

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Diversitätssensibler Fachunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Dimension Gender: eine qualitative Analyse von Lernmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

verfasst von | submitted by
Marlene Lang 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 199 509 513 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Französisch Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Maria Angele

„The problem with gender is that it prescribes how we should be rather than recognizing how we are. Imagine how much happier we would be, how much freer to be our true individual selves, if we didn't have the weight of gender expectations.”

Chimamanda Ngozi Adichie in WE SHOULD ALL BE FEMINISTS (2014)

Danksagung

An erster Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Assoz. Prof. Dr. paed. Claudia Angele bedanken. Ihre fachliche Expertise, ihre wertvollen Anregungen sowie ihre kontinuierliche Unterstützung haben maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Im Rahmen der regelmäßig stattgefundenen Besprechungen hat sie mir stets konstruktives Feedback gegeben, ist auf jede meiner Fragen eingegangen und hat gemeinsam mit mir Lösungen erarbeitet.

Ebenso gilt mein Dank meinen Eltern. Mit ihrem Vertrauen und ihrer Geduld haben sie mir die Zuversicht vermittelt, meinen Weg erfolgreich zu gehen. Auch durch ihre finanzielle Unterstützung während meines gesamten Studiums haben sie mir diese Ausbildung überhaupt erst ermöglicht. Dies ist keineswegs selbstverständlich, sondern ein großes Privileg, das ich sehr zu schätzen weiß. Danke Mama! Danke Papa!

Ein besonderer Dank geht auch an meinen Bruder, der mir jederzeit mit technischem Rat zur Seite stand. Egal bei welchen Fragen oder Herausforderungen, er war immer da und hat mich unterstützt.

Abschließend danke ich allen, die mich während meines Studiums begleitet und unterstützt haben.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Darstellung des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024, S. 132)
- Abbildung 2: Überblick Erstellung des Kategoriensystems – Teil 1 (eigene Darstellung mittels MAXQDA 2024)
- Abbildung 3: Überblick Erstellung des Kategoriensystems – Teil 2 (eigene Darstellung mittels MAXQDA 2024)
- Abbildung 4: Beispiel für Kategorie 1a (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 17)
- Abbildung 5: Beispiel Leserbrief 1 für Kategorie 2b (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56)
- Abbildung 6: Beispiel Leserbrief 2 für Kategorie 2b (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56)
- Abbildung 7: Beispiel Leserbrief 3 für Kategorie 2b (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56)
- Abbildung 8: Beispiel Kategorie 4a - Geschlecht = nicht eindeutig (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19)

Inhaltsverzeichnis

Abstract (Deutsch).....	1
Abstract (English)	2
1 Einleitung.....	3
1.1 Relevanz des Themas und Problemstellung	3
1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen	4
1.3 Aufbau der Arbeit	5
2 Forschungsdesign und Methodik	8
2.1 Recherche und Auswahl der Lernmaterialien	8
2.2 Software MAXQDA 2024.....	9
2.3 Datenauswertung	10
2.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024)	10
2.3.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024)	11
2.4 Entwicklung der Checkliste.....	15
2.5 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	16
3 Fachwissenschaftliche Grundlagen zu Gender	18
3.1 Begriffe und Definitionen: <i>sex</i> und <i>gender</i>	18
3.2 Geschlechterrollen und Stereotype.....	21
3.2.1 Erwerbstätigkeit, Verdienst und Organisation im privaten Haushalt.....	21
3.2.2 Fächerwahl, schulische Leistungen & Bildungs- und Berufswege.....	24
3.2.3 Auswirkungen von Geschlechterstereotypen	27
3.3 Theoretische Ansätze.....	30
3.3.1 Sozialkonstruktivismus	30
3.3.2 Feministische Theorien	32
3.3.3 Dekonstruktion der Unterscheidung von <i>sex</i> und <i>gender</i> nach Judith Butler (1991).....	34
3.3.4 Intersektionalität.....	35
3.3.5 Gendersensibilität.....	36

4	Perspektive auf die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Kontext von Gender	37
4.1	Geschlechterrollen und Stereotype in Ernährung und Konsum	37
4.1.1	Ernährungs- und Konsumverhalten von Erwachsenen	37
4.1.2	Ernährungs- und Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen.....	40
4.2	Sozialisation und Bildung hinsichtlich Gender – Schule und Lehrpläne	42
4.2.1	Sozialisation im Bildungssystem	42
4.2.2	Thematisierung von Gender in den Lehrplänen	43
4.3	Sprache und Darstellung der Dimension Gender in Lernmaterialien.....	46
4.3.1	Darstellung von Geschlechtern, Geschlechterrollen und Stereotypen	47
4.3.2	Relevanz von geschlechtergerechter Sprache in Lernmaterialien.....	50
4.3.3	Visuelle Darstellung von Gender in Lernmaterialien.....	52
4.4	Gesundheit, Körper und Ernährungskultur von Schüler*innen.....	54
4.4.1	Diäten bei Kindern und Jugendlichen	54
4.4.2	Schönheitsideale, Fitnesskultur und Körperbilder	55
4.4.3	Einfluss der Medien und Möglichkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen	57
5	Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	61
5.1.1	Kategorie 1) textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen	61
5.1.2	Kategorie 2) textliche und bildliche Repräsentation von Körperbildern	63
5.1.3	Kategorie 3) sprachliche Repräsentation der Geschlechter.....	66
5.1.4	Kategorie 4) grafische Repräsentation der Geschlechter	70
5.1.5	Kategorie 5) Farbrepräsentationen im Kontext von Geschlecht	72
5.1.6	Kategorie 6) Reflexion von Stereotypen	75
5.1.7	Kategorie 7) Gender als Querschnittsdimension.....	76
6	Diskussion der Ergebnisse	78
6.1	Forschungsfrage 1.....	78
6.2	Forschungsfrage 2.....	80
6.3	Forschungsfrage 3 – Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse	82
6.4	Forschungsfrage 4 – Checkliste.....	85
7	Kritische Methodendiskussion.....	88

8	Fazit und Ausblick	90
9	Literaturverzeichnis	93
10	Anhang	101
10.1	Überblick über die analysierten Lernmaterialien	101
10.2	Kodierleitfaden Erstversion (eigene Entwicklung und Darstellung).....	103
10.3	Kodierleitfaden Finalversion (eigene Entwicklung und Darstellung).....	109
10.4	Checkliste	117
10.5	Zusammenfassung der codierten Segmente (Auswahl: Kategorien 1, 4a, 5, 6, 7).....	120

Abstract (Deutsch)

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, ausgewählte Lernmaterialien für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Hinblick auf ihre Gendersensibilität zu untersuchen und darauf aufbauend eine praxisorientierte Checkliste zur gendersensiblen Gestaltung von Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Im theoretischen Teil der Arbeit erfolgt zunächst eine systematische Auseinandersetzung mit dem Konzept Gender aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Dabei werden zentrale begriffliche Grundlagen sowie gesellschaftliche Geschlechterrollen und Stereotype beleuchtet. Ergänzend werden relevante theoretische Ansätze herangezogen. Darüber hinaus wird die didaktische Relevanz von Gender für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung herausgearbeitet. Die empirische Untersuchung basiert auf einem qualitativen Forschungsdesign. Zur Datenerhebung wird eine Recherche von Unterrichtsmaterialien durchgeführt. Die Analyse dieser Materialien erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) unter Einsatz der Software MAXQDA 2024. Dabei wird ein Kategoriensystem samt Kodierleitfaden selbst entwickelt und eine Zusammenfassung ausgewählter codierter Segmente erstellt. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass Gendersensibilität in den untersuchten Lernmaterialien in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt wird. Während einzelne Materialien explizit auf Geschlechtergerechtigkeit eingehen, zeigen sich in anderen Materialien stereotype Darstellungen, insbesondere in bildlichen Repräsentationen. Zudem wird deutlich, dass gendersensible Aspekte häufig nicht systematisch integriert sind, sondern punktuell oder themenspezifisch auftreten. Auf Basis der theoretischen Erkenntnisse sowie der empirischen Analyse wird abschließend eine Checkliste entwickelt, die als praxisnahes Instrument zur Reflexion und Gestaltung gendersensibler Lernmaterialien dient. Diese soll insbesondere Lehrkräfte und Studierende dabei unterstützen, Materialien kritisch zu prüfen und bewusst gendersensibel zu gestalten. Insgesamt liefert die Arbeit einen Beitrag zur Verbindung von Genderforschung und fachdidaktischer Praxisforschung in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung, indem sie sowohl den aktuellen Stand ausgewählter Materialien hinsichtlich Gendersensibilität analysiert als auch konkrete Handlungsempfehlungen in Form von Orientierungsfragen (Checkliste) für die Unterrichtspraxis ableitet.

Abstract (English)

The aim of this master's thesis is to analyse selected teaching materials for nutrition and consumer education with regard to their gender sensitivity and, based on this, to develop a practical checklist for the design of gender-sensitive teaching materials. In the theoretical part, the concept of gender is examined from an academic perspective. Key definitions as well as social gender roles and stereotypes are discussed. In addition, relevant theoretical approaches are considered. Furthermore, the didactic relevance of gender for teaching in nutrition and consumer education is explored. The empirical study is based on a qualitative research design. Data is collected through a search for teaching materials. These materials are analysed using qualitative content analysis according to Udo Kuckartz and Stefan Rädiker (2024) with the support of the software MAXQDA 2024. A category system and a coding guide are developed, and selected coded segments are summarized. The results show that gender sensitivity is considered to different degrees in the analysed materials. While gender equality is explicitly addressed in some materials, stereotypical representations are found in others, especially in visual elements. It is also shown that gender-sensitive aspects are often not systematically integrated but appear only in specific topics or isolated cases. Based on the theoretical insights and empirical findings, a checklist is developed as a practical tool for the reflection on and design of gender-sensitive teaching materials. It is intended to support teachers and students in critically evaluating materials and designing them in a gender-sensitive way. Overall, a contribution to linking gender research with subject-specific didactics in nutrition and consumer education is provided, as the current state of selected materials is analysed and practical recommendations in the form of guiding questions (checklist) are derived for teaching practice.

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas und Problemstellung

Vielfalt und Diversität prägen zunehmend unseren Lebensalltag. Migration, Gender, soziale Herkunft, Religion oder Beeinträchtigungen unterschiedlicher Art stellen die Gesellschaft und damit auch Schulen und Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Diese Herausforderungen müssen vor allem im Bildungswesen aufgegriffen werden, um dem bestehenden Diversitätsanspruch gerecht zu werden und um soziale Ungleichheit in der Gesellschaft abzubauen.

Ein zentraler Aspekt von Diversität ist Gender. Geschlechtergerechtigkeit nimmt im bildungspolitischen Diskurs seit Jahren einen wichtigen Platz ein. Ein bedeutendes Beispiel ist der Grundsatz-erlass zum Unterrichtsprinzip „*Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern*“, der in Österreich 1982 in Kraft getreten ist. Er verpflichtet Schulen, die Gleichstellung der Geschlechter in Lehrplänen, im Unterricht und in Unterrichtsmaterialien zu berücksichtigen. Ziel ist es, Schüler*innen zu einem partnerschaftlichen Miteinander zu erziehen, Vorurteile und Rollenklischees kritisch zu reflektieren und Benachteiligungen abzubauen. Thematisiert werden dabei unter anderem die Auswirkungen geschlechterspezifischer Sozialisation, die Arbeitsteilung in Familie und Beruf, die ungleiche Repräsentanz in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sowie Formen von Gewalt und Sexismus (Bundesministerium für Bildung, 2016).

Gerade in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im schulischen Setting wird die Relevanz von Gender deutlich. Themen wie Ernährung, Konsum, Gesundheit oder Nachhaltigkeit sind stark von kulturellen und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen geprägt, etwa durch Stereotype wie „Frauen kochen“ oder „Männer essen Fleisch“. Auch hier spielt der Grundsatz-erlass eine Rolle, da er beispielsweise im Fach Haushaltsökonomie und Ernährung der AHS-Oberstufe die Sensibilisierung für Gender Mainstreaming vorsieht (BMBWF, 2026, i.d.g.F.).

Obwohl Diversität im Allgemeinen häufig thematisiert wird, ist festzuhalten, dass bisher wenige Forschungsarbeiten der Frage nach Gendersensibilität fachspezifisch in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung nachgegangen sind. Zudem sind Genderaspekte zwar in bildungspolitischen Diskussionen präsent, ihre konkrete Repräsentation in Lernmaterialien ist jedoch bislang kaum erforscht. Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, ausgewählte Lernmaterialien der Ernährungs-

und Verbraucher*innenbildung hinsichtlich der Dimension Gender zu analysieren und darauf aufbauend eine Checkliste zu entwickeln, die aufzeigt, wie zukünftige Materialien gendersensibel gestaltet werden können.

An dieser Stelle soll eine erste Annäherung an den Begriff Gendersensibilität erfolgen, um einordnen zu können, was im Rahmen dieser Arbeit unter der Begrifflichkeit verstanden wird. Kapitel 3.3.5 wird sich noch einmal ausführlicher einer Definition dieses Begriffes widmen. Das Konzept der Gendersensibilität zielt darauf ab, die vielfältigen Lebenslagen und Erfahrungen der Geschlechter systematisch wahrzunehmen und in gesellschaftliche wie institutionelle Kontexte einzubeziehen. Es problematisiert dabei tradierte, stereotype Rollenbilder und trägt durch die Reflexion geschlechtsspezifischer Strukturen zur Sensibilisierung für Genderaspekte sowie zur Förderung von Chancengleichheit bei (Büro für Gender und Diversity, o. J.). Gendersensible Praxis impliziert folglich ein Handeln, das Geschlecht bewusst reflektiert und in die eigene professionelle Tätigkeit einbezieht. Übertragen auf den schulischen Kontext bedeutet das, geschlechtsbezogene Zuschreibungen wahrzunehmen, sie im eigenen Verhalten zu vermeiden und gegebenenfalls im Unterricht zum Thema zu machen. Ein gendersensibles Unterrichten erfordert von Lehrkräften daher sowohl Aufmerksamkeit und Reflexion im Umgang mit Schüler*innen als auch hinsichtlich des eigenen pädagogischen Handelns. Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrkräfte sich ihrer eigenen Einstellungen und Grundannahmen in Bezug auf Geschlecht bewusstwerden und ihre Rolle im Geschlechterverhältnis innerhalb der Schule reflektieren (Judith Frohn & Jessica Süßenbach, 2012).

1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das zentrale Ziel dieser Masterarbeit besteht darin, ausgewählte Lernmaterialien der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Hinblick auf die Berücksichtigung der Dimension Gender zu untersuchen. Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen wird anschließend eine Checkliste konzipiert, die Handlungsempfehlungen für eine gendersensible Gestaltung zukünftiger Materialien für den Unterricht im Bereich der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung bereitstellt.

Folgende Forschungsfragen werden im Rahmen dieser Arbeit behandelt und beantwortet:

- Wie lässt sich das Konzept Gender aus fachwissenschaftlicher Perspektive erfassen und durch unterschiedliche theoretische Ansätze erklären?
 - o Welche Relevanz hat die begriffliche Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* für das wissenschaftliche Verständnis von Geschlecht?
 - o Welche Funktionen erfüllen Geschlechterrollen in gesellschaftlichen Kontexten und wie sind sie historisch und kulturell geprägt?
 - o Welche zentralen Beiträge liefern theoretische Ansätze wie Sozialkonstruktivismus, feministische Theorien, Dekonstruktion von *sex* und *gender* und Intersektionalität zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Gender?
- Welche didaktische Relevanz hat das Thema Gender für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung?
- Wie ist der aktuelle Stand bei den ausgewählten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich Gendersensibilität? Inwiefern wird bei den vorhandenen Materialien auf die Dimension Gender (z.B. sprachliche und bildliche Darstellung des Materials) eingegangen?
- Wie können zukünftige Lernmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung gendersensibel gestaltet werden (Checkliste)?

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit ist so aufgebaut, dass zunächst ein forschungsmethodischer Teil folgt. In diesem Abschnitt werden das Vorgehen bei der Recherche und bei der Auswahl des Materials sowie die Anwendung und Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) unter Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung ausführlich erläutert. Danach wird ein fachwissenschaftlicher Überblick zum Thema Gender gegeben. Dabei werden zentrale begriffliche Grundlagen erläutert, Geschlechterrollen dargestellt und gängige Stereotype thematisiert. Darüber hinaus werden verschiedene theoretische Ansätze aufgegriffen, darunter der Sozialkonstruktivismus, feministische Theorien, die Dekonstruktion von Gender sowie das Konzept der Intersektionalität.

Im anschließenden Teil der Masterarbeit wird die Relevanz des Themas für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung herausgearbeitet. Die folgenden vier Schwerpunkte (1-4) werden unterschiedlich intensiv behandelt:

- 1) Geschlechterrollen und Stereotype in Ernährung und Konsum – mit Blick auf geschlechtsspezifische Zuschreibungen.

Durch die Behandlung dieses Schwerpunktes soll sichtbar gemacht werden, wie gesellschaftliche Zuschreibungen Essgewohnheiten prägen. Es soll aufgezeigt werden, dass Ernährungsverhalten nicht nur persönliche Vorliebe ist, sondern auch gesellschaftlich beeinflusst wird.

- 2) Sozialisation und Bildung – mit der Frage, wie Schule und insbesondere Lehrpläne zur Prägung von Rollenbildern beitragen.

Da Schule maßgeblich zur Reproduktion von Rollenbildern beiträgt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Schwerpunkt notwendig, um stereotype Muster aufzubrechen und Gleichberechtigung zu fördern.

- 3) Sprache und Darstellung von Lernmaterialien – mit der Frage nach der verwendeten Sprache in und bildlichen Gestaltung von Unterrichtsmaterialien sowie deren Potenzial zur (Re-)Produktion oder Auflösung von Stereotypen.

Sprache und Bilder können Stereotype verstärken oder abbauen. Die Beschäftigung mit diesem Schwerpunkt soll aufzeigen, wodurch Materialien Rollenklischees reproduzieren und wie eine gendersensible Gestaltung aussehen könnte.

- 4) Gesundheit, Körper und Ernährungskultur – mit einer Auseinandersetzung mit Diäten, Schönheitsidealen, Fitnesskultur und deren Einfluss auf Gesundheit, Körperbilder und Essverhalten im Kontext von Geschlechterrollen.

Diese Themen sind eng mit gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht verknüpft. Schönheitsideale und Fitnessnormen setzen Mädchen und Jungen häufig unterschiedlichen Erwartungen aus, etwa dem Druck, schlank und „perfekt“ zu sein oder muskulös zu wirken. Die Bearbeitung dieses Schwerpunktes ermöglicht es, diese gesellschaftlichen Erwartungen sichtbar zu machen und kritisch zu hinterfragen.

Im 4. Kapitel dieser Arbeit werden alle vier Schwerpunkte berücksichtigt, da sie jeweils einen wesentlichen Beitrag zur anschließenden Analyse der Lernmaterialien leisten. Jeder Schwerpunkt

beleuchtet unterschiedliche, jedoch miteinander verknüpfte Aspekte geschlechtergerechter Bildung und ist somit für eine ganzheitliche Betrachtung unerlässlich. Insbesondere im Hinblick auf die Analyse von Lernmaterialien zeigt sich, dass sowohl inhaltliche Setzungen als auch sprachliche Ausdrucksformen und bildliche Darstellungen maßgeblich darüber entscheiden, ob Materialien Geschlechtergerechtigkeit fördern oder stereotype Vorstellungen reproduzieren. Die Einbeziehung aller vier Schwerpunkte ermöglicht daher eine differenzierte Bewertung der Lernmaterialien aus einer gendersensiblen Perspektive.

Daran anschließend werden im empirischen Teil bereits vorhandene Unterrichtsmaterialien systematisch erfasst und mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) unter Verwendung der Analysesoftware MAXQDA 2024 untersucht. Ziel ist es, einen fundierten Überblick über den aktuellen Stand der Materialentwicklung zu gewinnen.

Abschließend wird auf Grundlage der Analyseergebnisse sowie unter Berücksichtigung theoretischer Ansätze und empirischer Forschung eine Checkliste erarbeitet, die Lehrkräfte und Studierende bei der Erstellung gendersensibler Lernmaterialien unterstützen soll. Zum Schluss wird in einer kritischen Methodendiskussion die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse reflektiert. Im Fazit wird eine Schlussfolgerung der im Rahmen dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse gezogen.

