonomischem Status geklärt werden.

4 Bildtheorie

Zuletzt soll im theoretischen Rahmen noch auf einige Bildtheorien eingegangen werden, die für die Analyse der Schulbücher relevant sind. Es wird dabei auf einen mehrdimensionalen Rahmen abgezielt, der sowohl die visuelle Gestaltung der Bilder als auch deren gesellschaftlich-diskursiven Kontexte aufgreift.

4.1 Bedeutung und Funktion von Bildern im (Schul)alltag

Bilder können als intentionale, höchstens zweidimensionale Visualisierung gesehen werden, die stets Bezüge zu sozialen, zeitlichen und situativen Kontexten haben (vgl. Geise und Rössler 2012: 348 f.). Aus kultureller Sicht schreiben wir Bildern viele Bedeutungen zu, nicht selten werden sie im Sinne einer menschlichen Seele als lebendig angesehen, sie haben die Macht Menschen zu beeinflussen, sie können uns verführen oder überzeugen (vgl. Mitchell 2008: 22). In der Kommunikationswissenschaft wurde der visuellen Kommunikation bis weit in die 1990er Jahre wenig Forschungsinteresse entgegengebracht (vgl. Geise und Rössler 2013: 308). Als es schließlich in der wissenschaftlichen Betrachtung zu einer gesteigerten Aufmerksamkeit für Bilder kam, sprach man etwa vom *pictorial turn* oder vom *iconic turn* (vgl. Weber 2023: 132). Es herrschte vielfach die Meinung vor, dass Bilder nun Sprache als zentrales Ausdrucksmittel abgelöst hätten (vgl. Mitchell 2008: 20). Von Kress (2003: 140) wird dieser Perspektivenwechsel als dahingehender Wandel verstanden, dass nicht mehr über die Welt erzählt wird, sondern dass diese nun gezeigt wird. Sprache und Bilder sind allerdings immer in deren Kombination zu betrachten, da sie ihre Botschaft zusammen transportieren, was unter dem Begriff der *Multimodalität* gefasst wird (vgl. Weber 2023: 132), oftmals ist hierbei gar von einem *multimodal turn* die Rede (vgl. Jewitt 2014: 4).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die Funktionen von Bildern in Schulbüchern noch deutlich vielfältiger sind als dies hier beschreiben wird. Bilder sind zunächst Informationsträger, sie helfen den Schüler*innen beim Erschließen der Lerninhalte und reduzieren durch ihre Anschaulichkeit die Komplexität der Wirklichkeit. Des Weiteren unterstützen Bilder den Lernprozess durch die Generierung einer höheren Motivation auf Seiten der Lernenden. Ebenso können Bilder Auslöser von Kommunikationsprozessen sein, indem sie vielfältige Sprechansätze schaffen. Da Bilder Emotionen und Gefühle ansprechen, eignen sie sich gut zur Förderung von Einstellungen und Haltungen. Durch ihre Unmittelbarkeit eröffnen bildlicher Darstellungen darüber hinaus vielfältige Handlungsmöglichkeiten, etwa durch das unkomplizierte Einzeichnen von Strukturen. Nicht zuletzt werden unterschiedliche Kompetenzen ausgebildet, so erfordert das Bildverstehen, Beobachtungs- Beschreibungs- und Bewertungsstrategien (vgl. Hieber und Lenz 2007: 4).

4.2 Sozialemiotik

Die Analyse der Bilder in den Schulbüchern stützt sich stets auf eine semiotische Perspektive, da nach Karmasin (2022: 27) und wie bereits in obigen Ausführungen erwähnt davon ausgegangen wird, dass mit Bildern immer unbeabsichtigt oder auch beabsichtigt Bedeutungen transportiert werden.

In diesem Kontext entstand die Sozialemiotik, welche in ihrem Ursprung an die Semiotik (Zeichenlehre) angelehnt ist. Diese untersucht Zeichen sowie deren Beziehungen und Bedeutungen. Diese können vielfältig sein, ein *ikonographisches* Zeichen hat etwa eine starke Ähnlichkeit mit dem, was es bezeichnet, so wie es bei einem Bild der Fall ist. Ein *symbolisches* Zeichen ist jedoch mit seiner Konnotation verknüpft, die Verbindung zwischen Zeichen und dessen Bedeutung ist somit arbiträr, was ebenso bei der Sprache vorliegt. Die Sozialemiotik rückt neben der Zeichenbedeutung den Prozess des Zeichengebrauchs und damit die Zeichenverwender*innen ins Zentrum. Es werden somit Bezüge zur systemisch-funktionalen Linguistik hergestellt, Untersuchungsgegenstand sind etwa Machtverhältnisse anhand der gegebenen Zeichen, oder auch wie Menschen in verschiedenen sozialen Situationen mit bestimmten Mitteln kommunizieren (vgl. Weber 2023: 135).

Die Sozialemiotik geht von drei Metafunktionen einer bedeutungstragenden Einheit aus. Die *repräsentative Funktion* fragt danach, was mit einem Bild gezeigt und repräsentiert wird, etwa die Darstellung von Personen, kulturellen Erfahrungen und Ereignissen. Die *interpersonale* Funktion beschreibt die soziale Ebene zwischen den Sender*innen und den Rezipient*innen, es geht darum welche Rollen die Bildproduzent*innen und die Leser*innen einnehmen. Die *kompositionelle* Funktion legt den Fokus auf die Zusammensetzung des multimodalen Textes zu einer Gesamtheit (vgl. ebd.: 135 f.).

4.3 Bildanalyse

Nun werden zentrale Gestaltungsmerkmale von Bildern und Fotos dargestellt, die mit speziellem Blickwinkel auf die vorkommenden Bilder in Schulbüchern ausgewählt wurden, weshalb kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Zentrale Elemente, die bei einem Foto analysiert werden, sind etwa die semiotischen Ressourcen Farbe, Bildschnitt, Perspektive und Format (Kress 2010: 79). Als

entscheidender Gegensatz zur sequenziellen Textanalyse muss erläutert werden, dass Bilder einer holistisch-assoziativen Präsentationslogik folgen (vgl. Geise und Rössler 2013: 313; Niegemann et al. 2008: 221).

4.3.1 Bildgestaltungselemente

Die Perspektive und damit die Sichtweise auf ein Bild ist eine der ersten Wahrnehmungen der Betrachter*innen. Zunächst sei hier die *Zentralperspektive* erwähnt, die einen realistischen Blick auf das Dargestellte wirft. Das Bild wird anhand der Blickachsen oftmals auch in die Tiefe geführt, die Zentralperspektive liefert den Rezipient*innen einen geordneten Blick (vgl. Karmasin 2022: 27). Hier wird der holistische Eindruck eines Bildes deutlich, automatisch nimmt man jenes Objekt, das sich im Bild im Vordergrund befindet als bedeutsam wahr (vgl. Geise und Rössler 2013: 314). Eine weitere Perspektive, die insbesondere bei Abbildungen verwendet wird, ist jene der *Montage*. Die gezeigten Elemente werden hier angeordnet, sie verbinden sich auf dem Gesamtbild gemäß ihrer Bedeutung, was eine klare Leserichtung vorgibt. Im Gegensatz zu der Zentralperspektive geht es nicht um eine realistische Darstellung. Man könnte die Montage auch als *Bedeutungsperspektive* bezeichnen, wichtige Faktoren sind die Größe, die Anordnung sowie die Platzierung der Elemente im Raum. So wird durch größere Elemente, die sich am oberen Bildrand befinden eine herabfallende Hierarchie zu kleinen, unten platzierten Elementen vermittelt. Wenn Männer und Frauen sich nun nebeneinander, in gleicher Größe befänden, könnte man von Gleichstellung sprechen (vgl. Karmasin 2022: 30). Durch das Gestaltungselement der Nähe nehmen wir nahe beisammen platzierte Elemente als Einheit wahr, Ähnlichkeiten können auch durch Farbe, Form oder Größe suggeriert werden (vgl. Böhringer et al. 2011: 42 f.).

Ein weiteres zentrales Gestaltungsmerkmal von Bildern ist der abgebildete Raumausschnitt. Bei einem *Panoramabild* entsteht ein tiefer Raumeindruck, der durch die große Weite oder Tiefe des Raums suggeriert wird. Bei der *Weitwinkelperspektive* gelingt es die besondere Atmosphäre eindrucksvoll zu vermitteln. Ein weiterer Raumausschnitt, der nicht den menschlichen Sehgewohnheiten folgt, ist die *Detailaufnahme*, bei der ein bestimmtes Objekt stark ins Betrachtungszentrum gerückt wird. Soll die Wirkung des Bildes nicht einfach dem Inhalt überlassen werden, wird bewusst eine dieser Positionen gewählt, denen eine spezifische Bedeutung innewohnt

und welche die Suggestivkraft des Mediums verstärken (vgl. Karmasin 2022: 32-40). In Bezug auf die Darstellung von Personen kann durch festgelegte Begrifflichkeiten zwischen Nähe und Distanz unterschieden werden. Beim *Close-Up* wird nur das Gesicht oder ein Teil des Gesichts abgebildet, die Darstellungsweise eignet sich gut, um Emotionen zu transportieren. Die Bezeichnung *Medium Shot* trifft auf jene Darstellungen zu, bei der neben dem Gesicht auch noch die Kleidung sowie die Haltung der Person gezeigt wird. Zuletzt sei hier der *Long Shot* erwähnt, bei der die Person holistisch abgebildet wird, Emotionen sind nicht mehr zu erkennen, der Hintergrund spielt häufig eine bedeutungstragende Rolle (vgl. ebd.: 40).

Der Standpunkt, von dem aus, ein Bild betrachtet wird, kann die Wirkung maßgeblich verändern. Bei der *Untersicht* wird der dargestellte Inhalt von unten beobachtet, was etwa Personen mächtiger und dominanter wirken lässt. Eine Gleichstellung ist gegeben, wenn sich die abgebildete Person und die Rezipient*innen auf Augenhöhe befinden. Die Perspektive auf gleicher Höhe ist entscheidend um Blickkontakt herzustellen und den Betrachter*innen ein Anliegen zu unterbreiten. Ein Blick, der in Kunst- und Filmtheorie mit dem Weiblichen konnotiert ist, ist jener, bei dem die abgebildete Person von unten, scheinbar hingebungsvoll auf die Betrachter*innen hinaufblickt (vgl. ebd.: 42-45).

Klassischerweise werden Bilder und Fotos in Quer- oder Hochformat abgebildet, diese Kategorien unterscheiden sich etwa in ihrer Leserichtung. Querformate werden wie unsere Schrift von links nach rechts gelesen, hierbei handelt es sich häufig um eine Darstellung der Vergangenheit hin zur Gegenwart oder zur Zukunft. Hochformate werden dagegen von oben nach unten gelesen, die Darstellungen wirken häufig dynamischer. Bei den Hochformaten soll ebenso erwähnt werden, dass durch die Leserichtung eine Bewertung vorgenommen wird, oben findet sich das Gute bzw. Bessere, unten das Schlechtere (vgl. ebd.: 47).

Bei genauerer Betrachtung findet man in Bildern und Fotos immer wiederkehrende geometrische Basisformen. Linien trennen etwa gewisse Bildbereiche voneinander ab, verbinden Elemente oder geben Richtungen vor, die bekannteste Linie ist die Horizontlinie. Eckige und runde Darstellungen unterscheiden sich in unserer Wahrnehmung grundlegend. Eckige Formen werden von uns mit Klarheit, Vernunft und dem Erschaffen durch den Menschen in Verbindung gebracht, während runde Formen

einer Konnotation mit dem Natürlichen unterliegen (vgl. ebd.: 53-55). Wir nehmen einfache geometrische Formen wie Rechtecke oder Kreise zuerst wahr, danach erst erfolgt die Detailwahrnehmung (vgl. Böhringer et al. 2011: 41).

Darüber hinaus spielen die Effekte von Licht und Schatten eine entscheidende Rolle bei der menschlichen Bedeutungszuschreibung, das Gute wird etwa mit Licht, das Böse mit Dunkelheit assoziiert. Schnelle Bewegungen von Lichtreizen erzeugen Aufmerksamkeit, wichtige Bildelemente können so hervorgehoben werden. Hell gestaltete Bilder mit geringem Farbkontrast erzeugen häufig den Eindruck von Leichtigkeit, Frische und werden in der Wahrnehmung teilweise mit Weiblichkeit assoziiert. Dunkle Bilder werden hingegen häufig in der Werbung für Produkte verwendet, die als männlich konnotiert gelten, wie Uhren oder Autos, da sie das Wirkungselement des Geheimnisvollen und damit des Kostbaren unterstützen (vgl. Karmasin 2022: 58-66).

Die Anordnung der Elemente im Raum spielt ebenso eine bedeutende Rolle, jede Zone ist somit bedeutungstragend. Oben befindet sich meist das Gute, unten das Negative oder Unterlegene. Wenn ein Bild klar auf eine zentrale Figur in der Mitte der Darstellung ausgerichtet ist, ist diese automatisch das hierarchisch höchste Element. Platziert man drei Personen in einem Bild nebeneinander, so wirkt die mittlere Person als Mediator*in zwischen den beiden Personen an den Rändern. Zahlreiche Gestaltungsprinzipien wie der *Goldene Schnitt*, die *Drittel-Regel* oder auch die *Goldene Spirale* sind von der grundlegenden menschlichen Wahrnehmung eines Bildes geleitet und lenken unseren Blick automatisch auf jene Punkte, an denen auffällige Elemente platziert sind. Gerade auch bei Personendarstellungen gibt es verschiedene Gestaltungsoptionen, etwa ein Setting mit einer Zentralfigur wirkt besonders ausdrucksstark im Gegensatz zu einer bloßen Aneinanderreihung der Personen (vgl. ebd.: 79-89).

4.3.2 Wahrnehmung und Erschließen von Bildern

Erfasst man ein Bild, so geschieht dies meist in einer gewissen Reihenfolge. Man kann hierzu Betrachtungsebenen festlegen. Zunächst werden auf der *Darstellungsebene* formale Merkmale wie die Größe, die verwendeten Farben oder die Kameraperspektive wahrgenommen. Daraufhin erschließen sich auf der *Objektebene* objektive Abbildungsgegenstände wie der Raum oder dargestellte Personen. Auf der *Konfigurationsebene* geht es schließlich um die Beziehung der abgebildeten Dinge oder

Personen zueinander, bevor auf der *Symbolebene* tradierte, symbolische und stereotype Darstellungen erkannt werden. Zuletzt werden auf der *Bedeutungsebene* jene, dem Bild inhärenten Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen identifiziert (vgl. Geise und Rössler 2012: 351).

Es darf natürlich nicht unerwähnt bleiben, dass gerade jene Elemente der Symbolebene teilweise ein hohes Maß an Lesekompetenz im Sinne einer *Visual Literacy* voraussetzen. Gerade durch die starke Zunahme an bildlichen Darstellungen sind Kinder und Jugendliche stark gefordert diese Vielfalt zu verarbeiten, was oft nicht gelingt (vgl. Lieber 2008: 6). An dieser Stelle sei noch auf das Unterrichtsprinzip und dem entsprechenden *Grundsatzertlass zur Medienerziehung* (vgl. BMBF 2014) hingewiesen, mit welchem diese Kompetenzen gestärkt werden sollen.

4.3.3 Bildcodes des Weiblichen und des Männlichen

Weiblichkeit und Männlichkeit werden in Medien und Werbung häufig sehr vereinfacht über Farben kommuniziert, wobei Farbe selbst grundlegend für Lebendigkeit, Lust und Emotionalität steht, während Nichtfarbe eher mit Sachlichkeit assoziiert wird. So werden Farben, die traditionell mit Männern verbunden werden, oft als zurückhaltend oder seriös wahrgenommen; der *männliche Farbcode* transportiert damit Assoziationen wie Offizielles, Technisches oder Formelles. Weibliche Personen scheinen demgegenüber, sowohl bei der Kleidung als auch bei der Farbwahl, über ein breiteres Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten zu verfügen, das teilweise auch bei formellen Anlässen genutzt wird. Farben des Rot-Gelb-Spektrums gelten als „warme“ Farben und werden in Bildern häufig besonders schnell wahrgenommen. Allerdings ist festzuhalten, dass diese farblichen Zuschreibungen keineswegs naturgegeben sind, sondern sozial konstruiert und historisch wandelbar: So wurde Rosa im 19. Jahrhundert häufig als *Bubenfarbe* verwendet, während sie heute klar mit Weiblichkeit assoziiert wird (vgl. Karmasin 2022: 69–73). Die Analyse macht deutlich, dass Farbcodierungen Geschlechterstereotype verstärken können, deren Wirkung von kulturellen Kontexten abhängt und die daher kritisch hinterfragt werden sollten.

Neben den Farbcodes gibt es auch Formcodes, so können Formen gerade, eckig, hart, weich, fließend oder rund sein. Die geradlinigen Formen sind dem Männlichen zugeordnet, sie haben vermehrt eine dominierende Erscheinung. Diese Effekte werden

besonders stark bei der Werbung von Kosmetikartikeln oder Nahrungsmitteln deutlich. In Bezug auf eine Geschlechterneutralität oder ein drittes Geschlecht lässt sich festhalten, dass dies kein neuartiger Code ist, sondern vielmehr eine Kombination von Weiblichem und Männlichem darstellt (vgl. ebd.: 162-166).

5 Bisherige Forschungsbefunde

Erste Forschungsbefunde aus den vergangenen Jahren belegen die These, dass in den Schulbüchern nach wie vor heteronormative und eher traditionelle Darstellungen unserer Gesellschaft verbreitet sind (vgl. NERI et al. 2024: 991; Kern 2019: 15 f.). Auf diese soll nun zunächst in *Geographie und wirtschaftliche Bildung* und anschließend in weiteren Unterrichtsfächern genauer eingegangen werden, ehe ein Resümee vor der eigenen Untersuchung gezogen wird.

5.1 Geografie und Wirtschaftliche Bildung

5.1.1 Neri et al. (2024)

Bezugnehmend auf die negativen Auswirkungen von Geschlechterungleichheit auf die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung junger Schulbuchrezipient*innen nahmen Neri et al. (2024) mithilfe einer quantitativen und qualitativen Schulbuchanalyse sieben GWB-Lehrwerke unter die Lupe. Die Studie, die den Titel *Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen* trägt, geht davon aus, dass Schüler*innen am Modell lernen und dargestellte Inhalte imitieren. Die Untersuchung bezieht sich auf den deutschsprachigen Raum, allerdings vorwiegend auf Deutschland.

Das Forschungsinteresse richtete sich zunächst auf die Anzahl und Verteilung weiblicher und männlicher Figuren in den Lehrwerken und schließlich auf die erkennbar stereotypen Darstellungen, wobei der Hauptfokus auf Abbildungen gelegt wurde. Die Stichprobe bestand aus 978 Abbildungen, die in den sieben Schulbüchern der Sekundarstufe I deutscher Gymnasien mit menschlichen Figuren zu finden waren. Der quantitative Part der Studie richtete sich wie erwähnt auf die Häufigkeit der Darstellung weiblicher und männlicher Figuren, die Abbildungen wurden dahingehend kodiert. Bei der qualitativen

Analyse wurde auf Mayring und Fenzl (2022) zurückgegriffen, hier wurden etwa die abgebildeten Tätigkeiten ihren geschlechterinhärenten Assoziationen zugeordnet.

Die Ergebnisse der quantitativen Studie ließen eine deutliche Überrepräsentation der männlichen Figuren erkennen. Darstellungen, in denen nur diese gezeigt wurden, machten über alle Schulbücher hinweg mit 55,52 % mehr als die Hälfte aus, während Darstellungen mit nur weiblichen Figuren lediglich einen Anteil von 17,89 % hatten. Bezugnehmend auf die Stereotype wurden bei 56,16 % der Abbildungen Tätigkeiten dargestellt, die mit dem jeweiligen Geschlecht in Verbindung gebracht werden. Während etwa ein Drittel der Abbildungen als geschlechtsneutral deklariert wurden, kam es kaum vor, dass weibliche und männliche Figuren bei Tätigkeiten gezeigt wurden, die mit dem jeweils anderen Geschlecht assoziiert werden. Männliche Figuren in weiblich konnotierten Bereichen traten gerade einmal in 0,6 % der Darstellungen auf. In Bezug auf die Geschlechterrollenstereotype kann insbesondere im Bereich *Beruf und Tätigkeit* von einer deutlichen Reproduktion ausgegangen werden (vgl. Neri et al. 2024: 985-988).

5.1.2 Kern (2019)

Kern (2019) lieferte mit ihrem Artikel *Geschlechtergleichstellung in GW-Schulbüchern: Mädchen in die Technik, aber wohin mit den Jungen?* ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Analyse vorhandener Stereotype in GWB-Lehrwerken.

Die beiden Forschungsfragen lauteten folgendermaßen:

Werden Frauen und Mädchen sowie Männer und Jungen in GW-Schulbüchern in bestimmten Rollenbildern und Stereotypen dargestellt oder werden diese Klischees aufgebrochen? Woran lassen sich Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten festmachen?

Werden in der Realität vorhandene Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen in Bezug auf deren wirtschaftliche und arbeitsweltliche Positionierung in den Schulbüchern aufgebrochen oder perpetuiert?

Kern versuchte somit die vorhandene bzw. nicht vorhandene Geschlechtergleichstellung in den Schulbüchern zu eruieren, sie definiert das Konzept als Chancengleichheit in allen Lebensbereichen. Methodisch wurde der Zugang der *Kritischen Diskursanalyse* gewählt. Der Analysekörper umfasste zehn Schulbücher der 7. und 8. Schulstufe, die primär in

Bezug auf die wirtschaftliche und arbeitsweltliche Positionierung von Frauen und Männern unter die Lupe genommen wurden. Typische Unterfragen wie die Verteilung der dargestellten Haushalt- und Kindererziehungsarbeit wurden eruiert (vgl. Kern 2019: 5-10).

Im Bereich der untersuchten gendergerechten Sprache konnte herausgefunden werden, dass diese noch nicht gänzlich umgesetzt ist. Dadurch, dass im Singular oftmals nur die männliche Ausdrucksform verwendet wird, gehen relevante Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen verloren. Eine weitere Erkenntnis im Bereich der Sprache ist, dass die Handlungen von Frauen und Mädchen in den meisten Büchern im Passiv beschrieben wurden, ihnen fehlt oft das Element einer aktiv handelnden Person. Zuletzt sind die, bei Frauen und Männern verwendeten Verben stereotyp konnotiert. Jene, bei Frauen verwendeten Zeitwörter kann man vermehrt im Haushalt oder bei der Erziehung lokalisieren, während bei Männern Verben verwendet werden, die sich auf Wirtschaft und Arbeitswelt beziehen. Im Bereich der analysierten Bilder lässt sich feststellen, dass in neun der zehn Bücher mehr Männer dargestellt wurden. Von den Personen, die im Haushalt und der Erziehung gezeigt wurden, sind 70 % weiblich. Im überwiegenden Teil der Lehrmedien werden Frauen zusätzlich eher zur Bebilderung verwendet (vgl. ebd.: 11 f.).

Im Bereich der Arbeitswelt lassen sich ebenfalls interessante Tendenzen erkennen. Zunächst sticht die Erkenntnis heraus, dass allen Schulbüchern die Aufforderung inhärent ist, mehr Mädchen in männlich konnotierte Berufe zu bringen. Im Gegensatz dazu wird deutlich weniger an männliche Schüler appelliert, sich in stereotyp weibliche Berufe zu begeben. Die Darstellungen suggerieren etwa den Eindruck, dass Burschen die Norm sind, an die sich Mädchen anpassen sollten. Während begabte Mädchen sich auch in technischen Berufen etablieren könnten, wird diese Eigenschaft einem Jungen allein aufgrund seines Geschlechts zugeschrieben. Zuletzt sei erwähnt, dass die Autorin konstatiert, dass es in den Lehrwerken keinen Raum für geschlechtliche Identitäten außerhalb des binären Codes gibt (vgl. ebd.: 12-14).

5.2 Weitere Fachdisziplinen

In der Untersuchung *Gender in Physik-Schulbüchern* (Strahl et al. 2014) wurden die vorhandenen Geschlechterstereotype im Unterrichtsfach Physik anhand von zehn

Schulbüchern verschiedener Verlage und Jahrgangsstufen analysiert. Mittels einer qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse wurden verschiedene Kategorien untersucht. In Bezug auf das Geschlecht lässt sich festhalten, dass vermehrt männliche Personen auf den Abbildungen zu sehen sind, über alle analysierten Lehrwerke hinweg waren 52 % der dargestellten Personen männlich, lediglich 36 % wurden als weiblich identifiziert. Bei der Darstellung der geschlechterspezifischen Stereotype kam die Studie zu ähnlichen Ergebnissen wie Kern (2019), es zeigte sich, dass sich mehr Mädchen in stereotyp männlichen Positionen verorten lassen als umgekehrt. Bei den abgebildeten Berufsgruppen war die Vielfalt bei den männlichen Personen deutlich höher, in dem Bereich *Haushalt* dominieren weibliche Personen, im Bereich *Handwerk* männliche (vgl. Strahl et al. 2014: 3-6). Eine diachrone Studie, auf welche bei dieser Untersuchung Bezug genommen wurde, kam zu dem Ergebnis, dass sich das dargestellte Geschlechterverhältnis über die Jahrzehnte angeglichen hatte (vgl. Spillner 2011: 93), was sich mit den Thesen der vorliegenden Untersuchung deckt.

Bittner (2014) stellte im Rahmen des Artikels *Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Geschlechterkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern* ihre Ergebnisse für zwei weitere Unterrichtsfächer vor. Die Untersuchungen, die anhand deutscher Schulbücher durchgeführt wurden, erhoben vorwiegend qualitative Daten. Biologie wurde ausgewählt, da die Themen *Sexualität und Beziehungen* im Lehrplan enthalten sind, die Auswahl von Englisch zielte auf jene, dem Alltag der Schüler*innen ähnlichen Darstellungen ab. Der Anspruch der gleichstellungsorientierten Analyse war es, vorherrschende Geschlechterkonstruktionen in den Lehrwerken aufzuzeigen sowie einen speziellen Fokus auf die Darstellung von Homo,- Trans- und Intersexualität zu legen. In Bezug auf die Anerkennung diverser Geschlechter ließ sich eine klare Darstellung der Zweigeschlechtlichkeit erkennen, weibliche und männliche Figuren sind in beiden Unterrichtsfächern klar voneinander abgegrenzt, allein schon durch das stereotype Aussehen. Dies ist an Merkmalen wie etwa der Darbietung langer Haare bei Frauen und Mädchen erkennbar. Bei der Repräsentation von Frauen und Männern sei zwar im Vergleich mit früheren Lehrwerken auf quantitativer Ebene annähernd eine Gleichstellung erreicht, die Verwendung geschlechtergerechter Sprache funktioniere allerdings in vielen Büchern noch nicht. In der Analyse ließen sich Versuche erkennen, Geschlechterstereotype aufzubrechen, in Biologiebüchern sind

diese sogar explizit thematisiert. Allerdings ist die dahingehende Betrachtung noch zu wenig tiefgreifend, da die Problematik von Stereotypen nicht aufgegriffen wird. Zuletzt wurde auch noch die Repräsentierung der Heteronormativität analysiert, die in allen Büchern klar vorherrschend scheint. Während es in den Englischbüchern keine abweichenden Formen von Sexualität gibt, gehen die Biologiebücher ab der 7. Schulstufe durchgehend auf Homo- und Bisexualität ein. Insgesamt wird der Thematisierung der Heterosexualität deutlich mehr Platz eingeräumt, damit dominiert diese das vermittelte Wissen über Sexualität. Interessant ist ebenso, dass Homosexualität meist auf Männer bezogen wird und Frauen hier häufig unberücksichtigt bleiben (vgl. Bittner 2014: 249-255).

5.3 Zusammenfassung und Ausblick

Resümierend kann festgehalten werden, dass die durchgeführten Untersuchungen die angeführten Hypothesen unterstützen. Es ist zwar ein deutlicher Wandel über die letzten Jahrzehnte erkennbar, insbesondere bei der Sichtbarmachung weiblicher Figuren in den Schulbüchern, in Bezug auf die Darstellung dieser sind jedoch noch einige Aspekte zu einer vollkommenden Gleichstellung zu verbessern. So konstatiert Bittner (2014: 255), dass es in modernen Lehrwerken bereits gute Beispiele gibt, aber noch viele Anknüpfungspunkte zur Überarbeitung vorliegen.

In den dargelegten Studien, die allesamt zum Erscheinungszeitpunkt aktuelle Lehrbücher heranzogen, dominierten männliche Figuren, teilweise sogar deutlich. Auch wenn hier oftmals von einer klaren Gleichberechtigungstendenz im diachronen Vergleich die Rede ist, scheint noch Verbesserungsbedarf vorhanden zu sein. Deutlich bedenklicher ist jedoch der Aspekt der inhärenten Stereotypisierungen, Männer bilden im Sinne Hegemonialer Männlichkeit die Norm, sie sind in vielerlei Berufen dargestellt, während Frauen noch immer deutlich mehr der Haushalts- und Erziehungsarbeit zugeordnet werden. Ein weiterer Aspekt war die Aktivität der weiblichen und männlichen Personen. Ebenso wie Kern (2019), stellten auch Strahl et al. (2014: 6) fest, dass Jungen und Männer vermehrt in der handelnden Position sind, etwa beim Umsetzen eines Experiments, wodurch das Klischee der Passivität des weiblichen Geschlechts gestärkt wird. In Zukunft müsse nach Bittner (2014: 257) noch viel getan werden, sodass eine adäquate Thematisierung von Gender und diversen Sexualitäten nicht mehr primär von der

Lehrperson abhängt, sondern sich dahingehend entsprechende Qualitätskriterien für die Publikation von Schulbücher etablieren.

Im Folgenden soll nun herausgefunden werden, ob sich diese Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung ebenso finden und der diachrone Vergleich die hypothetisierten Resultate hervorbringt. Zuvor soll nun die methodische Vorgangsweise vorgestellt werden.

6 Analyseinstrumentarium

6.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und Fendt

Die vorliegende Untersuchung greift methodisch grundlegend auf die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring und Fendt (2022) zurück. Die Grundidee der Methode besteht darin, Texte systematisch zu untersuchen, indem das Material mithilfe von jenen, am Material gebildeten Kategoriensystemen schrittweise bearbeitet wird (vgl. Mayring 2002: 114). Die Methode bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten, neben der Analyse diverser Texte, wozu auch Schulbücher zählen, eignet sie sich zur Untersuchung von Interviews, Fokusgruppendifkussionen sowie bei offenen Fragen bei standardisierten Fragebögen. Sie bleibt primär qualitativ-interpretierend, lässt mithilfe quantitativer Inhaltsanalysen aber auch die Untersuchung größerer Datenmengen zu (vgl. Mayring und Fenzl 2022: 691).

Mayring definierte vier Grundkonzepte der Qualitativen Inhaltsanalyse, welche die wesentlichen Charakteristika des Analyseverfahrens repräsentieren. Zunächst geht es darum, das Geschriebene bzw. das Gesagte in ein Kommunikationsmodell einzuordnen, was auch Rückschlüsse auf die Textproduzent*innen sowie auf die Entstehungssituation zulässt. Die Erarbeitung eines Kategoriensystems stellt das zentrale Element der Inhaltsanalyse dar. Bei diesem System, bei dem stets die Regelgeleitetheit von großer Relevanz ist, werden schließlich die Analyseeinheiten festgelegt und der Text in ebendiese zerlegt und bearbeitet. Die Regelgeleitetheit garantiert die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Analyse. Der Text wird des Weiteren in Kategorien zusammengefasst, diese gewählten Kategorien bestimmen die Textanalyse (vgl. Ramesthaler 2013: 23-25). Sie werden dabei den Textabschnitten zugeordnet, in einem

weiteren Schritt wird analysiert, ob bestimmte Kategorien den Textstellen mehrfach entsprechen (vgl. Mayring und Fenzl 2022: 692). Das letzte Grundkonzept wird durch die Gütekriterien *Nachvollziehbarkeit*, *Reliabilität* und *Triangulation* gebildet (vgl. Ramensthaler 2013: 25).