Die Zitierweise in dieser Arbeit orientiert sich an den Richtlinien der 7. Auflage des Publication Manual of the American Psychological Association (APA, 7. Version). Sie wird jedoch dahingehend angepasst, dass die Vornamen der Autor*innen sowohl im Fließtext als auch im Literaturverzeichnis vollständig ausgeschrieben werden. Hintergrund dieser Vorgehensweise ist die wissenschaftlich belegte Tendenz, Autor*innen aufgrund fehlender Vornamen automatisch als männlich wahrzunehmen (Stav Atir & Melissa J. Ferguson, 2018). Um die Sichtbarkeit von Wissenschaftlerinnen zu erhöhen, wird daher bei allen Autor*innen der jeweilige Vorname ergänzt, sofern dieser bekannt ist. Diese Vorgehensweise fügt sich zudem inhaltlich stimmig in die thematische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit ein. Darüber hinaus sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass in dieser Masterarbeit insgesamt 72 % Erstautorinnen und 28 % Erstautoren zitiert wurden. Dies ist vor dem Hintergrund des sogenannten *Gender Publication Gap* zu erwähnen, der beschreibt, dass Männer häufiger publizieren als Frauen. Zwar haben Frauen in den vergangenen Jahrzehnten deutlich aufgeholt, dennoch lag der Anteil an aktiv publizierenden Wissenschaftlerinnen im Jahr 2022 bei nur 41 % (Nicoline van der Linden et al., 2024).

2 Forschungsdesign und Methodik

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde zunächst eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Darauf aufbauend erfolgte eine vertiefende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Publikationen zum Themenfeld Gender, sowohl aus fachwissenschaftlicher Perspektive als auch mit besonderem Fokus auf den schulischen Kontext im Bereich der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung und den Einsatz von Lernmaterialien. Im empirischen Teil der Arbeit wurden ausgewählte Unterrichtsmaterialien mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) untersucht, analysiert und bewertet. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse wurde abschließend eine Checkliste entwickelt, die Studierenden und Lehrpersonen, die ihre eigenen Unterrichtsmaterialien erstellen wollen oder vorhandene Materialien unter dem Gesichtspunkt der Gendersensibilität analysieren möchten, dabei unterstützen soll, gendersensible Materialien zu konzipieren und zu reflektieren. Im Weiteren wird der konkrete Ablauf der empirischen Untersuchung dieser Arbeit beschrieben.

2.1 Recherche und Auswahl der Lernmaterialien

Die Recherche nach Lernmaterialien für die Analyse erfolgte mittels der Online-Suchmaschine Google. Im ersten Schritt wurde gezielt nach Materialien gesucht, die für diese Masterarbeit thematisch relevant sind. Dabei standen folgende inhaltliche Schwerpunkte im Vordergrund: Geschlechterrollen, Schönheitsideale, Diätverhalten von Jugendlichen sowie unbezahlte Arbeit und Care-Arbeit. Um die Analyse jedoch nicht zu stark einzugrenzen und eine zu enge Fokussierung auf das Überthema Gender zu vermeiden, wurden zusätzlich Materialien berücksichtigt, die thematisch nicht den zentralen Themen dieser Masterarbeit zuzuordnen sind. Die Auswahl dieser Materialien erfolgte bewusst eher zufällig, da das Ziel der Analyse darin bestand, zu untersuchen, ob und inwiefern die ausgewählten Lernmaterialien gendersensibel sind. Die Recherche fand im Oktober 2025 statt. Im Februar 2026 wurde aus der umfangreichen Sammlung an Lernmaterialien eine Auswahl für die anschließende Analyse getroffen.

Folgende Unterrichtsmaterialien wurden im Zuge der Forschungsarbeit analysiert:

- Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen – Eine Unterrichtsreihe zum Thema Geschlechtergerechtigkeit für die Sekundarstufe I und II, Herausgegeben von: Deutsche Welthungerhilfe (2018), Autorin: Susanne Patzelt
- Verkaufstricks im Supermarkt – Mit mir nicht, Unterrichtsmaterial für Klasse 7 bis 9, Herausgegeben von: Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland (2017), Redaktion: Britta Klein, Text und Konzeption: Monique Meier
- Essgewohnheiten Materialien für 5.-10. Klassen – Kapitel 4.3 – Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Herausgegeben von: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2007), Autor*innen: Bernd-W. Vorpahl, Frauke Dietz-Müller-Veeh, Klaus Seitfried, Christiane Veihelmann
- Verteilungsgerechtigkeit und Sozialstaat – Inhalte und didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II – Kapitel 5 – bezahlte und unbezahlte Arbeit: Wer übernimmt welche Aufgaben und warum? & Wer übernimmt die Betreuungsarbeit? Ungleiche Verteilung unbezahlter Arbeit, Herausgegeben von: Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien (2024), Autor*innen: Wilfried Altzinger, Judith Derndorfer, Christian Fridrich, Nicol Gruber, Stefan Hinsch, Christiane Hintermann, Stefan Humer, Wolfgang Kreutzer, Sandra Matzinger
- Vege... - was? – Unterrichtsmodul ab Klasse 7 zu pflanzenbetonten Ernährungsformen, Herausgegeben von: Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland (2025), Redaktion: Larissa Kessner, Britta Klein, Melanie Braukmann, Text: Larissa Kessner

Eine Übersicht über das ausgewählte Lernmaterial inklusive Links zur Onlineansicht findet sich im Anhang (siehe Nr. 10.1).

Nachdem die Recherche und Auswahl der Materialien abgeschlossen waren, wurden die final ausgewählten Lernmaterialien für die Datenaufbereitung heruntergeladen, gesichert und in die Analysesoftware MAXQDA 2024 eingespielt.

2.2 Software MAXQDA 2024

Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgte mithilfe der Analyse-Software MAXQDA 2024. Das Programm unterstützt die systematische Aufbereitung, Codierung und Auswertung qualitativer Daten und ermöglicht eine strukturierte Arbeit mit umfangreichem

Textmaterial. Durch Funktionen wie das Anlegen und Verwalten von Kategoriensystemen, die Codierung von Textstellen sowie die übersichtliche Darstellung von Analyseergebnissen erleichtert MAXQDA die transparente und nachvollziehbare Durchführung qualitativer Forschungsprozesse (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024). Der Einsatz der Software trug dazu bei, den Analyseprozess effizient zu gestalten und die systematische Auswertung der untersuchten Lernmaterialien der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung methodisch abzusichern.

2.3 Datenauswertung

2.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024)

Als methodische Grundlage dieser Masterarbeit wird ein qualitativer Forschungsansatz herangezogen. Während quantitative Forschung darauf abzielt, empirische Sachverhalte zu messen, zu quantifizieren und statistisch auszuwerten, richtet qualitative Forschung ihren Blick auf subjektive Bedeutungen, Erfahrungen und Deutungsmuster. Sie ermöglicht es, individuelle Perspektiven wissenschaftlich zu erfassen und in ihrem jeweiligen Kontext zu analysieren. Charakteristisch für qualitative Forschung ist die Orientierung an einzelnen Fällen sowie an realen, lebensweltlichen Bedingungen, verbunden mit einem offenen, flexiblen und kontextsensiblen Forschungsprozess. Ziel ist dabei nicht allein die Beschreibung von Phänomenen, sondern auch deren kritische Einordnung und Weiterentwicklung (Theo Hug & Gerald Poscheschnik, 2026).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben hinsichtlich der dritten Forschungsfrage, die sich mit der qualitativen Analyse von Lernmaterialien der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung befasst (*Wie ist der aktuelle Stand bei den ausgewählten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich Gendersensibilität? Inwiefern wird bei den vorhandenen Materialien auf die Dimension Gender (z.B. sprachliche und bildliche Darstellung des Materials) eingegangen?*), erweist sich dieser Ansatz als besonders geeignet. Er ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit ausgewählten Materialien und deren inhaltlichen, didaktischen sowie gesellschaftlichen Implikationen. Im Vergleich zu quantitativen Verfahren erlaubt die qualitative Forschung eine intensive Betrachtung einzelner Fälle, die für die Zielsetzung dieser Arbeit ausdrücklich intendiert ist.

Zur Aufbereitung und Auswertung des empirischen Materials wird die Methode der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) herangezogen. Dieses Verfahren stellt ein strukturiertes und regelgeleitetes Vorgehen zur systematischen Analyse inhaltlicher

Daten dar. Ausgangspunkt bildet das vorliegende Datenmaterial, auf dessen Basis ein Kategoriensystem entwickelt wird, mithilfe dessen die Daten codiert und ausgewertet werden. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, umfangreiches Material zu reduzieren, zu verdichten und in zentralen Aussagen zusammenzuführen. Die Analyse erfolgt mithilfe kategoriengeleiteter, analytischer Zugänge, wobei sowohl deduktive (von der Theorie ausgehend) als auch induktive (von Daten ausgehend) oder kombinierte Vorgehensweisen Anwendung finden können. Als sprachbezogene Forschungsmethode konzentriert sich die qualitative Inhaltsanalyse auf die Auswertung verbaler Daten und folgt dabei klar definierten methodischen Regeln sowie wissenschaftlichen Gütekriterien. Zu den typischen Datenquellen zählen beispielsweise Interviews, aber auch Schulbücher und somit können auch Lernmaterialien mittels qualitativer Inhaltsanalyse untersucht werden (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024).

2.3.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024)

Für die konkrete Auswertung wird in dieser Untersuchung die „inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse“ nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) eingesetzt. Diese Form der Inhaltsanalyse gilt als zentrales Verfahren innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse und erweist sich insbesondere für die systematische Untersuchung bislang wenig erforschter Themenfelder als besonders geeignet. Das Forschungsvorhaben orientierte sich am Vorgehensmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024), das in Abbildung 1 (vgl. Abbildung 1) schematisch dargestellt ist. Im Folgenden werden die einzelnen Schritte der vorgenommenen Lernmaterialanalyse näher erläutert.

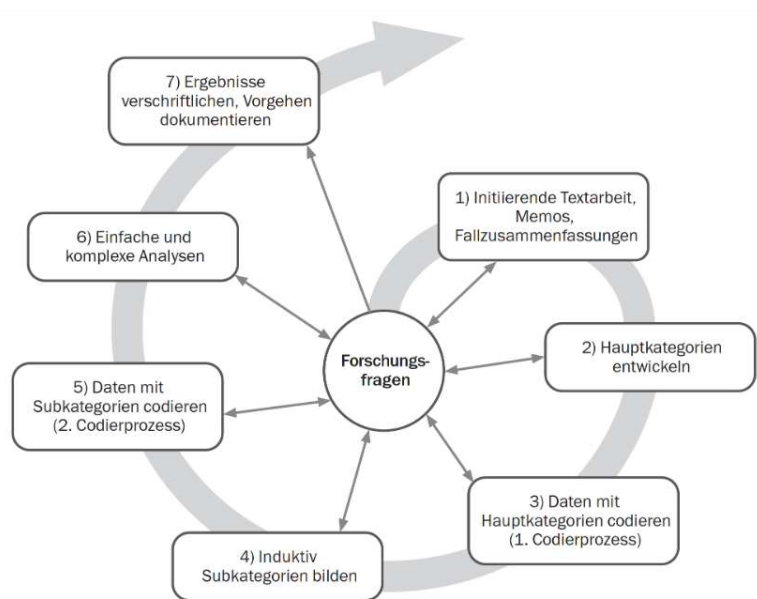


Abbildung 1: Darstellung des Ablaufs der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024, S. 132)

Nachdem das ausgewählte Lernmaterial in das Analyseprogramm MAXQDA 2024 übertragen wurde, wurde mit einer vorbereitenden Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial im Sinne einer **initiierenden Textarbeit** (Phase 1) begonnen. Dabei wurden die vorliegenden Materialien mehrfach gelesen, relevante Textstellen sowie Abbildungen markiert und Memos erstellt. Das Ziel dabei war, sich einen ersten Überblick über das Lernmaterial zu verschaffen.

Im darauffolgenden Schritt stand die **Entwicklung eines Kategoriensystems** im Mittelpunkt. Ausgehend von der dritten Forschungsfrage (*Wie ist der aktuelle Stand bei den ausgewählten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich Gendersensibilität? Inwiefern wird bei den vorhandenen Materialien auf die Dimension Gender (z.B. sprachliche und bildliche Darstellung des Materials) eingegangen?*) und dem theoretisch ausgearbeiteten Teil der Arbeit wurden zunächst thematische Hauptkategorien deduktiv abgeleitet (Phase 2).

In einem **ersten Codiervorgang** wurden die identifizierten Textpassagen und Abbildungen diesen Hauptkategorien, sowie in der vorliegenden Untersuchung zu den bereits anfänglich gebildeten deduktiven Subkategorien, zugeordnet (Phase 3). Bereits zu Beginn des Codierprozesses stellte sich die Frage nach dem angemessenen Umfang der zu codierenden Textstellen beziehungsweise nach deren idealer Länge. Mit diesem Aspekt befassen sich auch Udo Kuckartz & Stefan Rädiker

(2024). In diesem Zusammenhang verwenden die Autoren den Begriff der „Sinneinheiten“. Diese umfassen in der Regel mindestens einen vollständigen Satz, können jedoch auch mehrere Sätze oder ganze Absätze beinhalten, sofern sie inhaltlich eine zusammenhängende Bedeutungseinheit bilden. Im Rahmen der vorliegenden Analyse zeigte sich jedoch, dass in bestimmten Fällen auch kleinere Texteinheiten sinnvoll codiert werden können. Insbesondere bei Kategorien, die sich auf spezifische sprachliche Formen beziehen, erwies es sich als zweckmäßig, auch einzelne Wörter zu codieren (z.B. Kategorie 3) sprachliche Repräsentation der Geschlechter → 3d) alternative Schreibweisen wie beispielsweise das Wort *Schüler*innen*). Da in diesen Fällen bereits ein einzelnes sprachliches Element eine relevante Bedeutung für die jeweilige Kategorie trägt, wurde der Umfang der Codierungseinheiten entsprechend angepasst.

Im weiteren Analyseverlauf zeigte sich die Notwendigkeit, das Kategoriensystem zu erweitern und zu differenzieren. Diese Einschätzung bestätigte sich auch im Rahmen eines Expert*innengesprächs mit der Betreuerin dieser Arbeit, in dem das bestehende Kategoriensystem reflektiert, weiterentwickelt und im gemeinsamen Austausch um eine zusätzliche Kategorie ergänzt wurde. Entsprechend wurden **zusätzliche Haupt- und Subkategorien induktiv aus dem Material entwickelt** und in einen **zweiten Codierprozess** integriert (Phase 4 bis 5).

Zu Beginn der Analyse und während des Codierens wurde ein Kodierleitfaden in tabellarischer Form ausgearbeitet und fortlaufend präzisiert. Die einzelnen Kategorien wurden dabei jeweils mit einer klaren Bezeichnung, einer inhaltlichen Definition, exemplarischen Ankerstellen und einer Codierregel versehen. Eine derartige systematische Dokumentation des Kategoriensystems dient laut Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) der Nachvollziehbarkeit und Transparenz des Forschungsprozesses. Ein erster Entwurf des Kodierleitfadens wurde im Rahmen eines Gesprächs mit der Betreuerin der Masterarbeit kritisch reflektiert und ergänzt. Der Erstentwurf sowie die finale Version des Kodierleitfadens finden sich im Anhang (siehe Nr. 10.2 und 10.3).

Im Rahmen des durchgeführten Auswertungsprozesses wurden insgesamt sieben Hauptkategorien gebildet. Für fünf dieser Hauptkategorien konnten zusätzlich Subkategorien entwickelt werden. Insgesamt ergaben sich dabei 21 Subkategorien. Im Verlauf der Analyse wurden 1032 Segmente codiert.

Die folgenden Abbildungen geben einen Überblick über das in MAXQDA 2024 entwickelte Kategoriensystem. Aufgrund der Darstellungsoptionen wurde das Kategoriensystem in zwei Grafiken aufgeteilt. Die erste Abbildung (vgl. Abbildung 2) veranschaulicht die Anzahl der insgesamt 1032 codierten Segmente sowie die Hauptkategorien eins bis drei einschließlich der zugehörigen Subkategorien. Die zweite Abbildung (vgl. Abbildung 3) zeigt die weiteren Hauptkategorien vier bis sieben mit den entsprechenden Subkategorien.

Codes		1032
1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen		0
1a) in der Care-Arbeit		26
1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur		13
1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen		6
1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen		22
2) Textliche und bildliche Repräsentation von Körperbildern		0
2a) in Form von Schönheitsidealen		10
2b) in Form des Diätverhaltens und der Thematisierung von Essstörungen		9
3) sprachliche Repräsentation der Geschlechter		0
3a) generisches Maskulinum im Plural		60
3b) vollständige Paarform		132
Abkürzung		67
3c) neutrale Bezeichnungen		224
3d) alternative Schreibweisen		58
3e) weibliche Form		146
3f) männliche Form		69

Abbildung 2: Überblick Erstellung des Kategoriensystems - Teil 1 (eigene Darstellung mittels MAXQDA 2024)

4) grafische Repräsentation der Geschlechter	0
4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts	0
männlich	18
weiblich	24
nicht eindeutig	7
4b) Häufigkeiten der stereotypen Darstellungen der Geschlechter	0
männlich	18
weiblich	24
nicht eindeutig	7
5) Farbrepräsentationen im Kontext von Geschlecht	2
5a) stereotypisch weiblich konnotierte Farben	15
5b) stereotypisch männlich konnotierte Farben	16
5c) nicht-stereotype Farbzusordnung	15
6) Reflexion von Stereotypen	12
7) Gender als Querschnittsdimension	16

Abbildung 3: Überblick Erstellung des Kategoriensystems - Teil 2 (eigene Darstellung mittels MAXQDA 2024)

Bevor die Ergebnisse der Analyse der ausgewählten Lernmaterialien verschriftlicht wurden, wurde ein letzter Arbeitsschritt im Rahmen einer Datenauswertung durchgeführt. Es wurde eine Auflistung erstellt, die eine Auswahl der codierten Segmente (alle codierten Segmente der Kategorien 1, 4a, 6 und 7) einzeln zusammenfasste. Dieser Schritt ermöglicht nicht nur eine systematische Übersicht, sondern trägt auch zur Dokumentation und Transparenz der Analyse bei (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024). Darüber hinaus bilden die **Zusammenfassungen** eine wichtige Grundlage für die anschließenden Analyseschritte (Phase 6). Üblicherweise können alle codierten Segmente zusammengefasst werden. Im Rahmen dieser Untersuchung war die Gesamtzahl jedoch zu groß, sodass in Abstimmung mit der Betreuerin eine Eingrenzung auf bestimmte Kategorien vorgenommen wurde. Die Auswahl der Kategorien begründet sich über ihre besondere Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen. Bei den Zusammenfassungen von bildlichen Darstellungen (z.B. Personen oder Grafiken) wurde nicht nur das Bild selbst beschrieben, sondern zudem erläutert, weshalb es einer bestimmten Kategorie bzw. Subkategorie zugeordnet wurde.

Für die Zusammenfassung wird meist eine tabellarische Darstellung gewählt. Aufgrund der Tatsache, dass die codierten Segmente aus Abbildungen oder Textstellen in Form von Abbildungen bestanden, wurde jedoch der Übersichtlichkeit halber eine Listenform verwendet. Die Auflistung der Zusammenfassungen ist im Anhang (siehe Nr. 10.5) zu finden. Diese Liste bildete eine Grundlage für die spätere **Ergebnisdarstellung** (Phase 7, siehe Kapitel 5).

2.4 Entwicklung der Checkliste

Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Checkliste dient als praxisnahes Instrument zur schnellen Einschätzung der Gendersensibilität von Lernmaterialien. Ziel ist es, Studierenden und Lehrenden eine Orientierungshilfe in Form von Ja/Nein-Fragen bereitzustellen. Die Checkliste versteht sich dabei nicht als umfangreiches Evaluationsinstrument, sondern als kompakte Entscheidungs- und Reflexionshilfe dargestellt in handhabbaren Orientierungsfragen.

Die inhaltliche Grundlage der Checkliste bilden Erkenntnisse aus der Genderforschung und die Ergebnisse der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse. In der Literatur werden Aspekte wie gendersensible Sprache, die Vermeidung stereotyper Darstellungen, die Sichtbarkeit aller Geschlechter und die Berücksichtigung vielfältiger Lebensrealitäten als zentrale Kriterien genannt. Darüber hinaus spielen Fragen der Teilhabe und der gleichberechtigten

Ansprache aller Lernenden eine wesentliche Rolle. Diese theoretischen Dimensionen wurden im Zuge der vorliegenden Arbeit zusammengeführt und in konkrete, anwendungsorientierte Fragen überführt, wodurch eine Brücke zwischen Theorie und Unterrichtspraxis geschlagen wird. Die Checkliste soll darüber hinaus Lehrkräfte dazu anregen, Lernmaterialien nicht nur inhaltlich, sondern auch hinsichtlich ihrer impliziten und oft stereotypen Botschaften und möglicher Wirkungen zu reflektieren.

Insgesamt stellt die Checkliste ein fachdidaktisches Werkzeug dar, das zur Sensibilisierung für Genderaspekte beitragen soll. Die erstellte Checkliste findet sich sowohl unter Kapitel 6.4 (Forschungsfrage 4 – Checkliste) als auch im Anhang (siehe Nr. 10.4).

2.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

Der Wert qualitativer Forschung wird im Rahmen guter wissenschaftlicher Praxis nicht anhand feststehender, standardisierter Kriterien beurteilt, sondern in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsvorhaben und Forschungsdesign reflektiert. Anders als in der quantitativen Forschung existieren keine allgemein verbindlichen Maßstäbe zur Bewertung der Güte qualitativer Ergebnisse. Stattdessen müssen Gütekriterien an den Untersuchungsgegenstand, die methodische Ausrichtung sowie die Zielsetzung der Studie angepasst werden (Philipp Mayring, 2023). Aus diesem Grund werden im Folgenden zentrale Gütekriterien nach Philipp Mayring (2023) sowie Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) herangezogen und in Bezug auf das forschungsmethodische Vorgehen im Rahmen dieser Masterarbeit diskutiert.

Ein grundlegendes Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung stellt die transparente Darstellung des methodischen Vorgehens dar. Philipp Mayring (2023) betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung einer umfassenden Verfahrensdokumentation. Da qualitative Inhaltsanalysen mit eigens entwickelten Kategorien und Analyseinstrumenten arbeiten, ist eine detaillierte Beschreibung aller Forschungsschritte unerlässlich, um Nachvollziehbarkeit herzustellen. In der vorliegenden Arbeit wird daher der gesamte Analyseprozess beginnend mit der Auswahl und Eingrenzung der zu untersuchenden Lernmaterialien über die Entwicklung des Kategoriensystems bis hin zur Auswertung systematisch und nachvollziehbar dargelegt. Darüber hinaus wird auch in den einzelnen Kapiteln jeweils zu Beginn transparent dargelegt, wie diese aufgebaut sind und die Vorgangsweise erläutert, wodurch eine durchgängige Nachvollziehbarkeit gewährleistet wird.

Da qualitative Forschung stets interpretative Entscheidungen erfordert, ist eine nachvollziehbare Begründung dieser Interpretationen von zentraler Bedeutung. Die sogenannte argumentative Absicherung der Interpretation stellt nach Philipp Mayring (2023) ein wesentliches Gütekriterium dar. Interpretationen müssen auf einem reflektierten theoretischen Vorverständnis basieren und logisch sowie schlüssig entwickelt werden. Darüber hinaus ist es erforderlich, mögliche alternative Lesarten der Daten in den Blick zu nehmen und kritisch zu prüfen. In dieser Masterarbeit werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse daher systematisch mit Befunden aktueller empirischer Studien abgeglichen. Die im Theorieteil erarbeiteten Erkenntnisse dienen dabei als Bezugsrahmen für die Einordnung und Reflexion der Analyseergebnisse aus dem empirischen Teil.

Ein weiteres zentrales Qualitätskriterium qualitativer Forschung ist die Regelgeleitetheit des Vorgehens (Philipp Mayring, 2023). Obwohl qualitative Forschungsprozesse durch Offenheit und Flexibilität gekennzeichnet sind, müssen sie dennoch klaren methodischen Prinzipien folgen. Dies gilt insbesondere für die qualitative Inhaltsanalyse, bei der Kategorien systematisch definiert, angewendet und fortlaufend überprüft werden. Die Güte der vorliegenden Untersuchung wird durch ein konsequent regelgeleitetes Vorgehen angestrebt, das sich an den methodischen Leitlinien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) orientiert. Sämtliche Analyseschritte sind dokumentiert und durch entsprechende Materialien im Anhang der Arbeit abgesichert.

Als weiteres Kriterium zur Sicherung der Qualität gilt die enge Orientierung am Untersuchungsgegenstand (Philipp Mayring, 2023). Diese Nähe wird in der vorliegenden Masterarbeit dadurch hergestellt, dass Lernmaterialien analysiert werden, die für den Einsatz im Ernährungs- und Verbraucher*innenunterricht geeignet sind. Die Auswahl der Materialien erfolgte auf Grundlage ihrer fachlichen Relevanz sowie ihrer Bedeutung für die Unterrichtspraxis. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Analyse an einem praxisnahen und für die schulische Bildung relevanten Gegenstand ansetzt.

Zur Steigerung der Qualität der Untersuchung wird zudem das Prinzip der Triangulation berücksichtigt (Philipp Mayring, 2023). Diese zeigt sich zum einen im Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Perspektiven aus der Ernährungsbildung, der Verbraucher*innenbildung sowie der allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik. Zum anderen werden verschiedene Analyseebenen

innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse herangezogen, um den Untersuchungsgegenstand differenziert zu erfassen und einseitige Deutungen zu vermeiden.

In Anlehnung an Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) wird die Gültigkeit der Analyse zusätzlich durch eine kontinuierliche fachliche Reflexion unterstützt. Regelmäßige Gespräche mit der Betreuerin der Masterarbeit dienten dem Austausch über das methodische Vorgehen, die Kategorienbildung sowie die Interpretation der Ergebnisse. Darüber hinaus wurde die Auswahl der Lernmaterialien sowie die Entwicklung der Analyseinstrumente begründet und transparent dargestellt. Die Forschungsfragen und Kategorien wurden eng am Untersuchungsgegenstand ausgerichtet, um sicherzustellen, dass jene Inhalte erfasst werden, die im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit stehen, wodurch dem Anspruch nach methodischer Strenge entsprochen wurde (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024).

3 Fachwissenschaftliche Grundlagen zu Gender

3.1 Begriffe und Definitionen: *sex* und *gender*

Ein zentraler theoretischer Zugang in der Geschlechterforschung ist die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*. Während *sex* das biologische Geschlecht beschreibt, verweist *gender* auf die soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlecht (Suzanne J. Kessler & Wendy McKenna, 1978; Gayle Rubin, 1975; Robert Stoller, 1968). Laut Regine Gildemeister (2021) diene diese Unterscheidung dazu, die naturalisierende Argumentation einer „Natur der Frau“ kritisch zu hinterfragen und Geschlechterungleichheiten als gesellschaftlich erzeugt zu begreifen.

Die bekannte und vielfach zitierte These von Simone de Beauvoir in ihrem Werk „Das andere Geschlecht“ (*Le Deuxième Sexe*, 1949) „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ verdeutlicht diesen Zugang. Simone de Beauvoir (1992) verweist damit auf die grundlegende Frage, ob „Frau-Sein“ naturgebunden oder gesellschaftlich geformt ist, ob Geschlecht also biologisch (*sex*) oder sozial (*gender*) bestimmt wird. In dem Werk untersucht Simone de Beauvoir die Lebenswirklichkeit von Mädchen und Frauen im 20. Jahrhundert. Sie beschreibt sowohl körperliche Erfahrungen als auch die kulturellen und gesellschaftlichen Deutungen, die damit verbunden sind. Dabei betrachtet sie verschiedene Lebensphasen und zeigt, wie sich die weibliche Existenz in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Erwartungen, Normen und Zuschreibungen entwickelt hat.

Zugleich verdeutlicht Simone de Beauvoir, dass der Zugang zur Welt immer durch den Körper vermittelt wird und, dass dieser Körper, ob männlich oder weiblich, die Art des Wahrnehmens, Denkens und Handelns beeinflusst. So entsteht eine ungleiche Erfahrung von Welt, die eng mit der jeweiligen sozialen Position verbunden ist (Simone de Beauvoir, 1992).

Auch die Historikerin und Pionierin in der Frauengeschichtsforschung Gerda Lerner definiert in ihrem Werk „Die Entstehung des Patriarchats“ (1997) die Begriffe *sex* und *gender* und geht darüber hinaus auf das kulturell bestimmte System der Geschlechterbeziehungen ein. Gerda Lerner (1997) teilt Frauen dem weiblichen Geschlecht zu, womit sie deutlich macht, dass *sex* das biologische Geschlecht bezeichnet. Männer ordnet sie dem „einzig anderen sexuellen Geschlecht“ zu (Gerda Lerner, 1997, S. 293). Gerda Lerner hebt hervor, dass die gesellschaftliche Geschlechterrolle – also *gender* – nicht naturgebunden sei, sondern eine kulturelle Konstruktion darstelle. Sie versteht sie als ein System von Verhaltensnormen, das sich danach richtet, welches Verhalten in einer bestimmten historischen Epoche als für Frauen und Männer angemessen gilt. Weiblichkeit erscheine in diesem Zusammenhang als ein Bündel kulturell überlieferter Rollenzuschreibungen. Gerda Lerner beschreibt das Geschlechterspezifische als eine Art gesellschaftliche Inszenierung oder ein festgelegtes Rollenprogramm, in dem Männer und Frauen sich innerhalb ungleicher Strukturen bewegen. Diese Rollenvorgaben wirken wie ein starres Muster, das individuelle Entfaltung begrenzt und soziale Ungleichheit stabilisiert.

Problematisch sei nach ihrer Beobachtung auch, dass der Begriff *gender* häufig mit dem biologischen Geschlecht (*sex*) gleichgesetzt werde. Dies sei sowohl in wissenschaftlichen Diskursen als auch in den Medien der Fall. Nach Gerda Lerner trage die weite Verbreitung des Begriffs *gender* in der amerikanischen Öffentlichkeit dazu bei, dass er bevorzugt werde, weil er als feiner und weniger anstößig gelte als das Wort *sex*, das sexuelle Konnotationen wecke. Diese sprachliche Vermischung habe jedoch schwerwiegende Folgen. Sie verschleierte die klare Unterscheidung zwischen biologischen Grundlagen und kulturell konstruierten Geschlechterrollen und trage so zur Verwirrung und Mystifizierung des Geschlechterbegriffs bei.

Darüber hinaus verweist Gerda Lerner auf das von der Anthropologin Gayle Rubin (1984) eingeführte Konzept des *sex-gender systems*, das in der feministischen Theorie große Bedeutung erlangt habe. Damit sei ein gesellschaftlich und kulturell geprägtes System gemeint, das Menschen, Ressourcen, Eigentum und Privilegien auf der Grundlage ihrer geschlechtsspezifischen

Zuschreibungen verteilt. Gerda Lerner beschreibt dieses System als eine institutionalisierte Ordnung, in der Geschlechterrollen nicht aus der Biologie, sondern aus kulturellen Vorstellungen über die „angemessenen“ Aufgaben und Funktionen von Frauen und Männern hervorgehen. Zwar lege die biologische Differenz fest, dass Frauen Kinder gebären können, doch sei es nach Gerda Lerner das kulturell definierte Geschlechtersystem, das ihnen auch die Verantwortung für die Kindererziehung und Betreuung zuschreibe. Dadurch werde die natürliche Differenz sozial fortgeschrieben und in bestehende Macht- und Arbeitsverhältnisse eingebettet (Gerda Lerner, 1997).

Vor dem Hintergrund der dargestellten theoretischen Positionen lässt sich zur Forschungsfrage *Welche Relevanz hat die begriffliche Unterscheidung zwischen **sex** und **gender** für das wissenschaftliche Verständnis von Geschlecht?* festhalten: Die Differenzierung zwischen *sex* und *gender* ist für die wissenschaftliche Analyse von Geschlecht von zentraler Bedeutung, da sie es ermöglicht, biologische Merkmale von sozialen Bedeutungszuschreibungen zu trennen. Damit wird verhindert, dass gesellschaftliche Ungleichheiten als naturgegeben legitimiert werden. Stattdessen kann Geschlecht als Ergebnis historisch veränderbarer Normen und kultureller Praktiken gefasst werden. Durch diese analytische Differenzierung wird sichtbar, wie Geschlechterrollen soziale Ordnungen strukturieren, Machtverhältnisse stabilisieren und individuelle Handlungsspielräume beeinflussen. Zugleich bleibt anerkannt, dass körperliche Gegebenheiten einen Einfluss auf die Erfahrung von Geschlecht haben, jedoch nicht zwangsläufig dessen soziale Bedeutung bestimmen. Insgesamt bildet die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* somit ein theoretisches Fundament, das Geschlecht als komplexes Wechselspiel biologischer, sozialer und kultureller Faktoren begreifbar macht und eine kritische Analyse von Geschlechterverhältnissen erst ermöglicht.

Wie bereits in den bisherigen historisch geprägten Betrachtungen sichtbar wurde, wurde die Dimension Gender ausschließlich in den beiden Kategorien „Frau“ und „Mann“ konzeptualisiert, da wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit weiteren Geschlechteridentitäten erst in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus gerückt sind. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Dimension Gender daher auf die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ bezogen. Damit ist jedoch keinesfalls gemeint, dass es keine weiteren Geschlechteridentitäten gibt. Vielmehr existieren vielfältige Zuschreibungen wie zum Beispiel nicht-binär, *inter**, *genderqueer* oder *agender*, die gesellschaftlich wie wissenschaftlich an Bedeutung gewinnen. Die vertiefende Auseinandersetzung mit diesen

Identitäten würde jedoch den Umfang der vorliegenden Arbeit überschreiten. Diese Eingrenzung gilt entsprechend auch für die nachfolgenden Kapitel und Analyseaspekte.

3.2 Geschlechterrollen und Stereotype

In diesem Kapitel werden zunächst grundlegende gesellschaftliche Geschlechterrollen behandelt, bevor im 4. Kapitel spezifisch auf die Rollenbilder von Frauen und Männern sowie von Schülerinnen und Schülern im Kontext von Ernährungs- und Konsumverhalten eingegangen wird. Bevor im Folgenden jedoch allgemeine Geschlechterrollen hinsichtlich Erwerbstätigkeit, Verdienst und Organisation im privaten Haushalt sowie Fächerwahl und schulische Leistungen, Bildungs- und Berufswege und die Auswirkungen von Stereotypen thematisiert werden, müssen zunächst die Begriffe Stereotyp und Geschlechterstereotyp definiert werden.

Unter Stereotypen versteht man verallgemeinernde Zuschreibungen von Eigenschaften oder Verhaltensweisen von Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen. Solche Kategorisierungen sind in unserer Gesellschaft weit verbreitet, auch wenn sie nicht notwendigerweise zutreffend sind. Ihre Wirkung entfalten sie jedoch unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt (Sabine Glock & Hannah Kleen, 2020). Geschlechterstereotype sind demnach Auffassungen der Gesellschaft, wie Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer sind. Ihnen werden je nach biologischem Geschlecht (*sex*) bestimmte Eigenschaften, Rollen und Verhaltensweisen zugeschrieben (*gender*). Diese Zuschreibungen beginnen schon sehr früh und wirken sich auf das gesamte Leben aus und beeinflussen unter anderem auch den Karriereweg.

3.2.1 Erwerbstätigkeit, Verdienst und Organisation im privaten Haushalt

In den vergangenen Jahrzehnten hat ein deutlicher Wandel in der traditionellen Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen stattgefunden. Besonders die gestiegene Erwerbstätigkeit der Frau hat zu dieser Entwicklung beigetragen. Die klassische Vorstellung der Frau als Hausfrau und Mutter ist dadurch in den Hintergrund gerückt, auch wenn sich seit einiger Zeit wieder Bewegungen zeigen, die dieses traditionelle Rollenbild befürworten (Karin Pittner, 2014). Als Beispiel sei die Tradwife-Bewegung zu nennen, die vor allem in den sozialen Medien präsent ist. Hierbei wird das Ideal einer „traditionellen Ehefrau“ (engl. *tradwife*) inszeniert. Frauen in dieser Rolle konzentrieren sich vollständig auf Haushalt und Kinder, während der Mann allein für das Einkommen sorgt. Dieses Konzept greift stark auf konservative Vorstellungen aus den 1950er-Jahren zurück und

verknüpft sie mit einer nostalgischen Ästhetik, die Kleidung, Einrichtung und sprachliche Muster umfasst. Dabei wird ein Bild weiblicher Lebensrealität romantisiert, das auf einer weißen, bürgerlich-privilegierten Perspektive basiert (Laura J. Bower, 2024). Folglich richtet sich diese Strömung nicht nur gegen feministische Fortschritte, sondern reproduziert zugleich rassistische und klassistische Ausschlüsse, indem sie definiert, wem „echte“ Weiblichkeit zugestanden wird und wem nicht (Marie Krebs et al., 2025).

Die Tradwife-Bewegung stellt einen Gegentrend zur vermehrten Berufstätigkeit von Frauen dar, der mit der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert begonnen hat. Untersuchungen und Studien zeigen jedoch, dass sich die Umsetzung der Rollenverteilung im häuslichen Kontext nicht sehr stark von der Tradwife-Bewegung unterscheidet, weshalb gesagt werden kann, dass es eine Doppelbelastung für viele Frauen gibt. Sie sind berufstätig und für die Care-Arbeit (Alltagsorganisation, Hausarbeit, Kinderbetreuung, Pflege von Angehörigen, Erledigung von Einkäufen, Besuche bei Ärzt*innen mit kranken Kindern und Angehörigen etc.) größtenteils alleine verantwortlich. Die Studie *„Spannungsfeld – Arbeitsaufteilung, Geschlechterrollen und Aushandlungen im Paarkontext“* (2025) zeigt, dass die Erwerbstätigkeit von Frauen in Deutschland zwar einen historischen Höchststand erreicht hat, geschlechterspezifische Differenzen jedoch nach wie vor deutlich bestehen. Während Männer überwiegend in Vollzeit arbeiten, ist beinahe jede zweite berufstätige Frau lediglich teilzeitbeschäftigt. Diese reduzierte Arbeitszeit erweist sich häufig als dauerhaft, denn wird die Arbeitszeit einmal verkürzt, verbleiben viele Frauen langfristig in Teilzeit (Angelika Kümmerling et al., 2025). Diese hohe Teilzeitquote bei Frauen ist auch in Österreich vorhanden. Mehr als die Hälfte der berufstätigen Frauen (51,1 % im Jahr 2024) arbeiten in Teilzeit. Bei den Männern waren es im selben Jahr hingegen nur 13,7 % (Statistik Austria, 2024).

Die Studie geht der Frage nach, wie sich die Verantwortung für Care-Arbeit auf die Erwerbsbeteiligung von Frauen auswirkt und welche strukturellen sowie kulturellen Mechanismen die ungleiche Verteilung dieser Tätigkeiten in Paarbeziehungen stabilisieren. Datengrundlage bildet eine Onlinebefragung von 1.620 heterosexuellen Personen im Alter von 18 bis 65 Jahren (Angelika Kümmerling et al., 2025).

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Frauen selbst dann einen erheblichen Anteil der unbezahlten Care-Arbeit übernehmen, wenn sie in vergleichbarem Umfang wie ihre Partner erwerbstätig sind. Diese doppelte Beanspruchung schränkt ihre beruflichen Handlungsspielräume deutlich ein.

Zugleich unterscheiden sich die Wahrnehmungen innerhalb der Paarbeziehungen. Männer gehen häufiger davon aus, dass die Care-Arbeit gleich verteilt sei, während Frauen sich stärker als primär zuständig wahrnehmen. Zudem unterschätzen Männer häufig den tatsächlichen Zeitaufwand für diese Tätigkeiten¹. Ein zentraler Erklärungsansatz für diese Geschlechterungleichheit liegt in fortbestehenden normativen Rollenzuschreibungen. Traditionelle Leitbilder darüber, wem bestimmte Aufgaben zugeschrieben werden sollten, prägen die alltägliche Arbeitsteilung nach wie vor stärker als objektive Faktoren wie berufliche Möglichkeiten. Dies spiegelt sich auch in der Bewertung dieser Situation wider. Insbesondere Frauen, die überwiegend allein für die Care-Arbeit verantwortlich sind, äußern Unzufriedenheit mit der bestehenden Aufgabenverteilung (Angelika Kümmerling et al., 2025).

Insgesamt macht die Studie deutlich, dass Erwerbs- und Care-Arbeit in heterosexuellen Paarbeziehungen weiterhin geschlechtlich strukturiert bleiben und damit wesentliche Auswirkungen auf die ökonomische Unabhängigkeit und langfristige Erwerbsbiografien von Frauen haben.