Die Analyse teilt sich in einzelne Vorgangsschritte auf. Zunächst wird im ersten Schritt die Fragestellung präzisiert und theoretisch begründet, ehe die Auswahl des Materials erfolgt. Im dritten Schritt wird das ausgewählte Material in den Kommunikationsprozess eingeordnet, bevor die Analyseeinheiten festgelegt werden. Ab dem fünften Schritt unterscheidet sich die Vorgehensweise je nach der gewählten Kategorienbildung. Bei der induktiven Vorgangsweise wird zunächst das Selektionskriterium festgelegt, anschließend wird das Abstraktionsniveau bestimmt und schließlich mit der induktiven Kategorienbildung begonnen. Wird deduktiv vorgegangen, werden die Kategorien zuerst theoriegeleitet festgelegt, danach wird der Kodierleitfaden formuliert ehe mit der deduktiven Kategorienanwendung begonnen wird. Ab dem achten Schritt gehen beide Verfahren wieder Hand in Hand, hier wird das Kategoriensystem überarbeitet. Anschließend erfolgt der endgültige Materialdurchgang, bevor die Inter- sowie Intracoderübereinstimmung überprüft wird. Im elften und letzten Schritt erfolgt die qualitative und quantitative Analyse der Kategorien (vgl. Mayring und Fenzl 2022: 699).

Die Vorgangsweise unterscheidet sich somit nach der angesprochenen Kategorienbildung, bei der vorliegenden Untersuchung wird eine Kombination aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung herangezogen, was sich in der Forschungspraxis als durchaus gängig erwies.

6.2 Vorstellung der Analyse

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich methodisch stark an der vorgestellten Qualitativen Inhaltsanalyse. Zur Auswahl der Kategorien dienten einerseits die vorgestellten Dokumente, wie etwa der *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* und Theorien, allen voran diverse aufgezeigte Gender- und Gleichstellungstheorien sowie die Analyseelemente der Bildtheorie, was einem deduktiven Ansatz gleichkommt. Andererseits orientierte sich die Untersuchung auch an dem gewählten Material, sprich jenen, den Zeitabschnitten repräsentativen

Schulbüchern, was auch eine induktive Kategorienbildung zulässt. Im Zuge der Analyse der vorhandenen Geschlechterrollendarstellungen wurden sowohl Textinhalte als auch Bildelemente systematisch unter die Lupe genommen. Die Darstellungen wurden chronologisch analysiert und in einer tabellarischen Form den folgend vorgestellten Kategorien zugeordnet, ehe diese überwiegend qualitativ ausgewertet wurden.

6.3 Vorstellung des Materials

Bei der Materialauswahl wurde die 7. Schulstufe bzw. die 3. Klasse der Sekundarstufe I herangezogen, da zunächst davon ausgegangen werden kann, dass die Sozialisierungsfunktion von Schulbüchern in der Unterstufe noch stärker wirkt, diese geht nämlich mit einer hohen Selbstreflexionskompetenz einher, welche wiederum mit argumentativen Fähigkeiten verbunden ist, die bei älteren Schüler*innen bereits besser ausgeprägt sind (vgl. Brun und Kuenzle 2023: 21). Darüber hinaus eignen sich die Themenbereiche dieser Schulstufe besonders für das angestrebte Forschungsinteresse, Österreich sowie die heimische Berufs- und Arbeitswelt stehen im Zentrum des Lehrplans (vgl. BGBl II 2024: 106 ff.). Der neue Lehrplan der Sekundarstufe I tritt wie bereits erwähnt seit dem Schuljahr 2023/2024 fortlaufend in Kraft, weswegen die Lehrwerke der 7. Schulstufe ab dem Schuljahr 2025/2026 dahingehend aktualisiert sind.

Die Auswahl der drei gewählten Zeitabschnitte erwies sich im Laufe des Entscheidungsprozesses nicht als durchwegs zufriedenstellend. Nachdem die Wahl des letzten bzw. aktuellen Zeitraums aufgrund des Aktualitätsbezugs trivial erschien, richtet sich jene der ersten beiden Perioden schließlich nach den Erscheinungsdaten der Lehrpläne. Ein weiteres Entscheidungskriterium für die Wahl der ersten Zeitperiode in den 1980er Jahren war die Tatsache, dass in den 1970er Jahren noch eine mangelnde Pluralität bei den verwendeten Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern vorherrschte, was den Vergleich mit den übrigen Zeitepochen erschwert hätte. Dennoch konnte davon ausgegangen werden, dass sich auch mit der geringeren zeitlichen Distanz zur zweiten Zeitperiode ab dem Beginn der 2000er Jahre bereits deutliche Unterschiede feststellen lassen können.

Die Auswahl der konkreten Lehrwerke richtete sich einerseits nach der Verfügbarkeit insbesondere jener Schulbücher der ersten beiden Zeitperioden. Andererseits wurde

darauf geachtet häufig verwendete Schulbuchreihen heranzuziehen, wobei hierbei keinerlei Daten über die Häufigkeit der Verwendung vorlagen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass es sich lediglich um eine Auswahl von Schulbuchreihen handelt und keineswegs eine holistische Betrachtung vorgelegt werden kann. Durch die Auswahl von sechs Schulbücher für jeden Zeitabschnitt, sollen allen voran qualitativ klare Tendenzen herausgearbeitet werden. Diese Lehrmedien werden nun in Bezug auf Erscheinungsjahr, Verlag und Seitenzahl vorgestellt, die Reihenfolge bezieht sich auch in der Analyse stets auf die alphabetische Ordnung der Titel der Bücher.

Für den ersten Abschnitt nach dem Lehrplan von 1985 wurde zunächst das Werk *Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3* herangezogen, welches vom Westermann Wien Verlag herausgegeben wurde und 128 Seiten für die Schüler*innen der 7. Schulstufe enthält. *Du und die Welt. Band 3. Arbeits- und Lehrbuch für Geographie und Wirtschaftskunde* vom Leopold Stocker Verlag, welches für die 3. Klasse der Hauptschule und der AHS-Unterstufe verwendet wurde, umfasst 92 Seiten. Anschließend wurde das Buch *Lebensräume 3* vom Verlag Ed. Hölzel ausgewählt, welches die Schüler*innen der 7. Schulstufe auf 136 Seiten mit Informationen und Aufgaben versorgte. Ein weiteres Werk des Verlag Ed. Hölzel ist *Leben und Wirtschaften 3*, welches 1989 erschien und mit seinem 126 Seiten umfassenden Inhalt ebenso allgemein für die 7. Schulstufe konzipiert wurde. Ein Lehrwerk, welches für die 3. Klasse Hauptschule konzipiert wurde, ist *Neue Geographie und Wirtschaftskunde*, welches vom Ivo Haas Verlag publiziert wurde. Auf 209 Seiten enthält dieses Buch verhältnismäßig viele Aufgaben und fordert daher deutlich mehr Aktivität der Lernenden. Zuletzt ist noch *Weltbilder 3. Geographie und Wirtschaftskunde* zu nennen, dieses Buch entstammt dem Ueberreuter Verlag und umfasst 152 Seiten. Alle Lehrmedien dieses Zeitabschnitts wurden 1987 herausgegeben bis auf die angeführte Ausnahme bei *Leben und Wirtschaften*.

Im zweiten Abschnitt wird wiederum alphabetisch vorgegangen, damit ist hier *Blickpunkt Erde 3* vom Veritas Verlag zuerst zu nennen. Dieses Schulbuch wurde in seiner 4. Auflage 2001 als Lehr- und Arbeitsbuch mit 104 Seiten veröffentlicht. Mit *Der Mensch in Raum und Wirtschaft* wurde hier ein Buch der ersten Zeitperiode in seiner Neukonzeption nach dem aktualisierten Lehrplan herangezogen. Das Lehrwerk wurde 2003 nach wie vor von der Westermann Verlagsges.m.b.H. Wien herausgegeben und enthält nach wie vor 128

Seiten. *Durchblick 3* wurde 2001 herausgegeben, in diesem Fall von der *Georg Westermann Verlagsges.m.b.H. Wien*, wobei der Inhalt 136 Seiten umfasst, es war für Hauptschulen sowie für Allgemeinbildende Höhere Schulen zugelassen. Ein weiteres Buch des *Veritas* Verlags ist *geo-link 3*, welches in seiner ersten Auflage 2002 mit einem Umfang von 120 Seiten für die 7. Schulstufe publiziert wurde. Auch von *Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3* des *Ivo Haas Verlag* gab es 2004 eine neue Auflage, die für Hauptschulen sowie Allgemeinbildende Höhere Schulen zugelassen wurde, das Werk umfasst nur noch 160 Seiten. Zuletzt wird auch in diesem Abschnitt wieder *Weltbilder 3. Geographie und Wirtschaftskunde* analysiert, welches nun vom *Verlag Ed. Hölzel* im Jahr 2002 herausgegeben wurde. Es war ebenso für die gesamte Sekundarstufe I geeignet und enthält 128 Seiten.

Zuletzt werden die Lehrwerke vorgestellt, die nach dem aktuellen Lehrplan von 2023 erstellt wurden, hier liegen durch die gemeinsamen Lehrpläne keine Unterscheidungen mehr zwischen unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I vor. Dabei wurde zunächst das Lehrwerk *Durchblick 3* von der *Westermann Dorner GmbH* untersucht, welches 168 Seiten umfasst. Das zweite Buch der Zeitperiode ist *Geoprofi 3* vom *Veritas* Verlag, welches mit 110 Seiten deutlich kürzer ist. *Global 3. Geographie und Wirtschaftliche Bildung* ist ein Lehrwerk des *ÖBV Verlag* und umfasst auf 128 Seiten aufbereitete Themen für die 7. Schulstufe. Ein weiteres Schulbuch des *Veritas* Verlag ist *MEHRfach. Geografie 3.*, in der Analyse handelt es sich hierbei um den *Teil 1 - Wissen & Verstehen*, welcher mit einem Rahmen von 66 Seiten verhältnismäßig kurz ist. Außerdem gibt es mit *Neugierig auf Geographie 3. Geographie und Wirtschaftliche Bildung* ein weiteres Buch der *Westermann Dorner GmbH*, welches auf 112 Seiten den neuen Lehrplan von 2023 repräsentiert. Zuletzt findet mit *Unterwegs 3* noch ein zweites Werk des *ÖBV Verlag* Eingang in die Betrachtung, dieses enthält 96 Seiten.

Wie soeben dargelegt, gibt es immer wieder Lehrwerke, die in neuen Versionen in einer anderen zeitlichen Periode vorkommen oder auch Verlage, die in unterschiedlichen Jahrzehnten Schulbücher präsentierten. Dadurch sollen neben der holistischen Betrachtung der Zeitabschnitte auch Einzelanalysen zu möglichen Veränderungen innerhalb einer Lehrbuchreihe ermöglicht werden.

6.4 Vorstellung der Analysekategorien

Wie bereits erwähnt wird eine Kombination aus materialgeleiteter-induktiver und theoriegeleiteter-deduktiver Kategorienbildung verwendet. Die deduktiven Kategorien gliedern sich in fünf Überkategorien, die wiederum jeweils in mehrere Unterkategorien gegliedert sind. Die festgelegten Kategorien sind nicht als trennscharf zu verstehen, da es durchaus Überschneidungen gibt, die kaum vermeidbar sind. So fragt die erste Überkategorie etwa in einem ihrer Unterpunkte nach der Sichtbarkeit der Geschlechter auf Bildern, während sich die dritte Überkategorie generell mit den vorhandenen Bildern in den Schulbüchern beschäftigt. Stereotype sind ein zentraler Analysebestandteil, diese spielen jedoch auch nicht nur in einer Überkategorie eine Rolle, da diese bei den Rollenzuschreibungen auftreten, aber bei der didaktischen Darstellung auf den Umgang mit ebendiesen geachtet werden muss. Es ist zu erwähnen, dass der Aspekt der geschlechtergerechten Sprache nicht im Zentrum steht, da dies in geringer Korrelation mit dem Hauptfokus auf Geschlechterrolldarstellungen steht und in einer überwiegend quantitativen Analyse für sinnvoller erachtet würde.

Die erste Überkategorie ist die *Sichtbarkeit der Geschlechter*, hier werden primär quantitative Aspekte in den Blick genommen. Es geht zunächst um Fragen des bloßen Auftretens von weiblichen und männlichen Personen. Des Weiteren erscheint auf dieser Ebene die Repräsentation der Geschlechter auf Bildern relevant, neben der quantitativen Zählung ist hier vor allem relevant, wer die Hauptfigur darstellt oder wer als Nebenfigur fungiert, was anhand der Bildtheorien durch die Elemente der Platzierung und Perspektive eruiert wird. Auch der Bereich Sichtbarkeit von Weiblichkeit und Männlichkeit bei Berufen hat sich bei der induktiven Kategorienbildung hervorgetan, was in einer quantitativen Darstellung erfolgt. Zuletzt soll es hier noch um die Aktivität bzw. die Passivität von Personen gehen, etwa darum, wer bei einem Kauf in der handelnden Position ist, dieser Aspekt bezieht sich sowohl auf Bild- als auch auf Textelemente.

Die zweite Überkategorie bezieht sich auf die *Rollenzuschreibungen*, wobei die unterschiedlichen Unterkategorien hier durch verschiedene Lebensbereiche abgebildet werden. Zunächst geht es um *Berufliche Rollen*, etwa darum, welchen Professionen welches Geschlecht zugeordnet wird. Außerdem werden *Familiäre Rollen* analysiert, dabei werden die Bereiche Haushalt, (Kindes-)Erziehung sowie die Erbringung monetärer

Arbeit herangezogen, es geht wiederum darum, welche Geschlechter welchen Aufgaben zugeordnet werden. Der dritte Lebensbereich ist jener der *Freizeitaktivitäten*, wozu ausgeübte Sportarten oder Hobbys zählen, die Geschlechter werden wiederum einer Zuordnung unterzogen. Zuletzt fällt unter diese Kategorie noch der Aspekt der *Emotionalen Darstellung*. Es wird untersucht, welche emotionalen Charakteristika wie etwa Emotionalität, Rationalität, Mut oder Hilfsbedürftigkeit den Geschlechterrollen zugeschrieben werden. Über alle Unterkategorien hinweg nehmen hier vorhandene Stereotype eine zentrale Stellung ein. Jedoch soll hier nicht nur die (Re)-produktion, sondern auch die Dekonstruktion dieser berücksichtigt werden.

Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die *Bildliche Darstellung*, während es hier spezifisch um die Untersuchung der im Kapitel *Bilder* beschriebenen Aspekte geht. Erstens werden die Kleidung und das Aussehen betrachtet, hierzu zählen auch die farbliche Gestaltung, die Frisuren sowie diverse (modische) Accessoires. Zweitens wird bei den Bildern ein besonderer Fokus auf die Körperhaltung und auf die Mimik gelegt, es wird untersucht, ob es dominante oder sich unterordnende Positionen gibt. Drittens sind die Tätigkeiten in den Bildern von Relevanz. Welche Tätigkeiten werden von wem ausgeführt? Wer beobachtet wen?

Die vierte Überkategorie thematisiert diverse Aspekte der *Gendertheorie und Intersektionalität*. In der Analyse wird diese Kategorie einen relativ geringen Teil einnehmen, da davon auszugehen ist, dass diese in den Schulbüchern nicht allzu häufig vorkommen, insbesondere in den ersten beiden Zeitabschnitten. Im Detail soll es um die Darstellung von Personen gehen, die hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung und Ausübung von Geschlecht von der Heteronormativität und von dem zweigeschlechtlichen Paradigma abweichen. Somit werden alle Personen der LGBTQAI+ Community analysiert. Im Bereich der *Intersektionalität* werden insbesondere Frauen in den Blick genommen, die aufgrund weiterer Faktoren multiple Benachteiligung erfahren.

Die fünfte und letzte Überkategorie beschäftigt sich mit der *Reflexion und Thematisierung von Geschlechterrollen*. Wie bei der zweiten Kategorie sind hier auch die vorhandenen Stereotype im Fokus. Zunächst geht es um die Darstellung von Geschlechterrollen als Unterrichtsinhalt in den Büchern. Es geht somit zuerst um das Vorhandensein von Texten und Aufgabenstellungen, die Geschlechtergerechtigkeit thematisieren. Auf einer höheren

Ebene wird nun das didaktische Potenzial dieser Darstellungen in den Blick genommen, etwa inwieweit diese durch Diskussionen oder Handlungsanregungen zu einem erhöhten Reflexionsniveau oder gar zu einem Perspektivenwechsel führen können.

Hierbei muss in Kürze geklärt werden, wobei es sich bei einer *Reflexion* bzw. bei einer Kompetenz davon überhaupt handelt. Diese Untersuchung stützt sich daher u.a. auf Häcker (2017: 23), der Reflexion als eine spezielle Form des Denkens beschreibt, die *rekursiv, referentiell* bzw. *selbstreferentiell* ist. Dewey gilt als erster Theoretiker, der den Begriff in der Erziehungswissenschaft genauer erörterte (vgl. Riel 2022: 16), gemäß seinen Ausführungen ist es wichtig, dass Reflexion über bloßes Nachdenken über einen Sachverhalt hinausgeht, sie enthält stets Elemente des Zweifels oder der Verwirrung und steht damit in Verbindung mit geistiger Komplexität (vgl. Dewey 1933: 12).

In dieser Schulbuchbetrachtung wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen ein unterschiedliches Niveau von Reflexion im Kontext von Geschlechterrollenstereotypen erreichen können, Stufenmodelle gehen ebenso davon aus, dass die Wirkung von Reflexion durch die Tiefe der Auseinandersetzung mit einer Thematik beeinflusst wird. In verschiedenen Modellen wird die Reflexionsfähigkeit meist in drei Stufen unterteilt, die erste Stufe ist dabei eher deskriptiv ohne eine ganzheitliche Perspektive zu verfolgen, hier werden Begründungen häufig ausgespart. Die zweite Stufe liefert oftmals einen Theorie-Praxis Abgleich und gilt als elaborierter, während die dritte Stufe moralische Aspekte miteinbezieht, ethische, politische und soziale Konsequenzen des eigenen Handelns sind nun zentral (vgl. Lenske und Lohse-Bossenz 2023: 1144 f.). Es liegt daher nahe, die vorliegende Analyse in Bezug auf die Reflexion ebenso in drei Bereiche zu unterteilen, die erste Stufe beschränkt sich meist auf die bloße Thematisierung von Geschlechterrollen, die zweite Ebene zielt auf das Hinterfragen sowie auf die Dekonstruktion von Stereotypen ab, während die dritte Stufe einen holistischen Zugang mitsamt einem umfassenden Perspektivenwechsel anstrebt.

7 Empirische Analyse

7.1 Erster Zeitabschnitt: späte 1980er Jahre

7.1.1 Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3

Bei der Sichtbarkeit der Geschlechter liegen männliche Personen in allen Bereichen vorne. Obwohl der Unterschied bei den dargestellten Berufen mit 16:14 zugunsten der Männer quantitativ gering ist, können mit etwa 49 % fast die Hälfte aller bildlichen Darstellungen mit Personenfokus als überwiegend männlich zugeordnet werden. Darüber hinaus sind weibliche Personen auch bei den beiläufigen Erwähnungen in Form von Namen oder kurzer Geschichten unterrepräsentiert. Bei dem Aspekt der Aktivität bzw. Passivität divergieren die Darstellungen. Bei einer Bauverhandlung sind etwa nur männliche Personen abgesehen von der weiblichen Protokollführerin anwesend (vgl. Atschko et al. 1987: 32), was die männliche Dominanz gerade bei Entscheidungen unterstreicht. Allerdings wird auch eine Situation beschrieben, in der eine Nachbarin wichtige Informationen zur großflächigen Wohnungskündigung in Erfahrung bringt (vgl. ebd: 36) oder eine Familie, in diesem Fall zwei männliche und zwei weibliche Personen gemeinsam Argumente für die Wohnungssuche eruieren sowie eine gemeinsame Entscheidung treffen (vgl. ebd.: 82).

Bei den vorhandenen beruflichen Rollen ist auffällig, dass diese bei Frauen im Gegensatz zu weiteren Büchern, die in diesem Abschnitt vorgestellt werden, abwechslungsreicher erscheinen. Weibliche Personen sind zwar überwiegend Angestellte in diversen Betrieben, es gibt auch Formen von Selbstständigkeit, etwa die Geschäftsführerin eines Bergbauunternehmens (vgl. ebd.: 61) oder die Eigentümerin eines Frisiersalons (vgl. ebd.: 100). Generell lässt sich sagen, dass viele berufliche Darstellungen zwar stereotyp geprägt erscheinen, etwa Bauarbeiter (vgl. ebd.: 59) oder Verkäuferin in einem Kleidungsgeschäft (vgl. ebd.: 76), jedoch eine gute Durchmischung von Berufssparten wie handwerklichen Tätigkeiten oder Dienstleistungsberufen unter den Geschlechtern vorliegt. Bei jüngeren Menschen bzw. Jugendlichen, die, künftige Ausbildungs- und Berufswege entscheiden, erscheint ebenso eine deutlich größere Vielfalt. So werden etwa mehrere Schüler*innen namentlich erwähnt, die ihren weiteren Weg nach der Unterstufe entscheiden, Lehrberufe sowie AHS-Oberstufe, HTL, Polytechnische Schule

sind hier im Sinne der Geschlechteraufteilung gemischt (vgl. ebd.: 59), was den Lernenden wohl eine gewisse Wahlfreiheit in Bezug auf ihre eigenen Entscheidungen suggeriert. Auch im Kapitel *Frauen in der Arbeitswelt* wird die Frage nach Frauen mit Karriere deutlich und explizit mit *Ja* beantwortet (vgl. ebd.: 61), was heranwachsenden Schülerinnen zumindest Mut machen sollte.

Bei den familiären Darstellungen dominiert hier die traditionelle Familie, bestehend aus Vater, Mutter, Sohn und Tochter. Ein Beispiel dafür ist Familie Schuster, sie debattiert gemeinsam über die Entscheidung einer neuen Wohnung. Alle Familienmitglieder bringen ihre Argumente vor, sie entscheiden gemeinsam. Allerdings wirken die Argumente von Markus deutlich rationaler als jene von Barbara. Der Sohn deutet auf einen deutlich verlängerten Arbeitsweg für seine Eltern hin, während die Tochter mit der emotionalen Nähe zu der aktuellen Wohngegend argumentiert (vgl. ebd.: 82 f.). Damit wird wiederum das Klischee bedient, dass die weibliche Rolle mit Emotionalität assoziiert wird. Als Familie Lang die Wohnung gekündigt wird, erscheint eine eher seltene Gleichberechtigung innerhalb der männlichen und weiblichen Familienmitglieder vorzuherrschen. Die Familie eruiert gemeinsam den Grund ihrer Kündigung und sowohl die beiden Kinder Barbara und Markus als auch die Eltern werden gleiche und gleichbedeutende Redeanteile zugestanden (vgl. ebd.: 36).

Im Kapitel *Der geplante Einkauf* lassen sich einige geschlechterbezogene Stereotype in Bezug auf familiäre Rollen finden. Herr Schneller verlässt morgens nach dem Frühstück das Haus und fährt zur Arbeit, seine Frau könne nun *ans Einkaufen denken*. Dabei unterlaufen ihr unterwegs allerdings ein paar Fehler, sie lässt sich von den teuren Erdbeeren verführen, bei denen ihr bereits das Wasser im Mund zusammenläuft. Sie vergisst allerdings auf andere Lebensmittel, die sie eigentlich kaufen wollte und muss anschließend erneut einkaufen (vgl. ebd.: 79). Das Szenario erinnert mit einem Hang zur Überinterpretation in gewisser Weise an die Schöpfungsgeschichte von Adam und Eva: Auch hier wird die Frau verleitet und gerät von der ursprünglich vorgesehenen Aufgabe ab, während der Mann seiner Arbeit nachgeht. Es lässt sich eine ähnliche Rollenzuschreibung erkennen, bei der Frauen als verführbar oder fehlbar dargestellt werden, während männliches Handeln als normativ und zielgerichtet erscheint. In jedem Fall werden Frau Schneller hier die stereotyp weiblichen Eigenschaften des Emotionalen

und Irrationalen zugeschrieben. Unerwähnt darf hier nicht die anfängliche Situation bleiben, als die Frau erst mit ihrer Arbeit beginnen kann, sobald der Mann sein Frühstück beendet hat.

Bei den Freizeitdarstellungen gibt es zahlreiche Aktivitäten, wie Wandern, Skifahren oder Reiten, welche als geschlechterneutral suggeriert werden. Ein interessanter Vergleich findet sich als der Schüler Klaus seine Tante besucht und allein mit dem Zug nach Klagenfurt fährt (vgl. ebd.: 51), was mit einer vorhandenen Autonomie einhergeht. Seine Schwester Evelyn fährt hingegen gemeinsam mit ihren Freundinnen mit dem *Austria Ticket* auf Urlaub (vgl. ebd.: 52), wodurch sie im Gegensatz zu ihrem Bruder nicht allein unterwegs ist. Weitere zu erwähnende Darstellungen betreffen etwa eine Dame, die sich ihre Zeit mit dem Blättern in einer Modezeitschrift vertreibt (vgl. ebd.: 98) sowie zwei Männer, die sich mit ihren Motorrädern beschäftigen (vgl. ebd.: 50).

Bei den zahlreichen Bildern gibt es kaum nennenswerte Auffälligkeiten, die Männer entsprechen mit überwiegend kurzen Haaren, Anzügen, Arbeitskleidung oder kurzen Hosen zum großen Teil der Norm. Frauen werden meist mit langen Haaren, teilweise mit Röcken und Lippenstift dargestellt. Interessant erscheint hier etwa eine Detailaufnahme einer männlichen und einer weiblichen Person, der Mann lötet einen Draht an eine Platine, dabei steht klar das Objekt und der Vorgang im Fokus. Die Frau hingegen hält ein rotes Kleid in der Hand, der Blick der Betrachter*innen wird durch die angesprochene Leserichtung auch auf die lächelnde Frau gelegt (vgl. ebd.: 76). In Bezug auf Abweichungen von der heterosexuellen, zweigeschlechtlichen Norm gibt es hier keine Abweichungen.

Beim Aspekt der Reflexion ist etwa die folgende Situation zu nennen: Brigitte blättert gemeinsam mit ihren Freund*innen die Stellenangebote in der Zeitung durch, die Jugendlichen erkennen, dass diese nach weiblich und männlich getrennt sind. Neben diesem Text finden sich auch Aufgaben für die Lernenden, sie sollen aus den abgebildeten Stellenangeboten typisch männliche und weibliche, aber auch jene Stellen heraussuchen, die für beide Geschlechter gelten (vgl. ebd.: 58). Es findet zwar keine Reflexion auf höherer Ebene statt, gleichwohl setzen sich die Schüler*innen mit der Thematik auseinander und werden womöglich auf den ein oder anderen Widerspruch ihres bisherigen Denkens stoßen. Die im Weiteren angeführten Fakten über

Verfügbarkeiten von Lehrberufen sollen bei den Lernenden den Eindruck vermitteln, dass am Arbeitsmarkt eine Asymmetrie der Geschlechter vorherrscht, was durchbrochen werden sollte.

7.1.2 Du und die Welt 3

In diesem Lehrwerk gibt es sowohl in Text als auch bei Bildern wenige Sichtbarkeiten von Geschlecht, was im Sinne einer neutralen Darstellung durchaus zu schätzen ist. Bei den vorhandenen Sichtbarkeiten dominieren allerdings männliche Darstellungen, so sind bei den zwölf Bildern, die Personen im Fokus haben acht in der überwiegend männlichen Kategorie zuzuordnen. Wie auch in *Lebensräume* erwähnt werden wird, gibt es auch in diesem Schulbuch immer wieder kleine Geschichten, die zur besseren Anschaulichkeit mit ausgewählten Personen unterstützt werden. So unterhalten sich etwa Peter und Angelika über das Verständnis, eine Landkarte zu lesen (vgl. Tscherne et al. 1987: 5). Es handelt sich jedoch nur um ein vermeintliches Gespräch, da nur Peter spricht und damit die dominante Rolle des klugen Schülers einnimmt.

Bei den beruflichen Rollen zeigen sich viele traditionelle Stereotype, Männer sind bei der beruflichen Sichtbarkeit klar überrepräsentiert. Es finden sich viele in klassisch männlichen Berufen wie KFZ-Mechaniker oder Wirtschaftsfachmann wieder, während lediglich ein Mann als Einzelhandelskaufmann arbeitet, was als weiblich konnotiert erfasst werden kann. Sofern Frauen in beruflichen Rollen Erwähnung finden, sind sie ausschließlich in weiblich assoziierten Berufsfeldern, etwa als Verkäuferin in einer Boutique oder als Familienhelferin tätig.

In Bezug auf die familiären Rollen lassen sich ebenso traditionelle Schemata feststellen, so besteht eine Familie etwa aus den Eltern, einer Tochter und einem Sohn (vgl. 45). Bei einem familienbezogenen Hausbauprojekt übernimmt der Vater das Gespräch mit der Gemeinde (vgl. ebd.: 41). Der Umgang mit Geld wird in *Du und die Welt* als männliche Domäne dargestellt, so unterhalten sich zwei Freunde über die Ausgaben ihres Taschengeldes sowie über das Sparen, bei einem anderen Gespräch zwischen zwei Männern geht es um Steuern (vgl. ebd.: 79). Zu erwähnen ist, dass es kaum explizite Darstellungen von Freizeitaktivitäten gibt, beim Wandern werden etwa Männer und Frauen gleichwertig abgebildet (vgl. ebd.: 9; 64).

Bei den wenigen Bildern kommt es zu keinem Abweichen geschlechterrollenspezifischer Normen, man findet ausschließlich Männer mit kurzen und Frauen mit langen Haaren, Männer sind darüber hinaus meist in Arbeitskleidung zu finden, die funktionsgemäß auch in Form eines Anzugs erscheinen kann, während Frauen teilweise mit Röcken abgebildet sind. Gemäß ihrer beruflichen Position sind Männer daher auch aktiv, etwa mit dem Bedienen von Maschinen in einer Elektrofabrik abgebildet (vgl. ebd.: 55). Die Bilder sind in Bezug auf die Gestaltungselemente unauffällig, Männer befinden sich immer wieder im Zentrum der Darstellung. Ebenso bleibt zu erwähnen, dass die vierte Kategorie bei diesem Lehrwerk unbeschrieben bleibt, es gibt keinerlei Darstellungen abseits einer heteronormativen und zweigeschlechtlichen Sichtweise.

Im Bereich Reflexion konnte eine Aufgabe identifiziert werden. Eingangs wird hier die Doppelbelastung der Frauen durch die Haushaltsführung und Kindererziehung neutral angesprochen, ehe die Forderungen des Frauenrechtsreferats in Bezug auf Gleichberechtigung in allen Lebensbereichen angeführt werden. Im Rahmen einer Aufgabe sollen die Schüler*innen nun über diese Forderungen sprechen (vgl. ebd.: 60), was zwar keine tiefe Reflexion voraussetzt aber zumindest ein Aufgreifen der Thematik ermöglicht.