Die Tatsache, dass Care-Arbeit überwiegend von Frauen geleistet wird, begründet unter anderem den *Gender Pay Gap*. Laut Almut Schnerring und Sascha Verlan (2021) wird mehr als 80 % der Care-Arbeit von Frauen übernommen, wodurch Lohn-, Pensions- und Vermögenslücken entstehen, die der *Gender Pay Gap* aufzeigt. Dieser wird üblicherweise in zwei Kategorien eingeteilt: den unbereinigten und den bereinigten *Gender Pay Gap*. Der unbereinigte Wert ergibt sich aus dem Vergleich der durchschnittlichen Bruttostundenlöhne von Männern und Frauen, die in privaten Unternehmen mit mehr als zehn Beschäftigten arbeiten (Tamara Geisberger & Matthias Till, 2009). Beim bereinigten *Gender Pay Gap* hingegen werden zusätzlich verschiedene Einflussfaktoren berücksichtigt. Dazu zählen beispielsweise die Art des Arbeitsverhältnisses, die berufliche Stellung, das Lebensalter sowie die Dauer der Betriebszugehörigkeit (Claudia Finke et al., 2017). Im Jahr 2023 lag der *Gender Pay Gap* in Österreich bei 18,3 %. Das bedeutet, dass Frauen in Österreich durchschnittlich 18,3 % weniger Bruttostundenlohn erhalten als Männer. Österreich zählt somit zu den Ländern in Europa mit dem größten Lohnunterschied zwischen Männern und Frauen (Statistik Austria, 2023).

¹ An dieser Stelle soll auf den Care-Rechner des Momentum Instituts hingewiesen werden. Dieses digitale Tool veranschaulicht die Aufteilung von Care-Arbeit und Haushaltsarbeit in Partnerschaften und soll als Anstoß zur Reflexion dienen. Der Care-Rechner ist unter folgendem Link abrufbar: <https://carerechner.at/>

3.2.2 Fächerwahl, schulische Leistungen & Bildungs- und Berufswege

Die Wahl von Schulfächern, Studienrichtungen und später auch Berufen ist bei Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern in Österreich wie auch in Deutschland nachweislich stark durch Sozialisations- und Lernprozesse beeinflusst, die bereits in der frühen Kindheit einsetzen (Dorothee Alfermann, 1990; Bärbel Krawietz, 1995; Hanns-Martin Trautner, 1993). Im weiteren Verlauf werden die drei relevanten Entwicklungsstadien einzeln dargestellt.

Bereits seit den 1980er-Jahren ist bekannt, dass sich Schülerinnen und Schüler insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie im sprachlich-literarischen Bereich deutlich unterscheiden. Umfangreiche empirische Befunde zeigen, dass Interessen und schulische Leistungen geschlechtsspezifisch ausgeprägt sind und diese Unterschiede auf frühe geschlechtsbezogene Lern- und Sozialisationsprozesse zurückzuführen sind (Dorothee Alfermann, 1990; Bärbel Krawietz, 1995; Hanns-Martin Trautner, 1993). Internationale Vergleichsstudien bestätigen zudem, dass Leistungsunterschiede und unterschiedliche Einstellungen gegenüber naturwissenschaftlichen Fächern kultur- und länderübergreifend auftreten (OECD, 2023). Daraus ergibt sich, dass bereits im Alter von etwa zehn Jahren die Burschen ein höheres Interesse an naturwissenschaftlichen Themen zeigen. Darüber hinaus trauen sie sich in diesem Bereich größere Kompetenzen zu und erzielen durchschnittlich bessere Testergebnisse als Mädchen. Diese Geschlechtsdifferenzen verstärken sich im Verlauf der Schullaufbahn zunehmend (Peter M. Roeder & Sabine Gruehn, 1997).

Da das österreichische Schulsystem im Hinblick auf Wahlmöglichkeiten stark vom deutschen System abweicht, wird exemplarisch das Kurswahlverhalten deutscher Gymnasiastinnen und Gymnasiasten betrachtet. In der gymnasialen Oberstufe in Deutschland² besteht ein erweitertes Wahlangebot, da Schüler*innen Leistungs- und Grundkurse weitgehend nach ihren persönlichen Interessen wählen können. Dabei ist jedoch zu beachten, dass die konkrete Ausgestaltung des Schulsystems zwischen den Bundesländern variiert. In einer Studie von Peter M. Roeder und Sabine Gruehn (1997) wurde die Fächerwahl von Schüler*innen in Hamburg untersucht. Die Studie zeigt die geschlechterspezifische Wahl. Das Fach Deutsch wurde nahezu doppelt so häufig von Schülerinnen als Leistungsfach gewählt als von Schülern (39,8 % vs. 19,4 %). Kunst wurde ebenfalls fast doppelt so oft von den Schülerinnen ausgewählt (17,3 % vs. 9,2 %). Noch größer war der Unterschied

² Das Alter der Schüler:innen in der gymnasialen Oberstufe in Deutschland liegt üblicherweise zwischen 16 und 20 Jahren und variiert je nach Bundesland, Schuljahrgang sowie Dauer des Bildungsgangs.

bei der Fremdsprache Französisch. Die Schülerinnen belegten dieses Fach fast dreimal so oft wie die Schüler (9,3 % vs. 2,8 %). Die größten Diskrepanzen sind in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu beobachten. Mathematik bildet dabei noch das ausgewogenste Bild. 13,1 % der Schülerinnen und 24,5 % der Schüler wählten dieses Fach als Leistungsfach. Chemie, Sport und Informatik wurden überwiegend von Schülern bevorzugt, Informatik sogar ungefähr dreimal so häufig (0,3 % vs. 0,9 %). Besonders ausgeprägt war der Unterschied in Physik. Der Anteil der Schüler liegt hier etwa achtmal höher. 15,7 % der Schüler wählten Physik, bei den Mädchen waren es nur 1,9 % (Peter M. Roeder & Sabine Gruehn, 1997).

In Österreich hingegen ist die Struktur der Oberstufe deutlich stärker vorgegeben, wodurch individuelle Wahlmöglichkeiten eingeschränkt sind. Zwar existieren Wahlpflichtfächer, diese machen jedoch nur einen kleinen Anteil des Gesamtstundenplans aus. Darüber hinaus unterscheiden sich die Schulen hinsichtlich ihrer Schwerpunktsetzungen stark, wodurch anders als in Deutschland, keine einheitlichen geschlechterspezifischen Auswertungen des Wahlverhaltens vorliegen.

Geschlechterunterschiede gibt es auch hinsichtlich der schulischen Leistungen. Diese lassen sich vor allem beim Lesen, in mathematischen, naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Fertigkeiten erkennen und untermauern die oben genannten geschlechterspezifischen Unterschiede in der Fächerwahl. Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und auch die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass Mädchen den Jungen im Lesen überlegen sind. Im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften zeigen Untersuchungen, dass Burschen bessere Leistungen erbringen. Wenn es um das Erlernen von Fremdsprachen geht, schneiden die Mädchen im Vergleich zu den Jungen besser ab (Andreas Frey et al., 2010; Francesca Muntoni & Jan Retelsdorf, 2020; Johannes Naumann et al., 2010).

Unterschiedliche Theorien befassen sich mit Erklärungsansätzen für diese Geschlechterunterschiede von Schüler*innen. Biologische Ansätze nennen biologische Faktoren als relevant für diese Unterschiede. Hierbei spielen Gehirn und Hormone eine Rolle. Beispielsweise führt der höhere Östrogenspiegel bei Frauen dazu, dass sie in sprachlichen Fertigkeiten den Männern überlegen sind (Elisabeth Hampson, 1990). Als zweiter deutlich wesentlicherer Faktor wird die soziale Umwelt gesehen, die einen Einfluss hat. Vor allem Überzeugungen von Anderen (Eltern, Lehrkräfte, Peers, Gesellschaft) sind hier relevant. Ihre Überzeugungen werden den Schüler*innen implizit und explizit vermittelt und haben negative Folgen, da sich die Kinder und Jugendlichen

entsprechend dieser Stereotype verhalten (Francesca Muntoni & Jan Retelsdorf, 2020). Da sich stereotype Annahmen im schulischen Kontext niederschlagen, geraten zunehmend die Überzeugungen von Lehrkräften in den Blick. Es stellt sich daher die Frage, wie stereotype Erwartungen im pädagogischen Handeln wirksam werden.

Zahlreiche Studien zeigen, dass Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen das Unterrichtsverhalten maßgeblich beeinflussen können (Georg Lorenz et al., 2016). Demensprechend gelten Stereotype als bedeutsamer Faktor zur Erklärung ungleicher Bildungsbeteiligung und Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Besonders im MINT-Bereich werden Mädchen häufig als weniger leistungsfähig eingeschätzt (Elisabeth Fennema et al., 1990; Melanie C. Steffens et al., 2010). Brian A. Nosek et al. (2009) konnten in einer internationalen Vergleichsstudie zeigen, dass in nahezu allen westlichen Ländern geschlechtsspezifische Stereotype bestehen, die auf eine systematische Benachteiligung von Mädchen in Mathematik und den Naturwissenschaften hinweisen. Zudem verdeutlichen Befunde von Sabine Glock und Florian Klapproth (2017), dass implizite Einstellungen stark von der Schulstufe abhängen könnten. Während Lehrkräfte an weiterführenden höheren Schulen eher Jungen positiver gegenüberstehen, zeigen Grundschullehrkräfte tendenziell positivere implizite Einstellungen gegenüber Mädchen.

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass diese Stereotype einen direkten Einfluss auf die tatsächlichen Leistungen von Schüler*innen haben. Um diese Stereotype aufzubrechen, sollten Lehrkräfte ein Bewusstsein für ihre Annahmen und Überzeugungen entwickeln. Weiters sollte an Schulen vor allem Wissen zu Geschlechterunterschiede vermittelt werden und Schüler*innen ein Bewusstsein für die eigenen Geschlechterstereotype erlangen (Francesca Muntoni & Jan Retelsdorf, 2020).

Die geschlechterspezifische Wahl von Unterrichtsfächern in der Schule zeigt sich auch bei der Studienwahl der Österreicher*innen. Der Anteil an Studentinnen an Hochschulen ist mit 56 % höher, als der von Studenten, auffallend ist der sehr hohe Anteil an Pädagogischen Hochschulen (81 % Frauen). Dieses Geschlechterverhältnis hat sich seit 2007/08 kaum verändert. Die Verteilung der Geschlechter variiert deutlich zwischen den verschiedenen Studienbereichen. Besonders viele Studentinnen sind in den Bildungswissenschaften (85 %), im Gesundheits- und Sozialwesen (80 %) sowie in der Pharmazie (76 %) vertreten. In technischen Studienfächern (32 %) und vor

allem in der Informatik (22 %) liegt der Frauenanteil hingegen deutlich niedriger (Vlasta Zucha et al., 2024).

Auch die Berufswahl von Frauen und Männern ist geschlechtsspezifisch. Andrea Leitner & Anna Dibiasi (2015) befassen sich in ihrem Bericht mit „Frauenberufen“ und „Männerberufen“. Die Ergebnisse basieren auf Daten der österreichischen Arbeitskräfteerhebung 2011/12. Der Bericht analysiert geschlechtsspezifische Unterschiede in der Berufsstruktur und untersucht, in welchem Ausmaß Frauen und Männer in bestimmten Tätigkeitsbereichen konzentriert sind. Die berufliche Segregation nach Geschlecht ist in Österreich stark ausgeprägt. Während Männer vor allem in technischen, handwerklichen und produktionsorientierten Berufen sowie Führungspositionen vertreten sind, arbeiten Frauen überdurchschnittlich häufig im Gesundheits- und Bildungsbereich, in personenbezogenen Dienstleistungen und in Büroberufen. 2011/12 waren beispielsweise 96 % der Lehrkräfte im Primar- und Vorschulbereich Frauen (Andrea Leitner & Anna Dibiasi, 2025). Auch neuere Untersuchungen zeigen, dass diese Befunde weiterhin gültig sind. Laut Corinna Kleinert et al. (2023) handle es sich bei der geschlechtsspezifischen Aufteilung des Arbeitsmarktes um ein weltweit verbreitetes Phänomen, das wesentliche Auswirkungen auf Einkommens- und Karrierechancen hat.

Da, wie gezeigt werden konnte, Frauen überdurchschnittlich oft in sozialen und personenbezogenen Dienstleistungsberufen tätig sind und es sich hierbei um Tätigkeiten handelt, die im Vergleich zu technischen oder handwerklichen Berufsbereichen deutlich schlechter entlohnt werden, ergeben sich daraus weitreichende finanzielle Nachteile über den gesamten Lebensverlauf hinweg (Inga Laß et al., 2020). Niedrigere Einkommen führen zu geringeren Pensionsansprüchen, erschweren den Vermögensaufbau und erhöhen das Risiko finanzieller Abhängigkeiten sowie der Armutsgefährdung. Im Folgenden werden neben den bereits dargestellten Einkommenseinbußen weitere Konsequenzen geschlechtsspezifischer Zuschreibungen näher beleuchtet.

3.2.3 Auswirkungen von Geschlechterstereotypen

Eine mögliche negative Folge von Stereotypen im schulischen Umfeld ist ein Rückgang der schulischen Leistungen. So zeigen Studien, dass Mädchen schlechtere Ergebnisse erzielen, wenn Lehrkräfte implizit oder explizit die Annahme vertreten, dass Mädchen in Mathematik schwächer seien als Jungen (Steven J. Spencer et al., 2016). Dieser Leistungsabfall, der durch die Aktivierung

solcher Stereotype ausgelöst wird, wird als *Stereotype Threat* (Bedrohung durch Stereotype) bezeichnet. Die betroffenen Schülerinnen sind bestrebt, das negative Bild über ihre Gruppe nicht durch ihre eigenen Testergebnisse zu bestätigen. Dadurch entstehen verschiedene belastende Faktoren. Die Schülerinnen erleben höhere Angstgefühle, haben verstärkt negative Gedanken und Emotionen und leiden unter Konzentrationsproblemen (Charlotte R. Pennington et al., 2016). Das kann dazu führen, dass die erbrachte Leistung unter dem tatsächlichen Potenzial liegt. Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Burschen lassen sich somit nicht zwangsläufig auf echte Unterschiede in den Fähigkeiten zurückführen. Stattdessen können sie durch die spezifischen Umstände während einer Prüfung oder Testung beeinflusst werden (Michael Inzlicht & Toni Schmader, 2012). Wenn eine Lehrkraft beispielsweise vor einem Mathematiktest betont, dass Jungen in der Klasse normalerweise besser in Mathematik seien, kann dies dazu führen, dass Mädchen deutlich schlechter abschneiden, obwohl sie objektiv genauso fähig sind wie ihre Mitschüler.

Außerhalb des schulischen Kontextes lassen sich neben der unterschiedlichen Berufswahl und der damit einhergehenden Benachteiligungen seitens der Frauen (siehe Kapitel 3.2.2) noch weitere Auswirkungen von Geschlechterstereotypen beobachten.

Im Bereich der Gesundheitsvorsorge können Geschlechterstereotype für Männer nachteilige Folgen haben. Häufig wird von ihnen erwartet, immer belastbar, selbstständig und widerstandsfähig zu sein. Dieses Bild ist sowohl in der Gesellschaft als auch bei Männern selbst verankert. Aufgrund dieser Erwartungen meiden viele Männer präventive Gesundheitsangebote oder nehmen medizinische Hilfe erst sehr spät in Anspruch. Die implizite Annahme lautet, dass „ein echter Mann“ nicht krank wird. Diese Vorstellung kann gravierende gesundheitliche Konsequenzen haben. Ein Beispiel ist die erhöhte Sterblichkeitsrate von Männern bei bestimmten Erkrankungen wie beispielsweise Krebs, weil Symptome oft erst spät abgeklärt werden oder Vorsorgeuntersuchungen vermieden werden (Monika Sieverding, 2011).

Des Weiteren haben Geschlechterstereotype einen Einfluss auf das Selbstbild und die Selbstwahrnehmung. Zahlreiche wissenschaftliche Befunde zeigen, dass Geschlechterstereotype nicht nur bestehende Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern widerspiegeln, sondern diese aktiv mit hervorbringen. Sie beeinflussen unter anderem die Entwicklung der Geschlechtsidentität sowie das Geschlechterrollen-Selbskonzept, also wie sehr Personen sich selbst mit geschlechtstypischen Eigenschaften beschreiben (Desiree D. Tobin et al., 2010). Bereits im

Vorschulalter ordnen Jungen sich häufiger Eigenschaften wie Durchsetzungsstärke und Leistungsorientierung zu, während Mädchen sich eher als sozial und fürsorglich wahrnehmen (Ilka B. Wolter & Bettina Hannover, 2016). Diese frühen Unterschiede verfestigen sich im Verlauf der Schulzeit und lassen sich auch bei Jugendlichen und Erwachsenen nachweisen (Christine Altstötter-Gleich, 2004; Susan K. Egan & David G. Perry, 2001; Ursula Kessels & Bettina Hannover, 2008). Die Selbstbeschreibungen schlagen sich zudem im Verhalten nieder. Jugendliche, die sich stark an traditionellen Geschlechterrollen orientieren, zeigen eher Handlungen, die zu diesen Rollen passen (Ilka Wolter, 2020). Somit formen Geschlechterstereotype Identität und Verhalten so stark, dass sie Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht nur vermeintlich erklären, sondern diese überhaupt erst hervorbringen und langfristig soziale Ungleichheiten stabilisieren.

Darüber hinaus ist gut belegt, dass Geschlechterstereotype wie Erwartungen funktionieren und zu sich selbst erfüllenden Vorhersagen werden können. Geschlechterstereotype beeinflussen, wie Menschen sich selbst und andere wahrnehmen und damit auch, wie sie miteinander umgehen. Der von Robert K. Merton (1948) beschriebene Mechanismus der selbsterfüllenden Prophezeiung macht deutlich, was passiert, wenn einer unbekannten Person allein aufgrund ihres Geschlechts stereotype Merkmale zugeschrieben werden. Diese Zuschreibung führt zunächst dazu, dass man sich dieser Person gegenüber anders verhält. Das veränderte Verhalten beeinflusst wiederum, wie die andere Person sich selbst sieht. Diese nimmt die fremde Erwartung wahr und orientiert ihr eigenes Handeln daran. Schließlich zeigt die betroffene Person tatsächlich ein Verhalten, das dem ursprünglichen Stereotyp entspricht, sodass die Ausgangserwartung bestätigt erscheint. So entsteht ein Kreislauf, in dem stereotype Vorstellungen das Verhalten formen und dadurch scheinbar „wahr“ machen.

Abschließend lässt sich zu Kapitel 3.2 und hinsichtlich der Forschungsfrage *Welche Funktionen erfüllen Geschlechterrollen in gesellschaftlichen Kontexten und wie sind sie historisch und kulturell geprägt?* sagen, dass Geschlechterrollen und die damit verbundenen Stereotype eine zentrale Rolle in gesellschaftlichen Kontexten erfüllen. Sie strukturieren soziale Erwartungen und legitimieren bestehende Machtverhältnisse. Von klein auf wachsen Mädchen und Jungen in unterschiedlich geprägten Erwartungen und Rollenbildern auf. Diese differenzierte Sozialisation beeinflusst, welche Fähigkeiten sie entwickeln, welche Interessen sie verfolgen und wie viel gesellschaftliches Vertrauen ihnen entgegengebracht wird. Dadurch entsteht verschiedenes

gesellschaftliches Potenzial, etwa in Form von Selbstvertrauen, Zugang zu Ressourcen oder wahrgenommene Kompetenzen. Die Frage nach ihrer historischen und kulturellen Prägung zeigt, dass diese Rollenbilder nicht naturgegeben sind, sondern über Generationen hinweg weitergegeben und in gesellschaftlichen Normen und Traditionen verankert werden. Dieses ungleiche Ausgangsniveau schlägt sich in Bildungswegen, Berufswahl und privaten Lebensentscheidungen nieder. Die daraus resultierenden geschlechtsspezifischen Unterschiede in Anerkennung, Einkommen, Macht und Status scheinen dann die ursprünglichen Stereotype zu bestätigen. So schließt sich der Kreis: Die Ungleichheiten dienen wieder als „Beweis“ dafür, dass Stereotype „richtig“ seien und werden dadurch an die nächste Generation weitergegeben. Auf diese Weise bilden Geschlechterrollen und -stereotype ein stabiles System, das soziale Hierarchien nicht nur abbildet, sondern aktiv aufrechterhält und Machtverhältnisse dauerhaft reproduziert. Damit wird deutlich, dass ihre Funktion nicht in der Beschreibung biologischer Unterschiede liegt, sondern vielmehr in der Sicherung gesellschaftlicher Ordnung und bestehender Privilegien.