7.1.3 Lebensräume 3

Im Bereich der Sichtbarkeit der Geschlechter sind männliche Personen insbesondere bei den Bildern vorherrschend, so ist mit über 47 % überwiegend männlicher Personen auf den Bildern ein klarer Überhang zu erkennen. Bei den beruflichen Rollen zeigt sich ebenso eine quantitative Dominanz der Männer so sind 29 Männer in Berufen abgebildet, während es lediglich 15 Frauen sind. In den Texten werden immer wieder weibliche Charaktere erwähnt, sie erscheinen aber oftmals wie in der folgenden Darstellung gegenüber ihrem männlichen Gegenüber passiv. Die beiden Charaktere Christa und Lukas kommen immer wieder in Geschichten und Dialogen vor. Während Lukas in der Regel aktiv agiert, wirkt Christa dagegen passiv und beobachtend, auch wenn die beiden gleichermaßen Teil des Buches sind. Dies manifestiert sich etwa am Beispiel eines Fahrradkaufs, Lukas führt ein Kaufgespräch, Christa ist bloß mit ihm zum Geschäft gegangen (vgl. Aumayr et al. 1987: 89). Die aktive Rolle von männlichen Personen zeigt

sich auch anhand zweier Abbildungen zu Lohnverhandlungen, wobei jeweils zwei Männer um ihre Position streiten (vgl. ebd.: 115).

Die beruflichen Domänen der Männer belaufen sich wiederum primär auf handwerkliche Professionen sowie auf höhergestellte bzw. höherbezahlte Anstellungen. Auffällig ist auch, dass es in dem gesamten Buch keine Darstellung einer selbstständigen Frau gibt, meist sind sie Angestellte, sei es in der Bank oder im Verkauf. Des Weiteren erscheinen Frauen häufig in sozialen Berufen, etwa als Lehrerin oder Kinderbuchhändlerin (vgl. ebd.: 63). Abschließend zu den beruflichen Rollen soll die (wahre) Geschichte von Karin erwähnt werden, die als Sinnbild für junge, begabte Personen herangezogen wird, die arbeitslos enden. Aufgrund einer Schwäche in Mathematik erreichte sie nicht das Ziel, an eine Textilfachschule zu kommen, auch mit der Suche nach einer Lehrstelle blieb sie erfolglos, sie müsse nun weiterhin zu Hause leben und den Haushalt führen (vgl. ebd.: 65). Obwohl die Schilderung auf einer wahren Begebenheit beruhen soll, so wäre es für Schülerinnen ermutigender gewesen, diese anders darzustellen.

In dem Lehrwerk finden sich auch immer wieder Geschichten, die aus der Sicht diverser Personen erzählt werden. So handelt eine Geschichte von Karl, der mit seiner Mutter allein in einer alten Wohnung lebt. Die Mutter arbeitet als *Putzfrau*, Karl besucht gerne seine Großmutter in einem anderen Bezirksteil und wird zeitweise von seiner Nachbarin, einer älteren Dame namens Berta betreut (vgl. ebd.: 29 f.). Hier wird der klassische Stereotyp der alleinerziehenden Mutter aufgegriffen, die sich mit ihrer lohn niedrigen, unqualifizierten Stelle nicht viel leisten kann. Der Sohn wird hingegen stets von weiblichen Personen erzogen und betreut. Von dem Phänomen der weiblichen Erziehungsarbeit finden sich weitere Artefakte. So kann Werner in der Früh in den Bus steigen, während Petra zuvor noch ihre kleine Schwester versorgen muss. Sie macht ihr Frühstück, wäscht sie, zieht sie an und bringt sie zur weiteren Betreuung zur Nachbarin, da die Eltern bereits früh in der Arbeit sind (vgl. ebd.: 31). In einem Gespräch über Kulturdenkmäler zwischen einem Vater und seinen beiden Kindern ist der Vater in der Rolle des Wissensvermittlers (vgl. ebd.: 36 f.). Ebenso ist es der Großvater, der seinem Enkel im Kapitel *Das österreichische Straßennetz* von den früheren Landschaften erzählt (vgl. ebd.: 45). Durch die genannten Darstellungen kann bei den Schüler*innen der Eindruck entstehen, dass sie weibliche Personen für die Erziehung von Kindern

verantwortlich sehen, während männliche Personen als gebildet und wissensvermittelnd erscheinen.

Während Freizeitaktivitäten wie Wandern oder der Besuch eines Strandbads beiden Geschlechtern gleichermaßen zugeschrieben werden, erscheint Geld als männerdominiertes Thema, so unterhalten sich etwa zwei junge Männer über Kaufentscheidungen bezüglich eines neuen Mopeds (vgl. ebd.: 95). Generell gibt es immer wieder Verweise bzw. Appelle an die rationale männliche Geschlechterrolle. So gibt es vom Großvater den Verweis zu Bernhard, dass man mit 13 Jahren nicht weint, als dessen Eltern zu spät kommen (vgl. ebd.: 104). Emotionalere Charakteristika wie Aberglaube (vgl. ebd.: 95) oder die Eigenschaft sich beim Einkauf von persönlichen Wünschen verführen zu lassen (vgl. ebd.: 88), werden wiederum weiblichen Figuren zugeschrieben. Damit wird der Assoziation des Rationalen mit dem männlichen Geschlecht und die des weiblichen Geschlechts mit dem Irrationalen verstärkt.

Bei den vorhandenen Bildern kommt es primär zur Bestätigung und nicht zu einer Entkräftung der zweigeschlechtlichen Norm und deren optischer Erscheinung. Männer werden häufig im Anzug oder in Arbeitskleidung in handwerklichen Berufen gezeigt und werden dabei beinahe ausschließlich mit kurzen Haaren gezeigt. Frauen hingegen erscheinen immer wieder stereotyp mit Rock oder Kleid, langen Haaren und hellen Farben, auch rosafarbene Kleidungsstücke sind immer wieder zu sehen. Männer dagegen erscheinen häufiger in dunklen Farben, womit die Farbklišees erfüllt werden (vgl. Karmasin 2022: 69-73).

Im gesamten Lehrwerk findet sich keinerlei Darstellung abseits der heteronormativen, zweigeschlechtlichen Norm. In Bezug auf die Reflexion zu geschlechterbezogenen Stereotypen wird man lediglich im Kapitel *Die Frau in der Arbeitswelt* fündig (vgl. 61). Hier wird thematisiert, dass es per Gesetz verpflichtend ist, Stellen geschlechtsneutral auszuschreiben. Die Schüler*innen sollen diese Vorschreibung zunächst anhand einiger Beispielannoncen überprüfen und werden anschließend gefragt, ob nicht auch Frauen und Männer den Beruf ausüben könnten, der durch die Anzeige dem anderen Geschlecht zugeteilt wird. Die Lernenden werden somit dazu angeregt über vorhandene, in Stellenangeboten aufscheinende Stereotype nachzudenken und können sie daraufhin im Gespräch mit Mitschüler*innen und Lehrpersonen entkräften.

7.1.4 Leben und Wirtschaften 3

In *Leben und Wirtschaften 3* sind männliche Personen bei der Sichtbarkeit der Geschlechter zwar vorherrschend, der Unterschied zum weiblichen Geschlecht ist hier allerdings nicht sehr groß. Während auf den vorhandenen Bildern männliche (40,68 %) und neutrale Darstellungen (38,98 %) dominieren, findet man in den Textabschnitten beinahe einen Gleichstand zwischen männlichen und weiblichen Figuren, so ergibt sich bei den Berufen mit 12:10 ein knapper Überhang männlicher Personen. Auf einer Doppelseite, welche verschiedene Wohnmöglichkeiten in der Stadt thematisiert, sind sechs Geschichten dargeboten. Drei davon berichten über weibliche Schülerinnen, drei über männliche Schüler, womit das Bemühen nach geschlechtsneutraler Repräsentanz der Autor*innen deutlich wird (vgl. Sitte et al. 1987: 28 f.). Obgleich dieser quantitativen Ausgeglichenheit finden sich in den Geschichten durchaus geschlechterbezogene Stereotype, so fährt Nicoles Vater mit dem Auto zur Arbeit, während sich ihre Mutter beim Supermarkteinkauf über hohe Preise ärgert (vgl. ebd.: 29). Gerade bei zwei vorhandenen Rollenspielen ist die Dominanz der männlichen Aktivität ersichtlich, während es bei der Erarbeitung des Baus einer Umfahrungsstraße nur männliche Rollen gibt (vgl. ebd.: 64-66), ist auch bei einer Bürger*innenversammlung nur eine von acht Rollen als weiblich ausgeschrieben (vgl. ebd.: 120). Beim ersten Rollenspiel sind die Rollen durchwegs männlich formuliert, allerdings sind diese nicht im Plural, sondern im Singular ausgedrückt, was eine eindeutig männliche Besetzung suggeriert, oder zumindest weibliche Lernende die Rolle einer männlichen Person einnehmen lässt. Beispiele dafür sind etwa der *Pächter des Bades*, der *Bürgermeister*, der *Bauer*, dessen sonnigen Hang eine Apartment-Gesellschaft kaufen möchte oder der *Besitzer des Hauses* (vgl. ebd. 64-66). Damit wird weiterhin stark der Eindruck vermittelt, dass Grundbesitz männlich konnotiert ist. Diese Verteilung findet sich auch bei einer Spielanleitung, in der inszenierten *Bürgerversammlung* steht die Ausführung mehrerer infrastruktureller Projekte in einer Gemeinde zur Debatte. Auch hier finden bis auf eine *Geschäftsfrau eines kleinen Supermarktes* wieder nur Männer Erwähnung, seien es der *Bürgermeister*, der *Unternehmer*, der *Gesellschafter*, der *Besitzer einer kleinen Gaststätte* oder etwa der *Bauer*, um einige genannt zu haben (vgl. ebd.: 120). Allerdings gibt es auch ein Positivbeispiel weiblicher Aktivität, indem ein Ehepaar erfährt, dass die Nachbarwohnung frei wird und die Ehefrau sich deshalb bei der Hausverwaltung erkundigt (vgl. ebd.: 32).

Insgesamt kommen männlichen Personen aber häufig die aktiven Anteile zu, was den Stereotypen entspricht.

Bei den beruflichen Rollen gibt es mit 11 männlichen und 9 weiblichen einen deutlich geringeren männlichen Überhang als etwa in *Lebensräume*. Allerdings trifft man Selbstständigkeit wieder nur bei männlichen Personen an, welche generell mehr Abwechslung bei der Arbeit zu haben scheinen. Gerhard, der verschiedene Ausbildungen absolviert hat, und nun mit viel Autonomie im väterlichen Betrieb arbeitet, wird Steffi und Daniela gegenübergestellt. Während sich Daniela als Kellnerin langweilt, wird Steffi als *Mädchen für alles* vorwiegend für Hilfstätigkeiten eingesetzt (vgl. ebd.: 74), was die Eigenschaft der Selbstverwirklichung im Beruf klar an die männliche Person bindet. Wie bereits in *Lebensräume*, wird wieder eine junge Frau sinnbildlich zur Veranschaulichung gescheiterter Karriereträume herangezogen, in diesem Fall handelt es sich um eine sprachbegabte junge Frau die nach einem Au-pair Aufenthalt und einem Englischstudium nun als Verkäuferin in einem Schuhgeschäft arbeitet (vgl. ebd.: 85).

Die wenigen sichtbaren familiären Rollen entsprechen den stereotypen Vorstellungen, ohne dies pointiert darzustellen. Auffälliger sind jedoch die dargestellten Freizeitaktivitäten, neben einigen neutralen Tätigkeiten, die von männlichen und weiblichen Personen ausgeübt werden, finden sich auch stereotype Formen. So hat etwa der 12-jährige Markus eine Werkstatt im Keller (vgl. ebd. 28), zwei Frauen unterhalten sich darüber, aus welchen Ländern die hübschesten Schuhe kommen (vgl. ebd: 90) und Angelika hat Schulden, da sie zu viel Geld für Kleidung ausgegeben hat (vgl. ebd: 97). Das letzte Beispiel ist vielfach interessant, Angelika absolvierte die Lehre als Dekorateurin und Einzelhandelskauffrau, sie symbolisiert in diesem Buch allerdings eine weitere gescheiterte Frau im Berufsleben. Angelika sei derzeit arbeitslos und habe Schulden, da sie sehr viel Geld für Reisen und Kleider ausgegeben habe (vgl. S.97). Damit werden zahlreiche Stereotype bedient, zunächst die Lehrstellenauswahl, gefolgt von der Arbeitslosigkeit als junge Frau und zuletzt durch zu hohe Kleiderausgaben als Verschuldungsursache. Es werden jedoch auch zwei männliche Reiter abgebildet (vgl. ebd.: 68). Im emotionalen Bereich ist es wiederum eine Frau, die im Rahmen einer Abbildung dargestellt wird und mit Scheuklappen im Supermarkt unterwegs ist, um den Kaufversuchungen zu widerstehen (vgl. ebd.: 104).

Bei den zahlreichen Bildern gibt es wenig Auffälligkeiten, es gibt kaum nennenswerte Abweichungen von den eingepflegten Normen in Bezug auf Kleidung oder Frisur. Interessant sind hier kleine Details, so wird im Kontext der Zu- und Abwanderung im Rahmen einer Abbildung ein Mann mit Werkzeug gezeigt, während die Frau den Kinderwagen schiebt (vgl. ebd.: 23). Des Weiteren wird der bereits angesprochenen Abbildung von den beiden Frauen, die sich über Schuhe in aller Welt unterhalten eine andere Karikatur gegenübergestellt. Auf dieser ist die Außenhandelsstelle zwischen Österreich und Taiwan zu sehen, es unterhalten sich zwei Männer in Anzügen über Exportgüter (vgl. ebd.: 90), was Männer klar in einer dominant wirtschaftlich handelnden Rolle erscheinen lässt. An diesem Beispiel finden sich wieder klassische Farbgebungsstereotype sowie bei den Männern durch die vorhandene Kleidung deutlich geradlinigere Formen als bei den Frauen.

Während wiederum kein Pluralismus in Bezug auf Geschlechtlichkeit und sexueller Orientierung vorhanden zu sein scheint, hält sich das Lehrwerk auch mit höheren Reflexionsebenen bedeckt. Es finden sich kleine Artefakte, welche die Schüler*innen zum Nachdenken anregen können, etwa, warum es in Österreich bisher keine weiblichen Lokomotivführerinnen gibt, die Frage bleibt aber unbeantwortet und auch der Text davor weist nicht darauf hin (vgl. ebd.: 54). Zu der bereits erwähnten Darstellung Danielas, die als Kellnerin arbeitet, finden sich interessante Arbeitsaufträge für die Lernenden. Sie sollen vier typische Traumberufe der Mädchen und für Buben nennen und erklären, welche Probleme sich für Daniela ergeben, wenn sie heiratet und Kinder bekommt. Einmal mehr gibt es im Text über Daniela hier keine Hinweise, welche diese Fragen beantworten könnten. Die Fragen nach typischen Traumberufen von Mädchen und Buben können allerdings als stereotyp unterstützend angesehen werden, die Schüler*innen werden dazu veranlasst über Stereotype nachzudenken, allerdings findet keinerlei Reflexion durch das Schulbuch statt. Die Frage nach den Problemen für Daniela bei einer Familiengründung führt zwar zum Nachdenken über die stark präsente Doppelbelastung der Frauen, allerdings wird durch die Formulierungsweise fest angenommen, dass Probleme entstehen werden und Daniela wohl ihren Beruf aufgeben muss.

7.1.5 Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3

Im Lehrwerk des *Ivo Haas Verlag* finden sich verhältnismäßig wenige Darstellungen von Personen, die vorhandenen sind allerdings meist als überwiegend männlich oder neutral zuzuordnen. Auf den 30 Bildern mit Personenfokus sind lediglich vier mit überwiegend weiblichen Hauptpersonen einzuordnen. Auch bei der bloßen Erwähnung von Personen im Text sind diese meist männlich, was sich auch bei den dargestellten Berufen (9 männliche Personen, keine weiblichen) widerspiegelt. In dem Kapitel *Wo und wie wohnen die Österreicher?* lässt sich eine spannende Darstellung beobachten. Der Abschnitt gibt mithilfe seiner Unterüberschrift an, dass der Wohnort die Wohnqualität beeinflusse. Im Weiteren werden diverse Personen genannt und Ausschnitte ihres Lebens beschrieben. Thomas sucht beispielsweise nach einer Ausbildungsstelle, er möchte mit Computern arbeiten. Willi und Dieter besuchen ein Oberstufenrealgymnasium, die Darstellung bezieht sich hier auf den Schulweg und die Wahl des Fortbewegungsmittels mit dem Fahrrad oder dem Autobus. Ohne eine genauere Charakterisierung oder Nennung des Alters oder auch des Wohnortes wird auch Tina genannt. Sie kann nur hinaus, wenn sie von ihren Eltern begleitet wird, es wäre sonst zu gefährlich (vgl. Weinhäupl 1987: 27). Die Frage der genauen Gefahr für Tina im Gegensatz zu der offenkundigen Bewegungsfreiheit der Burschen bleibt unbeantwortet. Dass es wiederum genau das einzige Mädchen im Text betrifft, erscheint nicht wie eine willkürliche Auswahl. Zweifelhaft ist die Darstellung in Bezug auf das Sicherheitsgefühl junger Schülerinnen allemal, es stellt sich die Frage, was man diesen mit einer derartigen Darstellung vermitteln möchte.

Bei den beruflichen Rollen finden sich kaum weibliche Personen, die einen expliziten Beruf ausüben, jedoch findet man auch wenige Männer in diesem Bereich. Auch in diesem Lehrwerk gibt es einmal mehr eine junge Frau in der Rolle, die einen Fehler macht und daher die angestrebte Anstellung dadurch nicht erhält. In diesem Fall bewirbt sich eine Jugendliche als Assistentin bei einer Tierarztpraxis, macht jedoch einen Fehler, der nicht genauer geschildert wird, und bekommt die Stelle nicht (vgl. ebd.: 96). Eine weitere problematische Darstellung findet sich hinsichtlich der Identifikation von Schülerinnen in dem Kapitel *Die Arbeits- und Berufswelt*. Es wird zunächst treffend erläutert, dass man einen Beruf aus volitionalen und nicht lediglich aus monetären Gründen ergreifen sollte. Anschließend werden die Lernenden dazu aufgefordert, sich den Einfluss beispielhafter

Berufe auf ihr eigenes Leben vorzustellen. Hierbei werden allerdings nur Berufe in männlicher Formulierung gewählt, wie etwa Arzt, Professor, Kellner oder Hilfsarbeiter (vgl. ebd.: 83), was Mädchen per se von der Vorstellung ausschließt. Weibliche Formen und sogar stereotyp weiblich konnotierte Berufe bleiben gänzlich unerwähnt. Zuletzt soll hier noch erwähnt werden, dass bei der Thematisierung der Arbeit auf dem Bauernhof explizit zwischen der Arbeit des Bauern und der Bäuerin unterschieden wird, die Schüler*innen lernen dabei auch den Unterschied zwischen traditioneller und moderner Landwirtschaft (vgl. ebd.: 152 f.). Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine Geschlechtertrennung hier notwendig ist.

Das abgebildete Familienbild lässt sich sehr pointiert anhand der folgenden Aufgabenstellung darstellen:

Stell dir vor, du bist verheiratet und hast zwei Kinder mit neun und zwölf Jahren. Ihr habt gemeinsam beschlossen, daß ihr in den Semesterferien einen Winterurlaub machen werdet. [...] Thomas möchte nach dem Schifahren gerne schwimmen. [...] Marianne möchte schifahren und rodeln. Vater und Mutter möchten neben dem Schifahren auch einmal das Langlaufen probieren. (ebd.: 81)

Durch eine derartige Aufgabe wird die heteronormative Dominanz bei den Schüler*innen zweifellos gestärkt, es wird das traditionelle Familienbild von Vater und Mutter mitsamt zweier Kinder, idealerweise unterschiedlichen Geschlechts vermittelt.

Die Freizeitaktivitäten erscheinen in Hinblick auf Geschlechterrollenstereotype unauffällig, bei den wenigen Aktivitäten werden beinahe ausschließlich männliche und weibliche Personen parallel abgebildet. Die vorhandenen Bilder sind ebenso im Sinne von den betrachteten Stereotypen überwiegend unscheinbar, es gibt abseits von Werbung die bewusst darauf abzielt, keine übertrieben stereotypen Darstellungen. Allerdings werden die eingefahrenen Kleidungs-, Farb- und Frisurnormen auch nicht aufgebrochen. Dies gilt auch für die Erwähnung von nicht-heteronormativen Darstellungen.

Es ist zwar positiv hervorzuheben, dass sich auch in diesem Schulbuch ein eigenes Unterkapitel für *Frauen in der Arbeitswelt* finden lässt, allerdings ist negativ anzukreiden, dass in den übrigen Darstellungen außerhalb dieses Unterkapitels jede Gelegenheit zur Reflexion über geschlechterbedingte Stereotype ausgelassen wird. Bei der expliziten

Thematisierung der Frauen in der Arbeitswelt finden sich jedoch einige Anregungen Stereotype aufzubrechen, die eine altersadäquates, reflektiertes Denken bei den Schüler*innen hervorrufen können. Die Gehaltsunterschiede zwischen Frauen und Männern werden etwa mit der unterschiedlichen Beurteilung auf gleichermaßen erbrachte schulische Leistungen verglichen. Weiters wird das reflektierte Denken durch die monetäre Darstellung von Hausarbeit der Frauen zur Veranschaulichung der Arbeitsteilung zwischen Frau und Mann angeregt. Das Vorurteil, dass Frauen körperlich weniger belastbar wären und dadurch weniger Arbeit erbringen könnten, wird durch den vermehrten Einsatz von Maschinen entkräftet. Zuletzt sollen die Schüler*innen Stellung zu neun sehr plakativen Vorurteilen nehmen, die allesamt darauf abzielen, Frauen als hierarchieniedrigere Personen im Gegensatz zur männlichen Norm zu sehen und Frauen in die Haushalt- und Erziehungsarbeit zu drängen (vgl. ebd.: 97-99). Gerade die Vielfalt, mit welcher dieses sensible Thema auf den drei Seiten behandelt wird, erscheint für die 1980er Jahre bereits sehr ausgereift. Die Lernenden werden durch die multiplen Zugänge dazu angeregt ihren bisherigen Kenntnisstand zu überdenken sowie ihre Einstellungen zu reflektieren. Durch die explizite Thematisierung der Stereotype mit der Aufforderung zur Darlegung der eigenen Meinung darüber kann ein höheres Reflexionsniveau erreicht werden. Auch im Bereich der kritischen Werbungsbetrachtung wird explizit auf die Degradierung von Frauen hingewiesen, der weibliche Körper werde als Blickfang benutzt (vgl. ebd.: 114). Den Lernenden wird damit auch eine Form der geschlechterbezogenen Manipulation nähergebracht.

7.1.6 Weltbilder 3

Im Schulbuch des *Ueberreuter Verlag* finden sich 100 Abbildungen, die Personen in den Mittelpunkt stellen, davon sind mit 53 mehr als die Hälfte überwiegend mit männlichen Hauptpersonen vertreten. Diese Dominanz männlicher Figuren zeigt sich auch bei den dargestellten Berufen, so sind 21 Darstellungen mit Männern in Berufen vertreten, demgegenüber stehen lediglich sieben mit weiblichen Personen. Ein Bild erinnert dabei an die getrennte Darstellung der landwirtschaftlichen Tätigkeit zwischen Frauen und Männern in *Neue Geographie und Wirtschaftskunde*. Dabei steuert der Landwirt den Mähdrescher, während die Landwirtin am Boden bei der Feldarbeit mithilft (vgl.

Bittermann et al. 1987: 34), dem Mann kommt somit die aktive Rolle zu, die schwere Maschine zu bedienen.

Wie bereits erwähnt, sind Männer in beruflichen Rollen deutlich häufiger repräsentiert als Frauen. Darüber hinaus sind es einmal mehr die Männer, die in selbstständigen Arbeitsverhältnissen erscheinen, etwa als Schlossermeister mit vielen Angestellten (vgl. ebd.: 70) oder als Leiter eines Supermarkts (vgl. ebd.: 125). Frauen hingegen finden wenig Selbstverwirklichung im Beruf, so arbeitet etwa Rosa in einer Fabrik, die Hemdknöpfe herunterdrückt, ihre Aufgabe besteht darin, diese auf Mängel zu kontrollieren. Obwohl sie ihre Arbeit nicht als körperlich anstrengend erachtet, empfindet sie diese als monoton und ist froh, wenn die Arbeit beendet ist (vgl. S.76). Diese Darstellung thematisiert jene Problematik, dass Frauen ihren Beruf ohne jegliche Chance auf Selbstverwirklichung ausüben, gerade in Hilfstätigkeiten wie dieser ist dies häufig der Fall. In Bezug auf die Berufswahl findet sich generell der Verweis, dass es für Burschen vielfältigere Möglichkeiten gibt als für Mädchen (vgl. ebd.: S. 75), dies wird als Fakt gesehen und nicht zur Diskussion gebracht. Auch im Kapitel *Wege zum Beruf – Ausbildungsmöglichkeiten* werden die Hitlisten von Berufen bei Frauen wie Friseurin oder Verkäuferin sowie für Männer wie etwa Kraftfahrzeugmechaniker oder Elektroinstallateur aufgelistet (vgl. ebd.: 72). Die angeführten Berufe werden simpel nach männlich und weiblich kategorisiert, es fehlt an einer Erwähnung oder gar einer Reflexion, dass auch das jeweils andere Geschlecht einer der angeführten Berufe ergreifen könnte.

Bei den Familienbildern dominiert einmal mehr die Vorstellung einer vierköpfigen Familie aus Vater, Mutter, Tochter und Sohn. Das Bringen und Abholen aus dem Kindergarten erscheint als Aufgabe für die Mütter, unabhängig, ob diese berufstätig sind oder nicht. Bei der Erhöhung des Taschengeldes ist wiederum der Vater gefragt (vgl. ebd.: 108). Hier wurden einige Möglichkeiten ausgelassen, vorhandenen Rollenklischees entgegenzuwirken. Dies trifft auch auf die Freizeitaktivitäten zu, diese sind zunächst zwar wieder vielfach geschlechterneutral dargestellt. Jedoch findet sich im Kapitel *Die Verflechtung Österreichs mit dem Ausland* eine stark stereotypisierte Aufteilung. Es wird dargelegt, aus welchen unterschiedlichen Regionen der Erde unsere Produkte bezogen werden. Der Sohn Fritz verfügt über einen eigenen Computer aus den USA, die Tochter Erna hingegen näht mit einer Nähmaschine aus der Schweiz (vgl. ebd.: S.99). Hier wurde

kein Versuch unternommen Stereotype aufzubrechen, sie werden geradewegs tradiert. In Bezug auf die emotionalen Rollen ist Robert zu erwähnen, der als Gelegenheitskäufer nun in Geldschwierigkeiten steckt und verschuldet ist (vgl. ebd.: 110), wodurch hier auch einmal ein Mann mit derartigen irrationalen Zuschreibungen behaftet ist.

Obwohl in *Weltbilder* der Name Programm scheint und tatsächlich viele Bilder vorhanden sind, so findet man dennoch keine nennenswerten Abweichungen von den bekannten Normen. Frauen und Männer tragen stereotyp geprägte Frisuren und Kleidung und werden häufig in ihrem klischeebehafteten Lebens- und Arbeitsumfeld gezeigt. Dementsprechend finden sich auch bei den bildlichen Darstellungen deutlich mehr Männer in beruflichen Kontexten, dabei immer wieder in handwerklichen Berufen mit entsprechender Arbeitskleidung. Eine ältere, alleinstehende Frau wird in einem verarmten Zusammenhang gezeigt (vgl. ebd.: 42), sie hat keinen Wasserzugang in ihrer Wohnung. Darin lässt sich die zu vermutende finanzielle Abhängigkeit zu ihrem bereits verstorbenen Ehemann interpretieren. Männer werden wiederum häufig bei handwerklichen Tätigkeiten gezeigt, im Familienleben wird etwa die Rolle des Mannes als Familienoberhaupt durch die zentrale Position am Esstisch suggeriert (vgl. ebd.: 126).

Während es auch im letzten betrachteten Schulbuch der 1980er Jahre zu keiner Sichtbarmachung abweichender Geschlechtlichkeit oder sexuellen Orientierung kommt, lassen sich in Bezug auf die Reflexion zu bestehenden Stereotypen ein paar Punkte herausarbeiten. Es wird darüber berichtet, dass es nur wenige *typische Frauenberufe* gibt und viele Frauen erst *Männerberufe* ergreifen, wenn sie den Betrieb der Eltern übernehmen. Es wird weiters die kritische Frage geäußert, warum nicht generell mehr Mädchen etwa *Tischler, Schlosser oder KFZ-Mechaniker* werden. Vorurteile werden hier auch beim Namen genannt und es wird auf die handwerkliche Begabung vieler Mädchen hingewiesen (vgl. ebd.: 74). Interessant dabei bleibt, dass Burschen in typisch weiblich konnotierten Berufen keinerlei Erwähnung finden, einzig Mädchen könnten auch Männerberufe anstreben, was an die Untersuchung Kern (vgl. 2019) erinnert. Positiv anzumerken scheint, dass es Reflexionsaufgaben zu dem Fließtext gibt, so sollen die Schüler*innen etwa darüber sprechen, ob es in den Kleingruppen Buben gibt, die sich für *Frauenberufe* interessieren (vgl. ebd.: 74), womit den Jungen zumindest durch die Frage die Möglichkeit eröffnet wird, sich beruflich entgegen Rollenstereotype zu entscheiden.

Eine weitere gewinnbringende Frage wird nach der Beeinflussung beim Thema Berufswunsch gestellt (vgl. ebd.: 74), hier könnten die Lernenden zur Erkenntnis kommen, dass es womöglich keine gute Idee ist, sich dabei nur auf den Rat ihrer Eltern oder Freunde zu verlassen.

7.1.7 Zusammenfassung der ersten Zeitperiode

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Sichtbarkeit der Geschlechter subsumieren, dass männliche Darstellungen insgesamt in allen Unterkategorien überwiegen, sie sind präsenter in bloßen Texterwähnungen und beruflichen Rollen (98 Männer und 48 Frauen). Bei den Bildern ist der Unterschied noch etwas deutlicher, es werden insgesamt 151 männliche Personen gezeigt, demgegenüber stehen lediglich 70 weibliche. Auch wenn es positive Beispiele weiblicher Personen gibt, die aktive Rollen ergreifen, so gibt es bei diesem Aspekt ebenso eine klare männliche Dominanz. Insbesondere die Entscheidungsfähigkeit im öffentlichen und privaten Bereich sowie die Bewegungsfreiheit scheinen klar zugunsten der männlichen Personen verteilt, weibliche Figuren erscheinen somit häufig in einer passiven Nebenrolle.

Bei den beruflichen Rollen dominieren in allen analysierten Lehrwerken der 1980er Jahre männliche Personen. Die dargestellten Berufe sind zudem überwiegend stereotyp geprägt, Männer finden sich häufig in technisch- handwerklichen Sparten wieder, während Frauen etwa mit Verkaufstätigkeiten oder als Friseurin beschäftigt sind. Jener im Lehrplan von 1985 angeführte Themenbereich *Die Frau in der Arbeitswelt* wurde in den Lehrwerken zwar umgesetzt, außerhalb dessen wird jedoch eine deutliche Hierarchie in Bezug auf Selbstständigkeit, Autonomie und Gehalt zugunsten der männlichen Arbeitenden abgebildet. Während für Frauen die Arbeit rein als monetäre Motivation erscheint, haben Männer die Möglichkeit, sich im Beruf selbst zu verwirklichen. Zudem sind es immer wieder Frauen, die bei gescheiterten Karriereversuchen oder Stellenbewerbungen gezeigt werden. Positiv ist dennoch *Der Mensch in Raum und Wirtschaft* hervorzuheben, da hier weibliche Berufsrollen vielfältiger und die Berufe generell weniger stereotypisiert erscheinen.

Die dargestellten Familien sind meist vierköpfig, dabei ist das vermittelte Idealbild mit einer Tochter und einem Sohn neben den heterosexuellen Eltern auffällig. Im alltäglichen Leben sind es insbesondere Frauen und Mütter, die sich um die Kindesbetreuung

kümmern, sie versorgen sie zu Hause, bringen sie in den Kindergarten und scheinen generell bei jeglichen Kindesbelangen präsenter. Der Vater tritt in der Familie jedoch als monetäres Oberhaupt auf, verteilt das Taschengeld an die Kinder oder fungiert ebenso wie der Großvater als Wissensvermittler. Es gibt kaum Darstellungen, die nicht konform mit diesen traditionellen Normen gehen. Darüber hinaus wird für weibliche Personen oft die vorhandene Doppelbelastung durch Kindeserziehung, Haushalt und im landwirtschaftlichen Bereich zusätzlich durch Hof- und Feldarbeit angesprochen.

Die gezeigten Freizeitaktivitäten werden häufig von beiden Geschlechtern ausgeübt, dies betrifft etwa das gemeinsame Wandern, Schwimmen oder Skifahren. Männer, die Motorrad fahren oder Frauen, die in Modezeitschriften lesen sind wiederum klar stereotypisiert. Auch abseits des familiären Lebens scheinen finanzielle Angelegenheiten eine männliche Domäne zu sein, Frauen hingegen werden beim Umgang mit Geld oft als irrational handelnd dargestellt, wodurch die emotionale Abgrenzung zu den meist vernünftigen Männern deutlich wird. Zuletzt scheinen auch männliche Jugendliche bereits über eine hohe Autonomie bei Reisen zu verfügen, während weibliche Jugendliche mit ihren Eltern unterwegs sind.

Die vorhandenen bildlichen Darstellungen in den Lehrwerken der 1980er Jahre sind zwar zahlreich, dabei finden sich allerdings wenig Auffälligkeiten hinsichtlich vorhandener Stereotype. Bei männlichen Personen dominieren kurze Frisuren und häufig Arbeitskleidung in Form von handwerklichen Berufen oder Anzügen in wirtschaftlichen oder führenden Positionen. Weibliche Personen sind dagegen häufiger in Alltagskleidung zu finden, immer wieder tragen Frauen auf den Bildern Röcke, Kleider und überwiegend lange Haare.

Allen betrachteten Schulbüchern der 1980er Jahre ist gemein, dass sie keinerlei Formen von Abweichungen der Heteronormativität zeigen. Des Weiteren finden sich ebenso keine Artefakte von jenen, von Frau und Mann abweichenden Geschlechtern, was in Anbetracht der noch nicht aufgekommenen Debatte um *Gender* und *Queer Studies* nachvollziehbar erscheint. Für die Schulbuchautor*innen dürften diese Themen keine Rolle bei der Schulbucherstellung gespielt haben.

Die Reflexion über Geschlechterungleichheiten findet in allen analysierten Schulbüchern dieses Zeitabschnitts bei den beruflichen Rollen statt. Man muss den Autor*innen an

dieser Stelle zu Gute halten, dass sie grundlegend auf die Thematik eingehen, eine höhere Form der Reflexion bleibt aber aus. In den meisten Büchern wird etwa das *Gleichstellungsgesetz* angesprochen. Die Schüler*innen werden in einer gewissen Form angewiesen, über die vorherrschende Berufsverteilung zwischen Männern und Frauen nachzudenken oder ihre Meinung zu äußern, was für eine tiefe Auseinandersetzung oder gar einen Perspektivenwechsel jedoch ungenügsam erscheint. Positiv ist an dieser Stelle *Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3* zu erwähnen, hier finden sich diverse Aufgaben, die geeignet erscheinen, Geschlechterrollenstereotypen entgegenzuwirken, sowie altersadäquate Vergleiche, um die Thematik aus der Sicht der Lernenden verständlicher zu machen.

7.2 Zweiter Zeitabschnitt: frühe 2000er Jahre

7.2.1 Blickpunkt Erde 3

Bei der Sichtbarkeit der Geschlechter dominieren männliche Darstellungen, so ist von 14 expliziten Berufsdarstellungen etwa nur eine Frau dabei. Ebenso gibt es einen klaren Überhang bei den bloßen Erwähnungen von Personen, so werden weibliche Figuren mit männlichen gemeinsam genannt, kommt jedoch nur eine Person vor, ist diese ausschließlich männlich. Diese Dominanz spiegelt sich auch bei den Bildern mit Personenfokus quantitativ wider, hier sind lediglich fünf der 25 Bilder mit weiblichen Hauptfiguren. In Bezug auf aktive und passive Rollen gibt es hier keine Auffälligkeiten, in *Blickpunkt Erde* findet man generell wenige Inhalte, wo Personen im Zentrum stehen.

Bei den beruflichen Rollen findet man wie bereits erwähnt kaum weibliche Personen. Männer erscheinen hier in diversen Wirtschaftssparten, sei es im primären Sektor als Landwirt, im sekundären Sektor als Techniker als auch im Dienstleistungsbereich als Frisör. Unter den männlichen Berufsbildern finden sich auch wieder zahlreiche selbstständige Arbeitsverhältnisse, etwa als Tischler oder Landwirt. Das Unterkapitel *Nicht zu glauben, aber wahr – die Arbeitswelt der Frau* wird dabei dazu verwendet, um auf die vergleichsweise gute Lage für in Österreich lebende Frauen aufmerksam zu machen. Frau Oberger befindet sich drei Tage in Japan, um Verkaufsgespräche in der Medienbranche zu führen, die verhandelnden japanischen Männer sind aufgrund der weiblichen Erscheinung ihres Gegenübers erstaunt. Es wird darauf hingewiesen, dass Japan selbst als hochindustrialisierte Nation in Führungspositionen stark von Männern

dominiert wird. Frauen in Japan müssten spätestens mit 25 Jahren verheiratet sein (vgl. Klappacher und Fischer 2001: 62). Es bleibt bei diesem einen Beispiel ohne weitere Verweise auf die Stellung der Frauen in Österreich, etwa im Vergleich zum europäischen Gesamtkontext. Fraglich bleibt auch die Intention des Beitrags, es wirkt fast so, als sollten sich österreichische Frauen glücklich schätzen, wie gut es ihnen geht.

Durch die geringe Anzahl von Personendarstellungen gibt es im Bereich der familiären Rollen sowie bei den abgebildeten Freizeitrollen nicht viel zu berichten. Eine Erwähnung zeugt von Gleichberechtigung im finanziellen Bereich, als Vater und Mutter gemeinsam ihre Geldbelange besprechen, um ihre dahingehenden Ziele zu erreichen (vgl. ebd.: 74). Eine derartige Geschlechtergleichheit war in den 1980er Jahren bei Finanzen eher ungewöhnlich. Auf einem Bild ist eine Mutter mit drei Töchtern zu sehen (vgl. ebd.: 101), was wiederum die Vorstellung der Frau als Mutter unterstützt. Die 13-jährige Theresa führt indessen ein Tagebuch, als sie mit ihrer Familie auf Urlaub ist (vgl. ebd.: 18), was wiederum die Weiblichkeit in Bezug auf die schreibende Tätigkeit, die, als in sich gekehrte Tätigkeit gesehen werden kann, suggeriert.

Waren es bei den Lehrwerken der 1980er Jahre noch überwiegend weibliche Personen, die durch Unachtsamkeiten und Unvernunft auffielen, so trifft dies in *Blickpunkt Erde* ausschließlich auf männliche Figuren zu. *Herr Ungeschickt* kann etwa nicht mit Geld umgehen (vgl. ebd.: 70). Außerdem hat *Herr Dumm* Fehler beim Einkauf gemacht (vgl. ebd.: 76). Bei den Verhandlungen auf einem Bazar sind es wiederum zwei Männer, die diese Gespräche führen (vgl. ebd.: 78).

Bei den vorhandenen Bildern dominieren männliche Darstellungen mit kurzen Haaren sowie weibliche Darstellungen mit längeren Haaren. Die männlichen Personen erscheinen überdies häufig in Berufen und tragen dabei meist Anzüge oder Arbeitskleidung.

Während auch hier keinerlei Darstellungen der Kategorie 4 betreffend zu finden sind, findet sich zumindest eine Reflexionsaufgabe in Bezug auf die bessere Stellung männlicher Personen bei den Verdienstmöglichkeiten. Die Schüler*innen sollen Gründe eruieren, warum es Männer leichter haben, Aufstiegsmöglichkeiten und bessere Gehälter in Anspruch zu nehmen. Außerdem wird, wie so oft, neutral über das *Gleichbehandlungsgesetz* berichtet (vgl. ebd.: 62 f.).

7.2.2 Der Mensch in Wirtschaft und Raum 3

Die Sichtbarkeit der Geschlechter zeigt nur geringe Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Darstellungen, so sind 32,6 % der Personen auf Bildern männlich und 28,26 % weiblich. Bei den bloßen Erwähnungen von Personen in Texten wurde offenbar konsequent darauf geachtet, sowohl weibliche als auch männliche Personen zu erwähnen, oftmals erscheinen diese parallel in einem Text. Dabei wirkt auch keine der erwähnten Personen passiv, einzig bei den Lohnverhandlungen sind auffälligerweise wieder Männer im Fokus (vgl. Benvenuti et al. 2003: 90). Während bei den Erwähnungen in Berufen mit 16:9 Männer noch überrepräsentiert sind, so findet man bei den Personen auf Bildern keine nennenswerten Unterschiede mehr, die meisten bildlichen Darstellungen konnten als neutral klassifiziert werden.

Bei den abgebildeten beruflichen Rollen wurde wenig darauf geachtet, vorhandene Stereotype aufzubrechen. Männer werden meist in handwerklichen, physisch fordernden Berufen wie Maurer (vgl. ebd.: 32) oder Zimmerer (vgl. ebd.: 79) porträtiert. Frauen hingegen erscheinen etwa als Raumpflegerin (vgl. ebd.: 80) oder als Flugbegleiterin (vgl. ebd.: 82). In der Berichterstattung der Schulbuchautor*innen über Berufe wird auf *Einige „nicht übliche“ Berufe für Mädchen* in Form einer eigenen Tabelle eingegangen, dabei wird zumindest erwähnt, dass es auch für Burschen möglich sei, für sie unübliche Berufe zu erlernen. Bei Mädchen wären dies etwa *Bäckerin, EDV-Kauffrau, Sanitär- und Klimatechniker oder Tischlerin*, bei Burschen werden u.a. *Blumenbinder oder Schönheitspfleger* genannt (vgl. ebd.: 78). Für Mädchen finden sich insgesamt zwölf Berufe, die vorwiegend im technischen oder handwerklichen Umfeld einzuordnen sind, während bei Burschen lediglich vier Berufe beispielhaft angeführt werden, die sich alle in den Bereichen Garten und Schönheit verorten lassen. Diese Darstellung unterstützt die Herausarbeitung Kerns (vgl. 2019), dass zwar versucht wird, Mädchen *Männerberufe* näher zu bringen, umgekehrt erscheinen die Bemühungen jedoch deutlich seltener.

Bei den familiären Rollen ist zunächst ein Unterkapitel im Bereich Wohnen zu erwähnen, wo es um die unterschiedlichen Anforderungen an Wohnbedingungen geht, hier werden verschiedene Lebensmodelle abgebildet. Es gibt eine Familie mit zwei Kindern, ein pensioniertes Ehepaar sowie einen alleinstehenden Mann aber auch eine alleinstehende Frau, die berufstätig ist (vgl. ebd.: 39). Auch wenn weitere Lebensmodelle

unberücksichtigt bleiben, ist hier zumindest eine offenbar alleinlebende Frau erwähnt, die ihren eigenen Lebensunterhalt verdient. Häufig belaufen sich diese Darstellungen eher auf verwitwete Frauen. Eine weitere, in diesem Fall stereotypaufbrechende Darstellung findet sich bei einer Familie, bei welcher der Vater einen Teilzeitjob ausübt. Während die Mutter als Kinderärztin vollzeitbeschäftigt ist, hat der Verwaltungsbeamte aus der Not heraus eine Ganztagsstelle zu finden, beschlossen in Teilzeit zu gehen, er übernimmt somit vermehrt die Kinderbetreuung und den Haushalt (vgl. ebd.: 82). In Bezug auf das Leben am Land wird wiederum auf die Doppelbelastung der Frau durch Haushalt und Kindeserziehung sowie durch die Betreuung von Hof und Feldern hingewiesen, wenn der Familienvater in die Arbeit pendeln muss (vgl. ebd.: 32).

Längere Unternehmungen mit Übernachtungen ohne Eltern werden in *Der Mensch in Raum und Wirtschaft* männlichen Jugendlichen zugeschrieben. Während jugendliche Burschen in den Ferien ein Sommerlager besuchen (vgl. ebd.: 22), machen zwei jugendliche Mädchen einen Sommeraktivurlaub mit ihren Eltern (vgl. ebd.: 15). Beim Umgang mit Geld gibt es zwar weibliche Personen, die erwähnt werden, jedoch findet sich nach wie vor dieselbe Darstellung von 1987, als eine Frau Fehler beim Einkauf begeht. In den neueren Erwähnungen erscheinen Frauen etwa auch beim Anlegen ihres Geldes (vgl. ebd.: 94). Männern wird ebenso ein vernünftiger Umgang mit Geld attestiert, Markus etwa vergleicht Preise, bevor er eine Kaufentscheidung trifft (vgl. ebd.: 104).

Bei den Bildern gibt es kaum Versuche, vorhandene Stereotype in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild der Personen zu durchbrechen. Es ist jedoch zu erwähnen, dass immer wieder Frauen in technischen Berufen abgebildet werden. Manche Bilder von weiblichen Personen suggerieren zudem, dass diese in Führungspositionen tätig sind, was den Blick weg von ihrer reinen Rolle als Mutter und Hausfrau lenkt. Allerdings erscheint der Untertitel *Karrierefrau* zu einem Bild im Kapitel *Frauen in der Arbeitswelt* problematisch (vgl. ebd.: 81), da vermittelt wird, dass dies immer noch eine seltene Erscheinung im Gegensatz zu Männern sei, die in Führungspositionen agieren. Die Bilder erscheinen auch in Hinblick auf Perspektive und Fokussierung unauffällig, einzig der selbstbewusste Blick des oberkörperfreien Mannes ist erwähnenswert, den er einer Frau im Schlafwagen zuwirft, die diesen mit schüchterner Zurückhaltung erwidert (vgl. ebd.: 57). Das Buch geht außerdem nicht über binäre Geschlechterrollen und heterosexuelle Verhältnisse hinaus.

Im Kapitel *Viele Berufe – welche passen?* wird zunächst über eine Umfrage in einer Klasse berichtet, dieser zur Folge am häufigsten genannter Beruf bei den Burschen Architekt war, bei den Mädchen Tierärztin. In den ersten Aufgaben dazu sollen die Schüler*innen eine derartige Umfrage auch in der eigenen Klasse durchführen und geschlechterspezifische Ungleichheiten herausarbeiten. Sollten Unterschiede auftreten, werden die Lernenden dazu aufgefordert, die Gründe dafür zu diskutieren (vgl. ebd.: 76). Wie genau auf Stereotype und geschlechterbedingte Berufsmöglichkeiten eingegangen wird, obliegt natürlich auch der Unterrichtssituation, die Aufgabenstellung weist immerhin ein hohes Potenzial zu einer Diskussion auf, die dazu beiträgt, Geschlechterrollenstereotype aufzubrechen. Weitere Aufgaben beschäftigen sich ebenfalls mit der Thematik. So informieren sich Brigitte und ihre Freundinnen über Stellenangebote und wundern sich über die Tatsache, dass diese teilweise geschlechterbezogen ausgeschrieben sind. Das Schulbuch geht zunächst darauf ein, dass das Gesetz eine neutrale Ausschreibung vorschreibt, in den Aufgaben sollen die Schüler*innen selbst nach derartigen Angeboten suchen und die jeweils geforderten Fähigkeiten für weibliche und männliche Stellen auflisten (vgl. 78). Auch diese Rechercheaufgabe liefert diverse Reflexionsmöglichkeiten.

Das Schulbuch enthält zur Unterstützung der Berufsentscheidungen ein Meinungsspiel für die Lernenden. Die Spieler*innen sollen dabei zu unterschiedlichen Aussagen Stellung nehmen. Diese sind in weiblich, männlich und neutral unterteilt. Es finden sich darin Meinungen, die stark stereotyp geprägt sind, wie etwa die männliche Stimme, die niemals eine Frau heiraten würde, die es ablehnt, Hausfrau und Mutter zu sein oder die weibliche Stimme, die wenn sie Kinder hat, zu Hause bleiben will, um für die Kinder da zu sein. Demgegenüber gibt es parallel „moderne“ Stimmen. Dazu zählt die weibliche Stimme, die Maurerin werden möchte, auch wenn es nicht viele Frauen in diesem Beruf gibt sowie die weibliche Stimme, die keinen Mann heiraten würde, wenn er es ablehnt, die Hälfte der Hausarbeit zu übernehmen. Weitere Stimmen sind ähnlicher Natur (vgl. ebd.: 83). Obwohl männliche und weibliche Stimmen oftmals gänzlich parallel existieren, ist der Aspekt der Übernahme der Hausarbeit auffällig. Während bei Frauen von einer holistischen Hausfrau- und Mutterrolle die Rede ist, geht es bei Männern lediglich um die Hälfte der Hausarbeit. So positiv der Ansatz womöglich von den Schulbuchautor*innen auch gemeint war, so scheint der Gedanke, dass Frauen immer noch primär für Haushalt und Kindererziehung zuständig seien in dem Meinungsspiel inhärent zu sein. Dennoch

liefert das Meinungsspiel diverse Reflexionsanlässe, die in einer breiteren Diskussion im Unterricht aufgegriffen werden können.

7.2.3 Durchblick 3

Bei der quantitativen Sichtbarkeit der Geschlechter findet sich ein deutlicher Männerüberhang. Dies spiegelt sich insbesondere bei den vorhandenen Bildern wider, wobei hier von 99 bildlichen Darstellungen 45 mit männlichen und lediglich 20 mit weiblichen Hauptfiguren erscheinen. Außerdem kommen 20 Männer in Berufen vor, während es nur neun Frauen sind. Bei den wenigen bloßen Personenerwähnungen wurde zumindest darauf geachtet, dass je eine männliche sowie je eine weibliche Person Erwähnung findet. Die passive Rolle der Frauen in Bezug auf die Eigenschaft Entscheidungen zu treffen, findet sich auch hier. Bei einer Raumnutzungsdebatte befinden sich fünf männliche und zwei weibliche Personen, wobei alle bis auf eine Frau mit Sprechblasen versehen sind. Dabei kümmern sich die Männer um stadtplanerische Belange, während die Frau erläutert, ein Einfamilienhaus errichten zu wollen (vgl. Hofmann-Schneller et al. 2001: 76). Ähnliches zeigt sich bei jenem Kapitel, bei dem es um den Wald und dessen Nutzung geht, hier werden durch eine Kombination aus Text und Bild die Tätigkeiten von Bäuer*innen und Förster*innen dargestellt (vgl. ebd.: 53). Dabei ist ein klarer männlicher Überhang zu erkennen, Bäuerinnen sind zwar präsent, erscheinen aber als passive Nebenrolle zu den aktiv handelnden männlichen Personen.

Die Berufe, in denen Männer und Frauen dargestellt werden, erscheinen traditionell. Während Männer etwa als Tischler oder als Spengler (vgl. ebd.: 6 f.) auftreten, werden Frauen etwa als Floristin (vgl. ebd.: 7) oder Sekretärin (vgl. ebd.: 6;73) erwähnt. Im Kapitel *Traumberufe?* wird schon im Titel auf den kritischen Umgang mit vermeintlichen Wunschberufen hingewiesen. Allerdings erscheint die Auswahl der beiden exemplarischen Berufe höchst stereotypisiert. Für Frauen wird der Beruf als Model herangezogen, während bei Männern auf die Schwierigkeiten im Pilotenberuf eingegangen wird. In den Darstellungen wird im Singular auch konsequent die weibliche Form beim Model und die männliche Form beim Piloten beibehalten. Die Ursache bleibt ungeklärt, bei den dazugehörigen Schulbuchaufgaben wird lediglich auf Vor- und Nachteile eingegangen, der Aspekt der offensichtlichen Geschlechterzuschreibungen bleibt erwähnungslos (vgl. ebd.: 86). Bei der Präsentation neuerer Berufe wird etwa der Beruf

der Webdesigner*in gegendert, wodurch diese Berufe für beide Geschlechter möglich erscheinen (vgl. ebd.: 88).

In dem Kapitel *Lebenssituationen in zentralen und peripheren Gebieten* wird das Lebensmodell *DINKIS: Doppeltes Einkommen, kein Kind, zwei Autos* vorgestellt. Zunächst wird das Lebensmodell erklärt sowie die Gründe dafür eruiert, es wird somit neutral dargestellt. Am Ende wird jedoch eine klar wertende Aussage getroffen:

Bleibt zu hoffen, dass sich dieses Lebensmodell nicht allgemein durchsetzt – die Auswirkungen auf die Gesellschaft wären nicht sehr vorteilhaft (ebd.: 72).

Problematisch ist vorwiegend, dass hier nicht genauer auf die Nachteile davon eingegangen wird. Den Schüler*innen wird damit lediglich vermittelt, dass diese Lebensweise der Gesellschaft schadet, was insbesondere jungen Frauen ein schlechtes Gewissen bereiten könnte, die gerne berufliche Ziele anstelle von familiären verfolgen.

In einer weiteren Darstellung wird *Die österreichische Durchschnittsfamilie* porträtiert. Sie lebe in einem städtischen Raum und bestehe aus Vater, Mutter und ein bis zwei Kindern. Eine Reporterin wurde auf der Suche nach einer konkreten Familie in St. Veit an der Glan fündig, die Familie besteht aus Vater und Mutter sowie aus einem Sohn und einer Tochter. Der Vater arbeitet als Autobusfahrer, die Mutter ist als Sekretärin beschäftigt, beide Kinder gehen zur Schule. Die Karenz wurde bei beiden Kindern von der Mutter in Anspruch genommen, da es zunächst noch nicht möglich war, diese aufzuteilen, außerdem wollte der Mann seinen gut bezahlten Job nicht unterbrechen (vgl. ebd.: 73). Es wird hier neutral darüber berichtet, es fehlt allerdings das reflexive Element. Während bei den *DINKIS* gewertet wurde, dass es negative Auswirkungen auf die Gesellschaft habe, bleibt die Durchschnittsfamilie unkommentiert. Insbesondere bei der Aufteilung der Karenz sollten andere Möglichkeiten ebenso thematisiert werden, um den Lernenden ein breiteres Bild der Möglichkeiten zu präsentieren.

Bei der Abbildung mit dem Titel *Wenn ich zwei Millionen Euro hätte* werden Freizeitwünsche deutlich, hier unterhalten sich fünf Personen über mögliche Investitionen bei unerwartetem Reichtum. Während sich die Wünsche der Männer auf ein *tolles Haus* und einen *Ferrari* belaufen, wünscht sich die einzige Frau mit Sprechrolle *Schmuck! Kleider! Reisen!* (vgl. ebd.: 98). Obwohl es sich bei der Darstellung um eine

Karikatur handelt, sind zahlreiche Stereotype zu nennen. Während das Haus noch als geschlechterneutrale Affirmation gesehen werden kann, sind Ferrari, Schmuck und Kleider klar als stereotypbedienende Aussagen zu werten. In Bezug auf die Charaktereigenschaften erscheinen etwa Irena und Markus beide in einer geschilderten Situation als finanzbewusst (vgl. ebd.: 100). Interessant ist darüber hinaus, dass es in *Durchblick* eine alte Tante ist, die über die frühere Wirtschaftslage berichtet (vgl. ebd.: 112), eine Position, in welcher in der Periode der 1980er Jahre noch männliche Personen vorherrschend waren.

Bei den vorhandenen Fotografien sowie mit den Abbildungen mit Personenfokus konnten kaum Darstellungen identifiziert werden, die von vorhandenen Geschlechterrollenstereotypen abweichen. Männer werden überwiegend mit kurzen Haaren und Glatze gezeigt, während bei Frauen langhaarige Frisuren dominieren. Frauen mit kürzeren Haaren sind meist ältere Damen, die gezeigten Darstellungen widersetzen sich somit nicht den vorhandenen Geschlechterrollenbildern. Im Kapitel *Wirtschaften im privaten Haushalt* werden eingangs zahlreiche Fotos präsentiert, die Menschen bei verschiedenen Tätigkeiten zeigen. Durch die Leserichtung ergibt es sich, dass eine Frau sowie ein junger Mann nacheinander betrachtet werden, sie wirbt für Lippenstift, er für Uhren (vgl. ebd.: 96), womit die angesprochenen Stereotype hier aufscheinen. Des Weiteren fehlt einmal mehr die abzubildende Vielfalt der Gesellschaft in Bezug auf sexuelle Orientierung sowie bei der Darstellung abweichender Formen von Geschlecht.

Im Bereich *Einblicke in die Arbeitswelt* wird bei *Meine Berufswahl* zwischen *Was ich mir wünsche* und *Was andere sagen* unterschieden. Es sind jeweils verschiedene Stimmen und Meinungen in Form von Sprechblasen dargestellt, bei der ersten Kategorie auf grünem und somit positiv konnotiertem Hintergrund. Bei den Meinungen anderer wird die Signalfarbe orange und somit ein deutlich vorsichtigerer Blick auf diese Sprechblasen gelegt. Bei diesen finden sich Aussagen, die auf die schlechten Chancen von Mädchen in technischen Berufen hinweisen oder etwa, dass in der Familie immer schon alle Männer im Baugewerbe tätig waren. Diese Meinungen werden von den Autor*innen durch diverse gestalterische Aspekte wie die Gesichtsausdrücke und die Form der Sprechblasen auf der orangenen Seite negativ hervorgehoben (vgl. ebd.: 82 f.). Dies ist lobend anzumerken, da derartige Meinungen weder zur freien Entfaltung der Lernenden noch zu einer förderlichen

reflexiven Geschlechterpädagogik beitragen. Die Doppelseite weist auf die notwendige Autonomie der Schüler*innen bei ihren beruflichen Entscheidungen hin, welche auch im Sinne der Emanzipation junger Mädchen unerlässlich erscheint.

Eine weitere Reflexionsanregung findet sich in der Aufgabe, in der die Lernenden dazu aufgerufen werden, die Aussage zu beurteilen, dass Frauen am Arbeitsplatz noch immer schlechtere Bedingungen als Männer vorfinden (vgl. ebd.: 84). Freilich wären weitere Fragen, die sich darüber hinaus mit den Gründen der Bevorteilung der Männer auseinandersetzen sinnvoll, dennoch werden die Rezipient*innen zumindest animiert darüber nachzudenken.

7.2.4 geo-link 3

In diesem Schulbuch finden sich insbesondere auf quantitativer Ebene wenige Darstellungen. Es werden kaum explizit Menschen in ihren Berufen erwähnt. Dabei sind allerdings drei der erwähnten fünf Personen weiblich, womit erstmals ein Frauenüberhang festgestellt werden konnte, welcher allerdings zahlenmäßig wenig Aussagekraft hat. Dies lässt sich auch daran festmachen, dass sich bei den Personen auf Bildern wieder eine andere Tendenz abzeichnet, von den 25 Bildern mit Personen sind mit 13 mehr als die Hälfte mit einer männlichen Hauptperson versehen. Bei dem Aspekt der Aktivität ist zu erwähnen, dass Silvia ein Interview mit einem Landwirt führt (vgl. Klappacher et al. 2002: 28 f.) und sich damit aktiv an der Informationsbeschaffung beteiligt.

Bei den beruflichen Rollen finden, wie bereits erwähnt wenige Personen Eingang in das Schulbuch. Bei den Hilfestellungen zur richtigen Berufswahlfindung werden vielfältige Interessensgebiete dargelegt. Die Jugendlichen sollen etwa darauf achten, ob sie im Beruf ihre Kreativität entfalten wollen, ob sie mit Menschen zu tun haben möchten oder lieber auf technischem Gebiet arbeiten (vgl. ebd.: 66 f.). Die dargelegten Interessen erscheinen deutlich vielfältiger als bei den Büchern der 1980er Jahre, was den Jugendlichen breitete Möglichkeiten eröffnet.

Die Darstellung von Frau Feuerstein kann als positiv im Sinne der Geschlechterneutralität angesehen werden. Sie ist 45 Jahre alt und arbeitet als Geschäftsleiterin einer Bank. Sie hatte ständige Weiterbildungen, bis sie zur Filialleiterin aufstieg. Nach der Geburt ihrer

Tochter blieb sie nur ein Jahr zu Hause. Im Buch wird subsumiert, dass die Geschichte von Frau Frauenstein zeigt, dass beruflicher Erfolg von der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen und zur Mobilität lebt (vgl. ebd.: 70). Es ist positiv zu erwähnen, dass es sich hierbei im Gegensatz zu anderen Büchern nicht um eine Darstellung handelt, die spezifisch einem *Frauen in der Arbeitswelt* – Kapitel zugeordnet ist. Ohne jeglicher geschlechterbezogenen Erwähnung wird die Geschichte einer Frau erzählt, die sowohl Familie als auch Karriere gut miteinander vereinbaren kann.

In dem zusammenfassenden Abschnitt des Großthemas *Arbeitswelt* geht es nochmals um diverse Berufsfelder und die dazugehörigen Schlüsselqualifikationen. Bei der auszufüllenden Aufgabe werden die *Personen A* bis *D* mitsamt ihren Interessen und Fähigkeiten aufgelistet, die Lernenden sollen daraufhin Berufsfelder für die Personen wählen (vgl. ebd.: 79). Erwähnenswert ist, dass hier keinerlei geschlechterspezifische Formulierungen verwendet wurden, die Personen, ihre Kompetenzen und Neigungen sowie die Berufsgruppen bleiben damit vollends geschlechterneutral und schließen durch die allgemeine Formulierung als Person auch etwa queere Identitäten nicht aus.

Wie schon so oft lässt sich auch in *geo-link* eine traditionelle Familie mit zwei Kindern in Form von einem Jungen und einem Mädchen finden (vgl. ebd.: 18). Es bleibt offen, warum diese Form der Familie offenbar immer wieder als Idealbild hergezogen wird. Mit einem Hang zur Überinterpretation könnte man wohl behaupten, dass die Mädchen als Abgrenzung zu den Jungen benötigt werden, was anhand dieses Beispiels porträtiert werden kann. Die erwähnte Familie erscheint im Rahmen eines Urlaubsberichts, die 13-jährige Schülerin Brigitte hielt dabei ihre Eindrücke in Form eines Tagebuchs fest. An einem Urlaubstag wurde das Porsche-Automuseum besichtigt, was den Bruder deutlich mehr interessierte als Brigitte. Diese simple Darstellung reicht bereits aus, um mehrere Stereotype aufzudecken. So wird dem Mädchen die Affirmation zum Schreiben zugesagt, während sich der Junge für Autos begeistert.

Bei den Bildern und Abbildungen mit Personen gibt es keine nennenswerten Auffälligkeiten. Neben den geschlechterunabhängigen Personenbeschreibungen A bis D ist allerdings festzuhalten, dass es keine expliziten Darstellungen von nicht-heteronormativen sexuellen Orientierungen sowie non-binären Geschlechteridentitäten gibt. Außerdem findet durch die vorhandenen Aufgaben keine

geschlechterrollenspezifische Reflexion statt. Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass das Lehrwerk wie in den Beispielen erwähnt, in vielen Darstellungen deutlich „moderner“ ist als die meisten Bücher der 1980er Jahre, es lässt sich daher von einem impliziten Aufgreifen der Thematik sprechen.

7.2.5 Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3

Die Sichtbarkeit der Geschlechter kann in diesem Schulbuch unterschiedlich beurteilt werden. Während die Analyse bloßer Personenerwähnungen aufgrund lediglich eines erwähnten Mannes nicht sinnvoll erscheint, gibt es bei den bildlichen Darstellungen einen deutlichen Überhang weiblicher Personen. Von 53 bildlichen Darstellungen wurden 22 als überwiegend weiblich zugeordnet, lediglich zwölf als überwiegend männlich. Dieser Eindruck wird durch die expliziten Berufsnennungen jedoch klar relativiert, hier sind es lediglich acht Frauen, die in einem Beruf abgebildet werden, demgegenüber stehen 16 Männer.