3.3 Theoretische Ansätze

In den folgenden Unterkapiteln werden theoretische Ansätze zum Thema Gender aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Abschließend wird der eingangs schon eingeführte Begriff der Gendersensibilität noch einmal aufgegriffen und genauer erörtert.

3.3.1 Sozialkonstruktivismus

Der Sozialkonstruktivismus geht davon aus, dass soziale Realität nicht als objektiv vorgegeben betrachtet werden kann, sondern in gesellschaftlichen Prozessen entsteht. Menschen begegnen einer Welt, die bereits mit kollektiv geteilten Bedeutungen versehen ist und gleichzeitig tragen sie durch ihr Handeln kontinuierlich zu deren Aufrechterhaltung oder Veränderung bei. Gesellschaftliche Ordnung ist demnach sowohl historisch gewachsen als auch in jedem Moment von fortlaufender menschlicher Aktivität abhängig (Peter L. Berger & Thomas Luckmann, 1969). Insgesamt umfasst der Sozialkonstruktivismus kein einheitliches theoretisches Konzept, sondern eine Vielzahl von Ansätzen, die unterschiedliche Mechanismen der Konstruktion und Verfestigung sozialer Wirklichkeit in den Blick nehmen.

Auch die Einteilung in „männlich“ und „weiblich“ ist als soziale Konstruktion zu verstehen. Die gesellschaftliche Ordnung basiert damit zugleich auf einer geschlechterbezogenen Ordnung

(Christiane Hof, 2005). Die Relevanz von Geschlecht für soziale Strukturen verdeutlicht Peter Zimmermann (2003) mit folgender Aussage:

Kein anders Merkmal hat so grundsätzliche Auswirkungen auf die Sozialisation wie die Geschlechtszugehörigkeit. [...] Fundamental ist die Geschlechtszugehörigkeit auch deshalb, weil sie ähnlich wie die Hautfarbe lebenslang festgelegt ist (Peter Zimmermann, 2003, S. 187).

Das Konzept des *doing gender* von Candace West und Don H. Zimmerman (1987) geht davon aus, dass Geschlecht nicht als naturgegebenes Merkmal existiert, sondern als fortlaufender Prozess hergestellt wird. Obwohl Geschlecht im Alltag als selbstverständlich, sichtbar und zumeist eindeutig erscheint, handelt es sich dabei um ein kulturell erworbenes Alltagswissen, das auf Erfahrungen, Normen und gesellschaftlichen Erwartungen beruht. Dieses Alltagswissen vermittelt die Vorstellung, Geschlecht sei natürlich und eindeutig erkennbar, etwa durch Verhalten oder Aussehen. Genau diese vermeintliche Natürlichkeit wird in der Geschlechterforschung jedoch kritisch hinterfragt (Ilse Hartmann-Tews, 2003). Geschlecht entsteht in Interaktionen zwischen Menschen. Durch Selbstdarstellung und Fremdwahrnehmung werden Geschlechtszuschreibungen vorgenommen und ständig erneuert. Dabei geht es nicht primär um das *Was* oder *Warum* von Geschlecht, sondern um das *Wie* Geschlecht hergestellt wird. Im Fokus steht die Frage, wie Individuen Geschlecht sichtbar machen und performativ hervorbringen (Nina Degele, 2008). Zuschreibungen orientieren sich häufig nicht an körperlichen Merkmalen wie den Geschlechtsorganen, sondern an kulturell interpretierten Zeichen wie Stimme, Mimik, Körperhaltung und Kleidung (Annette Treibel, 2006). Auf diese Weise stabilisiert der Ansatz des *doing gender* bestehende soziale Ordnungen und Machtverhältnisse, ohne dass dieser Prozess den Beteiligten bewusst sein muss (Christiane Hof, 2005).

Zudem sind gesellschaftliche Geschlechternormen körperlich verankert. Sie manifestieren sich in habitualisierten Handlungsweisen und werden so Teil des individuellen Körpers. Nach Michel Foucault und Pierre Bordieu bedeutet dies, dass gesellschaftliches Handeln in die Körper der Individuen inkorporiert ist (Stefan Hirschauer, 1996; Jürgen Raithel, 2005). Das historisch gewachsene binäre Geschlechtersystem – die Einteilung in männlich und weiblich – erscheint dadurch als natürliche Realität, obwohl es sozial konstruiert ist. Im Sport zeigt sich die Wirksamkeit dieser Konstruktion besonders deutlich. Hier dient körperliche Leistungsfähigkeit als maßgebliches Kriterium zur Geschlechterdifferenzierung. Die scheinbar objektive Beobachtung körperlicher Unterschiede

verstärkt den Eindruck einer natürlichen Ordnung und reproduziert soziale Geschlechterunterschiede immer wieder neu (Ilse Hartmann-Tews, 2003).

Insgesamt konzeptualisiert *doing gender* Geschlecht als Ergebnis alltäglicher Situationen und als „permanente Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen“ (Ilse Hartmann-Tews, 2003, S. 21).

3.3.2 Feministische Theorien

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff Feminismus häufig sehr allgemein und unscharf verwendet. Im Kontext von Feminismus gibt es jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Strömungen und Theorien, die zum Teil sehr verschiedene Sichtweisen und Ansätze vertreten. Konkret wird nachfolgend auf den Gleichheitsfeminismus und Differenzfeminismus eingegangen, da sich diese Ansätze sehr stark voneinander unterscheiden. Weitere Strömungen sind beispielsweise der sozialistische Feminismus, der *Queer*-Feminismus, der konservative Feminismus, der Öko-Feminismus oder der postkoloniale Feminismus. Da es den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde, auf alle feministischen Theorien und Strömungen im Detail einzugehen, kann eine umfassende Übersicht im Beitrag *Feminismus: Denkweisen, Differenzen, Debatten* von Ilse Lenz, der im *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (2019) veröffentlicht wurde, nachgelesen werden.

Obwohl feministische Theorien unterschiedliche Perspektiven einnehmen, teilen sie die Kritik an patriarchalen Machtstrukturen, geschlechtlicher Benachteiligung und Formen von Gewalt. Zentrales Ziel ist dabei die Veränderung der Geschlechterverhältnisse und die Förderung sozialer Gerechtigkeit (Lisa Disch & Mary Hawkesworth, 2016; Ilse Lenz, 2010).

Der Ausdruck Feminismus entstand erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts und war bereits zu seiner Entstehungszeit Gegenstand kontroverser Diskussionen. In Frankreich gewann er ab etwa 1880 im Rahmen der Frauenbewegung an Bedeutung und wurde dort in einem ähnlichen Sinn wie Frauenrechte oder Frauenemanzipation verwendet. Über internationale Netzwerke, Schriften und Kongresse fand der Begriff bald Verbreitung über die Landesgrenzen hinaus und etablierte sich auch in England und den Vereinigten Staaten (Karen Offen, 2000). Erst durch die globale Dynamik der neuen Frauenbewegungen ab Ende der 1960er-Jahre setzte sich das Wort Feminismus schließlich als international gebräuchlicher Leitbegriff durch (Ilse Lenz, 2017).

Schon vor der eigentlichen Begriffsentstehung hatten sich jedoch in verschiedenen Teilen der Welt intellektuelle Debatten und soziale Bewegungen entwickelt, die die männlich dominierte Gesellschaftsordnung kritisch hinterfragten. Mit dem Aufkommen der modernen Demokratien und der politischen Philosophie der Aufklärung nahm die feministische Diskussion schließlich eine neue Gestalt an. In dieser Zeit formierten sich Gegenbewegungen zur sich herausbildenden modernen Geschlechterordnung, in der Männern der Zugang zu Politik, Wissenschaft und öffentlichem Leben vorbehalten blieb, während Frauen in den häuslichen Bereich der Familie und Reproduktion verwiesen und der Autorität des Mannes rechtlich untergeordnet wurden. Aus dieser Kritik heraus entwickelte sich der liberale Gleichheitsfeminismus, dessen zentrale Vertreter*innen wie Jean-Baptiste de Condorcet, Olympe de Gouges und Mary Wollstonecraft die Forderung nach gleichen Rechten, Bildungschancen und politischer Partizipation für alle Menschen erhoben. Sie vertraten die Überzeugung, dass Geschlechterunterschiede zwar bestehen, diese jedoch keine Grundlage für soziale oder politische Ungleichheit bilden dürfen. Eine Angleichung von Frauen an Männer wurde dabei nicht als Voraussetzung für Gleichheit verstanden. Vielmehr betonten die Verfechter*innen des Gleichheitsfeminismus die Vielfalt menschlicher Lebensformen und plädierten für universelle Gleichheit, die auch rassifizierte, kolonialisierte und versklavte Gruppen miteinschließen sollte. Der Gleichheitsfeminismus verstand sich somit als fortschrittlicher, egalitärer Teil der Aufklärung, der die Spannung zwischen Differenz und Gleichheit als zentrales Thema der modernen Gesellschaft begriff. Im Fokus stand das Streben nach Überwindung gesellschaftlicher Machtasymmetrien und der Verwirklichung umfassender Gleichberechtigung (Ilse Lenz, 2019).

Während der Gleichheitsfeminismus das Ideal universeller Gleichheit in den Mittelpunkt stellte, entwickelte sich zeitlich eine weitere Strömung, die sich stärker auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern konzentrierte: der Differenzfeminismus. Er ging davon aus, dass weibliche und männliche Lebens- und Erfahrungswelten grundlegend verschieden seien und dass gerade in dieser Differenz ein eigenständiger gesellschaftlicher und kultureller Wert liege. Der Differenzfeminismus betonte somit den Geschlechtsunterschied als zentrales Element feministischer Theorie. Im Gegensatz zu den egalitären Ansätzen zielte er weniger auf Gleichheit durch Angleichung, sondern auf Anerkennung und Aufwertung des spezifisch Weiblichen. Die intersektionale Dimension (siehe dazu Kapitel 3.3.4) wurde in diesen Ansätzen meist wenig thematisiert (Ilse Lenz, 2019).

In Europa war der Differenzfeminismus stark von der romantischen Gegenbewegung zur Aufklärung geprägt. Diese wendete sich gegen den männlich dominierten Rationalismus und Universalismus der Moderne und stellte diesem weiblich konnotierte Werte wie Emotionalität, Empathie, Fürsorge und Liebe entgegen. Vor allem bürgerliche Vertreterinnen sahen in der modernen, rational-technischen Gesellschaft einen „männlichen Staat“, in dem weibliche Eigenschaften zu kurz kamen. Sie betonten daher, dass Frauen, insbesondere in ihrer Rolle als potenzielle Mütter, Verantwortung für die Einbringung von Menschlichkeit, Mitgefühl und Friedfertigkeit in Politik und Öffentlichkeit tragen sollten (Karen Offen, 2000; Angelika Schaser, 2020).

3.3.3 Dekonstruktion der Unterscheidung von *sex* und *gender* nach Judith Butler (1991)

Nachdem Gleichheits- und Differenzfeminismus die Kategorie „Frau“ jeweils als Grundlage feministischer Theorie in unterschiedlicher Weise voraussetzen, richtet sich die US-amerikanische Philosophin Judith Butler gegen diese Stabilisierung geschlechtlicher Identitätskategorien. In ihrem Werk *Gender Trouble* (1990, dt. Das Unbehagen der Geschlechter) legte sie außerdem den Grundstein für die spätere Entwicklung der *queer studies*.

Zentral für Judith Butlers Denken ist die radikale Infragestellung der grundlegenden Annahmen sowohl feministischer als auch gendertheoretischer Positionen. Sie unterzieht insbesondere die klassische Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* einer dekonstruktiven Analyse. Judith Butler argumentiert, dass nicht nur die soziale Geschlechtsidentität (*gender*), sondern ebenso das, was als biologisches Geschlecht (*sex*) verstanden wird, keine natürliche, vorgegebene Tatsache darstellt. Beide entstehen vielmehr durch wiederholte, performative Handlungen, die innerhalb gesellschaftlicher und sprachlicher Normsysteme stattfinden. Damit kehrt Judith Butler die gängige Vorstellung um, wonach das biologische Geschlecht die Grundlage für soziale Geschlechtsrollen bildet. Auch der Körper selbst ist Ergebnis kultureller Praktiken und diskursiver Prozesse, die festlegen, was als „weiblich“ oder „männlich“ gilt. Das vermeintlich Natürliche des Körpers ist somit bereits durch soziale Bedeutungszuschreibungen geformt und somit das Produkt und nicht der Ursprung von Geschlecht. Das biologische Geschlecht wird auf diese Weise zu einer normativ strukturierten Kategorie, die darüber entscheidet, welche Körper überhaupt als gesellschaftlich erkennbar gelten (Judith Butler, 1991).

3.3.4 Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität lässt sich wie folgt definieren:

„Unter Intersektionalität wird [...] verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*“ (Katharina Walgenbach, 2012, S. 81).

Das Paradigma der Intersektionalität entstammt den Schwarzen feministischen Bewegungen. Breitere Aufmerksamkeit erlangte das Konzept durch die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989), die aufzeigte, dass gesellschaftliche Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität und soziale Klasse nicht isoliert voneinander betrachtet werden können, sondern stets in einem wechselseitigen Verhältnis zueinanderstehen. Diese gegenseitige Bedingtheit sozialer Kategorien kann dazu führen, dass sich verschiedene Formen von Unterdrückung überlagern und verstärken und es dadurch zu Mehrfachdiskriminierung kommen kann. Zum Beispiel erfährt eine Schwarze Frau aus intersektionaler Sicht nicht nur Diskriminierung aufgrund ihres Geschlechts durch patriarchale Strukturen, sondern zugleich aufgrund ihrer Hautfarbe innerhalb rassistischer Machtverhältnisse. Werden zusätzlich weitere Merkmale wie sexuelle Orientierung oder Behinderung berücksichtigt, können sich Benachteiligungen entsprechend multiplizieren (Kimberlé Crenshaw, 1989).

Im Ergebnis zeigt die Auseinandersetzung mit der Frage *Welche zentralen Beiträge liefern theoretische Ansätze wie Sozialkonstruktivismus, feministische Theorien, Dekonstruktion von **sex** und **gender** und Intersektionalität zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Gender?*, dass die behandelten theoretischen Ansätze unterschiedliche, sich ergänzende Perspektiven auf Geschlecht eröffnen. Der Sozialkonstruktivismus zeigt, dass Geschlecht kein naturgegebenes Merkmal ist, sondern durch soziale Praktiken und Erwartungen hergestellt wird. Das Konzept des *doing gender* verdeutlicht, wie diese Prozesse in alltäglichen Interaktionen fortlaufend Geschlechterordnungen und Machtverhältnisse reproduzieren. Feministische Theorien rücken die politischen und historischen Dimensionen dieser Strukturen in den Mittelpunkt. Während der Gleichheitsfeminismus gleiche Rechte und Teilhabe für alle fordert, betont der Differenzfeminismus den eigenständigen Wert geschlechterspezifischer Erfahrungen. Beide machen deutlich, dass Geschlecht nicht nur eine

soziale, sondern auch eine gesellschaftspolitische Kategorie ist. Judith Butler führt diese Überlegungen weiter, indem die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht infrage gestellt wird. Geschlecht erscheint nicht als natürliche Gegebenheit, sondern als Ergebnis performativer und diskursiver Praktiken, die festlegen, welche Körper und Identitäten gesellschaftlich anerkannt werden. Die Intersektionalität schließlich erweitert die Analyse, indem sie die Verwobenheit von Geschlecht mit weiteren Ungleichheitskategorien wie Ethnizität, Klasse oder Sexualität aufzeigt. Dadurch wird sichtbar, dass Diskriminierung häufig multidimensional wirkt.

Zusammen ermöglichen diese theoretischen Ansätze ein vielschichtiges Verständnis von Gender als sozial konstruiert, performativ hervorgebracht und in vielfältigen Machtstrukturen eingebettet. Sie bilden damit zentrale Grundlagen für einen gendersensible wissenschaftliche Perspektive.

3.3.5 Gendersensibilität

Das Kapitel 3 abschließend soll nun noch einmal auf den Begriff Gendersensibilität eingegangen werden. Das Konzept der Gendersensibilität verfolgt das Ziel, die unterschiedlichen Lebensrealitäten und Erfahrungen der Geschlechter bewusst wahrzunehmen und sowohl in gesellschaftlichen als auch in institutionellen Zusammenhängen einzubetten. Dabei hinterfragt es traditionelle, stereotyp geprägte Rollenbilder und fördert durch die Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Strukturen sowohl die Sensibilisierung für Genderfragen als auch die Chancengleichheit (Büro für Gender und Diversity, o. J.). Gendersensibel zu handeln bedeutet demnach, Geschlecht als relevante Kategorie zu reflektieren und aktiv in das eigene professionelle Handeln einzubeziehen. Auf den schulischen Kontext übertragen heißt dies, geschlechtsbezogenen Zuschreibungen bewusst wahrzunehmen, sie im eigenen Verhalten zu vermeiden und im Unterricht gegebenenfalls zu thematisieren. Ein gendersensibler Unterricht verlangt von Lehrkräften daher Aufmerksamkeit und Reflexionsbereitschaft, sowohl im Umgang mit Schüler*innen als auch in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte sich ihrer eigenen Einstellungen und Grundannahmen zu Geschlecht bewusstwerden und ihre Position im Geschlechterverhältnis innerhalb der Schule kritisch reflektieren (Judith Frohn & Jessica Süßenbach, 2012).

Ein anschauliches Beispiel für die praktische Anwendung von Gendersensibilität ist der bewusste Umgang mit Sprache. Noch immer finden sich in vielen Texten der Hinweis „Aus Gründen der Lesbarkeit wird auf die weibliche Form verzichtet.“ Aus einer gendersensiblen Perspektive ist dies

jedoch problematisch, da das generische Maskulinum Frauen, trotz des Verweises, sie seien mitgemeint, unsichtbar macht. Die Tatsache, dass Sprache unser Denken und Handeln beeinflusst, konnte in zahlreichen Studien belegt werden (siehe z.B. Hilke Elsen, 2018; Patrick Rothermund & Fritz Strack, 2024).

Der Aspekt der Gendersensibilität wird im Verlauf dieser Arbeit an mehreren Stellen erneut aufgegriffen. Im anschließenden Teil, der sich mit der Perspektive auf die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Kontext von Gender befasst, wird im dritten Schwerpunkt die sprachliche und bildliche Gestaltung von Unterrichtsmaterialien beleuchtet, wobei der Fokus besonders auf ihrer gendersensiblen Ausrichtung liegen wird. Zudem wird in der Analyse untersucht, in welchem Ausmaß die ausgewählten Unterrichtsmaterialien der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung gendersensibel gestaltet sind.

4 Perspektive auf die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Kontext von Gender

Das folgende Kapitel widmet sich der Perspektive auf die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung hinsichtlich der Dimension Gender. Im Mittelpunkt stehen Geschlechterrollen und Stereotype in Ernährung und Konsum, Prozesse geschlechtsspezifischer Sozialisation im Kontext von Schule und Lehrplänen sowie die Rolle von Sprache und Darstellung von Gender in Lernmaterialien. Abschließend werden Aspekte von Gesundheit, Körperbildern und der Ernährungskultur von Schüler*innen in den Blick genommen.

4.1 Geschlechterrollen und Stereotype in Ernährung und Konsum

4.1.1 Ernährungs- und Konsumverhalten von Erwachsenen

Katherine O'Doherty Jensen & Lotte Holm (1999) befassen sich in ihrem Review-Artikel mit dem geschlechtsspezifischen Konsum von Lebensmitteln. Es wird untersucht, inwiefern Essgewohnheiten kulturell und geschlechtsspezifisch geprägt sind. Dabei wird aufgezeigt, dass sich Konsummuster zwischen Männern und Frauen deutlich unterscheiden. Auffallend ist, dass auch neuere Untersuchungen, wie beispielsweise der aktuelle österreichische Ernährungsbericht (2017), zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Unterschiede im Essverhalten von Frauen und Männern

kommen. Während Männer häufiger Fleisch konsumieren und energiereiche und üppige Mahlzeiten bevorzugen, wählen Frauen eher Gemüse, Obst und leichtere Kost und trinken weniger Alkohol (Katherine O'Doherty Jensen & Lotte Holm, 1999; Petra Rust et al., 2017). Diese Präferenzen sind nicht primär biologisch bedingt, sondern spiegeln gesellschaftliche Rollenzuweisungen wider, die über Sozialisation, kulturelle Normen und mediale Diskurse vermittelt werden.