Bei den beruflichen Rollen gibt es wenig Auffälligkeiten hinsichtlich geschlechterrollenbezogener Stereotype, Männer erscheinen einmal mehr dominant in technischen Berufen oder auch bei landwirtschaftlichen Tätigkeiten. Weibliche Personen sind etwa als Bankangestellte (vgl. ebd.: 43) oder Ärztin (vgl. ebd.: 43;50) zu finden. Insgesamt sind jedoch wenige Stereotype vorzufinden. Eine neutrale Darstellung in Form von Kreisdiagrammen ist noch zu erwähnen, welche aussagt, dass männliche Lehrberufe deutlich vielfältiger zu sein scheinen als weibliche (vgl. ebd.: 48). In der weiteren Darstellung sowie bei den dazugehörigen Aufgaben wird nicht auf die Gründe eingegangen, ebenso bleibt unerwähnt, dass dieser Zustand veränderungswürdig wäre.

Bei der Aufgabenverteilung innerhalb der Familie finden sich zahlreiche traditionelle Darstellungen. Es gibt diverse Texte und Bildelemente, die Familienmitglieder beim Einkauf zeigen. Dieser wird vorwiegend von den Frauen und Müttern übernommen, häufig sind Kinder bei den Erledigungen dabei (vgl. ebd.: 82 f.). Wiederum findet sich häufig ein Familienbild, welches zwei Kinder in Form eines Mädchens und eines Jungen beschreibt (vgl. ebd.: 26 f.). Im Kapitel *Geld im Haushalt* informiert der Aufhänger zu Beginn darüber, dass jeder Haushalt für sein Einkommen sorgen muss, sei es *ein unverheirateter Mann* oder *eine fünfköpfige Familie* (vgl. Weinhäupl 2004: 73). Es mag ein Zufall sein, dass hier von dem Autor ein alleinstehender Mann anstelle einer alleinlebenden Frau gewählt

wurde, dennoch ist dies gerade im Zusammenhang mit dem zu erwirtschaftenden Haushaltseinkommen kritisch zu betrachten. Im Bereich der Freizeit- sowie der emotionalen Darstellungen gibt es hier keine nennenswerten Erwähnungen, da Personen kaum in diesen Bereichen abgebildet wurden.

Bei den zahlreichen Bildern sind wie bereits erwähnt weibliche Personen quantitativ dominant, sie erscheinen dabei in verschiedenen Rollen. Sie sind als Mutter sowie in verschiedenen Berufen, darunter auch als Führungskräfte abgebildet. Die Kleidung erscheint dabei zweckmäßig, bei den vorhandenen Frisuren kommt es auch vermehrt zu Darstellungen mit kurzen oder zumindest kürzeren Haaren. Die männlichen Personen zeigen jedoch keine Abweichung jeglicher Normen, sie sind ausnahmslos mit kurzen Haaren und häufig in ihren Berufen abgebildet. Im Bereich *Arbeit schafft Werte* wurden hier zwei Bilder gewählt, auf denen Frauen zu sehen sind. Einerseits steht eine Obstbäuerin klar im Mittelpunkt einer Fotografie, während sie Äpfel erntet. Auf dem anderen Bild wird eine Frau von einer anderen massiert. Die Blickrichtung wird hier klar auf die Handlung in Form der massierenden Hände gelegt, die zentral erscheinen, was auch durch den abgesenkten Blick der Masseurin auf ihre Tätigkeit verstärkt wird (vgl. ebd.: 92). Frauen erscheinen in diesem Bereich somit keineswegs als passive Akteurinnen, ihre Arbeit wird in den Vordergrund gerückt. In Bezug auf die sexuelle Orientierung und die Formen von Geschlecht gibt es hier keine Inhalte, die von heterosexuellen, zweigeschlechtlichen Darstellungen abweichen.

Das Kapitel *Frauen in der Arbeitswelt* greift zunächst die Problematik der ungleichen Bezahlung der Geschlechter auf. Den Schüler*innen wird die Ungleichbehandlung durch ein Alltagsbeispiel in Form von unterschiedlichen Testnoten zwischen Mädchen und Jungen auf dieselbe Testleitung veranschaulicht, wobei weibliche Schülerinnen eine schlechtere Beurteilung erhalten. Es werden des Weiteren Argumente für die Ungleichverteilung angeführt, Frauen sind demnach *dümmer als Männer, nicht so fleißig* oder seien *körperlich weniger belastbar*. Die Schüler*innen werden anschließend nach ihrer Meinung dazu gefragt, sie sollen diese Behauptungen außerdem anhand der letzten Zeugnisnoten in ihrer Klasse überprüfen (vgl. ebd.: 57). Der Umgang mit der Gender Pay Gap Thematik ist somit wie bereits 1987 durchaus schüler*innenorientiert, wissenschaftlich sind diese Überprüfungen aufgrund der geringen quantitativen Relevanz

von nur einer einzigen Schulklasse natürlich nicht, aber bei entsprechenden Ergebnissen durchaus zweckerfüllend. Im weiteren Verlauf werden die Vorurteile noch einmal deutlich entkräftet und es wird auf deren Herkunft verwiesen. Es werden zusätzliche Vorurteile angeführt, die alle stark stereotyp geprägt sind. Sie zielen auf vorurteilsbehaftete Charaktereigenschaften des Weiblichen und Männlichen sowie etwa auf die finanzielle Abhängigkeit der Frau vom Mann ab, wodurch klare patriarchale Elemente dargestellt werden. Die Schüler*innen werden dazu aufgefordert, zu diesen Aussagen Stellung zu nehmen (vgl. 59). Es ist zwar positiv, dass hier mehrere Stereotype aufgegriffen werden, was zu einer sehr pointierten Zusammenschau führt, es bleibt allerdings zu hinterfragen, ob eine bloße Meinungsäußerung der Lernenden für deren Reflexion zu diesen ausreicht.

Bei den abschließenden Aufgaben zur Berufswahl müssen die Lernenden die Frage nach den am häufigsten gewählten Lehrberufen beantworten. In den nächsten beiden Zeilen finden sich die Angaben von *Mädchen* und von *Burschen* (vgl. ebd.: 115). Auffällig ist hier die strikte Trennung der beiden Geschlechter, was im Sinne Butlers (vgl. 2007: 148) kritisch zu hinterfragen ist. Fortschrittlicher zeigt sich das Lehrwerk bei den zusammenfassenden Aufgaben zum Thema *Frauen in der Arbeitswelt*. Hierbei werden die Schüler*innen nochmals dazu aufgefordert das durchschnittliche Einkommen von Frauen und Männern in Österreich zu vergleichen. Des Weiteren werden sie gefragt, ob sie Begründungen kennen, die einen derartigen Einkommensunterschied rechtfertigen, ehe sie zuletzt Argumente finden sollen, die diese Benachteiligung ungerechtfertigt erscheinen lassen (vgl. ebd.: 117). Positiv ist hier, dass Stereotypen bewusst entgegengewirkt werden kann, indem diese angeführt und anschließend entkräftet werden.

Die Betrachtung von Werbung schließt wie bereits in der Ausgabe von 1987 auch die Sexualisierung des weiblichen Körpers mit ein. Es wird berichtet, dass diese in der Werbekommunikation als Blickfang verwendet wird und Frauen im Vergleich zu Männern herabgesetzt werden. Des Weiteren wird ihre körperliche Degradierung in Form von Werbesprüchen thematisiert und danach werden die Rezipient*innen gefragt, ob sie merken, wie abfällig diese gegenüber Frauen wären (vgl. ebd.: 80). Auch wenn eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Aspekt im Buch nicht erfolgt, ist es positiv, dass dieser bei der Werbungsthematik erwähnt wird.

7.2.6 Weltbilder 3

Bei den quantitativen Betrachtungen zeigen sich weibliche Personen in *Weltbilder* deutlich unterrepräsentiert. Bei den 28 Personen, die explizit in Berufen erwähnt werden, sind lediglich sieben weiblich. Außerdem zeigt sich diese Tendenz auch bei den vorhandenen Bildern, bei diesen sind mit 30:16 beinahe doppelt so viele Darstellungen mit männlichen Hauptpersonen zu finden. Es liegt somit keine erwähnenswerte Veränderung seit der Auflage von 1987 vor.

Die beruflichen Rollen sind zwar auf quantitativer Ebene klar männlich geprägt, es finden sich dennoch spannende Inhalte. Interessant ist etwa, dass sowohl eine Tischlerin als auch ein Tischler zu finden ist, ebenso wie eine Friseurin und ein Friseur (vgl. Bittermann et al. 2002.: 72-74). Diese Berufe werden somit in gewisser Weise entstereotypisiert, da sie bei Frauen und Männern Erwähnung finden. Die Graphik, welche die Hitliste der Traumberufe bei Lehrstellen abbildet, ist zwar wie 1987 zwischen weiblich und männlich getrennt, wurde seither aber modernisiert (vgl. ebd.: 69). Die Bilder auf den folgenden Seiten wurden geändert, so findet sich nun ein Mann als Elementarpädagoge, während eine junge Frau in einem Industriebetrieb gezeigt wird (vgl. ebd.: 70).

Das Kapitel *Frauen in der Arbeitswelt* titulierte, dass diese *zusätzlich belastet* seien. Diese additive Belastung zeigt sich besonders im ländlichen Raum bei Bäuerinnen, diese arbeiten gemäß mittleren Arbeitszeitanalysen sogar länger als ihre Männer, übernehmen aber auch die primäre Rolle im Haushalt und bei der Kindeserziehung. Es wird darauf hingewiesen, dass viele Frauen nach der Karenz in Teilzeitbeschäftigung zurückkehren. Ebenso wird berichtet, dass dieser auch zwischen Frau und Mann geteilt werden kann (vgl. ebd.: 74 f.). Im Kapitel *Geburten, Todesfälle, Übersiedelungen – Entwicklung der Bevölkerung Österreichs* kommt es erneut zur Erwähnung der Doppelbelastung für Frauen durch Beruf und Haushalt. Kinder würden unter diesen Bedingungen oftmals als Belastung gesehen, Teilzeitbeschäftigungen werden als Lösung dargestellt. Des Weiteren wird erwähnt, dass kinderlose Paare grundsätzlich einen höheren Lebensstandard vorfinden (vgl. ebd.: 23). Damit werden zwar keine innovativen Konzepte präsentiert, Frauen von der Mehrfachbelastung zu entbinden, dennoch werden mit den Optionen der Teilzeitarbeit sowie mit der Aufteilung der Karenz zumindest mögliche Lösungen

angeführt. Eine weitere Darstellung, die eine traditionelle Familie aus Vater, Mutter, Sohn und Tochter zeigt (vgl. ebd.: 42) wurde seit der Ausgabe von 1987 nicht geändert.

Eine interessante Änderung findet sich im Bereich der Importgüter. Der Sohn besitzt nach wie vor einen Computer aus den USA, die Tochter allerdings nun Tennisschuhe aus Schweiz (vgl. ebd.: 116). Das Schweizer Importgut war 1987 noch eine Nähmaschine, ob dies nur aus Gründen der Aktualität oder doch in Bezug auf damit einhergehende Stereotype geändert wurde, bleibt offen. Bei den weiteren Freizeitaktivitäten dominieren neutrale Darstellungen, wo jeweils eine Frau und ein Mann zu sehen sind, sei es beispielsweise beim Reiten oder auch beim Radfahren. Bei der Analyse eines Motorradwerbespots wird auf die verwendeten Stimmen eingegangen. Während sich bei dem Erklängen des Motorengeräusches männliche Stimmen jubelnd hervortun, wirbt eine dunkle, weibliche Stimme am Ende des Werbespots mit dem Slogan des Motoradherstellers (vgl. ebd.: 101). Kritisch zu betrachten ist, dass hier keine Reflexion über die verwendeten Stimmen stattfindet. Männer sind demnach von Motorrädern begeistert, die weibliche Stimme soll verleitend wirken und männliche Personen somit zum Kauf anregen. Entgegen vieler weiblicher Darstellungen in diesem Bereich, ist es hier Robert, der einen unvernünftigen Umgang mit Geld zeigt (vgl. ebd.: 90).

Der Name *Weltbilder* ist auch in dieser Ausgabe Programm und so finden sich zahlreiche bildliche Darstellungen. Während auch hier wenige Auffälligkeiten in Bezug auf stereotypaufbrechende Abbildungen vorhanden sind, erscheinen Frauen wiederum vermehrt beim Einkauf. Dabei sind diese nicht nur im Supermarkt, sondern auch beim Kleidungskauf oder beim Erwerb einer Waschmaschine (vgl. ebd.: 104) zu finden. Auf derselben Seite befindet sich ein Bild eines Rohbaus, an dem gerade ein Mann in Arbeitskleidung arbeitet. Der Mann ist dabei nur klein im Bild zu sehen, wodurch hier sicher nicht absichtlich eine Darstellung mit einer männlichen Person gewählt wurde, dennoch werden hier, auch wenn nicht intentional, Stereotype reproduziert. Diese impliziten Klischees ziehen sich durch eine Vielzahl an Bildern, auf einer weiteren Doppelseite sieht man etwa zwei Frauen in einem Blumenladen sowie eine klare weibliche Dominanz beim Einkauf am Markt (vgl. ebd.: 96 f.).

Bei den Kategorien 4 und 5, welche auf multiperspektivische Zugänge von Geschlecht und sexueller Orientierung sowie einer reflexiven Auseinandersetzung der vorhandenen

Stereotype auf Seiten der Schüler*innen abzielen, findet man in *Weltbilder* kaum. Wie bereits bei den familiären Rollen erwähnt, wird angesprochen, dass der Karenzurlaub geteilt werden kann, was den Schüler*innen eine erweiterte Perspektive eröffnen kann. Die Aktualität des Lehrwerks seit 1987 ist insofern festzustellen, dass neue gesetzliche Richtlinien, wie das EU-Recht zum Gleichheitsgrundsatz für Männer und Frauen (vgl. ebd.: 75) berücksichtigt sind. Außerdem leitet das Kapitel *Arbeiten in Österreich* damit ein, dass es für jede Eignung und Neigung den passenden Beruf gibt. Fortan werden die Anforderungen an die Arbeitnehmer*innen in die drei Bereiche *geistig*, *körperlich* und *sozial* eingeteilt (vgl. ebd.: 66). Es gibt positiverweise keinerlei Erwähnung von geschlechterbedingten Unterscheidungen, wodurch die Schüler*innen völlig unvoreingenommen über die jeweiligen Anforderungen in Bezug auf das eigene Können sowie auf die eigenen Interessen reflektieren können.

7.2.7 Zusammenfassung der zweiten Zeitperiode

Bei der Sichtbarkeit der Geschlechter ist bei der Gesamtheit der sechs betrachteten Schulbücher eine klare männliche Dominanz zu sehen. Diese hat zwar bei den Bildern sichtbar abgenommen, waren in den 1980er Jahren noch etwa 50 % der Bilder mit männlichen Hauptpersonen, so waren dies in den 2000ern lediglich etwa 39 %. Auch wenn die Dominanz bei den Bildern somit sichtbar abgenommen hat, so ist diese insbesondere bei den dargestellten Personen in Berufen präsent, hier stieg der Anteil männlicher Personen sogar von 67,12 % auf 70,4 %. Die oftmals deutlich passivere Rolle weiblicher Personen ist wiederum zurückgegangen, sie erscheinen zwar auch nicht aktiv, die Schulbücher verzichteten aber über weite Strecken auf derartige Geschlechterdarstellungen. Erwähnenswert erscheinen in diesem Bereich *Der Mensch in Raum und Wirtschaft* sowie *Neue Geographie und Wirtschaftskunde*, da hier die angesprochenen Diskrepanzen geringer erscheinen. Die beiden Lehrwerke haben auch zu ihren Ausgaben der 1980er Jahre eine klare Entwicklung, zu vermehrten weiblichen Darstellungen aufzuweisen. Dabei ist insbesondere die Steigerung von 13,03 % zu 41,51 % in *Neue Geographie und Wirtschaftskunde* bei den weiblichen Personen, sowie der Rückgang von 43,33 % auf 22,64 % bei den männlichen Personen in demselben Lehrwerk zu erwähnen.

Wie bereits bei den quantitativen Aspekten erwähnt, sind es Männer, welche die Arbeitswelt dominieren. Sie erscheinen wie in den 1980er Jahren häufig in landwirtschaftlichen oder technischen Berufen sowie in auch in Selbstständigkeit und Führungspositionen. Während Frauen im vorangehenden Abschnitt meist nur in Hilfstätigkeiten beruflich aktiv waren, so wird ihnen nun vermehrt das Element der Selbstverwirklichung im Beruf zugestanden. Frauen werden nun auch bei Weiterbildung und in besserbezahlten Berufen dargestellt und können bei manchen Beispielen Kinder und Beruf erfolgreich vereinen. Dies spiegelt die Herausarbeitung Kerns (2019) wider, es wird zwar durch diverse Inhalte versucht, Mädchen für männlich konnotierte Berufe anzuwerben, umgekehrt gibt es kaum Bemühungen.

Bei den familiären Rollen ist das klassische Bild einer vierköpfigen Familie aus Vater, Mutter, Tochter und Sohn immer noch vorherrschend, was in *Durchblick* auch anhand der *Durchschnittsfamilie* dargestellt wird. Obwohl die Veränderungen marginaler sind als bei den beruflichen Rollen, finden davon abweichende Darstellungen zumindest teilweise Eingang in die Lehrwerke. Hier sticht *Der Mensch in Raum und Wirtschaft* heraus, hier werden weitere Lebensformen porträtiert. In diesem Bereich wird in *Durchblick* ein Familienmodell ohne Kinder mit einem abfälligen Kommentar versehen, was sich negativ auf die beruflichen Wege junger Schülerinnen auswirken könnte. In Bezug auf die familiäre Aufgabenteilung sind Frauen etwa häufiger beim Einkauf dargestellt, Teilzeitarbeit wird des Weiteren immer wieder als Lösung angesehen, um berufliche Aktivität für weibliche Personen zu ermöglichen.

Bei den Freizeit- und emotionalen Rollenzuschreibungen besteht die größte Veränderung zu den Lehrwerken der 1980er Jahre darin, dass nun auch Frauen mit einem verantwortungsbewussten Umgang mit Geld abgebildet werden, sie treten nun auch als Wissensinstanz auf. Demgegenüber sind es männliche Personen, welche diese Eigenschaft nicht immer erfüllen. Die vorhandenen Darstellungen assoziieren Motorräder und Autos eindeutig mit dem Männlichen, während weiblichen Personen etwa die Affirmation zum Schreiben zugeschrieben wird. Manche Darstellungen haben sich in jenen Büchern, von denen die neuen Auflagen untersucht wurden, nicht verändert, vieles wurde jedoch geändert und erscheint nun entstereotypisiert.

Bei den vorhandenen Bildern gibt es ähnlich zu den 1980er Jahren wenige Auffälligkeiten, Männer werden traditionell mit kurzen Haaren und weniger stark, aber immer noch häufig in Arbeitskleidung bei handwerklichen Berufen oder auch in Anzügen gezeigt. Frauen erscheinen nun deutlich häufiger in Berufen, dabei auch positiverweise in Führungsrollen, sie dominieren allerdings weiterhin etwa bei Abbildungen, die Personen beim Einkauf zeigen.

Wie bereits im ersten Zeitabschnitt fehlen hier jegliche Darstellungen jenseits der heteronormativen, zweigeschlechtlichen Norm. Während dies in den 1980er Jahren vor dem Hintergrund des damaligen gesellschaftlichen Kontexts noch als nachvollziehbar gelten kann, hätte man sich in den 2000er Jahren verstärkt davon abweichende Darstellungen erwarten können, um veränderte gesellschaftliche Realitäten in den Schulbüchern abzubilden. In diesem Zusammenhang weist Heilmann (2011: 58) darauf hin, dass männliche Homosexualität in neoliberalen Diskursen zunehmend „trendisiert“ werde, also punktuell sichtbar und konsumierbar gemacht werde, ohne jedoch bestehende heteronormative Strukturen grundlegend infrage zu stellen. Die weiterhin ausbleibende Repräsentation vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Identitäten in Schulbüchern kann somit als Ausdruck dieser selektiven Sichtbarkeit verstanden werden, die zwar einzelne Erscheinungsformen aufgreift, jedoch keine umfassende Normalisierung von Vielfalt bewirkt.

Auch wenn es wiederum nicht durchwegs zu einem hohen Aufkommen von Reflexionsaufgaben kommt, so ist positiv zu erwähnen, dass es weniger implizite stereotypbehaftete Inhalte gibt, diese werden nun häufiger geschlechtsneutral gestaltet. Obwohl die geschlechtergerechte Sprache kein Hauptfokus der vorliegenden Betrachtung ist, so ist dennoch zu erwähnen, dass diese nun nicht durchgängig, aber vielfach umgesetzt wurde. Ebenso positiv ist, dass die Schulbücher vermehrt dahingehend gestaltet wurden, den Lernenden zu vermitteln, ihre berufliche Zukunft selbst zu entscheiden und dabei nicht auf die Wünsche anderer zu hören. In allen Büchern findet man Denkanstöße, diese bleiben jedoch oftmals bei einer bloßen Meinungsäußerung, was für eine hierarchiehöhere Reflexion zu wenig erscheint. Viele Aufgaben wurden seit den 1980er Jahren nicht geändert, die Unterschiede bestehen zusammenfassend vorwiegend in den angesprochenen neutraleren Darstellungen.

7.3. Dritter Zeitabschnitt: Schulbücher nach dem Lehrplan 2023

7.3.1 Durchblick 3

In der Kategorie zur Sichtbarkeit der Geschlechter herrscht weitgehende Geschlechtergleichheit. Während bei den bloßen Erwähnungen von Personen (12:11) sowie bei dem Vorkommen auf bildlichen Darstellungen (56:46) männliche Personen leicht vorangehen, sind es bei den Personen, die in Berufen gezeigt werden, weibliche Personen, die knapp voran liegen (25:19). Rein quantitativ ergibt sich dadurch keine unnatürliche Überrepräsentanz. Im Bereich der Passivität gibt es eine Darstellung, die auffällt, dabei sind in einem Klassenzimmer ein Lehrer und mehrere Schüler*innen zu sehen. Interessant erscheint dabei, dass hier nur dem Lehrer und zwei Schülern Sprechrollen zugestanden werden, die Schülerinnen erscheinen daher als passive Nebenfiguren.

Bei den beruflichen Rollen ist sofort zu bemerken, dass hier viele Frauen gezeigt werden, die in Führungspositionen agieren und auch häufig selbstständig sind. Weibliche Personen erscheinen dabei zwar wieder als selbstständige Friseurin, aber auch als Pilotin oder Bürgermeisterin. Darüber hinaus zeigt sich, dass Frauen in *Durchblick* sowohl in sozialen Berufen, etwa als Elementarpädagogin (vgl. Hofmann-Schneller et al. 2025: 138), aber auch in technischen Berufen, etwa als Tischlerin (vgl. ebd.: 151) Erwähnung finden. Weiblichkeit scheint nun keineswegs mehr an eine bestimmte Berufsgruppe gebunden zu sein, sie erscheint in allen Wirtschaftssektoren und auch hierarchischen Ebenen. Männer hingegen wagen sich gemäß den Lehrwerksinhalten deutlich vorsichtiger in traditionelle Frauendomänen, es gibt zwar einige Lehrer und einen Friseur, ansonsten jedoch wenige Männer in traditionell weiblich konnotierten Berufen.

Entgegen früheren Schulbüchern wird im Bereich der familiären Rollen nun der Eindruck vermittelt, dass Väter eine größere Rolle im Haushalt und bei der Kindererziehung spielen. Sie werden häufiger im häuslichen Umfeld gezeigt, sei es beim Kochen oder auch bei der Arbeit im Homeoffice. Der Eindruck der beruflichen Aktivität der Frauen deckt sich mit den familiären Darstellungen, eine Mutter sorgt sich etwa um das Angebot eines Ganztageskindergartens (vgl. ebd.: 68), um ihrer Arbeit nachgehen zu können. Im gesamten Schulbuch findet man nur eine Erwähnung einer Familie, die einen Sohn und

eine Tochter enthält, allerdings wird hier nicht die Mutter, sondern nur der Vater abgebildet. Die traditionelle Familie, wie sie in den ersten beiden Zeitabschnitten vorherrschend war, scheint hier nicht relevant.

Im Bereich der Freizeitaktivitäten werden zahlreiche Personen bei ehrenamtlichen Tätigkeiten gezeigt. So helfen Männer etwa bei einem Verein oder bei einer Organisation, die sich um die Betreuung Obdachloser kümmert, aus, ebenso werden auch Frauen in diesem Bereich dargestellt (vgl. ebd.: 90). Die restlichen Freizeitdarstellungen sind marginal, erwähnenswert ist noch eine Frau, die beim Computerspielen gezeigt wird (vgl. ebd.: 47). Im Bereich der emotionalen Rollen möchte sich der Schüler Luca eine eigene Meinung bilden und erscheint damit rational (vgl. ebd.: 72), während beim Themenbereich der Verschuldung eine junge Frau mit vielen Paketen gezeigt wird und dabei einen glücklichen Gesichtsausdruck macht (vgl. ebd.: 102). Zuletzt ist bei den Meinungen zum Bruttoinlandsprodukt eine männliche Stimme enthalten, welche auf jene, in diesem Kontext relevante Umweltproblematik verweist (vgl. ebd.: 130). Die Thematisierung des Umweltschutzes wurde 1987 in *Weltbilder* (vgl. ebd.: 58) von einer Schülerin vertreten.

Im Gegensatz zu den bisherigen Zeitabschnitten wurden nun deutlich mehr bildhafte Darstellungen mit Personenfokus identifiziert. Wie bereits erwähnt, sind es hier die männlichen Hauptpersonen, die zahlenmäßig voranliegen. Obwohl es eine gewaltige Bildermenge gibt, sind stereotypabweichende Darstellungen beinahe non-existent. Männliche Figuren werden bis auf wenige Ausnahmen mit kurzen Haaren abgebildet. Sie werden allerdings deutlich weniger bei der Arbeit in klassischen Berufen mit Arbeitskleidung gezeigt, sondern erscheinen nun häufig in Freizeitkleidung. Bei den weiblichen Figuren erscheint nach wie vor ein klarer Hang zu langhaarigen Frisuren, insbesondere bei Abbildungen werden häufig Darstellungen mit Röcken sowie rosa und violetten Farben verwendet. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Frauen in Businessoutfits, hier wird aber nicht wie in einem vorangehenden Buch der Untertitel *Karrierefrau* verwendet. Die Blickrichtung der Personen richtet sich nun deutlich mehr in Richtung der Rezipient*innen.

Im Bereich der Abbildung sexueller Orientierungen gibt es ein Bild, welches auf eine homosexuelle Beziehung zweier Frauen hindeuten kann. Bei diesem werden zwei junge

Frauen gezeigt, die gemeinsam ein Kleinkind halten und sich dabei umarmen. Der Kontext der Darstellungen bezieht sich auf *soziale Minderheiten* (vgl. ebd.: 18), was diese Annahme unterstützt. Problematisch erscheint daran, dass es keine Aufgabe oder Textelemente gibt, welche die Schüler*innen darauf hinweisen und somit zu einer echten Reflexion führen könnten. Es wird schließlich erwähnt, dass dieses Bild, neben anderen, die Diversität der Gesellschaft zeigt, außerdem ist ein QR-Code enthalten, der zu einem Video über Diversität führt.

Im Bereich der Reflexion gibt es Verweise auf Richtlinien zur Geschlechtergleichstellung, so ist etwa der siebente Artikel des Bundesverfassungsgesetzes erwähnt (vgl. ebd.: 18). Positiv ist auch, dass die Begriffe *Klischee* und *Vorurteil* erklärt werden (vgl. ebd.: 16), was die Schüler*innen befähigt, adäquat über derartige Themen zu sprechen. Bei einem Rollenspiel sind die Lernenden dazu angehalten, eigene Rollen zu erfinden und diese anschließend auf geschlechterbedingte Vorurteile zu prüfen (vgl. ebd.: 46). Bei weiteren Rollenspielen wird klar, dass hier weibliche Personen nicht mehr als passive Nebencharaktere fungieren, sondern auch als aktive Entscheidungsträgerinnen aus ihrem Beruf heraus agieren. Obwohl bei der Thematisierung zur Verteilung der Care-Arbeit die Reflexionsaufgabe zur Verteilung der Haushaltstätigkeiten im eigenen Haushalt enthalten ist (vgl. ebd.: 153), kommen Denkanstöße zum Durchbrechen bestehender Stereotype zahlenmäßig oft zu kurz, insbesondere niveauhöhere Reflexionen sind nicht zu finden.

7.3.2 Geoprofi 3

Im Lehrwerk des *Veritas* Verlags gibt es quantitativ keine signifikante Dominanz eines Geschlechts. Während bei den bloßen Personenerwähnungen (12:8) sowie bei den Personen mit Berufen (13:12) weibliche Figuren mehrere Nennungen aufweisen, sind es bei den Personen auf Bildern die männlichen Figuren, die mit 27,91 % gegenüber weiblichen Personen (23,26 %) einen leichten Überhang haben. Bei den bildlichen Darstellungen sind es neutrale Darstellungen, sprich meist Abbildungen auf denen männliche und weibliche Personen gleichzeitig zu sehen, die fast die Hälfte ausmachen. Bei der geschlechterspezifischen Aktivität gibt es Darstellungen, die männliche und weiblichen Personen gleichermaßen in den Vordergrund rücken, allerdings finden sich bei

einer Verhandlung der Sozialpartner etwa drei Männer und nur eine Frau am Tisch (vgl. Mayrhofer et al.: 44).

Bei den beruflichen Rollen scheinen Frauen und Männer wiederum in den diversen Berufssparten verteilt zu sein, auffällig ist allerdings, dass beide dargestellten Fälle von Arbeitslosigkeit Frauen betreffen (vgl. ebd.: 82 f.). Darüber hinaus lässt sich ein deutlicher Unterschied bei der Besetzung des Ortsvorstands erkennen, waren dies insbesondere in den 1980er Jahren lediglich Bürgermeister, so findet man auch in *Geoprofi* in beiden Erwähnungen Frauen, die diese Funktion ausüben. Zuletzt soll festgehalten werden, dass sowohl Männer als auch Frauen in Selbstständigkeit und Führungspositionen gezeigt werden.

Im Kapitel *Gesellschaftliche Vielfalt in Österreich* kommt es zur Erwähnung diverser Familienbilder, so werden kinderlose Paare, Patchworkfamilien und Singlehaushalte erwähnt (vgl. ebd.: 16). Neben diesen Erwähnungen finden sich im gesamten Schulbuch allerdings nur traditionelle Familien, die stets aus Vater, Mutter und mindestens einem Kind bestehen. Es gibt zwar feine Unterschiede zu den früheren Zeitabschnitten, wie etwa bei einer Abbildung, bei welcher der Vater das Baby der Familie hält (vgl. ebd.: 52), insgesamt wird in *Geoprofi* jedoch ein sehr stereotypisiertes Familienbild transportiert. Dies deckt sich auch mit den thematisierten Freizeitaktivitäten. Eine Familie besteht aus Vater, Mutter, Tochter und Sohn und plant ihren Urlaub, dabei will der Vater gutes Essen, die Mutter möchte wandern, die Tochter interessiert sich für Kultur und der Sohn erwartet sich Action (vgl. ebd.: 34), womit hier Vorurteilen nicht entgegenwirkt wird. Ansonsten sind es wiederum Tätigkeiten wie Radfahren, Joggen und auch Rafting, bei denen sowohl männliche als auch weibliche Personen gezeigt werden.

Bei den Fotografien und Zeichnungen gibt es ebenso wenig Versuche, Stereotype in Bezug auf Kleidung oder Frisuren zu durchbrechen, insbesondere bei gezeichneten Personen erscheinen klassische Männlichkeit- und Weiblichkeitsbilder aufgegriffen zu werden. Auch wenn es zahlreiche Darstellungen mit Männern und Frauen gibt, in denen sich der Mann in der zentralen Perspektive befindet, scheinen diese nicht dominant. Dass dies auch anders sein kann, wird etwa anhand einer Fotografie verdeutlicht, in der ein Frau vor einem Mann läuft, während sie sich nicht nur in der Mitte des Bildes befindet, sondern

sich ihr Blick auch klar an die Leser*innen richtet, während sein Blick ihrem Lauf folgt (vgl. ebd.: 10).

Im Kapitel *Österreichische Gesellschaftsentwicklung*, in welchem auch die erwähnten Familienbilder Eingang fanden, gibt es Erklärungen zu den Begriffen *Gender* und *Transgender*. Neben diesen neutralen Erläuterungen wird im Text beschrieben, dass Transpersonen ähnlich wie homosexuelle Menschen oftmals Anfeindungen ausgesetzt sind. Es wird zuletzt darauf hingewiesen, dass wir alle dazu beitragen können, dass ein gutes Zusammenleben unabhängig der sexuellen Orientierung oder des Geschlechts in der Gesellschaft funktioniert (vgl. ebd.: 18). Auch wenn der Thematik wenig Platz im Buch eingeräumt wird, werden diese Themen zumindest angesprochen, insbesondere der indirekte Appell an die Rezipierenden erscheint sinnvoll und spricht die Verantwortung aller an.

In dem Schulbuch finden sich zahlreiche Aufgaben und Inhalte, die mit der Stellung der Frau im Familien- und Berufsleben sowie mit damit zusammenhängenden Aspekten, etwa der Bezahlung, zu tun haben. Aufgaben, die sich an der Lebenswelt der Schüler*innen orientieren, bestehen hier etwa darin, ihre eigene Haushaltsgröße zu berechnen (vgl. ebd.: 17) und über die Verteilung von Care- und Haushaltsarbeit in der eigenen Familie nachzudenken (vgl. ebd.: 79). Es werden darüber hinaus Aussagen zur Diskussion gestellt, die sich mit einer gerechten Verteilung der Karenz sowie mit der Ermöglichung beruflicher Tätigkeit für Frauen mit kleinen Kindern auseinandersetzen (vgl. ebd.: 9). Anhand einer Graphik über beliebte Lehrberufe sollen die Lernenden reflektieren, wie es zu den starken Unterschieden bei der Berufswahl von Mädchen und Jungen kommt. Daraufhin werden sie angewiesen, sich im Internet über die Vielfältigkeit der Berufsmöglichkeiten zu informieren. Die Jugendlichen werden auch darüber in Kenntnis gesetzt, dass Rollenbilder Berufsentscheidungen maßgeblich prägen, ehe sie bei einer Aufgabe ihre Meinung zu stark stereotypisierten Aussagen äußern sollen (vgl. ebd.: 75-77). Durch die Vielseitigkeit der Inhalte werden die Schüler*innen jedenfalls bestärkt, ihre berufliche Zukunft unabhängig von Meinungen anderer sowie jeglicher Rollenklischees zu treffen.

7.3.3 Global 3

In *Global 3* vom *ÖBV Verlag* zeigt sich auf quantitativer Ebene eine Dominanz weiblicher Personen. Die Unterschiede sind hier insbesondere bei den Bildern mit Personenfokus zu erkennen, hier erscheinen fast doppelt so viele Frauen und Mädchen auf den Bildern und Abbildungen als männliche Charaktere. Darüber hinaus sind es ebenso Frauen, die häufiger in konkreten beruflichen Rollen Erwähnung finden, 26 weiblichen Darstellungen stehen hier lediglich 19 männliche gegenüber. Bei den Erwähnungen von Personen außerhalb des Berufs herrscht Ausgeglichenheit (8:8). In der Kategorie der Aktivität und Passivität zwischen den Geschlechtern gibt es wenig Auffälliges, im Gegensatz zu den früheren Zeitabschnitten sind es hier etwa zwei Mädchen, die ein Interview führen (vgl. Hufnagl et al. 2025: 104).

Bei den beruflichen Rollen gibt es zahlreiche Berufe, welche über das Schulbuch verteilt sowohl Männern als auch Frauen zugewiesen werden. Dies betrifft darüber hinaus auch verschiedene Branchen und Wirtschaftssektoren, es gibt beispielsweise einen Krankenpfleger (vgl. ebd.: 17) und eine Pflegerin (vgl. ebd.: 43), sowie eine Abbildung mit einem Feuerwehrmann und einer Feuerwehrfrau (vgl. ebd.: 2). Darüber hinaus findet man selbstständige Frauen und Männer in unterschiedlichen Sparten, so hat eine junge Frau einen Gemüsebetrieb gegründet, während ein Mann etwa als selbstständiger Tischler arbeitet (vgl. ebd.: 46). Frauen sind hier auch mehrfach in Führungspositionen tätig, etwa als Geschäftsführerin einer *Bau GmbH* (vgl. ebd.: 86). Die Vielfalt der gezeigten Berufe ist positiv hervorzuheben, das Lehrwerk liefert durch die multiperspektivischen Geschlechterrollen einen wichtigen Beitrag zum Abbau von Stereotypen.

Neben den zahlreichen Berufsdarstellungen gibt es nur wenige abgebildete Familien. Zunächst erscheint der Fall von Maria auffällig, welche einen schwierigen Weg zum beruflichen Erfolg hat. Sie hilft ihrer kleinen Schwester bei den Hausaufgaben, unterstützt die Eltern bei der Hausarbeit und bewirbt sich für einen Ferienjob, um ihre Eltern finanziell zu unterstützen. Im Gegensatz dazu wird die Geschichte von Kaan, einem jungen Schüler, dem sein Bildungserfolg in die Wiege gelegt wurde und der sich ohne finanzielle Sorgen auf seine Ausbildung fernab jeglicher Haushaltstätigkeiten konzentrieren kann, geschildert (vgl. ebd.: 22). Unabhängig von den besseren Finanz- und Bildungsmöglichkeiten, ist der Aspekt der Kinderbetreuung und der Haushaltsführung für

die junge Frau im Gegensatz zum jungen Mann auffällig und greift Stereotype unreflektiert auf. In weiteren Darstellungen sind Familien mit Vater und Mutter zu sehen, diese haben häufig aber nur ein Kind oder auch zwei Töchter. Es werden somit zwar keine alternativen Elternrollen gezeigt, das Bild der Familie mit einer Tochter und einem Sohn wird hier allerdings nicht tradiert.

Wie bereits von vielen Lehrwerken bekannt, werden sowohl weibliche als auch männliche Personen etwa bei gemeinsamen Beschäftigungen wie Skifahren oder Wandern gezeigt. Außerdem werden sowohl Mädchen als auch Jungen bei der Feuerwehrjugend porträtiert (vgl. ebd.: 42). Des Weiteren hilft ein Sohn seinem Vater beim Backen (vgl. ebd.: 62). Interessant erscheint die Aufgabe, bei der die Schüler*innen einen Städtetrip oder einen Skiurlaub für sich und ein Familienmitglied planen sollen (vgl. ebd.: 95), mit dieser Formulierung wird Rücksicht auf diverse familiäre Konzepte genommen und diese Form der Freizeitbeschäftigung geschlechtsneutral dargestellt. Zuletzt ist bei den Charaktereigenschaften Simon zu erwähnen, der musikalisch und kreativ ist (vgl. ebd.: 35).

Trotz zahlenmäßig vieler bildlicher Inhalte gibt es wenig Darstellungen, die Geschlechterrollenstereotypen entgegenwirken. Kurze Haare scheinen für männliche Personen und lange Haare für weibliche Personen dominant, hier gibt es tatsächlich bei fast hundert Bildern nur zwei Abweichungen. Bei der Kleidung wird ebenso nicht der Versuch unternommen, vorhandene Stereotype zu durchbrechen, so erscheint in Führungspositionen für Männer etwa lediglich der Anzug als angemessene Kleidung. Wie bei der Erläuterung zu Farbstereotypen angesprochen sind hellere Farben weiblich und dunklere Farben männlich konnotiert. Dies zeigt sich bei einer Familie beim Skifahren in der Gondelbahn, als der Vater eine dunkelblaue und schwarze Ausrüstung trägt, während die Mutter und die beiden Töchter deutlich farbenfroher etwa in rosa, hellblauer und weißer Kleidung erscheinen (vgl. ebd.: 25). Im Kapitel *Wohin nach der 4. Klasse?* werden zwei männliche und zwei weibliche Jugendliche gezeigt, alle richten ihren Blick zu den Rezipient*innen. Auffällig erscheint jedoch, dass beide weiblichen Schülerinnen lächeln, während die Jungen einen ernsten Gesichtsausdruck zeigen (vgl. ebd.: 35).

Dem Bereich vielfältiger sexueller und geschlechtlicher Identitäten ist in *Global* ein eigenes Unterkapitel gewidmet. Dieses ist als *Biologisches und soziales Geschlecht* –

„Sex“ und „Gender“ betitelt und greift zunächst den Unterschied dieser beiden Begriffe auf. Des Weiteren werden die Bezeichnungen *Intersexualität*, *queer* und *LGBTQIA+* erklärt und *sexual identity flags* abgebildet (vgl. ebd.: 18 f.). Während es sich im Gesamten um eine neutrale Darstellung und Erklärung handelt, wird auch auf Aspekte der Diskriminierung und Akzeptanz eingegangen, um die Thematik gesellschaftlich zu beleuchten. Die Erklärungen erscheinen sinnvoll, um den Schüler*innen ein besseres Verständnis über die Diversität in der Gesellschaft zu vermitteln und fortan bewusster mit diesen Begrifflichkeiten sowie mit Mitmenschen umgehen zu können. Eine nennenswerte Darstellung abseits dieses Unterkapitels findet sich bei der Abbildung einer homosexuellen Heirat zweier Männer (vgl. ebd.: 7).

Zu der angesprochenen Doppelseite finden sich auch einige Reflexionsaufgaben, die Schüler*innen sollen so etwa die Unterschiede zwischen *sex* und *gender* erklären und über Diskriminierung aufgrund von Sexualität und Geschlechtlichkeit reflektieren, außerdem sollen sie zur Toleranz in anderen Erdteilen recherchieren (vgl. ebd. 18 f.). Diese Aufgaben sind gut geeignet, um den Lernenden einen zusätzlichen Eindruck von der Relevanz zu vermitteln, Toleranz zu leben und niemanden zu diskriminieren. Zum Abschluss des Überkapitels werden die Schüler*innen dazu aufgerufen, ihnen bekannte Vorurteile zu notieren (vgl. ebd.: 27). Positiv ist hier, dass bewusst von *Vorurteilen* die Rede ist, es folgt allerdings kein expliziter Reflexionsauftrag dazu. In einem Text über Care-Arbeit wird auf die weibliche Dominanz in diesem Bereich verwiesen und erläutert, dass auch heutzutage noch Mädchen und Jungen anders in Bezug auf Haushaltsarbeit erzogen werden. Die Schüler*innen sollen anschließend erörtern, wie eine geschlechtergerechte Haushaltserziehung aussehen sollte und stereotypaufbrechende Männer- und Frauenausreden formulieren, um der Hausarbeit auszuweichen (vgl. ebd.: 43). Diese Aufgaben erfordern eine vertiefende Auseinandersetzung, womit es bei einer ernsthaften Beschäftigung seitens der Lernenden sicherlich zu einer niveauhöheren Reflexion kommt.

7.3.4 Mehrfach Geografie 3

Auf quantitativer Ebene herrscht in *Mehrfach Geografie* Ausgeglichenheit zwischen weiblichen und männlichen Darstellungen. Während bei den Personennennungen außerhalb des Berufs männliche Personen knapp voran sind (4:3), gestaltet sich dies bei

den vorhandenen Personen in Berufen mit 13 weiblichen und elf männlichen Erwähnungen genau umgekehrt. Auf den Fotografien und Zeichnungen herrscht zahlenmäßig Gleichstand, überwiegend männliche und weibliche Darstellungen nehmen jeweils 32,14 % der gesamten Abbildungen ein. In Bezug auf die Aktivität und Passivität sind zwei Bilder interessant, die sich im Kapitel *Freizeit und Urlaubszeit* direkt nebeneinander befinden. Auf der einen Seite sieht man einen Jungen, der Schlagzeug spielt, auf der anderen Seite ist es eine Jugendliche, die im Bett liegt und mit Kopfhörern Musik hört (vgl. Graf et al. 2025: 26). Obwohl hier vermutlich nicht intentional eine Darstellung gewählt wurde, die bewusst an das weibliche Geschlecht gebunden ist, erscheint hier die weibliche Person klar in einer passiven und durch die Kopfhörer zusätzlich auch in einer zurückgezogenen, akustisch leisen Rolle.

Bei den beruflichen Rollen ist man offenbar darum bemüht gewesen, keine Geschlechterstereotype zu reproduzieren, die berufstätigen Personen sind hier wiederum unabhängig des Geschlechts in allen Sparten zu finden. Mit manchen Inhalten richtet sich das Lehrwerk sogar klar gegen Vorurteile, so findet man bei Männern etwa einen Elementarpädagogen oder einen Gesundheits- und Krankenpfleger (vgl. ebd. 34 f.), bei den weiblichen Personen gibt es beispielsweise eine Tischlereitechnikerin (vgl. ebd.: 32). Damit wird deutlich, dass hier nicht nur Frauen in traditionell männlich konnotierten Berufen gezeigt werden, sondern auch umgekehrt. Arbeitslosigkeit findet in *Mehrfach Geografie* bei beiden Geschlechtern Erwähnung.

Im Bereich der familiären Darstellungen gibt es zwar hauptsächlich Inhalte, bei denen eine Familie aus einem Vater und einer Mutter besteht, es werden aber auch die Begriffe *Regenbogenfamilie* und *Patchworkfamilie* erklärt (vgl. ebd.: 10). In diesem Bereich erscheint auch eine Erwähnung einer Familie, die aus zwei Müttern besteht, die zusammen ein Kind haben, während eine der Frauen bereits ein Kind in die Beziehung mitbrachte (vgl. ebd.: 10). Die gezeigten Väter nehmen innerhalb der Familie nun häufig eine veränderte Rolle ein, so wird etwa ein alleinverdienender Vater mit zwei Kindern gezeigt, die Mutter arbeitet als Flugbegleiterin und ist kaum für die Kinder verfügbar (vgl. ebd.: 10). In einem weiteren Beispiel scheint die Berufstätigkeit der Mutter wichtiger zu sein als jene des Vaters, da eine Familie überlegt aufgrund der gut bezahlten Tätigkeit der Mutter umzuziehen (vgl. ebd.: 24).

Während es bei den Freizeitaktivitäten keine geschlechterspezifisch relevanten Inhalte abseits der bereits erwähnten passiven Rolle der Jugendlichen mit Kopfhörern gibt, wird einem jungen Mann die Charaktereigenschaft der Einfühlsamkeit zugeschrieben (vgl. ebd.: 32). Die vorhandenen Bilder lassen sich ebenso kurzfassen, es gibt wiederum wenige Abweichungen von bestehenden Normen. Männer erscheinen zwar immer wieder mit langen Haaren und Frauen auch häufiger in Arbeitskleidung für handwerkliche Berufe, im Gesamten variieren Männer- und Frauenbilder allerdings kaum. Ein pointiertes Beispiel für die Darstellungen lässt sich in einer Fotografie erkennen, auf der zwar ein Junge mit langen Haaren zu sehen ist, aber auch ein Mädchen mit Rock sowie ein Mädchen mit einem rosafarbenen Rucksack (vgl. ebd.: 38).

Wie in den vorangegangenen Lehrwerken, die nach dem Lehrplan 2023 erstellt wurden, gibt es auch hier Erwähnungen im Bereich sexueller Orientierungen abseits der Heteronormativität. Wie bereits bei den familiären Inhalten erwähnt, wird der Begriff der *Regenbogenfamilie* erklärt und auch anhand eines Beispiels mit zwei Müttern illustriert. Über die gezeigte Familie wird alltagsrepräsentativ erzählt, es herrscht eine Aufteilung der Mütter zwischen Arbeit, Haushalt und Kinderbetreuung (vgl. ebd.: 10), woran jene Schüler*innen, denen eine solche Form der Elternschaft fremd erscheint, sehen können, dass diese Lebensform nicht fernab ihrer bekannten Lebensrealität ist. Außerdem wird im Kapitel *Gemeinsam Leben in Österreich* auch auf die Begriffe *Gender* in Abgrenzung zum biologischen Geschlecht sowie *Identität* eingegangen (vgl. ebd.: 17). Der Thematik wird kein großer Bereich gewidmet, die Begriffserklärungen sind dennoch sinnvoll, um ein Bewusstsein zu schaffen.

Zunächst finden sich im Bereich der Reflexion einige Aufgaben bezüglich familiärer Formen, die Schüler*innen reflektieren ihr eigenes familiäres Zusammenleben sowie verschiedene Familienbilder, die es in ihrer eigenen Vorstellung sowie in jener der Klasse gibt (vgl. ebd.: 10 f.). In weiteren Aufgaben werden die Lernenden aufgefordert, etwa Tipps zur Umsetzung von Diversität an der eigenen Schule zu notieren (vgl. ebd.: 17), Gründe für traditionelle Geschlechterrollen zu finden (vgl. ebd.: 34) oder Möglichkeiten zu diskutieren, die Doppelbelastung der Frauen zu reduzieren (vgl. ebd.: 39). Insgesamt wird somit ein breites Feld in Bezug auf die Beseitigung herkömmlicher

Geschlechterverhältnisse abgedeckt, weitere sexuelle und geschlechtliche Identitäten bleiben bei der Reflexion jedoch unberücksichtigt.

7.3.5 Neugierig auf Geographie 3

Bei der Sichtbarkeit der Geschlechter gibt es in *Neugierig auf Geographie* eine leichte weibliche Dominanz. Diese manifestiert sich in einfachen Texterwähnungen (7 weibliche, 4 männliche Personen) sowie bei den vorhandenen bildlichen Darstellungen, wo Frauen und Mädchen in 27 Darstellungen die Hauptperson bilden und damit öfter vorkommen, als männliche Personen, bei denen dies nur in 19 Darstellungen der Fall ist. Bei den Erwähnungen in beruflichen Positionen herrscht mit 18 männlichen und 17 weiblichen Personen in Berufen beinahe Ausgeglichenheit. Bei der abgebildeten Aktivität bzw. Passivität stechen hier Abbildungen zum Streik für bessere Arbeitsverhältnisse heraus. Auf einer Fotografie streiken überwiegend weibliche Personen für ein besseres Gehalt (vgl. Bihar et al. 2025: 52), bei einem Streik für bessere Kollektivverträge sind weibliche und männliche Personen ausgewogen zu sehen (vgl. ebd.: 79). Insbesondere die erste Darstellung sticht im Vergleich zu den früheren Schulbüchern heraus, wo Gehaltsthemen stets männlich konnotiert waren.

Wie bereits erwähnt, erscheinen in dem Lehrwerk Frauen und Männer bei den Berufsbildern ausgeglichen. In beiden Fällen wird eine große Bandbreite an Berufsgruppen abgebildet, Frauen finden sich etwa in Führungspositionen, in technisch-handwerklichen Berufen sowie in sozialen Anstellungen. Bei den Berufen, die hier Männern zugeordnet wurden, lassen sich verschiedene Eigenschaften wie handwerkliches Geschick, Kreativität, soziale Kompetenz oder auch Führungskompetenz festmachen. Die dargestellten Berufe entziehen sich damit in der Gesamtheit betrachtet jeglichen stereotypen Zuordnungen. In dem Kapitel *Klassische und innovative Berufsbilder* ist nicht nur ein Wandel der Tätigkeit im Beruf zu erkennen, sondern auch des damit abgebildeten Geschlechts. Obwohl die Berufsbezeichnungen im Text neutral gewählt wurden, wurde für die frühere Zeit ein Mann in der Position des Müllers abgebildet, während die moderne Berufsgruppe der Verfahrenstechnik im Bild durch eine Frau verkörpert wird (vgl. ebd.: 36).

So stark in den ersten beiden Zeitabschnitten noch das Bild der vierköpfigen Familie mit Vater und Mutter dominierte, so stark rückt dieses in *Neugierig auf Geographie* in den

Hintergrund. Es gibt verschiedenste Formen familiärer Konstellationen, etwa gleichgeschlechtliche Eltern, Patchworkfamilien mit mehreren Elternteilen oder kinderlose Paare. Wie bereits in *Mehrfach Geografie* werden auch hier die Begriffe der *Patchworkfamilie* und der *Regenbogenfamilie* erklärt (vgl. ebd.: 21). Allerdings gibt es nicht nur Inhalte in Bezug auf die reine familiäre Zusammensetzung, sondern auch auf die ausgeübten Tätigkeiten innerhalb der Familie. Hier ist etwa die Position des Hausmannes (vgl. ebd.: 42) zu erwähnen. Insgesamt wird damit ein sehr breites familiäres Verständnis dargeboten, welches den Horizont der Rezipierenden sicherlich erweitern kann.

In den Bereichen der Freizeitaktivitäten sowie der emotionalen Darstellungen gibt es wenig Hervorstechendes. Bei der Freiwilligenarbeit erscheinen mit Jan, der beim *World Cleanup Day* mitmacht und mit Erwähnungen einer freiwilligen Feuerwehrfrau sowie einer ehrenamtlichen Fußballtrainerin (vgl. ebd.: 42) sowohl männliche als auch weibliche Darstellungen. Emotionale Stereotype werden im Rahmen *sozial konstruierter Geschlechterrollen* aufgegriffen, exemplarisch beschrieben und entkräftet (vgl. ebd.: 24), was zur Reflexion darüber anregt. Bei den bildlichen Inhalten gibt es nur wenige Darstellungen, die von den klassischen Geschlechterbildern in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild abweichen.

Im Bereich der Darstellung abweichender geschlechtlicher und sexueller Identitäten wird man in diesem Schulbuch so fündig wie in keinem bisher erwähnten. Wie bereits bei den familiären Rollen erwähnt, gibt es ein lesbisches Paar, welches mit einem Kind abgebildet wird (vgl. ebd.: 20). In dem Kapitel *Unsere Gesellschaft ist divers* gibt es ein Unterkapitel mit dem Titel *Mehr als zwei Geschlechter?*, in welchem tiefere Einblicke gegeben werden. Zunächst wird der Unterschied zwischen *biologischem Geschlecht* und *Geschlechtsidentität* erklärt, wobei bei Letzterem zwischen *Frau*, *Mann* und *non-binär* unterschieden wird. Darüber hinaus werden hier erstmals die beiden Begriffe *Transgeschlechtlichkeit* und *Intergeschlechtlichkeit* erläutert, welche auch anhand von Personen anschaulich dargestellt werden. Zuletzt wird in diesem Unterkapitel auch noch auf die Bezeichnung *LGBTIQ+* und die damit einhergehenden Diskriminierungen in der Gesellschaft eingegangen. Neben einem Appell gegen diese Benachteiligungen wird jener ebenso für eine geschlechtergerechte Gesellschaft ausgesprochen (vgl. ebd.: 24 f.). Mit diesem Umfang der Thematisierung non-binärer Geschlechteridentitäten setzt *Neugierig*

auf *Geographie* neue Maßstäbe, die Schüler*innen bekommen hier die Möglichkeit, sich differenziert mit der Thematik auseinanderzusetzen.

Darauf aufbauend gibt es hier auch einige Aufgaben, die dazu anregen, vorhandene Stereotype aufzubrechen. Zunächst gibt es Übungen, welche auf die Erfassung der Diversität der Haushaltsgröße innerhalb des Lebensumfelds der Schüler*innen abzielen (vgl. ebd.: 7). In diesem Zusammenhang wird Familie als etwas individuell Erfassbares erläutert, die Lernenden sollen die eigene Familie zeichnen und somit darüber sowie über ihnen bekannte nicht traditionelle Familien reflektieren. Dabei wird der Begriff der *Wahlverwandtschaft* eingebracht (vgl. ebd.: 20). Diverse Aufgaben beschäftigen sich mit der Stellung der Frau in der Gesellschaft und in der Familie. Die Schüler*innen diskutieren, warum es weniger Geburten im Globalen Norden gibt (vgl. ebd.: 9). Die Lernenden erstellen einen Tagesablauf der eigenen Eltern und evaluieren die Ergebnisse (vgl. ebd.: 22), um vorhandene stereotype Aufteilungen zu entlarven. Anschließend werden sie selbst in die Verantwortung geholt und sollen diskutieren, was sie tun würden, um Gleichberechtigung herzustellen (vgl. ebd.: 23). Des Weiteren werden die Begriffe *Stereotype* und *Vorurteil* im Rahmen einer problematisierenden Darstellung erklärt und anhand von Beispielen illustriert, die Schüler*innen reflektieren anschließend über vorhandene Stereotype bei sich selbst (vgl. ebd.: 14 f.). Weitere Inhalte zu Stereotypen werden mit dem Begriff *patriarchal* ins Spiel gebracht, wobei zunächst Vorurteile Männer betreffend als negativ bezeichnet werden, ehe die Lernenden anschließend männerbezogene Stereotype diskutieren sollen. Danach sollen sich die Schüler*innen in Zeitungen auf die Suche nach *typischen* Männern und Frauen begeben und abgebildete Stereotype herausarbeiten. Außerdem reflektieren die Jugendlichen über ihre Tätigkeiten im Alltag, und eruieren welche davon nicht typisch für ihre Geschlechterrolle sind. Des Weiteren reflektieren die Jugendlichen über vorhandene geschlechterbezogene Stereotype im Schulhaus und diskutieren Möglichkeiten, geschlechtergerechte Schulräume zu gestalten (vgl. ebd.: 25). Diversität wird positiv beschrieben, Geschlecht und sexuelle Orientierung werden hier als Kategorien angeführt, einmal mehr wird auch die rechtliche Grundlage im Zuge des *Gleichbehandlungsgesetzes* erwähnt (vgl. ebd. 15). Es wird auch auf globale Themen wie das SDG Nummer 5 eingegangen, hier wird auf die multiplen Benachteiligungen von Frauen und Mädchen in Bildungssystemen hingewiesen, aber auch weitreichendere Themen wie etwa die reproduktive Gesundheit

oder die Genitalverstümmelung eingegangen (vgl. ebd.: 32). Auch das SDG Nummer 4 findet in diesem Lehrwerk Beachtung, hier wird der Wert hochwertiger Bildung angesprochen, diese trage dazu bei, Armut und Ungleichheit zu bekämpfen (vgl. ebd.: 56). Jene, im Rahmen der SDGs präsentierten Themen liefern eine weitere Reflexionsgrundlage für die Schüler*innen. Ebenso wird im Rahmen dessen auf die Bedeutung gleicher Bildungsmöglichkeiten hingewiesen (vgl. ebd.: 56). Zuletzt soll bei der Thematik der Stereotype noch eine Übung erwähnt werden, die den Titel *Akzeptiere und fördere Diversität!* trägt. Die Schüler*innen werden hier beispielsweise dazu aufgefordert, Vorteile zu hinterfragen, *verschiedene Medien* zu konsumieren und Menschen mit verschiedenen Hintergründen kennenzulernen (vgl. ebd.: 15), womit abschließend gezeigt werden soll, dass *Neugierig auf Geographie* eine hierarchiehohe Reflexion im Zuge eines Perspektivenwechsels ermöglicht.

7.3.6 Unterwegs 3

Bei den quantitativen Zählungen ergibt es sich sowohl bei den vorhandenen Bildern mit Personenfokus (48:38) sowie bei den Personen, die im Beruf dargestellt werden (39:33), eine leichte weibliche Dominanz, was sich in der Gesamtbetrachtung bereits durch den gesamten Zeitabschnitt zieht. Waren es in den 1980er Jahren noch die männlichen Personen, die gegenüber Mädchen und Frauen oftmals eine aktive Rolle ausübten, so erscheinen die vielfältigen Personendarstellungen in *Unterwegs* ausgeglichen. Hier ist es einerseits der junge Mann Enes der einen kaputten Staubsauger reklamiert, andererseits wird direkt daneben Bianca abgebildet, die eine defekte Lampe beanstandet (vgl. Fridrich et al. 2025: 45). Außerdem erscheint eine Darstellung im primären Wirtschaftssektor interessant, hier steuert eine Landwirtin einen Traktor, darunter befindet sich ein Bild eines Bauern, der Feldarbeit verrichtet (vgl. ebd.: 60), dies wurde in früheren Zeitabschnitten mehrmals genau andersherum abgebildet.

Bei den beruflichen Darstellungen finden sich ebenso Gegenüberstellungen, etwa wenn es um den Vergleich zwischen dem Leben in peripheren und urbanen Räumen geht. Hier erscheint zunächst ein AHS-Lehrer im städtischen Umfeld, der mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit fährt, während kontrastiv eine Forstwirtin im ländlichen Raum dargestellt wird, die mit dem Auto unterwegs ist (vgl. ebd.: 8), dabei scheint das Lehrwerk gegen vorhandene Stereotype zu arbeiten. Dies zeigt sich auch bei den Eltern von Max,

wobei die Mutter als Universitätsprofessorin ihr Geld verdient und sein Vater als Krankenpfleger angestellt ist (vgl. ebd.: 10). Insgesamt sind auch in diesem Lehrwerk weibliche und männliche Personen in unterschiedlichen Berufssparten sowie in diversen hierarchischen Positionen zu sehen, was stereotypentkräftend wirkt. Allerdings sind die Berufswünsche der Schüler*innen im Kapitel *Bildungswege und Arbeitswelten* hervorzuheben. Während die männlichen Jugendlichen angelernter Hilfsarbeiter, Fliesenleger oder Programmierer werden wollen, belaufen sich die Berufswünsche der weiblichen Jugendlichen auf die Anstellungen als Lehrerin, Köchin, Bankangestellte und Bürokauffrau (vgl. ebd.: 31). Dabei kann ein stereotypbehafteter Blick nicht angewandt werden, die genannten Berufe entsprechen den vorhandenen Geschlechterstereotypen.

Bei den Familienbildern dominieren klassische familiäre Formen, bei denen ein Vater und eine Mutter im Mittelpunkt stehen. Es gibt diverse Darstellungen, wo Frauen und Männer bei der Arbeit im Haushalt oder bei der Kinderbetreuung gezeigt werden. Bei einer Familie scheint sich das gemeinsame Leben insofern an den Wünschen der Mutter zu orientieren, da sie überlegt für eine bessere Arbeit fortan zu pendeln (vgl. ebd.: 38). Frauen werden auch innerhalb der Familie meist als berufstätig dargestellt, im Gegensatz zu anderen Büchern des Zeitabschnitts werden hier allerdings Gelegenheiten ausgelassen abweichende Familienkonstellationen zu thematisieren.

Weibliche und männliche Personen finden sich in *Unterwegs* bei verschiedenen Freizeitaktivitäten, sei es bei sportlichen oder auch bei sozialen Tätigkeiten. Darüber hinaus werden auch Mädchen sowie Jungen dabei abgebildet, Familienmitgliedern bei der Haus- und Gartenarbeit zu helfen. Im Bereich der Charakterzuschreibungen gibt es etwa eine sprachbegabte Jugendliche (vgl. ebd.: 31) sowie einen finanzbewussten, vernünftigen Jugendlichen (vgl. ebd.: 74) sowie einen kommunikativen und genauen Bürokaufmannslehrling (vgl. ebd.: 32).