Dies zeigt sich besonders deutlich beim Fleischkonsum, der traditionell mit „Männlichkeit“ assoziiert ist. Fleisch symbolisiert Stärke, Dominanz und gesellschaftliches Prestige. Frauen hingegen greifen häufiger zu leichten und gesundheitsorientierten Speisen, die mit „Weiblichkeit“, Fürsorglichkeit und Körperbewusstsein verbunden sind. Damit wird laut Katherine O'Doherty & Lotte Holm (1999) Ernährung zu einem Medium der symbolischen Geschlechtsinszenierung. Diese Inszenierung ist auf frühere Ansichten und Theorien zurückzuführen. Schon der französische Soziologe Pierre Bourdieu hat in seiner Theorie des Geschmacks (1984) Essgewohnheiten als Ausdruck sozialer Distinktion, die durch das Geschlecht und das kulturelle Kapital bestimmt werden, beschrieben. Fleisch wurde und wird in traditionellen Milieus als „kräftigend“ und „männlich“ angesehen, während leichtere Speisen einen höheren kulturellen Status besitzen und eher von Frauen und von höher gebildeten Schichten bevorzugt werden. Werbung und mediale Bilder verstärken diese Muster, indem sie „männliches“ Essen (z.B. Steak, Grillkultur) klar von „weiblichem“ Essen (z.B. Salate, Diätprodukte) abgrenzen. Essverhalten ist somit nicht nur eine individuelle, sondern vor allem auch eine soziale Praxis, die gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse reproduziert. Es zeigt sich deutlich, dass Ernährung ein zentrales Feld der Reproduktion von Geschlechterrollen ist. Essgewohnheiten sind nicht nur Ausdruck persönlicher Vorlieben, sondern tief in soziale Strukturen eingebettet (Katherine O'Doherty & Lotte Holm, 1999).

Auch die Studie *GenderDish I* (2025) untersucht geschlechtsbezogene Stereotype im Kontext von Ernährung, Essverhalten und Haushalt in Deutschland und bestätigt die Erkenntnisse von Katherine O'Doherty & Lotte Holm aus dem Jahr 1999. Datengrundlage ist eine deutschlandweite anonyme Onlinebefragung mit 1.430 Teilnehmer*innen. Ziel der Untersuchung war es, Unterschiede zwischen Frauen und Männern hinsichtlich der Wahrnehmung von Lebensmitteln, Geschmacksvorlieben, Ernährungsformen sowie Verantwortlichkeiten im Ernährungsalltag (Zubereitung von Mahlzeiten etc.) zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass geschlechtsspezifische Stereotype im Ernährungsbereich weiterhin deutlich ausgeprägt sind. Fleisch, Wurstwaren, Steak und Bier

werden überwiegend dem männlichen Geschlecht zugeordnet, während Obst, Gemüse und süße Speisen häufiger als weiblich konnotiert gelten. Besonders bei den männlich assoziierten Lebensmitteln und Verhaltensweisen zeigen sich stabile stereotype Zuschreibungen, die von beiden Geschlechtern weitgehend übereinstimmend bewertet werden.

Weiters lassen sich auch bei den Ernährungsformen signifikante Geschlechterunterschiede feststellen. Frauen ernähren sich deutlich häufiger vegetarisch (Anteil Vegetarierinnen 21,8 % vs. Anteil Vegetarier 7,4 %) oder vegan (Anteil Veganerinnen 7 % vs. Anteil Veganer 2,8 %) als Männer. Zudem geben Frauen eine höhere Gesundheitsorientierung, eine stärkere Präferenz für leichte Speisen, häufigeres Snacken sowie mehr Diäterfahrungen an. Männer bevorzugen hingegen häufiger scharfe, fettreiche und kräftig gewürzte Speisen und äußern stärker den Wunsch nach Muskelaufbau. Hinsichtlich der Zuständigkeiten für Lebensmitteleinkauf und Zubereitung von Mahlzeiten spricht sich zwar die Mehrheit der Befragten für eine gleichmäßige Aufgabenverteilung aus, dennoch schreiben Frauen diese Verantwortlichkeiten häufiger sich selbst zu. Männer nehmen die Aufgabenteilung hingegen eher als partnerschaftlich gleich verteilt wahr. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung konnte auch in der Studie „*Spannungsfeld – Arbeitsaufteilung, Geschlechterrollen und Aushandlungen im Paarkontext*“ (2025) gezeigt werden, da der Lebensmitteleinkauf und die Mahlzeitenzubereitung in den Bereich der Care-Arbeit fallen (siehe Kapitel 3.2.1). Die Studienergebnisse verdeutlichen, dass geschlechtsbezogene Stereotype das Ernährungs- und Essverhalten weiterhin prägen. Die Autor*innen betonen daher die Relevanz einer gendersensiblen Ernährungsbildung, um stereotype Muster aufzubrechen und gesundheitsförderliche Ernährungsweisen zu unterstützen (Janin T. Scheer et al., 2025).

Über Unterschiede im Essverhalten hinaus lassen sich zudem geschlechtsspezifische Differenzen im Konsumverhalten beobachten, die sich insbesondere in der Wahrnehmung und Bedeutung von Nachhaltigkeit widerspiegeln. Im Rahmen einer AK Studie zum Konsumverhalten österreichischer Haushalte wurden von Jänner 2019 bis März 2020 Konsument*innen zu ihrem Konsumverhalten befragt. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Frauen ihren Konsum stärker hinterfragen und mehr auf soziale und ökologische Faktoren achten. Bei der Suche nach Informationen zur Nachhaltigkeit bzw. Ökobilanz von Produkten lässt sich bei Frauen eine erhöhte Aktivität beobachten. Auch bei der Informationssuche nach Gütezeichen, die Verbraucher*innen als Orientierungshilfe dienen sollen, informieren sich Frauen häufiger als Männer. In Bezug auf konkrete

Kaufentscheidungen zeigt sich, dass Bio- und Fairtrade-Produkte von Frauen häufiger nachgefragt werden. Beim Kauf regionaler Produkte fallen die soziodemografischen Unterschiede insgesamt geringer aus, dennoch zeigt sich auch hier eine leichte Tendenz, dass Frauen stärker auf die regionale Herkunft von Lebensmitteln achten. Frauen und Männer unterscheiden sich auch in Bezug auf politisch motiviertes Konsumverhalten. Frauen beteiligen sich häufiger an Boykottpraktiken, bei denen Produkte oder Unternehmen aus sozialen, ökologischen oder politischen Gründen gezielt gemieden werden (Johanna Bürger & Gerhard Paulinger, 2022).

4.1.2 Ernährungs- und Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen

Die oben genannten Unterschiede im Ernährungsverhalten von Frauen und Männern zeigen sich auch schon bei Kindern und jungen Erwachsenen. Das private Umfeld ist ein wesentlicher Faktor von dem Schüler*innen vor allem hinsichtlich ihres Essverhaltens und Lebensstils maßgeblich geprägt werden (Toni Faltermaier, 2023). Es kann somit gesagt werden, dass soziale Strukturen hinsichtlich der Geschlechterrollen schon bei den Jüngsten greifen, da unter anderem die Eltern diese Geschlechterverhältnisse auf ihre Kinder übertragen. Eine Evaluation der deutschen *aid-Ernährungspyramide für Kinder (Getreide plus)* aus dem Jahr 2009 zeigt, dass sich im Erwerb von ernährungsbezogenem Wissen sowie in dessen praktischer Anwendung geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen lassen. Jungen und Mädchen entwickeln bereits im Kindesalter unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber als „gesund“ wahrgenommenen Lebensmitteln. Befragungen von Grundschulkindern zeigen, dass Mädchen sowohl in der Interventions- als auch in der Kontrollgruppe häufiger angeben, täglich Obst und Gemüse zu verzehren. Die dahinterliegenden Motive unterscheiden sich deutlich. Während Mädchen ihre Lebensmittelauswahl überwiegend mit gesundheitlichen Überlegungen begründen, beziehen sich die Burschen stärker auf Aspekte des Geschmacks und des Genusses. Darüber hinaus berichten Jungen in Befragungen häufiger von einem gesteigerten Wohlbefinden und einer höheren Leistungsfähigkeit nach den Mahlzeiten, wohingegen Mädchen vermehrt körperbezogenen Bedenken äußern, etwa in Form von Sorgen hinsichtlich einer möglichen Gewichtszunahme (Ines Heindl et al., 2009).

Im Jahr 2021/22 wurde im Rahmen einer Untersuchung das Ernährungsverhalten von Jugendlichen in Österreich evaluiert. Rosemarie Felder-Puig & Lukas Teufl (2025) haben sich hierbei auf das Konsumverhalten von Nahrungsmitteln von Mädchen und Burschen der 5., 7., 9. und 11. Schulstufe (Zehnjährige, Zwölfjährige, Vierzehnjährige und Sechzehnjährige) fokussiert.

Ernährungsphysiologisch als positiv angesehene Lebensmittel wie Obst und Gemüse werden prozentuell weniger häufig von Burschen gegessen als von Mädchen. Dies zeigte sich in allen Altersgruppen. Beispielsweise gaben in der 11. Schulstufe 41 % der befragten Mädchen an, mindestens einmal am Tag oder öfters Obst und Gemüse zu sich zu nehmen. Bei den Burschen derselben Schulstufe betrug der Anteil nur 29 %. In der Umfrage wurde auch der Konsum von Fast Food untersucht. Fast Food bezeichnet Speisen mit einfachen Zubereitungsverfahren, die schnell und unkompliziert verzehrt werden können. Klassisches Fast Food (z.B. Burger von McDonalds) enthält viel Zucker und Fett und es handelt sich meistens um Gerichte, die Fleisch enthalten. In der Häufigkeit des Verzehrs von Fast Food lagen die Burschen in der Untersuchung von Rosemarie Felder-Puig & Lukas Teufl (2025) vor den Mädchen, die prozentuellen Unterschiede waren jedoch, bis auf die 5. Schulstufe, nicht sehr hoch (Differenz von 1 %). In der 5. Schulstufe gaben 7 % der befragten Mädchen an, einmal täglich oder öfter Gerichte von Schnellimbissen zu konsumieren. Bei den Jungen waren es 11 % (Rosemarie Felder-Puig & Lukas Teufl, 2025). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Burschen schon in jungen Jahren geschlechterspezifische Ernährungsgewohnheiten verinnerlichen, insbesondere einen erhöhten Fleischkonsum.

Zusammenfassend zeigen die dargestellten Studien übereinstimmend, dass Ernährungs- und Konsumverhalten stark geschlechtsspezifisch geprägt sind und weniger auf biologische Unterschiede als vielmehr auf gesellschaftliche Rollenzuschreibungen und Sozialisation zurückzuführen sind. Sowohl historische als auch aktuelle Untersuchungen belegen stabile stereotype Zuordnungen, etwa die Assoziation von Fleisch, kräftigen Speisen und Alkohol mit Männlichkeit sowie von leichten, gesundheitsorientierten Lebensmitteln mit Weiblichkeit. Diese Muster finden sich nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits bei Kindern und Jugendlichen, was auf eine frühe Internalisierung geschlechterbezogener Erwartungen im familiären und sozialen Umfeld hinweist. Darüber hinaus zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Nachhaltigkeits- und Konsumverhalten, wobei Frauen häufiger gesundheits-, sozial- und umweltbezogene Aspekte berücksichtigen. Ernährung erweist sich damit als zentrale soziale Praxis, in der Geschlechterrollen hergestellt, stabilisiert und weitergegeben werden. Die Befunde unterstreichen die Notwendigkeit einer gendersensiblen Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung, die stereotype Zuschreibungen kritisch reflektiert und dazu beiträgt, individuelle Handlungsspielräume unabhängig von Geschlechterrollen zu erweitern.

4.2 Sozialisation und Bildung hinsichtlich Gender – Schule und Lehrpläne

4.2.1 Sozialisation im Bildungssystem

Schule ist ein zentraler Ort der Sozialisation, an dem gesellschaftliche Normen, Werte und Rollenbilder vermittelt werden und Kinder sowie Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig geprägt werden (Talcott Parsons, 2005; Helmut Fend, 2009). Das Verhalten von Lehrkräften sowie ihre oft impliziten Annahmen über Schüler*innen sind selbst Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse und wirken sich maßgeblich auf schulische Interaktionen aus. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass Schüler*innen weiterhin mit geschlechtsspezifischen Zuschreibungen konfrontiert sind (siehe dazu Kapitel 3.2.2). Unterschiedliche Behandlungen von Schüler*innen lassen sich dabei meist auf gesellschaftlich verfestigte Geschlechterkonstruktionen zurückführen, die auch durch die Institution Schule geformt wurden und weiterhin geformt werden. Beispielsweise werden Begabungen und Interessen von Schülerinnen häufig nicht als Ausdruck von Intelligenz wahrgenommen, sondern als Resultat von Fleiß, Anpassungsbereitschaft oder Ehrgeiz gedeutet. Weiters wird ihnen auch zugeschrieben, sich ruhiger zu verhalten als die Burschen und eine eher passive Rolle im Unterricht einzunehmen (Claudia Schneider, 2002). Schüler werden tendenziell als lauter, frecher und auffälliger im Verhalten wahrgenommen (Gaby Weiner, 2010).

Durch diese Annahmen werden bestehende Geschlechterstereotype im schulischen Kontext nicht nur reproduziert, sondern auch in ihrer Wirkung verstärkt. Auf diese Weise entsteht ein sich selbst verstärkender Kreislauf, in dem geschlechtsspezifische Erwartungen Wahrnehmungen und Bewertungen prägen, diese wiederum stereotype Rollenbilder bestätigen und dadurch immer wieder neu reproduziert und verfestigt werden. Ein möglicher Ansatz, dieser Dynamik im schulischen Kontext entgegenzuwirken, liegt in der bewussten Reflexion und Thematisierung geschlechtlicher Zuschreibungen, wie sie etwa durch den Grundsatzterlass *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* angestrebt wird, der dazu beitragen soll, geschlechterbezogene Annahmen im schulischen Alltag sichtbar zu machen und kritisch zu hinterfragen.

Das auf dem oben genannten Grundsatzterlass basierende Unterrichtsprinzip zielt darauf ab, einen reflektierten und professionellen Umgang mit der Kategorie Geschlecht zu fördern. Grundlage dafür ist der verfassungsrechtliche Auftrag zur Gleichstellung und Nichtdiskriminierung, der allen Geschlechtern gleiche Rechte auf individuelle und selbstbestimmte Entwicklung zusichert.

Ergänzt wird dieser Auftrag durch internationale Menschen-, Frauen- und Kinderrechtskonventionen, aus denen sich die Verpflichtung ergibt, geschlechterbezogene Ungleichheiten aktiv abzubauen und tradierte Rollenbilder kritisch zu hinterfragen. Darüber hinaus soll Schule einen sachlichen und offenen Rahmen bieten, in dem geschlechterbezogene Themen altersgerecht diskutiert werden können. Dabei sollen unterschiedliche Formen von Ungleichbehandlung sichtbar gemacht und Ausgrenzungsmechanismen entgegengewirkt werden. Als zentrales Potenzial benennt der Erlass insbesondere den Abbau von Vorurteilen, die Überwindung stereotyper Geschlechterzuschreibungen, die Erweiterung individueller Bildungs- und Berufsoptionen sowie die Förderung von Selbstbestimmung. Insgesamt soll so ein differenziertes Verständnis von Geschlecht gefördert und die Bildungs- und Teilhabechancen junger Menschen verbessert werden (BMBWF, 2018a).

Vor dem Hintergrund dieser Richtlinie des BMBWF stellt sich die Frage, in welcher Weise Themen wie Geschlechterrollen und Gleichberechtigung in den Lehrplänen der Schulen in Österreich verankert sind. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

4.2.2 Thematisierung von Gender in den Lehrplänen

Im vorliegenden Unterkapitel werden exemplarisch vier österreichische Lehrpläne analysiert: jener der Mittelschule (neu), der AHS-Unterstufe, der AHS-Oberstufe sowie der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW). Diese Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient dazu, zentrale thematische Bezugnahmen auf Gleichstellung und geschlechterbezogene Bildungsziele aufzuzeigen und darzustellen. Die Betrachtung beschränkt sich dabei auf allgemeine curricular verankerte Aussagen und nicht auf eine detaillierte Analyse einzelner Unterrichtsfächer, da dies den Rahmen der Arbeit überschreiten würde. Dennoch ist festzuhalten, dass geschlechterbezogene Aspekte auch explizit in verschiedenen Unterrichtsfächern aufgegriffen werden. So sieht der Lehrplan der Mittelschule beispielsweise im Fach Geografie vor, dass in der 3. Klasse die Bedeutung von biologischem Geschlecht und sozialem Geschlecht im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Zusammenleben reflektiert und hinterfragt wird. Auf einzelne Ausführungen im Kontext der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung wird dennoch eingegangen.

Im Lehrplan der Mittelschule (neu) wird im Abschnitt Kompetenzorientierung, der die pädagogische Grundlage des Lehrplans bildet, auf fächerübergreifende Kompetenzen Bezug genommen. In

diesem Zusammenhang wird der Grundsatzterlass berücksichtigt, wobei *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* als übergreifendes Thema verankert ist. Dabei wird Geschlechtergleichstellung als grundlegendes Menschenrecht verstanden, das sowohl international als auch verfassungsrechtlich abgesichert ist und dem Bildungsbereich eine besondere Verantwortung zuschreibt. Schule soll durch eine geschlechterreflexive Ausrichtung Lernräume eröffnen, in denen Schüler*innen unterschiedliche Aspekte von Geschlecht auf sachlicher wie persönlicher Ebene reflektieren können. Ziel ist es, ein Bewusstsein für Ursachen und Wirkungsweisen von Geschlechterungleichheiten zu entwickeln, stereotype Rollenzuschreibungen kritisch zu hinterfragen und individuelle Handlungsspielräume zu erweitern. Eine entsprechende Methodik und Didaktik unterstützt Jugendliche darin, ihre Interessen und Fähigkeiten unabhängig von geschlechtsspezifischen Erwartungen zu entfalten und fundierte Entscheidungen im Hinblick auf Bildungswege, Berufswahl und Lebensgestaltung zu treffen (BMBWF, 2026, i.d.g.F.).

Im Rahmen des Allgemeinen Bildungsziels der AHS-Oberstufe ist die *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* bzw. zur Genderkompetenz als Unterrichtsprinzip verankert. Innerhalb des Bildungsbereichs Mensch und Gesellschaft wird Geschlechtergleichstellung als handlungsleitender Wert hervorgehoben. Analog zum Lehrplan der Mittelschule ist *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* sowohl in der AHS-Unterstufe als auch in der AHS-Oberstufe als fächerübergreifendes Kompetenzziel festgeschrieben. Konkret zeigt sich dies im Bereich der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung. Im Fachlehrplan Haushaltsökonomie und Ernährung für die 5. und 6. Klasse wird im Beitrag zum Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft ausdrücklich die Sensibilisierung für Fragen der Geschlechtergleichstellung sowie für geschlechterbezogene Stereotype als Unterrichtsinhalt genannt. Darüber hinaus greift der Lehrplan im Themenfeld Gesundheit und Bewegung auch Körpernormen und stereotype Vorstellungen auf, etwa im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Schönheitsidealen, die im Unterricht kritisch reflektiert werden sollen (BMBWF, 2026, i.d.g.F.).

Im Lehrplan der HLW wird das Thema Gender als Teil der allgemeinen Persönlichkeitsbildung behandelt. Als ein Aspekt des allgemeinen Bildungsziels verfolgt der Lehrplan das Ziel, Schüler*innen zu einem verantwortungsbewussten Handeln in einer vielfältigen und von unterschiedlichen Lebensrealitäten geprägten Gesellschaft zu befähigen. Die Ausbildung fördert eine bewusste und reflektierte Haltung im Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kulturen

und Lebensrealitäten sowie mit transkulturellen Gesellschaften. Dabei wird besonderer Wert auf *Gender-* und *Diversity-Kompetenz* gelegt, also auf die sensible Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Unterschiede und gesellschaftlicher Vielfalt. Schüler*innen sollen befähigt werden, Geschlechterrollen und damit verbundene Stereotype kritisch zu hinterfragen, deren Einfluss auf die eigene Biografie zu erkennen und dadurch ihren persönlichen Handlungsspielraum zu erweitern. Eine geschlechtergerechte Unterrichtsplanung bildet dafür einen wichtigen Rahmen, auch wenn diese im Lehrplan nur allgemein und ohne konkrete Ausgestaltung angesprochen wird (BMBWF, 2026, i.d.g.F.).