Obwohl es in *Unterwegs* eine große Anzahl an bildlichen Darstellungen mit Personenfokus gibt, erscheinen wenige davon auffällig. Im gesamten Buch gibt es eine männliche Person mit längeren Haaren und nur wenige Frauen und Mädchen mit kürzeren Frisuren. Weibliche Personen sind meist in neutralen Farben und unauffälliger Kleidung abgebildet, es gibt aber auch diverse Darstellungen von Frauen und Mädchen mit Kleidern, Röcken, Handtaschen sowie rosafarbenen Kleidungsstücken. Bei den Männern

dominieren wiederum dunklere Farben, die Kleidung erscheint meist neutral, es gibt auch hier viele Männer in beruflicher Arbeitskleidung.

Im Gegensatz zu allen anderen Büchern des aktuellen Zeitabschnitts gibt es hier keinerlei Thematisierung von non-binären, nicht heterosexuellen Identitäten, was bereits bei den Familienbildern deutlich wurde. Im Bereich der Reflexion wird einmal mehr das *Gleichbehandlungsgesetz* erwähnt, nachdem dargelegt wurde, dass Erwerbs- Haushalts- und Kindererziehungsarbeit stark ungleich verteilt sind (vgl. ebd.: 40). Im Weiteren wird auch auf den *Gender Pension Gap* und damit auf die Pensionsproblematik von Frauen, die überwiegend in der Haushaltsarbeit und Kindeserziehung tätig waren, eingegangen (vgl. ebd.: 59). Diese Darstellungen können zwar in der Aufarbeitung mit der Lehrperson zu einer tieferen Reflexion sowie zum Aufbrechen vorhandener Stereotype führen, erscheinen an sich aber zu wenig, um diese Ziele erreichen zu können.

7.3.7 Zusammenfassung der dritten Zeitperiode

Auf quantitativer Ebene gibt es im Vergleich zu den früheren Zeitabschnitten deutliche Verschiebungen zugunsten der Darstellung von weiblichen Personen. Sie kommen nun im Vergleich zu Jungen und Männern häufiger auf bildlichen Darstellungen vor. Bei den Personen, die im Beruf abgebildet werden, ergibt sich über alle sechs Lehrwerke hinweg mit 133 weiblichen und 112 männlichen Personen ebenso ein Überhang von Frauen. Sieht man sich die einzelnen Unterkapitel in den Büchern an, so ist es meist so, dass bei zwei abgebildeten Personen, denen ein gewisser Inhalt zugeschrieben wird, eine weiblich und eine männlich ist. Sind es mehrere Personen oder eine ungerade Anzahl an Personen wurde offenbar häufig darauf geachtet, dass die weiblichen Figuren zahlenmäßig knapp voran liegen. Obwohl die aktive Rolle etwa in *Durchblick* immer noch männlich konnotiert erscheint, herrscht hier nun Ausgeglichenheit, anhand der Fallbeispiele lassen sich sogar genau gegensätzliche Abbildungen in Bezug auf die Aktivität und Passivität von Personen zu den 1980er und 2000er Jahren erkennen.

Gab es insbesondere in den Schulbüchern der ersten Zeitperiode noch eine klare Dominanz von männlichen Personen im Bereich der beruflichen Selbstständigkeit, bei Führungspositionen sowie in handwerklichen Berufen, scheinen berufsbezogene Geschlechterstereotype in den aktuellen Lehrwerken weitgehend beseitigt. Natürlich gibt es hier immer noch Frauen im Bereich der Pflege oder Männer in technischen Berufen,

betrachtet man aber die Gesamtheit jedes einzelnen Buches, so ergibt sich kein geschlechterbezogenes Übergewicht in einer Berufssparte oder beruflichen Position. Der von Kern (2019) formulierte Eindruck, dass Frauen zwar verstärkt in männlich konnotierten Berufen vertreten sind, jedoch nicht umgekehrt, lässt sich im Schulbuch *Durchblick* beobachten, in den anderen Schulbüchern erscheint dieses Muster nicht signifikant. Es gibt somit auch viele Männer, die in sozialen Berufen sowie bei Verkaufs- und Pflegetätigkeiten gezeigt werden. Auffällig ist etwa die teilweise vorhandene Neukonnotation bestimmter Positionen wie etwa der Bürgermeisterin, die nun dominiert, während in den vorherigen Zeitabschnitten ausschließlich Männer in dieser Funktion zu finden waren.

Bei den Familienbildern zeigen sich teilweise große Unterschiede zwischen den einzelnen Büchern. Trägt *Neugierig auf Geographie* etwa zur endgültigen Verabschiedung der traditionellen Familie aus Vater, Mutter, Sohn und Tochter bei, so dominieren zumindest Vater-Mutter-Darstellungen nach wie vor in anderen Lehrwerken. Obwohl zumindest bei der Hälfte der Schulbücher verschiedene familiäre Konstellationen explizit erläutert werden, erscheinen diese dennoch beinahe ausschließlich in den entsprechenden Unterkapiteln und ziehen sich nicht durch die restlichen Inhalte der Werke. Allen Büchern ist dennoch gemein, dass sich die Rolle der Mutter und des Vaters insofern verändert hat, dass Frauen nun stets berufstätig sind und Väter häufiger Haushalt- und Erziehungstätigkeiten nachkommen, was einem veränderten Männlichkeitsbild im Sinne der Hegemonialen Männlichkeit gleichkommt.

Die abgebildeten Freizeitaktivitäten erscheinen im Gesamten aller sechs Schulbücher unauffällig hinsichtlich vorhandener Vorurteile, es gibt jedoch immer noch Inhalte, die sich klar als stereotyp behaftet entlarven, wenn etwa in *Global* die Tochter im Urlaub an Kultur und der Sohn an Action interessiert ist. Ehrenamtliche Tätigkeiten werden sowohl männlichen als auch weiblichen Personen zugeschrieben. Bei den charakterbezogenen Eigenschaften lassen sich verschiedene vorurteilsaufbrechende Erwähnungen identifizieren, männliche Personen werden über alle Lehrwerke hinweg zwar als rational und verantwortungsbewusst, aber eben auch als musikalisch, kreativ, einfühlsam und kommunikativ beschrieben. Positiv ist hier die Erwähnung in *Neugierig auf Geographie*,

wo diese Stereotype in Bezug auf das Weibliche und das Männliche aktiv angesprochen werden.

Anhand der bildhaften Darstellungen lässt sich erkennen, dass männliche und weibliche Personen in Bezug auf das äußere Erscheinungsbild immer noch stark voneinander abgegrenzt werden. Die Unterscheidung zeigt sich in gezeichneten Bildern noch deutlicher, es liegt die Vermutung nahe, dass man dabei die optischen Geschlechterunterschiede besonders herausarbeiten wollte. Veränderungen sind dahingehend festzustellen, dass Frauen nun in Berufen etabliert scheinen, ebenso was deren Tätigkeiten in Führungspositionen angeht. Es sind zwar keine übertrieben stereotypen Männer- oder Frauenbilder zu finden, die Kleidung und deren Farbgebung Frisuren sowie Accessoires sind dennoch klassisch geprägt.

Die Thematisierung nicht-heteronormativer, non-binärer Geschlechteridentitäten gestaltet sich in den sechs betrachteten Büchern unterschiedlich. Während in *Unterwegs* gar keine Erwähnungen zu finden sind und in *Durchblick* die explizite Aufnahme der Thematik fehlt, werden in *Geoprofi* und *Mehrfach Geografie* einige relevante Begrifflichkeiten erläutert. Die umfassendsten Darstellungen findet man in *Global* und *Neugierig auf Geographie*, da hier den Inhalten ein eigenes Unterkapitel gewidmet wurde. In den beiden Büchern wird auf beinahe alle, im theoretischen Teil erwähnten Identitäten eingegangen, es wird sachlich erklärt, worum es dabei geht und anschließend auch auf gesellschaftliche Problematiken wie Diskriminierung eingegangen.

Ein ähnliches Bild ergibt sich im Bereich der Reflexion. Zunächst ist positiv zu erwähnen, dass in *Durchblick* und *Neugierig auf Geographie* Begriffe wie *Stereotype* oder *Vorurteile* erklärt werden. Innerhalb der breiten Themenfelder legen die Schulbücher unterschiedliche Fokuspunkte zur Reflexion der Schüler*innen, ein grundlegendes Thema scheint die Gleichbehandlung im Rahmen der Befreiung der Frauen von den Mehrfachbelastungen sowie die problemfreie Umsetzung weiblicher Berufsaktivität. Des Weiteren erscheint das Feld der Familie immer wieder als Gegenstand zur Reflexion. *Geoprofi* leistet einen wichtigen Beitrag, indem vermittelt wird, dass die Jugendlichen ihre berufliche Zukunft unbedingt selbst entscheiden sollen. *Neugierig auf Geographie* sticht neben anderen Themenbereichen dadurch heraus, dass die Schüler*innen ihr eigenes Verhalten sowie ihre Vorstellungen vielfach reflektieren müssen, in diesem Buch kann der

erhoffte Perspektivenwechsel auf verschiedenen Ebenen sicherlich am besten erreicht werden. Es gibt zwar in allen Lehrwerken des Zeitabschnitts Reflexionsanlässe, diese bleiben jedoch häufig noch auf einem niedrigen Niveau gemäß des Kategoriensystems (s. S. 139), gerade bei der Reflexion über Darstellungen, die von heterosexuellen und zweigeschlechtlichen Inhalten abweichen gibt es in den meisten Büchern noch Aufholbedarf. Betrachtet man die Gesamtheit der Reflexionsanlässe, die in Form von Text- oder Bildinhalten die dazugehörigen Aufgaben in den sechs Lehrwerke des aktuellen Zeitabschnitts, so ergibt sich eine breitgefächerte, multiperspektivische Darstellung, die den Schüler*innen in einem geeigneten Unterricht nähergebracht werden kann. Die Lernenden haben daher potenziell die Möglichkeit, sich hinreichend zu den diversen Unterthemen in Bezug auf Geschlechterrollen, Stereotype und Fachbegriffe zu informieren und die erworbenen Kompetenzen zu einem kritisch-reflektiertem Alltagshandeln umzusetzen. Die einzelnen Lehrwerke sind für ein holistisches Verständnis der Lernenden allerdings meist noch unzureichend.

8 Zusammenschau der Kategorien

Nachdem nun alle Zeitabschnitte im Detail dargestellt wurden, wird in dieser Zusammenschau nochmals auf alle Überkategorien eingegangen, die Veränderung im Laufe der Jahrzehnte sowie der aktuelle Stand in den Schulbüchern stehen dabei unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen im Fokus.

8.1 Sichtbarkeit der Geschlechter

8.1.1 Repräsentanz der Geschlechter in Bildern quantitativ

Zunächst soll es um die reine Repräsentierung der Geschlechter in Bezug auf die vorhandenen Bilder in den Schulbüchern gehen. Dabei wurden lediglich jene bildlichen Darstellungen verwendet, bei denen Personen gezeigt werden, die als überwiegend im Zentrum der Abbildung gesehen werden. Die bildlichen Darstellungen sind zum Großteil fotografische Aufnahmen, zum Teil auch gezeichnete Personen, die aufgrund des Erscheinungsbildes eindeutig als weiblich oder männlich zugeordnet werden konnten.

Schulbücher 1980er	Überwiegend männlich (in %)	Überw weiblich (in %)	Neutral (in %)
Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3	49,12	31,58	19,3
Du und die Welt 3	66,67	8,33	25
Lebensräume 3	47,17	26,42	26,42
Leben und Wirtschaften 3	40,68	20,34	38,58
Neue Geographie und Wirtschaftskunde	43,33	13,33	43,33
Weltbilder 3	53	21	26
Gesamt (Durchschnitt)	49,99	20,16	29,84

Tabelle 1: Sichtbarkeit der Geschlechter in Bildern - Schulbücher der 1980er Jahre

Der Durchschnittswert behandelt jede Buchreihe gleichwertig, unabhängig von den absoluten Zahlen der Darstellungen mit Personen. Es zeigt sich, dass etwa die Hälfte der Abbildungen eine überwiegende männliche Persönlichkeit darbieten, während Frauen lediglich auf etwa 20 % kommen. Neutrale Darstellungen, wie etwa die Abbildung mehrerer Skifahrer*innen, die zu gleichen Teilen weibliche und männliche Personen verkörpern, kommen etwa auf 30 %.

Schulbücher 2000er	Überwiegend männlich	Überwiegend weiblich	Neutral
Blickpunkt Erde 3	40	20	20
Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3	32,61	28,68	39,13
Durchblick 3	45,45	20,20	34,34
geo-link 3	52	20	28
Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3	22,64	41,51	35,85
Weltbilder 3	42,86	22,86	34,29
Gesamt (Durchschnitt)	39,26	25,47	35,27

Tabelle 2: Sichtbarkeit der Geschlechter in Bildern - Schulbücher der 2000er Jahre

Die Tabelle der Schulbücher der 2000er Jahre zeigt in der Tat deutliche Veränderungen hinsichtlich der bildlichen Repräsentanz von Frauen. Der Männeranteil nahm am Gesamtanteil über 10 % ab, wobei hier gerade *Neue Geographie und Wirtschaftskunde* sowie *Mensch in Raum und Wirtschaft* hervorstechen. Die Anteile der neutralen Darstellungen (+5,43 %) sowie jener mit weiblicher Hauptperson (+5,31 %) nahmen etwa gleichermaßen zu.

Schulbücher 2020er	Überwiegend männlich	Überwiegend weiblich	Neutral
Durchblick 3	36,36	29,87	33,76
Geoprofi 3	27,91	23,26	48,84
Global 3	22,67	40	37,33
Mehrfach Geografie 3	32,14	32,14	35,71
Neugierig auf Geographie und Wirtschaftskunde 3	27,94	39,71	32,35
Unterwegs 3	30,16	38,1	31,74
Gesamt (Durchschnitt)	29,53	33,76	36,62

Tabelle 3: Sichtbarkeit der Geschlechter in Bildern - Schulbücher der 2020er Jahre

Der deutliche Trend zu einer steigenden Repräsentanz von Frauen zeigt sich auch in den aktuellen Lehrwerken. Die drei Kategorien sind relativ nahe beisammen, wobei überwiegend männliche Darstellungen mit knapp unter 30 % sogar den geringsten Anteil ausmachen. Geschlechterneutrale Darstellungen erscheinen am häufigsten, es gibt in allen Schulbüchern zahlreiche Bilder, bei denen scheinbar bewusst sowohl weibliche als auch männliche Personen gewählt wurden. Des Weiteren sind insbesondere gezeichnete oder animierte Abbildungen mit Personen geschlechterneutral gestaltet. Insgesamt ergibt sich über alle Zeitabschnitte hinweg ein deutlicher Rückgang von Darstellungen mit überwiegend männlichem Fokus von mehr als 20 % (-20,46 %) sowie ein klarer Anstieg weiblicher Hauptpersonen von 13,6 %.

8.1.2 Repräsentanz der Geschlechter in Berufen

Außerdem wurde in Bezug auf die quantitative Sichtbarkeit der Geschlechter untersucht, wie oft diese in Berufen repräsentiert wurden. Dabei wurden nur tatsächlich ausgeübte Berufe erfasst und keine arbeitslosen Personen sowie Berufswünsche von Jugendlichen

berücksichtigt. Hier wurde lediglich zwischen und männlich und weiblich unterschieden, wenn auf einem Bild etwa eine Landwirtin und ein Landwirt zu sehen, wurde dies je einmal gezählt. Bei Darstellungen, auf denen etwa zwei Lehrerinnen oder Lehrer dargestellt sind, wurde nur eine Zählung vorgenommen, um keine unnatürliche Überrepräsentanz anhand eines Bildes zu schaffen. Die Epochen wurden hier zum besseren Überblick zusammengefasst, während die Daten zu den einzelnen Büchern im Anhang zu finden sind.

Darstellungen von beruflicher Tätigkeit		
Zeitabschnitt	<i>Männliche Personen</i>	<i>Weibliche Personen</i>
1980er Jahre	67,12 % (98)	32,88 % (48)
2000er Jahre	70,4 % (88)	29,6 % (37)
2020er Jahre	45,71 % (112)	54,29 % (133)

Tabelle 4: Sichtbarkeit der Geschlechter in Berufen

Anhand der Tabelle kann man eine deutliche Veränderung von den ersten beiden Zeitperioden zu den aktuellen Lehrwerken erkennen. Waren in den früheren Lehrmitteln männliche Personen klar dominant, so haben weibliche Personen diese nun sogar knapp überholt. Ebenso lässt sich anhand der absoluten Werte, die in Klammer stehen, erkennen, dass Darstellungen im Beruf generell bei den neueren Büchern zugenommen haben.

8.2 Rollenzuschreibungen

Zunächst standen hier die beruflichen Rollen der erwähnten Personen im Zentrum. Während man im ersten Zeitabschnitt der 1980er Jahre noch von einer klaren männlichen Dominanz im Sinne Hegemonialer Männlichkeit nach Connell (2000) sprechen konnte, veränderten sich die Rollenbilder bis zu den aktuellen Lehrwerken maßgeblich. In den frühen Schulbüchern waren die Berufe der männlichen Personen deutlich vielfältiger, sie verfügten über mehr Autonomie im Zuge einer erhöhten Entscheidungs- und Wahlfreiheit und dominierten darüber hinaus bei selbstständigen und in Bezug auf das Gehalt bessergestellten Arbeitsverhältnissen. Der Lehrplan schrieb die Behandlung von Frauen in der Arbeitswelt vor, dies wurde meist in Form eines eigenen Kapitels gelöst, abseits dessen wurden Frauen allerdings fast ausschließlich in Hilfstätigkeiten abgebildet. Die gezeigten Frauen schienen ihre Arbeit meist nur zu monetären Zwecken zu erfüllen, die

Arbeit wurde dabei oftmals als monoton beschrieben. Zuletzt wurden auch berufliche Misserfolge vermehrt Frauen zugeschrieben. In den 2000er Jahren kam es bei den Frauen zu sichtbaren Veränderungen, sie konnten nun vermehrt Berufen nachgehen, die mit einem höheren Gehalt einhergehen, bei den Männern gab es bis zu diesem Abschnitt nur einen geringen Wandel. In den aktuellen Lehrwerken scheinen berufliche Rollenstereotype nun abgeschafft zu sein, in ihrer Gesamtheit gibt es keine geschlechterspezifischen Zuschreibungen mehr, womit sich schließlich auch die Rolle der männlichen Personen im Berufsleben maßgeblich verändert hat.

Diese Erörterungen gehen Hand in Hand mit den familiären Darstellungen. Überwog hier in den 1980er Jahren ein traditionelles Familienbild mit einer sichtbaren Rollenverteilung in Bezug auf Haushalt, Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung, so wandelte sich auch dieses bis zu den aktuellen Büchern. Allerdings erscheinen die Veränderungen in den impliziten Familiendarstellungen deutlich marginaler als bei den beruflichen Rollen. In den Werken, die nach dem Lehrplan von 2023 approbiert sind, werden zwar häufig verschiedene familiäre Formen etwa in Form einer Patchwork- oder Regenbogenfamilie erläutert und anhand eines Beispiels expliziert, allerdings gibt es abseits dessen wiederum fast nur traditionelle Familien, die zumindest aus Mutter, Vater und einem oder mehreren Kinder bestehen. Bei genauerer Betrachtung sind es nun jedoch auch die Väter, die sich vermehrt am Haushalt und an der Kindererziehung beteiligen, was wiederum häufig mit der veränderten Rolle der Mutter in Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit einhergeht.

Zuletzt wurden noch die Freizeitrollen sowie die Charaktereigenschaften untersucht, welche oft nahe beieinander liegen. In den 1980er Jahren gab es einerseits Beschäftigungen, bei denen beide Geschlechter gezeigt wurden und andererseits klare Rollenverteilungen, wenn etwa eine Frau eine Modezeitschrift liest oder ein Mann Motorrad fährt. Auffällig ist auch, dass hier die rationale Rolle klar bei den männlichen Personen lag, dies änderte sich bereits bis zu der zweiten Zeitperiode maßgeblich. Nun wurden auch weibliche Personen gezeigt, die rational mit finanziellen Ausgaben umgehen. Bei jenen Buchreihen, die sowohl im ersten als auch im zweiten Zeitabschnitt betrachtet wurden, zeigte sich, dass manche Darstellungen überarbeitet wurden und nun eine geringere Anzahl stereotypbehafteter Inhalte vorliegt. Bei den Werken der 2020er Jahre zeigt sich, dass hier im Gesamten keine geschlechterbedingten

Charakterzuschreibungen mehr stattfinden, auch männliche Personen werden nun als einfühlsam oder kreativ beschrieben.

8.3 Bildliche Darstellung

Mit dem Verweis auf das Sprichwort *Ein Bild sagt mehr als tausend Worte* soll hier nochmals die Bedeutung dieser auch im Schulkontext unterstrichen werden, Bilder verfügen über die einzigartige Möglichkeit komplexe Sachverhalte verständlich zu kommunizieren (vgl. Kiesler 2016: 335). Obwohl sich die Anzahl an bildlichen Darstellungen über die Zeitperioden hinweg stark steigerte, waren auch die Lehrwerke der 1980er Jahre mit zahlreichen Zeichnungen und Fotografien mit Personenfokus ausgestattet. Zunächst dominierten hierbei, wie bereits bei der *Sichtbarkeit der Geschlechter* erwähnt, männliche Personen deutlich. Die abgebildete Bandbreite erscheint hier nicht besonders groß, Männer werden überwiegend im Beruf gezeigt, dabei tragen sie Arbeitskleidung bei handwerklichen Tätigkeiten oder Anzüge in Führungspositionen. Die Frisuren erscheinen bei beiden Geschlechtern traditionell, weibliche Personen tragen zudem häufig Kleider statt geradlinig geschnittener Hosen, wodurch bestimmte Kleidungsformen weiterhin weiblich codiert werden. In den Lehrmedien des zweiten Zeitabschnitts wurden nun auch häufiger Frauen in beruflichen Rollen gezeigt, sie erscheinen aber nach wie vor deutlich häufiger beim Einkaufen und im Umgang mit Kindern.

Während die Veränderungen zu den Büchern der 2000er Jahre marginal sind, lassen sich diese zu den aktuellen Werken insbesondere bei der Machart der Fotos feststellen. Diese wirken nun deutlich häufiger inszeniert, wodurch auf manchen Seiten die klare Intention erkennbar ist, weibliche und männliche Personen gleichermaßen abzubilden. Darüber hinaus lassen sich die meisten abgebildeten Personen aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes deutlich einem Geschlecht zuordnen, Frisuren und Kleidung erscheinen nun zwar an die gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst, die geschlechterspezifischen Zuordnungen wurden allerdings nicht abgeschafft.

8.4. Sexuelle Orientierung und Geschlecht

In der vierten Überkategorie ging es um die Darstellungen, die von der Heteronormativität sowie vom binären Geschlechtersystem abweichen, wobei in den ersten beiden

Zeitabschnitten keinerlei Erwähnungen identifiziert werden konnten. Erscheint dies in den 1980er Jahren aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen nachvollziehbar, so hätte man in den 2000er Jahren bereits Verweise darauf erwarten können. Neben der Tatsache, dass Gendertheorien immer populärer wurden und immer mehr Forderungen zur Toleranz stellten, berücksichtigten auch die Lehrpläne bereits den bewussten Umgang mit Geschlecht und Sexualität.

In den aktuellen Schulbüchern erscheinen dahingehende Ergebnisse verschieden. Während es in manchen Lehrmedien explizite Unterkapitel zur Thematisierung non-binärer und nicht-heterosexueller Identitäten gibt, bleiben die Themen in anderen Büchern immer noch im Verborgenen. Die Lehrpläne berücksichtigen diese Thematik nun ebenfalls stärker, der Unterricht verschreibt sich etwa den Werten der Toleranz sowie der Multiperspektivität, die Reflexion über die Bedeutung von biologischem Geschlecht und Gender ist diesen ebenso immanent. Außerhalb expliziter Erwähnungen bleiben diese Themenbereiche allerdings unberücksichtigt, weshalb auch die aktuellen Lehrwerke eine heteronormative, geschlechterbinäre Bevölkerung tradieren.

8.5 Reflexionsanlässe

Für eine Gesellschaft, die zukünftigen Herausforderungen gewachsen ist, erscheint ein hohes Maß an Reflexionskompetenz unerlässlich. Daher kann der Fähigkeit über das eigene Denken und Handeln nachzudenken, um anschließend Veränderungen bewirken zu können, eine große Bedeutung zugemessen werden, so wie dies auch in den Lehrplänen der Fall ist. Auf gesellschaftlicher Ebene erscheinen Jugendliche, die ohne jegliche Stereotype agieren als wertvolle Mitglieder im kollektiven Zusammenleben. Es ist zunächst positiv zu erwähnen, dass auch in den 1980er Jahren alle Lehrwerke Grundformen reflexiver Elemente aufweisen, diese beziehen sich allerdings ausschließlich auf die Ausübung von Berufen. Außerdem erscheinen die vorhandenen Aufgaben nicht ausreichend, um eine niveauhöhere Reflexion im Sinne eines Perspektivenwechsels (s. Kategorie 5.3) zu erzielen, obwohl einige Ansätze bereits als positiv bezeichnet werden können.

Die Weiterentwicklung bei den Schulbüchern der 2000er Jahre besteht maßgeblich in der Veränderung der impliziten Inhalte, welche deutlich neutraler in Bezug auf

geschlechterspezifische Stereotype wirken. Darüber hinaus lässt sich die klare Intention erkennen, den Schüler*innen zu vermitteln, ihre berufliche Zukunft lediglich auf ihre eigenen Wünsche und Fähigkeiten abzustimmen, was einem selbstbestimmten Handeln gleichkommt. Niveauhöhere Reflexionen kommen hier noch deutlich zu kurz, oftmals beschränkt sich diese auf eine bloße Meinungsäußerung.

In den aktuellen Lehrwerken werden nun zusätzlich weitere Themenbereiche abgedeckt. Insbesondere bei der Erwähnung von familiären Rollen finden sich nun vermehrt Reflexionsanlässe. Dennoch kommen tiefere Überlegungen zum Aufbrechen jeglicher Stereotype noch zu kurz. Abschließend kann konstatiert werden, dass es nun deutlich mehr Aufgaben gibt, welche das Potenzial aufweisen den angestrebten Perspektivenwechsel herbeizuführen, sie werden dennoch noch zu wenig über alle Lehrwerke hinweg eingesetzt.

9 Fazit und Ausblick

Resümierend kann festgehalten werden, dass Schulbücher in der Sekundarstufe I neben Familie, Peers und Soziale Medien als wesentliche Sozialisierungsinstanz für die Schüler*innen fungieren. Schulbücher erfüllen neben der inhaltlich-vermittelnden Funktion auch die Aufgabe, die Gesellschaft abzubilden, diese wurde von den analysierten Lehrwerken wahrgenommen. Die Inhalte der Bücher unterliegen stets den gesetzlichen Vorgaben im Rahmen der Lehrpläne sowie zusätzlicher Erlässe und bewegen sich im Umfeld übergeordneter nationaler und internationaler Rechtsvorschriften. Über die letzten Jahrzehnte hinweg ergaben sich dadurch nicht nur Veränderungen in unserer Gesellschaft sowie in den rechtlichen Grundlagen, sondern auch bei den Schulbüchern, welche in einem dreigeteilten diachronen Vergleich dargestellt wurden.

Im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse wurden je sechs Lehrwerke der 1980er, der 2000er sowie der 2020er Jahre unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht. Zunächst wurde die Frage nach Entwicklungen in Bezug auf geschlechterrollenbezogene Darstellungen der letzten Jahrzehnte gestellt. Zusammenfassend sind die beobachtbaren Veränderungen vielfältig, sie belaufen sich zunächst auf die reine Sichtbarkeit der Geschlechter, weibliche Personen sind nun auf allen Ebenen deutlich präsenter und

nehmen somit auch eine aktive Rolle innerhalb der abgebildeten Bevölkerung ein. Außerdem lässt sich bei den einzelnen Personen eine klare Entwicklung zu vielseitigeren Weiblichkeitsrollen im Beruf sowie abwechslungsreicheren familiären Rollen von Männern feststellen, dies begann bereits in den Werken der 2000er Jahre und wurde in den aktuellen Büchern intensiviert und ausgeweitet. Außerdem konnten auch maßgebliche Änderungen bei der Abbildung nicht-heteronormativer und non-binärer Identitäten eruiert werden, diese sind nun im Gegensatz zu den ersten beiden Zeitabschnitten in einigen Lehrwerken Gegenstand der Betrachtung. Zuletzt hat sich auch die Anzahl sowie die Qualität im Sinne eines angestrebten Perspektivenwechsels der vorhandenen Reflexionsaufgaben stark ausgeweitet, erschienen diese früher oft als bloße Meinungsäußerung ohne jeglichen vertiefenden Kontext, so finden sich nun teilweise kreative und schüler*innenbezogene Aufgaben, die zu einem tiefen Verständnis sowie zum Aufbrechen von Stereotypen führen können.

Der zweite Teil der Fragestellung setzte sich mit der Umsetzung zentraler Richtlinien zur Gleichstellung der Geschlechter im Sinne von rechtlichen Vorgaben und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinander. Die Frage nach der vorhandenen Gleichstellung der Geschlechter kann sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene mit *Ja* beantwortet werden. Während bei der reinen Sichtbarkeit der Geschlechter weibliche Personen sowohl auf Bildern als auch in Berufen voranliegen, scheint die Hegemoniale Männlichkeit im beruflichen und familiären Umfeld der Vergangenheit anzugehören. Die Schulbuchautor*innen zeigten offenbar starke Bemühungen mit gesellschaftsimmanenten Stereotypen aufzuräumen und ein gutes Beispiel für Chancengleichheit abzugeben. Während dies auf den genannten Ebenen bereits treffend umgesetzt scheint, mangelt es den textlichen und bildlichen Darstellungen noch an der Sichtbarkeit non-binärer sowie, von der Heteronormativität abweichender Inhalte. Jene, in manchen Büchern bereits ausführlich vorhandenen Erläuterungen sind als notwendig zu erachten, um heranwachsende Lernenden mit der Thematik vertraut zu machen, allerdings fehlen implizite Erwähnungen der genannten Identitäten, um Tabuisierungen vorzubeugen und Toleranz adäquater im Rahmen der Möglichkeiten eines Schulbuchs wirksam umzusetzen. Verbesserungsbedarf besteht hier konkret etwa darin, neben expliziten Erklärungen zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt non-binäre sowie nicht-heterosexuelle Identitäten selbstverständlich und implizit in Texten, Beispielen und

Abbildungen zu integrieren. Fallbeispiele oder Aufgabenstellungen können so gestaltet werden, dass sie unterschiedliche Beziehungs- und Identitätsformen beinhalten, ohne diese explizit zu thematisieren oder zu problematisieren. Dies fördert eine inklusive Repräsentation im Sinne einer impliziten Normalisierung. Darüber hinaus sollte Gleichstellung nicht ausschließlich binär gedacht werden, sondern explizit um nicht-binäre Geschlechtsidentitäten erweitert werden. Obwohl die Reflexionsaufgaben teilweise bereits sehr ausführlich erscheinen, weisen auch hier die meisten Bücher noch Verbesserungspotenzial auf. Die Reflexionsaufgaben sollten gezielt dazu anregen, gesellschaftliche Normvorstellungen von Geschlecht und Sexualität kritisch zu hinterfragen und unterschiedliche Identitäten jenseits binärer und heteronormativer Konzepte mitzudenken. Dazu eignen sich offene Aufgabenformate, die einen Perspektivenwechsel ermöglichen, beispielsweise durch die Analyse von Fallbeispielen, Bildern oder Alltagssituationen aus der Sicht verschiedener Identitäten. Zudem sollten Aufgaben nicht nur Wissen abfragen, sondern zur selbstständigen Urteilsbildung, Empathieentwicklung und Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen anregen.