Interessanterweise zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass dem Thema Gender und Geschlechterrollen im Lehrplan der HLW insgesamt ein geringerer Stellenwert eingeräumt wird als in der Mittelschule und der AHS. Dies wird auch durch eine Stichwortsuche nach Begriffen wie Gender, Geschlechterrollen oder Geschlecht deutlich, die im Lehrplan der HLW wesentlich weniger Treffer ergibt als in den entsprechenden Lehrplänen der Mittelschule und der AHS und das obwohl gerade im berufs- und lebensweltorientierten Kontext der HLW ein großes Potenzial für eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen vorhanden wäre.

Resümierend lässt sich sagen, dass Geschlechtergerechtigkeit und Genderkompetenz in allen analysierten österreichischen Lehrplänen grundsätzlich als zentrale Bildungsanliegen verankert sind und insbesondere über fächerübergreifende Kompetenzen und Unterrichtsprinzipien adressiert werden. Während in der Mittelschule sowie in der AHS reflexive Geschlechterpädagogik explizit und vergleichsweise umfassend thematisiert wird, zeigt sich im Lehrplan der HLW eine deutlich zurückhaltendere und allgemeinere Verankerung entsprechender Inhalte. Diese Unterschiede verdeutlichen, dass der Stellenwert von Gender und Geschlechterrollen je nach Schulform variiert, obwohl vergleichbare gesellschaftliche und pädagogische Zielsetzungen bestehen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die formale curriculare Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit nicht automatisch zu deren Umsetzung im schulischen Alltag führt. In der pädagogischen Praxis zeigen sich nach wie vor geschlechtsspezifische Zuschreibungen, stereotype Erwartungen und ungleiche Handlungsspielräume, die durch implizite Normen, institutionelle Strukturen oder tradierte Rollenbilder mitbedingt sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Genderkompetenz nicht nur auf der Ebene von Lehrplänen festzuschreiben, sondern sie auch konsequent in Unterrichtsgestaltung,

Lernmaterialiengestaltung, Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung zu verankern, um Geschlechtergerechtigkeit langfristig wirksam und sichtbar zu machen.

4.3 Sprache und Darstellung der Dimension Gender in Lernmaterialien

Schulbücher werden seit mehreren Jahrzehnten hinsichtlich der Repräsentation von Geschlecht untersucht. Zahlreiche Studien aus Ländern wie Deutschland, den USA, Australien und Spanien zeigen übereinstimmend, dass Männer in Beispielsätzen deutlich häufiger vorkommen als Frauen, im Durchschnitt in einem Verhältnis von 3:1 (Silvina Bongiovanni, 2014). Diese geringere Sichtbarkeit des weiblichen Geschlechts sowie die Überrepräsentation des männlichen Geschlechts tragen dazu bei, dass bestehende Ungleichheiten im Bildungsbereich weiter verfestigt werden. Lernmaterialien wirken somit nicht nur wissensvermittelnd, sondern auch normsetzend, indem sie implizite Vorstellungen darüber transportieren, wessen Erfahrungen, Tätigkeiten und Perspektiven als relevant gelten (Franziska Moser et al., 2013). Aus diesem Grund ist es wichtig, Unterrichtsmaterialien gendersensibel zu gestalten.

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass bislang kaum Forschungsarbeiten die Dimension Gender fachspezifisch in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung untersucht haben. Obwohl dieses Fach in besonderem Maße alltagsnah ist und Themen wie Körper, Konsum und Gesundheit behandelt, bleibt die Frage nach einer geschlechtergerechten und diversitätssensiblen Darstellung bislang weitgehend unbeantwortet. Eine Ausnahme bildet eine Masterarbeit aus dem Jahr 2012, die sich mit der Analyse der Dimension Gender in Schulbüchern der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung befasst und im Folgenden näher thematisiert wird. Ihre Aussagekraft ist jedoch eingeschränkt, da im Rahmen dieser Arbeit lediglich drei Schulbücher analysiert wurden und die Ergebnisse somit nicht als repräsentativ gelten können. Im analytischen Teil der vorliegenden Arbeit werden, ähnlich wie in der unten zitierten Masterarbeit, ausgewählte Lernmaterialien gezielt hinsichtlich ihrer inhaltlichen, sprachlichen und optischen Darstellung von Gender untersucht. Für die theoretische Einbettung dieses Kapitels werden jedoch auch Erkenntnisse aus anderen Disziplinen und Unterrichtsfächern herangezogen, um bestehende Forschungslücken sichtbar zu machen und die Relevanz einer differenzierten Auseinandersetzung mit Genderdarstellungen in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung zu unterstreichen.

4.3.1 Darstellung von Geschlechtern, Geschlechterrollen und Stereotypen

Sprachliche und visuelle Darstellungen von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männern im privaten, schulischen und beruflichen Kontext prägen maßgeblich die Vorstellungen darüber, welche Eigenschaften, Rollen und Verhaltensweisen den jeweiligen Geschlechtern zugeschrieben werden. Auf diese Weise wirken Sprache und Bilder aktiv an der Entstehung und Festigung geschlechtsspezifischer Rollenbilder mit. Sowohl in der direkten zwischenmenschlichen Kommunikation als auch in medialen Kontexten, wie beispielsweise im Fernsehen, besitzen sie das Potential, Geschlechter gleichwertig sichtbar zu machen oder bestimmte Gruppen auszublenden. Wort und Bild fungieren damit als zentrale Gestaltungselemente gesellschaftlicher Wirklichkeit und leisten einen wesentlichen Beitrag zu Prozessen des *doing gender*. Vor diesem Hintergrund kommt der Gestaltung von Schulbüchern und Lernmaterialien eine besondere Verantwortung zu. Ziel sollte sein, Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer gleichermaßen anzusprechen, ihnen in Darstellungen gleichwertigen Raum zu geben und ihre Lebensrealitäten differenziert abzubilden. Ein gendersensibler Umgang mit Bildmaterial kann dabei wesentlich dazu beitragen, eine ausgewogene und gleichberechtigte Repräsentation sicherzustellen. Bilder werden meist schneller wahrgenommen als Texte und sprechen emotionale Ebenen besonders intensiv an, wodurch ihre Wirkung oft nachhaltiger ist. Wie Sprache können auch visuelle Darstellungen stereotype Geschlechterrollen verfestigen und bestehende Ungleichheiten weitertragen, zugleich bieten sie jedoch die Möglichkeit, gesellschaftliche Themen reflektiert aufzugreifen und durch eine gendersensible Gestaltung zu einer differenzierteren und gleichberechtigten Darstellung beizutragen (Klaus Heissenberger et al., 2012).

Im Folgenden wird exemplarisch die empirische Untersuchung *Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern* von Ann-Sophie Hackmann (2022) herangezogen, um zentrale Muster der Darstellung von Gender, Geschlecht und Geschlechterstereotypen in Lernmaterialien aufzuzeigen. Diese Untersuchung steht stellvertretend für zahlreiche weitere Analysen aus unterschiedlichen Disziplinen und Unterrichtsfächern, die sich mit geschlechtsspezifischen Darstellungen in Bildungsmedien befassen. Der Fokus liegt dabei bewusst auf inhaltlichen Aspekten wie Rollenbildern, Interessen und Lebensentwürfen, während sprachliche und visuelle Gestaltungselemente in den folgenden Kapiteln gesondert behandelt werden. Die Studie analysiert anhand einer qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse ausgewählter österreichischer Grundschulbücher, wie

Mädchen und Jungen in Texten und Bildern repräsentiert werden. Die Untersuchung ist thematisch gegliedert und betrachtet unterschiedliche Lebensbereiche, um aufzuzeigen, inwiefern Schulbücher zur Reproduktion oder Auflösung geschlechtsspezifischer Rollenbilder beitragen.

Im Bereich Freizeitbeschäftigungen und Interessen zeigt sich, dass traditionelle Geschlechterzuschreibungen weiterhin dominieren. Jungen werden häufiger mit körperlich aktiven, sportlichen oder technisch geprägten Tätigkeiten dargestellt, während Mädchen überwiegend in ruhigen, kreativen oder sozialen Freizeitkontexten erscheinen. Interessen, die diese Muster durchbrechen, sind deutlich unterrepräsentiert, wodurch ein eingeschränktes Bild möglicher Freizeitgestaltung für beide Geschlechter vermittelt wird. Auch bei der Darstellung von Berufen und Berufswünschen lassen sich stereotype Strukturen erkennen. Jungen werden häufiger mit technisch-handwerklichen, naturwissenschaftlichen oder führungsbezogenen Berufen in Verbindung gebracht, während Mädchen vermehrt in sozialen, pflegerischen oder dienstleistungsorientierten Tätigkeiten erscheinen. Diese einseitige Darstellung kann dazu beitragen, geschlechtsspezifische Erwartungen an spätere Berufswege zu verfestigen und die Bandbreite möglicher Berufsvorstellungen frühzeitig einzugrenzen. Im Hinblick auf Gefühle und Charakteristika zeigt diese Schulbuchanalyse, dass Mädchen häufiger als emotional, fürsorglich, hilfsbereit oder empathisch dargestellt werden, während Jungen überwiegend mit Eigenschaften wie Mut, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität oder Rationalität assoziiert sind. Emotionale Ausdrucksformen bei Jungen sowie selbstbewusstes oder unabhängiges Verhalten bei Mädchen werden vergleichsweise selten thematisiert, wodurch stereotype Vorstellungen von „typisch weiblichen“ und „typisch männlichen“ Persönlichkeitsmerkmalen verstärkt werden. Auch im Bereich Zusammenleben und familiäre Lebensweise reproduzieren die untersuchten Schulbücher überwiegend traditionelle Rollenverteilungen. Mütter erscheinen häufiger in haushaltsnahen, betreuenden oder organisatorischen Rollen, während Väter vorwiegend als berufstätig oder in aktiven Freizeitkontexten dargestellt werden. Alternative Familienmodelle oder gleichberechtigte Formen der Aufgabenverteilung werden nur vereinzelt sichtbar, wodurch ein (hetero)normatives Bild von Familie vermittelt wird.

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass Grundschulbücher in zentralen Lebensbereichen nach wie vor stark von traditionellen Geschlechterrollen geprägt sind. Durch die wiederholte Darstellung stereotyper Interessen, Berufe, Eigenschaften und familiärer Rollen tragen sie dazu bei, geschlechtsspezifische Erwartungen zu stabilisieren und Handlungsspielräume für Kinder

einzugrenzen, was aus einer gendersensiblen und bildungstheoretischen Perspektive kritisch zu betrachten ist (Ann-Sophie Hackmann, 2022).

Anknüpfend an diese Studie lassen sich vergleichbare Befunde auch für andere Unterrichtsfächer feststellen. Wie bereits erwähnt, existieren jedoch nur wenige Analysen im Bereich der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung, weshalb auf eine Masterarbeit verwiesen wird, da sie wichtige Befunde zur gendersensiblen Gestaltung von Unterrichtsmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung liefert. Im Rahmen der Masterarbeit *Ernährungslehre unter dem Genderaspekt – Eine Analyse ausgewählter Unterrichtsmaterialien im Blick auf eine überfällige Reform* von Julia Mayr aus dem Jahr 2012 wurde eine Schulbuchanalyse von approbierten Lehrwerken der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung durchgeführt, wobei der Fokus auf einer gendersensiblen Gestaltung der analysierten Bücher lag. Die zentralen Ergebnisse der Masterarbeit werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Die Analyse zeigt, dass die untersuchten Schulbücher (3) insgesamt nur eingeschränkt gendersensibel gestaltet sind. Zwar finden sich vereinzelt geschlechtsneutrale oder gleichstellungsorientierte Ansätze, diese bleiben jedoch unsystematisch und werden nicht konsequent umgesetzt. Frauen und Männer werden häufig in traditionellen Rollen dargestellt, wobei Frauen vermehrt mit hausnahen, körper- oder gesundheitsbezogenen Themen in Verbindung gebracht werden, während Männer häufiger in fachlich erklärenden oder technisch orientierten Kontexten erscheinen. Darüber hinaus wird Geschlecht in vielen Fällen primär biologisch interpretiert, etwa bei Unterschieden im Energie- oder Nährstoffbedarf, während soziale, kulturelle und lebensweltliche Einflüsse auf Ernährungsgewohnheiten kaum berücksichtigt werden. Geschlechterdifferenzen werden teilweise stark vereinfacht dargestellt oder bleiben gänzlich unthematisiert, wodurch bestehende Ungleichheiten eher reproduziert als kritisch reflektiert werden.

Die Arbeit kommt zu dem Schluss, dass Schulbücher im Fach Ernährungslehre keineswegs als neutrale Wissensmedien zu verstehen sind, sondern durch Auswahl und Darstellung der Inhalte gesellschaftliche Normen und Geschlechterbilder transportieren. Insgesamt wird deutlich, dass eine konsequent gendersensible Ausrichtung der Lernmaterialien bislang fehlt. Lehrpersonen kommt daher eine zentrale Rolle zu, indem sie bestehende Darstellungen kritisch hinterfragen und durch ergänzende Perspektiven ausgleichen (Julia Mayr, 2012).

4.3.2 Relevanz von geschlechtergerechter Sprache in Lernmaterialien

Sprache stellt ein dynamisches System symbolischer Bedeutungen dar, das sich kontinuierlich im Wandel befindet. Sie bildet gesellschaftliche Wirklichkeiten ab und transportiert damit zugleich bestehende Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten. In dem Maße, in dem sich gesellschaftliche Strukturen und Wertvorstellungen verändern, unterliegt auch Sprache fortlaufenden Entwicklungsprozessen. Sie fungiert als Ausdruck des kollektiv geprägten Denkens und Bewusstseins einer Gesellschaft. Daraus ergibt sich, dass sprachliche Muster in Bezug auf Geschlechterrollen historisch gewachsen sind und Vorstellungen darüber, wie Frauen und Männer wahrgenommen werden, maßgeblich durch Sprache vermittelt werden. Aus diesem Grund kommt der bewussten sprachlichen Sichtbarmachung geschlechtlicher Vielfalt eine zentrale Bedeutung zu. Eine gendergerechte Sprache trägt dazu bei, unterschiedliche Geschlechtsidentitäten nicht nur zu benennen, sondern als selbstverständlichen Teil gesellschaftlicher Realität anzuerkennen. Da Sprache grundlegend daran beteiligt ist, wie Kinder und Jugendliche sich selbst und andere wahrnehmen, beeinflusst sie auch die Entwicklung geschlechtlicher Identität und Zugehörigkeit. Werden Lernmaterialien sprachlich gendergerecht gestaltet und vielfältige Lebensrealitäten abgebildet, ermöglicht dies Schüler*innen, sich jenseits stereotyper Rollenbilder zu orientieren. (Jan Heitmann, 2021).

In Bezug auf die sprachliche Sichtbarkeit von Mädchen und Frauen in Schulbüchern lässt sich festhalten, dass in aktuellen Lehrwerken – wobei es sich um Lernmaterialien handelt – zwar vermehrt gendergerechte Formulierungen zu finden sind, diese jedoch uneinheitlich umgesetzt werden. Gleichzeitig existieren politische und gesellschaftliche Bestrebungen, die sich explizit gegen gendergerechte Sprache aussprechen, wie etwa Positionen rechtspopulistischer Parteien, die das Gendern in Bildungsinstitutionen ablehnen. Diese ablehnende Haltung steht in einem Spannungsverhältnis zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, die die Bedeutung sprachlicher Sichtbarkeit für Gleichstellung betonen.

Besonders problematisch erweist sich das vollständige Ausbleiben sprachlicher Repräsentation, wie es durch die Verwendung des generischen Maskulinums³ häufig der Fall ist, selbst dann, wenn argumentiert wird, dass Frauen und Mädchen „mitgemeint“ sind. Empirische Analysen der Schulbuchforschung zeigen, dass das weibliche Geschlecht aus dem generischen Maskulinum nicht

³ Das generische Maskulinum bezeichnet die Verwendung männlicher Personenbezeichnungen (z.B. Schüler, Lehrer), um eine Gruppe zu bezeichnen, die sowohl Männer, Frauen und andere Geschlechter umfasst.

immer eindeutig hervorgeht. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass selbst bei der expliziten Nennung beider Geschlechter die Reihenfolge der Benennung eine Rolle spielt. Wird zunächst die männliche Form genannt, rückt diese stärker in den Fokus der Leser*innen (Franziska Moser et al., 2013). Aus lernpsychologischer Perspektive ist insbesondere das Nicht-Nennen von Schülerinnen als problematisch zu bewerten, da es nachweislich negative Auswirkungen auf Wahrnehmung, Identifikation und Selbstkonzept haben kann (Eckhardt Fuchs et al., 2014). Insgesamt unterstreichen diese Befunde die hohe Relevanz einer konsequenten und gleichwertigen sprachlichen Benennung beider Geschlechter in Lernmaterialien.

Das österreichische Bildungsministerium empfiehlt eine konsequente geschlechtergerechte Sprache, um die Sichtbarkeit der Geschlechter in Lehr- und Lernmaterialien zu gewährleisten. Dabei soll in der Sekundarstufe I vor allem die vollständige Paarform (z.B. „Schülerinnen und Schüler“) verwendet werden, ergänzt durch neutrale Bezeichnungen wie „Lehrkräfte“. In der Sekundarstufe II sollen zusätzlich alternative Schreibweisen, wie das Gendersternchen („Schüler*innen“) oder das Binnen-I („SchülerInnen“), thematisiert werden, um Schüler*innen für unterschiedliche Möglichkeiten inklusiver Sprache zu sensibilisieren (BMBWF, 2018b). Inwiefern diese Vorgaben in Schulbüchern konkret umgesetzt werden, hängt jedoch stark vom jeweiligen Verlag ab.

Noch einmal bezugnehmend auf die Studie *Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern* von Ann-Sophie Hackmann (2022) kann bezüglich der sprachlichen Gestaltung gesagt werden, dass in keinem der analysierten Schulbücher (10) eine gendergerechte Sprache konsequent umgesetzt wird. Es zeigt sich keine klare Struktur bei der Nutzung, beide Geschlechter gemeinsam werden nur selten und sehr unregelmäßig angesprochen.

Die Analyse der Schulbücher der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (3) von Julia Mayr (2012) zeigt, dass darin Frauen durch die Nicht-Nennung der weiblichen Form deutlich seltener sichtbar gemacht werden als Männer. Im Singular werden Frauen in knapp 40 % aller Fälle nicht sichtbar dargestellt, während dies bei Männern nur minimal der Fall ist (knapp über 0 %). Insgesamt werden beide Geschlechter nur selten gleichzeitig genannt (ca. 5 % der Fälle), und wenn dies geschieht, wird häufiger die männliche Form vor der weiblichen genannt (z.B.: die Schüler und Schülerinnen).

4.3.3 Visuelle Darstellung von Gender in Lernmaterialien

Nicht nur in der sprachlichen Darstellung, sondern auch visuell ist das weibliche Geschlecht in Lernmaterialien häufig unterrepräsentiert. Darüber hinaus werden in Schulbüchern häufig auch Vorstellungen von typischen Geschlechterrollen aufrechterhalten. Eine Untersuchung von 18 weit verbreiteten US-amerikanischen Geschichtsbüchern für High-Schools, die zwischen 1960 und 1990 erschienen sind, verdeutlicht dies. Auf 100 abgebildete Männer kamen nur 18 Frauen und lediglich 9 % der im Index angeführten Personen waren weiblich (Roger Clark et al., 2004). Auch für Schulbücher für den Geographieunterricht liegen ähnliche Befunde vor. Eine Analyse von Nadine Cruz Neri et al. (2024) konnte ältere Untersuchungen bestätigen, die zu dem Ergebnis kamen, dass weibliche Personen in den Abbildungen von Geographieschulbüchern im Vergleich zu männlichen deutlich seltener gezeigt werden. Besonders in der Kategorie Beruf und Tätigkeit werden Geschlechterstereotype weitergetragen. In mehr als der Hälfte der Abbildungen sind die dargestellten Personen in Tätigkeiten eingebunden, die im europäischen Kontext ihrem jeweiligen Geschlecht zugeschrieben werden (Nadine Cruz Neri et al., 2024).