Für die kommende Schulbuchproduktion und Approbation wird es hinsichtlich des Forschungsinteresses dieser Untersuchung notwendig sein, vermehrt auf die abzubildende Diversität unserer Gesellschaft zu achten, um Diskriminierungen entgegenwirken zu können und sich weiterhin kritisch in Bezug auf die Reproduktion jeglicher geschlechterbezogenen Stereotype zu hinterfragen. Zuletzt soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass auch ein noch so gutes Schulbuch nur im Rahmen eines diskussionsoffenen und toleranten Unterrichtskontexts seine volle Wirkung entfalten kann. Ebenso spielt die Haltung der unterrichtenden Lehrkraft eine erhebliche Rolle, der Effekt eines Schulbuchs darf jedoch nicht unterschätzt werden.

Literaturverzeichnis

Literatur:

- ALAVI B. (2004): Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft. In: MOTTE M. und OHLIGER R. (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. – Essen.
- BADER-ZAAR B. (1997): Bürgerrechte und Geschlecht. Zur Frage der politischen Gleichberechtigung von Frauen in Österreich, 1848-1918. – In: GERHARD U. (Hrsg.): Frauen in der Geschichte des Rechts. – München.
- BADER-ZAAR B. (2006): „Wir streben nicht blindlings das Wahlrecht an, sondern in klarer Erkenntnis, dass das Wahlrecht Macht ist“ Zur Geschichte des Frauenwahlrechts in der österreichischen Reichshälfte der Habsburgermonarchie. – In: BAB B. (Hrsg.): Mit Macht zur Wahl – 100 Jahre Frauenwahlrecht in Europa, Band 1 – Geschichtlicher Teil. – Bonn.
- BITTNER M. (2014): Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktionen in Englisch- und Biologiebüchern. – In: SCHMIDT F.; SCHONDELMAYER A.-C. und SCHROEDER U (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbaustein. – Wiesbaden.
- BMBF (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. – Wien.
- BMBWF (2018): Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF. – Wien.
- BMBWF (2019): Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“. – Wien.
- BMBWF (2025): Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/refgp.html> [letzter Zugriff: 09.12.2025].
- BMBWK (2004): Bildungsentwicklung in Österreich. – Wien.
- BMF (2010): Das neue Bundeshaushaltsrecht. Rechtliche Grundlagen. – Wien.
- BMFWF (2025): Gleichbehandlungskommission (GBK). Online unter: Gleichbehandlungskommission (GBK) - Bundeskanzleramt Österreich - Bundesministerium für Frauen, Wissenschaft und Forschung [letzter Zugriff am 19.12.2025].
- BMUK (2012): Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. – Wien.
- BMUKK (1994): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln. – Wien.

- BOELSTERLI K.; REHM M. und WILHELM M. (2010): Die Bedeutung von Schulbüchern im kompetenzorientierten Unterricht – am Beispiel des Naturwissenschaftsunterrichts. – In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 1, 138-146
- BOELSTERLI K.; WILHELM M. und REHM M. (2015): Empirisch gewichtetes Schulbuchraster für den naturwissenschaftlichen kompetenzorientierten Unterricht. – In: Perspective in Science 2015 (5), 3-13.
- BÖHRINGER J.; BÜHLER P. und SCHLAICH P. (2011). Kompendium der Mediengestaltung. Konzeption und Gestaltung für Digital- und Printmedien. 5. Aufl. – Berlin.
- BUBLITZ H (2019): Judith Butler zur Einführung. 7. Aufl. – Hamburg.
- BUEHLMANN M. (2009): Geschlechterrollenstereotype in Lesebüchern: Eine quantitative Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten aus drei Generationen von Schweizer Lesebüchern. – In: Swiss Journal of Sociology 35 (3), 593-619.
- BUNDESKANZLERAMT (2025): Internationale Frauenrechte und Gleichstellung – Pekinger Deklaration und Aktionsplattform. Online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/frauen-und-gleichstellung/internationale-frauenrechte-und-gleichstellung/pekinger-deklaration-und-aktionsplattform.html.m> [letzter Zugriff am 13.10.2025].
- BUTLER J. (1995): Körper von Gewicht. – Frankfurt a.M.
- BUTLER J. (2007): Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity. – New York/London.
- CALLIS A.S. (2014): Bisexual, pansexual, queer: Non-binary identities and the sexual borderlands. – In: Sexualities 17(1/2), 63–80.
- CASTRO VARELA M. und DHAWAN N. (2009): Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? – In: Feministische Postkoloniale Theorie – Gender und (De-)Kolonisierungsprozesse 2, 9-18.
- CHRISTL M.; KÖPPL-TURYNA M. und STÜRGKH A. (2017): Mind the gap. – Wien.
- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE (1981): A Black Feminist Statement. In: The Combahee River Collective Statement, 210-218.
- CONNELL R. W. (2000): Der gemachte Mann. – Opladen.
- CONNELL R. W. und WOOD J. (2005): Globalization and Business Masculinities. – In: Men and Masculinities 7 (4), 347-364.
- DE BEAUVOIR S. (1961): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Dt. 1951, frz. Original 1949. – München und Zürich.
- DE LAURTIS T. (1991): Queer theory: Lesbian and gay sexualities. – London.
- DEWEY J. (1933): How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. – Lexington.
- DINTER L. (2006): Ein Ziel, getrennte Wege – Frauenstimmrechtsbewegungen in Österreich. – In: HENTILÄ M. und SCHUG A. (Hrsg.): Von heute an für alle! Hundert Jahre Frauenwahlrecht. – Berlin.
- EGGER C.; NEUREITER H.; PESCHEL M. und GOLL T. (2024): In Alternativen denken – Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. – Bad Heilbrunn.

- EISENMANN A. (2009): Die Dimension Geschlecht in der Schule und ihre Wirkung auf die Selbstkonzepte Jugendlicher. – Linz.
- EREL U.; HARITAWORN J.; RODRIGUEZ E.G. und KLESSE C. (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse. Eine Einführung. – In: HARTMANN J.; KLESSE C.; WAGENKNECHT P.; FRITZSCHE B. und HACKMANN K. (Hrsg.): Heteronormativität. – Wiesbaden.
- ERZNER F. (2013): SCHULBÜCHER FÜR DEN GEOGRAPHIE-UNTERRICHT. – In: Potsdamer geographische Praxis. 6, 55-62.
- EUROPÄISCHE UNION (2016): Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), konsolidierte Fassung 2016, Abl. EU C 202 vom 7.6.2016.
- FAUSTO-STERLING A. (2000): Sexing the Body. Gender Politics and the Construction of Sexuality. – New York.
- FICHERA, U. (1996): Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bestandsaufnahme und Sekundäranalyse. – Frankfurt a.M.
- FRIEBEL H. (2015): Von der hegemonialen Männlichkeit zu Parallelkulturen von Männlichkeit. – In: Momentum Quarterly. Zeitschrift für Sozialen Fortschritt, 99-117.
- FOX KELLER, E. (1999): Feminismus, Wissenschaft und Postmoderne. In: SCHEICH E. (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie. – Hamburg.
- GAMPER A. (2020): Ohne Unterschied des Geschlechts – 100 Jahre Frauenwahlrecht in Österreich. – In: Juristische Blätter 142, 2-11.
- GEISBERGER T. und GLASER T. (2017): Gender Pay Gap. Analysen zum Einfluss unterschiedlicher Faktoren auf den geschlechtsspezifischen Lohnunterschiede. – In: Statistische Nachrichten 6, 460-471.
- GEISE S. und RÖSSLER P. (2012): Visuelle Inhaltsanalyse. Ein Vorschlag zur theoretischen Dimensionierung der Erfassung von Bildinhalten. – In: Medien & Kommunikationwissenschaft, 60(3), 341 – 361.
- GEISE S. und RÖSSLER P. (2013): Standardisierte Bildinhaltsanalyse. In: MÖHRING W. und SCHLÜTZ D. (Hrsg): Handbuch standardisierte Erhebungsverfahren in der Kommunikationswissenschaft. – Wiesbaden.
- GERHARD U. (2009): Frauenbewegung und Feminismus. – Frankfurt a.M.
- GERHARD U. (2020): Frauenbewegung und Feminismus. 4. Aufl. – Frankfurt a.M.
- GILLBORN D.; ROLLOCK N.; VINCENT C. und BALL S. J. (2016): The Black Middle Classes, Education, Racism, and Dis/Ability: An Intersectional Analysis. – In: DisCrit. Disability Studies and Critical Race Theory in Education. – New York und London.
- GLEICHBEHANDLUNGSANWALTSCHAFT (2025): Gleichbehandlungsrecht in Österreich. Online unter: <https://www.gleichbehandlungsanwaltschaft.gv.at/> [letzter Zugriff am 23.03.2025].

- GÖTZ J. (2013): Vom Trennungsoffer bis zum Frauenjäger. Die österreichische Väterrechtsbewegung macht mobil, AEP-Informationen. – In: Feministische Zeitschrift für Politik und Gesellschaft, 27-32.
- GRUNDMANN M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. – Konstanz.
- HÄCKER T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. – In: BERNDT C.; HÄCKER T. und LEONHARDT T. (Hrsg.): Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge – Perspektiven. – Bad Heilbrunn.
- HAMMERSCHMIDT P. (2010): Die bürgerliche Frauenbewegung und die Entwicklung der sozialen Arbeit zum Beruf- Ein Überblick. – In: ENGELFRIED C. und VOIGT-KEHLENBECK C. (Hrsg.): Gendered Profession. – Wiesbaden.
- HARK S. (2005): Queer Studies. – In: BRAUN C. und STEPHAN I. (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. – Köln.
- HARK S. (2007): (Hrsg.): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie. – Wiesbaden.
- HAUSEN K. (1976): Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. – In: CONZE W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. – Stuttgart.
- HEITZMANN A. und NIGGLI A. (2010): Lehrmittel – ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. – In: Beiträge zur Lehrerbildung 28 (1), 6–19.
- HEILMANN A. (2011): Normalität auf Bewährung: Outings in der Politik und die Konstruktion homosexueller Männlichkeit. – Bielefeld.
- HIEBER, U. und LENZ, T. (2007). Bilder lesen lernen. – In: Geographie heute 253, 2-11.
- HINTERMANN, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)Präsentation & blinde Flecken. In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. – Stuttgart.
- HIRSU L.; HASHEMI L. und QUEZADA-REYES Z. (2019): SDG 5: Achieve gender equality and empower all women and girls. – Glasgow.
- HOERLIN J. F. (2013): Judith Butler und das Ding an sich. – In: PJS 3, 18-35.
- HOFMANN A. (2013): Doing gender im Kinderfilm. Zur Konstruktion von Geschlecht im Spielfilm anhand der vergleichenden Analyse von KLETTER IDA und MISSION: POSSIBLE. In: KLUNG K.; TRENKA S. und TUCH G. M. (Hrsg.): Film- und Fernsichten. Schüren 2013 (Film- und Fernsehwissenschaftliches Kolloquium 24). – Marburg.
- HÖHNE T. (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. – In: MATTHES E. und HEINZE C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. – Bad Heilbrunn.
- HOLLSTEIN W. (2012): Vom Singular zum Plural: Männlichkeiten im Wandel. – In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 62 (40).10-16.
- HOOKS B. (1982). Ain't I a woman: Black women and feminism. – Boston.

- INTERNATIONAL COUNCIL OF SCIENCE (ICSU) (2017): A Guide to SDG Interactions: From Science to Implementation. – Paris.
- JEWITT C. (Hrsg.) (2014): The Routledge Handbook of Multimodal Analysis. 2nd edition. – London.
- KAHLERT J. (2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? – In: FUCHS, E.; KAHLERT, J. & SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. – Bad Heilbrunn.
- KANSTEINER Katja (2015): Schule und Geschlecht – aktuelle Ansätze zum geschlechtergerechten Umgang mit Heterogenität. – In: FISCHER C.; VEBER M.; FISCHER-ONTRUP C. und BUSCHMANN R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Münster.
- KARMASIN H. (2022): Bildmagie. Das Handbuch der visuellen Kommunikation. – Freiburg, München, Stuttgart.
- KERN I. (2019): Geschlechtergleichstellung in GW-Schulbüchern: Mädchen in die Technik – aber wohin mit den Jungen? – In: GW-Unterricht 153 (1), 5-19.
- KIESLER N. (2016): Ein Bild sagt mehr als tausend Worte – interaktive Visualisierungen in web-basierten Programmieraufgaben. In: LUCKE U. et al. (Hrsg.): Die 14. E-Learning Fachtagung Informatik. – Potsdam.
- KRESS G. (2003): Literacy in the New Media Age. – London.
- KRESS G. (2010): Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. – London.
- KÜFEOGLU S. (2022): SDG-5 Gender Equality. In: Emerging Technologies. Sustainable Development Goals Series. – Wiesbaden.
- LAESSIG S. (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. 199-218.
- LAQUER T. (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. – Frankfurt a.M. und New York.
- LAUFENBERG M. und TROTT B. (2023): Queer Studies: Genealogien, Normativitäten, Mehrdimensionalität. In: Laufenber und Trott: Queer Studies. Schlüsseltexte. – Berlin.
- LEAL FILHO W.; AZEITEIRO U.; ALVES F.; PACE P.; MIFSUD M.; BRANDLI L.; CAEIRO S. und DISTERHEFT A. (2018): Reinvigorating the sustainable development research agenda: the role of the sustainable development goals (SDG). – In: International Journal of Sustainable Development and World Ecology, 25 (2), 131-142.
- LEITNER A. und SCHÖNPFLUG K. (2020): Analyse Gleichstellungsmaßnahmen. Nationaler strategischer Politikrahmen für die Gleichstellung der Geschlechter im ESF. – Wien.
- LENSKE G. und LOHSE-BOSSENZ H. (2023): Stichwort: Reflexion im pädagogischen Kontext. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 26.5. – 1133-1164.

- LIEBER, G. (2008). Lehren und Lernen mit Bildern. In: LIEBER G. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. – Baltmannsweiler.
- LUMERDING B. (2020): Geschlechterstereotype und Diskriminierung in Schulbüchern unter Bezugnahme auf die UN-Frauenrechtskonvention. – Linz.
- MARKOM C. und WEINHÄUPL H. (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. – Wien.
- MAY M. (2010): Hegemoniale Männlichkeit. – In: BÖLLERT K. und OELKERS N (Hrsg.): Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie oder Kooperation. – Wiesbaden.
- MAYRING P. (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK U; VON KARDORFF E.; KEUPP H.; VON ROSENSTIEL L. und WOLFF S. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. – Weinheim.
- MAYRING P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zum qualitativen Denken. – Weinheim.
- MAYRING P. und FENZL T. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. – In: BAUR N. und BLASIUS J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. – Wiesbaden.
- MELS-COLLOREDO N. und MAURER R. (2023): Ungleiches Entgelt zahlt sich nicht aus. – In: Report PLUS, 10, 32–33.
- MERZYN, G. (1994). Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht – Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer. – Kiel.
- MEUSER M. und SCHOLZ S. (2012): Herausgeforderte Männlichkeit. – In: BAADER M. S. et al. (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. – Wiesbaden.
- MITCHELL W. J. T. (2008): Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur. – München.
- MOGGE-GROTJAHN H. (2004): Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung. – Freiburg.
- NERI N.; SCHWENZER F.; SPRENGER S. und RETELSDORF J. (2024): Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen. – In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 27, 977-994.
- NEUHAUS W.; NORDMEIER V. und KIRSTEIN J. (2011): Das Lehrbuch der Zukunft Mediendidaktische Aspekte im Validierungsprojekt „Technology Enhanced Textbook“. – Münster.
- NIEGEMANN H. M.; DOMAGK S.; HESSEL S.; HEIN A.; HUPFER M. und ZOBEL A. (2008): Kompendium multimediales Lernen. – Berlin.
- NOSRATI N. und WELTE H. (2025): 30 Jahre nach Beijing: Zur Vergangenheit und Zukunft globaler Gleichstellungspolitik. – München.
- OELKERS J. und REUSSER K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Qualität umgehen. – Berlin, Bonn.

- OTT C. (2016): Zur Ver- und Entschränkung von Schulbucharbeit und Schulbuchzulassung Theoretische Grundlegung und historische Skizze. – In: MATTHES E. und SCHÜTZE S. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. – Bad Heilbrunn.
- OTT C. (2017): Geschlechterforschung zu Schulbüchern gestern und heute. Forschungsparadigmen und Methodik. – In: Heterogenität und Bildungsmedien, 279-290.
- OTT C. (2020): Bibliographie Schulbuchforschung zum Aspekt Geschlecht. – Würzburg.
- PICHLER H. und FASCHING M. (2018): Zwischen Fake News und Unterrichtsmaterial. Medien in der geographischen und wirtschaftlichen Bildung – In: GW-Unterricht 150 (2), 51-60.
- RAMSENSTHALER C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: SCHNELL M.; SCHULZ C.; KOLBE H. und DUNGER C. (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Palliative Care und Forschung. – Wiesbaden.
- RIEL M. (2022): Empirische Überprüfung eines Verfahrens zur Messung von Reflexion bei Lehramtsstudierenden. – Passau.
- RISCHANEK U. (2024, 13. September): Was ein Schulbuch alles können muss. – Die Presse. Online unter: <https://www.diepresse.com/18856181/was-ein-schulbuch-alles-koennen-muss> [letzter Zugriff: 14.01.2025]
- SAMARITANS (2012): Men, Suicide and Society. – Stirling.
- SCHASER A. (2009): Zur Einführung des Frauenwahlrechts vor 90 Jahren am 12. November 1918. – In: Feministische Studien 27 (1). 97-110.
- SCHLICHTING M. (2024): Kommunikationsstrukturen digitaler Medien. In: Digital Natives zwischen Emanzipation und Konformität. Adoleszenzforschung. – Wiesbaden.
- SEIDMAN S. (1995): Deconstructing Queer Theory or the Under-theorization of the Social and the Ethical. – In: NICHOLSON L. I. (Hrsg.): Social Postmodernism. Beyond Identity Politics. – Cambridge.
- SITTE W. (2001). Das GW-Schulbuch. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“ – Unterrichts. – Wien, 447-472
- SOLLWEDEL I. (1967): Das Mädchen und Frauenbild in Lesebüchern der verschiedenen Schularten. – In: Informationen für die Frau, 11/12.
- SPACHINGER O. (2009). Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs? – In: BOSSE D.; POSCH P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. – Wiesbaden.
- SPILLNER J. (2011): Physik für Mädchen und Jungen? Betrachtung des Genderaspektes in Physikschulbüchern. – Braunschweig.
- SPIVAK G. C. (2008): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. – Wien.

- STICH G. (2024): Berufswahl und Geschlecht. Empirische Befunde zur pädagogischen Bearbeitung von geschlechterbezogenen Berufswahlentscheidungen. – Wiesbaden.
- STOEBER G. (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland. Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen. – Braunschweig.
- STRAHL A.; JAROMIN J. und MÜLLER R. (2014): Gender in Physik-Schulbüchern. Entwicklung eines Codierschemas und Anwendung auf zehn Schulbücher. – Frankfurt a.M.
- THIELE M. (2023): Geschlechterrollenstereotype und Geschlechterrollen. In: DORER J.; GEIGER B.; HIPFL B. und RATKOVIC V (Hrsg): Handbuch Medien und Geschlecht. Perspektiven und Befunde der feministischen Kommunikations- und Medienforschung. – Wiesbaden.
- TIMM, A. (2001): Auf dem besten Wege. Zur Geschichte des Verbandes der Business and Professional Women Germany 1951 bis 2001. – Königstein im Taunus.
- UNITED NATIONS (1995): Beijing Declaration and Platform for Action. Fourth World Conference on Women.
- UNITED NATIONS (2025): Gender Equality – Sustainable Development Goal 5. United Nations. Online unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/> [letzter Zugriff am 27. 03. 2025].
- VILLA P.-I. (2006): Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. – Wiesbaden.
- VILLA P.-I. (2017): Feministische Theorie. In: GUGUTZER R. et al. (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. – Wiesbaden.
- VILLA P.-I. (2019): Sex – Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung. – In: KORTENDIEK B.; RIEGRAF B. und SABISCH K. (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft. – Wiesbaden.
- VON BRAUN (2000): Frauen im Spiegel der Medien. Einführungsvortrag Expo 2000. Online unter: http://www.christinavonbraun.de/_pdf/medien [letzter Zugriff am 23. 05. 2025].
- WAGENKNECHT P. (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs. – In: HARTMANN J.; KLESSE C.; WAGENKNECHT P.; FRITZSCHE B. und HACKMANN K. (Hrsg.): Heteronormativität. – Wiesbaden.
- WALGENBACH K. (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. – Leverkusen-Opladen.
- WEBER W. (2023): Multimodalität. In: Handbuch Zeitschriftenforschung. 131-144.
- WIATER W. (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung – In: WIATER W.; HOHOFF U. und STUMPF G. (Hrsg.): Historische Schulbücher der Sondersammlung Cassianeum in der Universitätsbibliothek Augsburg. – Augsburg.

- WITTE J. und KÖBER F. (2025): Gender und sexuelle Diversität in der Literatur- und Mediendidaktik Normkritik aus didaktischer Perspektive. – In: Open Gender Journal 2.
- ZALA-MEZÖ A.; TOTTER A. und HÄBIG J. (2021): Schulbuch – Entstehung, Rolle und Bedeutung für Unterricht und Schule. – In: WEBS T. und MANITUS V. (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Konzepte, Befunde und Perspektiven. – Bielefeld.

Rechtliche Quellen:

- Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GIBG) sowie Änderung des Bundesgesetzes über die Gleichbehandlung von Frau und Mann im Arbeitsleben, BGBl. I Nr. 66/2004.
- Bundesgesetz über die Gleichstellung von Frauen und Männern im Aufsichtsrat (GFMA-G), BGBl. I Nr. 104/2017.
- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), BGBl. Nr. 472/1986, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2025.
- Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz – SchOG), BGBl. Nr. 242/1962, idF BGBl. Nr. 267/1963, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 23/2020.
- Bundesverfassungsgesetz: Änderung des Bundes-Verfassungsgesetzes, BGBl. I Nr. 114/2013.
- Charta der Grundrechte der Europäischen Union (GRCh), ABl. C 364 vom 18.12.2000, S. 1–22.
- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women (CEDAW), angenommen am 18.12.1979, in Kraft seit 03.09.1981, United Nations Treaty Series, Vol. 1249, p. 13.
- Gleichbehandlungsgesetz – Gleichbehandlung von Frau und Mann bei Festsetzung des Entgelts, BGBl. I Nr. 108/1979.
- Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (CEDAW), BGBl. Nr. 443/1982.
- Lehrpläne allgemeinbildende höhere Schulen, BGBl. II Nr. 239/2023.
- Lehrpläne NEU – Sekundarstufe I, BGBl. II Nr. 204/2024.
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, BGBl. Nr. 88/1985.
- Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl. II Nr. 134/2000.
- Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), konsolidierte Fassung, ABl. C 202 vom 07.06.2016, S. 47–199.
- Vertrag über die Europäische Union (EUV), konsolidierte Fassung, ABl. C 326 vom 26.10.2012, S. 13–45.

- Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWGV), unterzeichnet am 25.03.1957, ABl. 1957 Nr. 2, S. 1 ff.
- Wiederverlautbarung des Schulunterrichtsgesetzes, BGBl. Nr. 472/1986.

Verwendete Schulbücher

1. Zeitabschnitt

- ATSCHKO G.; BENVENUTTI F.; BERAN A.; KEIMEL H.; KOVACIC J.; WEBER E.; WEILINGER H. und WEISCH W. (1987): Der Mensch in Raum und Wirtschaft. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. – Wien.
- AUMAYR W.; BÖCKLE R.; EKKER E.A.; HITZ H.; HÖLLER P.; KUSCHNIGG W.; LIDAUER R.; NEUBAUER E. und SOHNENBERG C. (1987): Lebensräume 3. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien.
- BITTERMANN; WANNERER; FÖRDERMAYR; KRENN (1987): Weltbilder 3. Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien.
- SITTE W.; FRIEDL G.; GRAF F.; SCHNELLER M. und DICHATSCHEK G. (1989): Leben und Wirtschaften. Band 3: In unserer Heimat Österreich. – Wien.
- TSCHERNE; VLASATY; KRASSER F. und KRASSER P. (1987): Du und die Welt. Band 3. – Graz.
- WEINHÄUPL (1987): Neue Geographie und Wirtschaftskunde. Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde. – Salzburg.

2. Zeitabschnitt

- BENVENUTTI F.; BERAM A.; WEILINGER H. und WEISCH W. (2003): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. – Wien.
- BITTERMANN; WANNERER; FÖRDERMAYR; KRENN (2002): Weltbilder 3. Geographie und Wirtschaftskunde. – Wien.
- HOFMANN-SCHNELLER M.; BERAN A.; FORSTER F. und GRAF F. (2001): Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. – Wien.
- KLAPPACHER O. und FISCHER R. (2001): Blickpunkt Erde 3. Geographie und Wirtschaftskunde Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Schulstufe. – Linz.
- KLAPPACHER O.; FEYRER W.; FISCHER R. und ZILLER A. (2002): geo-link 3. Lehr- und Arbeitsbuch. – Linz.
- WEINHÄUPL (2004): Neue Geographie und Wirtschaftskunde 3. Arbeitsbuch für Geographie und Wirtschaftskunde. – Salzburg.

3. Zeitabschnitt

- BIHAR J.; LÖBL M.; WELLNIAK N.; WOHOFISKY A. und HARB-NIENIEWSKI M. (2025): Neugierig auf Geographie 3. Geographie und Wirtschaftliche Bildung. – Wien.

- FANZLAU B.; HOFMANN-SCHNELLER M.; SCHEIDL W.; WÖLCHER T. und WOHLSCHLÄGL H. (2025): Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftliche Bildung. – Wien.
- FRIDRICH C.; KULHANEK-WEHLEND G.; CHREISKA-HÖBINGER C.; SONNLEITNER J. und STEINHART C. (2025): unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftliche Bildung. – Wien.
- GRAF M.; KARL C. und VOGEL-WALDHÜTTER M. (2025): MEHRfach GEOGRAFIE. Teil 1 – Wissen und Verstehen. – Linz.
- HUFNAGL A.; MAYER E.; MÜLLNERITSCH I.; KREUTZER W. und FUSS C. (2025): global 3. Geographie und wirtschaftliche Bildung. – Wien.
- MAYRHOFER G.; POSCH R. und LIFTENEGGER M. (2025): GEOprofi 3. – Linz.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sichtbarkeit der Geschlechter in Bildern – Schulbücher der 1980er Jahre (eigene Darstellung)	121
Tabelle 2: Sichtbarkeit der Geschlechter in Bildern – Schulbücher der 2000er Jahre (eigene Darstellung)	121
Tabelle 3: Sichtbarkeit der Geschlechter in Bildern – Schulbücher der 2020er Jahre (eigene Darstellung)	122
Tabelle 4: Sichtbarkeit der Geschlechter in Berufen (eigene Darstellung)	123

Anhang

Kategoriensystem:

Die erläuterten Schulbücher wurden hinsichtlich der folgenden Kategorien und Subkategorien mithilfe einer Excel-Datei bearbeitet.

1. Sichtbarkeit der Geschlechter

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
1.1 Quantitative Sichtbarkeit (Text)	Erfassung der Anzahl weiblicher/männlicher Personen in Texten	In einem Sachtext werden drei Männer und eine Frau erwähnt.	Jede namentlich oder implizit erwähnte Figur zählt, auch wenn nur in Nebensätzen. Nicht zählen: fiktive Gruppen ohne Geschlechtsbezug.
1.2 Quantitative Sichtbarkeit (Bild)	Erfassen der Hauptpersonen auf Bildern – Zuordnung ü. männlich, ü. weiblich oder neutral	Auf einem Bild sind 4 Jungen und 1 Mädchen dargestellt. -> ü. männlich	Kodiert werden alle klar geschlechtlich identifizierbaren Personen. Nicht zählen: abstrahierte Figuren ohne Geschlechtsmerkmale.
1.3 Aktivität / Passivität	Wer handelt aktiv, wer ist passiv dargestellt?	Eine Frau kauft ein, ein Mann wird beraten.	Handlungsträger = aktiv, passiv = wer betroffen oder beobachtend dargestellt wird. Gilt für Bild und Text.
1.4 Berufliche Sichtbarkeit	In welchen Berufen erscheinen Frauen und Männer?	Eine Ärztin behandelt einen männlichen Patienten.	Berufe müssen klar benannt oder aus der Handlung ersichtlich sein. Gilt für Bild und Text.

2. Rollenzuschreibungen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
2.1 Berufliche Rollen	Geschlechterzuschreibung in Arbeitskontexten	Männer als Ingenieure, Frauen als Erzieherinnen	Beruf muss klar zuordenbar sein. Berufswünsche und Arbeitslosigkeit werden berücksichtigt, aber nicht gezählt und vermerkt.
2.2 Familiäre Rollen	Darstellung geschlechtlicher Aufgaben in Haushalt, Erziehung, Erwerbsarbeit, Wissensvermittlung	Vater arbeitet, Mutter kocht	Kodieren, sobald Rollen eindeutig einer geschlechtlichen Figur zugewiesen werden.
2.3 Freizeitaktivitäten	Geschlechtsspezifische Darstellung von Hobbys oder Sportarten	Mädchen tanzen, Jungen spielen Fußball	Kodiert werden Zuordnungen, die

			explizit oder visuell erkennbar sind.
2.4 Emotionale Zuschreibungen	Darstellung emotionaler Merkmale als geschlechtstypisch	Jungen als mutig, Mädchen als ängstlich	Emotion muss benannt oder stark impliziert sein. Stereotype und Gegenstereotype kodieren.

3. Bildliche Darstellungen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
3.1 Kleidung und Aussehen	Darstellung von Kleidung, Farben, Frisuren und Accessoires	Mädchen in rosa Kleid mit Zöpfen	Kodiert wird bei geschlechtstypischer oder stereotyp brechender Darstellung.
3.2 Körperhaltung und Mimik	Haltung oder Gesichtsausdruck in Bezug auf Dominanz/Unterordnung	Junge steht breitbeinig, Mädchen mit gesenktem Kopf	Analyse der Körpersprache und Blickrichtung notwendig. Kontext beachten, nur bei Auffälligkeiten kodieren.
3.3 Tätigkeiten im Bild	Welche Handlungen werden von wem ausgeführt?	Frau wischt den Boden, Mann telefoniert im Anzug	Klar erkennbare Handlung erforderlich. Nicht kodieren bei neutraler Haltung ohne auffällige Tätigkeit.

4. Gendertheorie (Abweichung von Heteronormativität und binärem Geschlechtercode)

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
4.1 Nicht-heteronormative Darstellung	Abweichung von binärer oder heteronormativer Geschlechterdarstellung	Ein Kind mit zwei Vätern	Kodiert werden alle Darstellungen außerhalb des binären oder heteronormativen Rahmens.
4.2 Intersektionale Diskriminierung	Mehrfache Benachteiligung (z. B. Frau + Herkunft, Klasse)	Migrantin wird als arbeitslos gezeigt	Kodiert wird nur, wenn Kombination von Diskriminierungsformen erkennbar ist. Nicht bei nur einem Merkmal.

5. Reflexion & Thematisierung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
5.1 Thematisierung	Geschlechterrollen werden explizit thematisiert (z. B. in Aufgaben, Infoboxen)	Arbeitsauftrag: „Welche Rollenbilder findest du problematisch?“	Kodiert wird, wenn Reflexion explizit im Text oder in Aufgabenstellung angeleitet wird.

5.2 Stereotypenreflexion	Hinterfragen oder Dekonstruktion von Geschlechterstereotypen	Text: „Männer können auch Gefühle zeigen.“	Kodiert werden nur klare Reflexionen, nicht bloße Reproduktion. Auch subtile Ironie, Kritik, Kontrastkodierung beachten.
5.3 Perspektivenwechsel	Förderung eines Perspektivenwechsels oder Empowerments	Aufgabe: „Versetze dich in die Rolle eines Mädchens im Beruf XY.“	Kodiert wird, wenn Texte oder Aufgaben Rollenbilder aufbrechen oder Alternativen aufzeigen. Auch Rollenspiele oder Impulse zur Diskussion.