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Analysen aus der Schulbuchforschung hinsichtlich der visuellen Darstellung von Gender umfassender beleuchtet. Zunächst sollen die Ergebnisse einer Analyse von Grundschulbüchern (Ann-Sophie Hackmann, 2022) dargestellt werden und daran anschließend wird eine Analyse von Lehrwerken der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (Julia Mayr, 2012) dieses Kapitel abschließen.

Bei der Untersuchung von Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern spielen Illustrationen eine zentrale Rolle, da sie maßgeblich dazu beitragen, Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit zu prägen, da diese Bücher in der frühen Kindheit zum Einsatz kommen und zur Sozialisation von Kindern beitragen. Über visuelle Merkmale wie Kleidung, Farbgebung oder Frisuren werden gesellschaftliche Normen transportiert, die Kindern Orientierung darüber geben, wie Geschlechter äußerlich wahrgenommen und unterschieden werden. Die Analyse von Ann-Sophie Hackmann (2022) macht deutlich, dass sich zwar keine strikt traditionelle Farbzugeweisung im Sinne eines eindeutigen Blau-Rosa-Schemas feststellen lässt, die dargestellten Figuren dennoch anhand ihrer Kleidung eindeutig einem Geschlecht zugeordnet werden können. So erscheinen Mädchen häufig in warmen Farbtönen wie Rot oder Orange, während Jungen überwiegend in kühlen Farben wie Blau oder Grün dargestellt sind. Neben der Farbwahl tragen auch weitere äußere Kennzeichen

zur klaren Geschlechtszuschreibung bei. Mädchen werden überwiegend mit langen Haaren sowie modischen Accessoires wie Haarspangen dargestellt, wohingegen Jungen durch kurze Frisuren gekennzeichnet sind. Darüber hinaus folgen die abgebildeten Kinder durchgängig geschlechtsspezifischen Kleidungsnormen. Zwar sind Mädchen teilweise in Hosen zu sehen, typisch weiblich konnotierte Kleidungsstücke wie Röcke oder Kleider bleiben jedoch ausschließlich ihnen vorbehalten und werden nicht von Jungen getragen. Diese Darstellungsweisen sind nicht in allen untersuchten Büchern in gleicher Intensität vorhanden, dennoch findet sich kein Beispiel, in dem das Geschlecht einer dargestellten Person uneindeutig bleibt. Das äußere Erscheinungsbild folgt durchgehend klaren, kulturell verankerten Codes, sodass Abweichungen von etablierten Geschlechternormen vollständig ausbleiben. Auf diese Weise werden geschlechtliche Zuschreibungen nicht hinterfragt oder reflektiert, sondern visuell verfestigt (Ann-Sophie Hackmann, 2022).

Mit Blick auf die Analyse von Julia Mayr (2012) zeigt sich erneut, dass geschlechtsspezifische Unterschiede insbesondere über die Darstellung von Kleidung und Körperlichkeit vermittelt werden. So wird das weibliche Geschlecht deutlich häufiger (in 25 Fällen vs. in 11 Fällen bei der Darstellung des männlichen Geschlechts) mit eher knapper Bekleidung gezeigt. Auch in Bezug auf Körperposen lassen sich Unterschiede erkennen. Männer werden mehrfach in Haltungen abgebildet, die Kraft und Stärke signalisieren, während entsprechende Darstellungen bei Frauen in keinem der untersuchten Bücher vorkommen. Gesundheitsrelevantes Verhalten wird ebenfalls geschlechtsspezifisch dargestellt. Gesundheitsschädigende Verhaltensweisen wie Rauchen oder Alkoholkonsum erscheinen bei zehn weiblichen und zwölf männlichen Personen, während gesundheitsbewusstes Verhalten häufiger dem weiblichen Geschlecht zugeordnet wird (33 Darstellungen bei Frauen vs. 26 Darstellungen bei Männern). Betrachtet man die Darstellung von Körperidealen, zeigt sich, dass Frauen auf den Abbildungen doppelt so häufig einem gesellschaftlich geprägten Idealbild eines makellosen Körpers entsprechen wie Männer. Hinsichtlich des Körpergewichts sind normal- und übergewichtige Personen bei beiden Geschlechtern ungefähr gleich häufig vertreten. Untergewichtige Darstellungen, bei denen eine extrem schlanke Körperform und hervorstehende Knochen erkennbar sind, betreffen dagegen ausschließlich Frauen (Julia Mayr, 2012).

Kapitel 4.3 zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprache und Bilder in Lernmaterialien entscheidend prägen, wie Geschlecht wahrgenommen wird. Zahlreiche Untersuchungen zeigen, dass Frauen und Mädchen noch immer sprachlich und visuell unterrepräsentiert sind und Mädchen

und Burschen bzw. Frauen und Männer meist sehr stereotyp dargestellt werden. Durch solche sprachlichen und visuellen Muster werden Geschlechterstereotype gefestigt und sie beeinflussen darüber hinaus die Sozialisation von Kindern, indem sie bestimmte Rollenbilder und Erwartungshaltungen früh verankern. Eine gendersensible Gestaltung, die alle Geschlechter gleichermaßen sichtbar macht, ist daher zentral, um Vielfalt, Chancengleichheit und eine reflektierte Geschlechterwahrnehmung im Bildungsbereich zu fördern.

4.4 Gesundheit, Körper und Ernährungskultur von Schüler*innen

4.4.1 Diäten bei Kindern und Jugendlichen

Ein positives Selbstkonzept bildet eine zentrale Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsfindung und soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen. Dabei spielt das eigene Körperbild, das eng mit dem Selbstwertgefühl verknüpft ist, eine besonders wichtige Rolle für das Ernährungsverhalten. Bereits früh, verstärkt jedoch während der Pubertät, sind junge Menschen mit gesellschaftlichen Schönheitsidealen, Körpnormen und Genderstereotypen konfrontiert. Der daraus entstehende Anpassungsdruck kann das Wohlbefinden und den Selbstwert erheblich beeinträchtigen und führt häufig zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. Sorgen um das Aussehen zählen zu den größten Belastungen im Jugendalter und spiegeln sich nicht selten in Diäten oder extremen Ernährungsweisen wider. Mädchen und junge Frauen sind davon besonders betroffen, jedoch geraten auch Burschen und junge Männer zunehmend unter Druck (Monika Nowotny et al., 2018).

Die deutsche Ernährungsstudie *EsKiMo II* untersuchte im Zeitraum von 2015 bis 2017 die Essgewohnheiten von 2.644 Kindern und Jugendlichen zwischen 6 und 17 Jahren. Ein Schwerpunkt lag dabei auf Erfahrungen mit Diäten zur Gewichtsreduktion. Die Ergebnisse zeigen, dass etwa 17 % der Befragten in den vergangenen drei Jahren mindestens einmal versucht haben, ihr Körpergewicht durch eine Diät zu reduzieren. Dabei werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. Mit 21,7 % geben Mädchen signifikant häufiger Diäterfahrungen an als Jungen mit 11,8 %. Auch das Alter ist ein relevanter Einflussfaktor. Jugendliche im Alter von 15 bis 17 Jahren führen im Vergleich zu den 12- bis 14-Jährigen etwa doppelt so häufig eine Diät durch (Gert B. M. Mensink et al., 2020).

Auch in Österreich lassen sich beim Diätverhalten von Schüler*innen ähnliche Entwicklungen wie bei deutschen Jugendlichen feststellen. Im Jahr 2012 initiierte das Wiener Programm für Frauengesundheit in Zusammenarbeit mit dem Wiener Stadtschulrat zum dritten Mal eine umfassende Untersuchung, die sich dem Körperbild und Essverhalten junger Menschen widmete. Ziel der Untersuchung „*Problemzone*“ *Körper? – Eine Befragung von Wiener Schülerinnen und Schülern* war es, nicht nur Hinweise auf die Häufigkeit von Essstörungen und die Verbreitung von Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper zu erhalten, sondern auch ein umfassendes Bild darüber zu gewinnen, in welchem Ausmaß Jugendliche bereits Erfahrungen mit Diäten gesammelt haben. An der Studie nahmen 1.427 Schüler*innen im Alter von 12 bis 17 Jahren teil. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sowohl der Wunsch abzunehmen als auch die Entscheidung, eine Diät zu beginnen, unter den Jugendlichen häufig anzutreffen sind. Fast ein Drittel der Mädchen (31,5 %) und knapp ein Fünftel der Burschen (17,5 %) berichten, schon mindestens einmal in ihrem Leben eine Diät begonnen zu haben. Auffällig ist dabei der geschlechtsspezifisch unterschiedliche Verlauf über die Altersgruppen hinweg. Bei den Burschen bleibt der Anteil jener, die bereits eine Diät ausprobiert haben, relativ stabil. Bei den Mädchen hingegen lässt sich ein deutlicher Anstieg mit zunehmendem Alter erkennen. Der Prozentsatz steigt von 16,7 % bei den 12-Jährigen auf 52,9 % im Alter von 16 Jahren (Sabine Blahout et al., 2015).

Die Ergebnisse der beiden Studien machen deutlich, dass Diäterfahrungen im Jugendalter weit verbreitet sind, wobei insbesondere Mädchen stärker betroffen sind. Dies lässt sich unter anderem auf gesellschaftlich verankerte Schönheitsideale zurückführen, die vor allem weibliche Körperbilder prägen (Silke Bartsch, 2008). Darauf wird im folgenden Unterkapitel näher eingegangen.

4.4.2 Schönheitsideale, Fitnesskultur und Körperbilder

„Schönheit ist keine objektive Größe. Ihre Wandlungsfähigkeit erklärt auch die große Vielfalt an Schönheitsidealen, die es im Laufe der Geschichte gab. Schönheit hängt immer vom sozialen Kontext ab. Was zählt ist nicht die Erscheinung, das Aussehen einer Person selbst, sondern wie es von der jeweiligen Gesellschaft bewertet wird. Denn Schönheit ist Ansichtssache“ (Waltraud Posch, 1999, S. 72).

Der gegenwärtige gesellschaftliche Trend stellt Schlankheit stark in den Mittelpunkt. Bereits Kinder wachsen in einem Umfeld auf, in dem sie früh erfahren, dass ein schlanker Körper mit positiven Bedeutungen verknüpft wird und daher als wünschenswert gilt (R. J. Freedman, 2008). Dünne Menschen werden häufig mit vorteilhaften Charaktereigenschaften in Verbindung gebracht und

gelten als erfolgreicher, lebensfroher und gesünder. Verschiedene Untersuchungen zeigen zudem, dass ein schlanker Körper als Zeichen physischer und sexueller Attraktivität interpretiert wird. Dabei handelt es sich um Faktoren, die in vielen Bereichen des täglichen Lebens zu Vorteilen führen (Eva Baumann, 2009). Ein trainierter, schlanker Körper steht darüber hinaus sinnbildlich für Leistungsfähigkeit und Disziplin (Doris Schmidt, 1991).

Demgegenüber wird Übergewicht oftmals negativ bewertet und mit fehlender Selbstbeherrschung, Maßlosigkeit und Trägheit in Verbindung gebracht (Eva Baumann, 2009). Körpergewicht fungiert somit bewusst und unbewusst als Maßstab für persönlichen Erfolg oder Misserfolg. Besonders Mädchen verinnerlichen bereits früh, dass Schlankheit eng mit gesellschaftlicher Attraktivität verknüpft ist. Laut Feldman et al. (1988) verinnerlichen Mädchen bereits ab dem sechsten Lebensjahr, dass Schlanksein eine geschlechtsspezifische Rollenerwartung darstellt. Auch heute trägt dieses Ideal dazu bei, dass vor allem Mädchen und Frauen ihr Selbstwertgefühl stark vom Körpergewicht abhängig machen und dadurch häufiger von Essstörungen betroffen sind (Ingeborg Stahr et al., 2003).

Eine andere Form der Körperbildstörung stellt die Muskel- und Fitnesssucht dar, die seit einiger Zeit in den Fokus wissenschaftlicher Forschung rückt. Betroffene empfinden ihren Körper als unzureichend muskulös und achten strikt auf ihre Ernährung und verfolgen ein sehr hohes Trainingspensum im Kraftsport. Häufig sind Jugendliche und vor allem Burschen betroffen, wobei der Leistungsdruck nicht selten auch den Missbrauch illegaler Substanzen begünstigt und erhebliche gesundheitliche Risiken mit sich bringt. Empirische Befunde zeigen, dass Muskelsucht fast ausschließlich bei Männern auftritt. Der Anteil männlicher Betroffener liegt bei rund 90 % (Roland Müller, 2020). Körperbezogene Unzufriedenheit, die als möglicher Risikofaktor für die Entwicklung einer Muskel- und Fitnesssucht angesehen wird, ist bereits im Jugendalter nachweisbar. Eine in der Schweiz durchgeführte Studie aus den Jahren 2015 und 2016 ergab, dass rund 75 % der befragten Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren den Wunsch nach einer ausgeprägten Muskulatur, insbesondere sichtbar definierten Bauchmuskeln, äußern (Gesundheitsförderung Schweiz, 2017).

Der stärkste Einfluss auf die Entwicklung des Körperbildes von Kindern geht von den Eltern aus. Durch ihr eigenes Verhalten, ihre Einstellungen zum Körper und ihre Gewohnheiten vermitteln sie ihren Kindern Werte und Ziele, die deren Selbstwahrnehmung prägen. Mütter neigen dabei eher

dazu, Vorstellungen über Diäten und Körpergewicht weiterzugeben, während Väter häufig als Vorbilder für Muskelaufbau und körperliche Aktivität dienen (Annette Boeger, 2021).

4.4.3 Einfluss der Medien und Möglichkeiten zur kritischen Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen

Soziokulturelle Erklärungsansätze gehen davon aus, dass ein negatives Körperbild vor allem daraus entsteht, dass sich Menschen an die in industrialisierten Gesellschaften verbreiteten Schönheits- und Schlankheitsideale anpassen. Eine zentrale Rolle bei der Vermittlung dieser Ideale spielen insbesondere die Medien. Bei Mädchen scheinen mediale Botschaften stärker zu wirken als bei Jungen, was möglicherweise daran liegt, dass gesellschaftliche Vorstellungen vom „perfekten“ weiblichen Körper wesentlich klarer und enger definiert sind. Hinzu kommt, dass Jungen häufig über ein stabileres Selbstwertgefühl und eine positivere Grundstimmung verfügen, was sie besser vor äußeren Einflüssen schützt (Annette Boeger, 2021).

Im Rahmen der Studie *Schönheitsideale im Internet* (2024) wurde untersucht, welchen Einfluss digitale Medien auf die Körperwahrnehmung von Jugendlichen in Österreich haben. Die Untersuchung wurde vom Institut für Jugendkulturforschung im Auftrag des Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) sowie der ISPA – Internet Service Providers Austria im Rahmen der EU-Initiative Saferinternet.at durchgeführt. Im Dezember 2023 nahmen 400 Jugendliche im Alter zwischen 11 und 17 Jahren an einer repräsentativen Befragung teil, ergänzend wurden vier Fokusgruppendifkussionen mit insgesamt 56 Jugendlichen im Alter von 13 bis 19 geführt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass idealisierte Körperdarstellungen im digitalen Raum einen erheblichen Einfluss auf das Selbstbild junger Menschen ausüben. Mehr als die Hälfte der Befragten äußern den Wunsch, das eigene Aussehen verändern zu wollen. Bei den Mädchen ist der Wunsch nach Veränderung mit 60 % sogar noch größer. Über ein Viertel gibt an, bereits über einen kosmetisch-chirurgischen Eingriff nachgedacht zu haben. Insbesondere soziale Netzwerke und dort präsente Influencer*innen wird dabei eine zentrale Rolle zugeschrieben. Rund zwei Drittel der Jugendlichen sind der Ansicht, dass Social Media maßgeblich beeinflusst, ob man sich selbst als attraktiv wahrnimmt. Dieser Einschätzung stimmen vor allem Mädchen sowie ältere Jugendliche zu. Zudem zeigen die Daten, dass soziale Vergleiche im Internet allgegenwärtig sind. Etwa 71 % der Jugendlichen berichten, dass sie sich aufgrund der in sozialen Medien gezeigten Bilder mit anderen vergleichen. Für mehr als ein Viertel geht dies mit negativen Emotionen einher, etwa

einem schlechten Gefühl nach dem Konsum von Social-Media-Inhalten (Institut für Jugendkulturforschung, 2024).

Digitale Plattformen wie Instagram und TikTok schaffen heute eine ständige Präsenz idealisierter Körperdarstellungen, die Jugendlichen ein fortlaufendes Beobachten und Bewerten des eigenen Aussehens nahelegen. Obwohl Blair Burnette et al. (2017) zeigen konnten, dass Jugendliche grundsätzlich über ein hohes Maß an Medienkompetenz verfügen, wirkt sich der wiederholte Abgleich mit angeblich besonders attraktiven Gleichaltrigen dennoch negativ aus und begünstigt Zweifel sowie kritische Selbstbewertungen (Jacqueline V. Hogue & Jennifer S. Mills, 2019). Insbesondere retuschierte Darstellungen extrem schlanker Frauen beeinflussen das Selbstwertgefühl junger Mädchen nachweislich negativ (Fiona MacCallum & Heather Widdows, 2018) und verstärken die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper (Maya Götz, 2018). Wenngleich der überwiegende Teil der bisherigen Forschung sich auf weibliche Jugendliche konzentriert, deuten neuere Befunde darauf hin, dass auch Jungen zunehmend versuchen, den auf Social Media verbreiteten Schönheitsnormen zu entsprechen (Katrin Schoenenberg & Alexander Martin, 2020). Damit wird sichtbar, dass digitale Plattformen eine immer wichtigere Rolle bei der Formung von Körperidealen und dem damit verbundenen Druck auf Jugendliche übernehmen.

Sowohl Schüler*innen selbst, als auch Eltern und Schulen können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Schönheitsideale weniger Einfluss auf das eigene Selbstbild haben. Ältere Schüler*innen können beispielsweise selbst Zeitlimits für gewisse Social-Media-Apps setzen, um ihren Konsum zu reduzieren und bewusst einen „Reality Check“ durchführen, indem sie reale Menschen betrachten und dabei erkennen, dass kaum jemand den perfekt inszenierten Körperbildern von Influencer*innen entspricht. Ein weiterer zentraler Schritt ist die Förderung von Selbstakzeptanz. Diese erfordert Reflexion und ein bewusstes Auseinandersetzen mit dem eigenen Körperbild. Eltern können diesen Prozess ebenfalls unterstützen, indem sie bei jüngeren Schüler*innen die Bildschirmzeit bewusst steuern und Inhalte gemeinsam reflektieren. Besonders wichtig ist dabei die Vorbildfunktion. Ein achtsamer Umgang mit dem eigenen Erscheinungsbild und ein reflektierter Medienkonsum zeigen Kindern, wie man Schönheitsideale kritisch hinterfragt. Auch die Schule kann entscheidend zur Stärkung eines gesunden Körperbildes beitragen. Neben der Vermittlung technischer Kompetenzen, wie Bildbearbeitung, sollte Medienkompetenz geschult werden, sodass Schüler*innen lernen, Postings im Internet kritisch zu hinterfragen. Medienkompetenz wird nicht

nur im Informatikunterricht vermittelt, sondern kann und sollte auch in anderen Unterrichtsfächern vermittelt werden. Das Unterrichtsfach Haushaltsökonomie und Ernährung bietet sich hierfür vor allem im Rahmen der Verbraucher*innenbildung an. Besonders wichtig ist hierbei das soziale Lernen. Durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden können Schüler*innen gemeinsam ein Bewusstsein für diverse Körperbilder entwickeln, gegenseitige Wertschätzung üben und Schönheitsideale kritisch reflektieren (Institut für Jugendkulturforschung, 2024).

Insgesamt zeigt sich deutlich, dass gesellschaftliche Normen und die Art und Weise, wie wir sozialisiert werden, eine zentrale Rolle dabei spielen, wie Menschen ihren Körper wahrnehmen und welches Verhalten sie entwickeln. Die allgegenwärtigen Schönheitsideale, die über Medien, soziale Erwartungen und familiäre Rollenbilder vermittelt werden, prägen nicht nur das Selbstbild junger Menschen, sondern beeinflussen auch, welche Verhaltensmuster sie übernehmen und weitertragen. Dadurch werden stereotype Vorstellungen von Attraktivität und Geschlechterrollen immer wieder reproduziert. Die Ergebnisse verdeutlichen somit, dass Körperbilder und diätbezogenes Verhalten weit weniger individuelle Entscheidungen sind, als vielmehr Ausdruck gesellschaftlicher Werte und sozialer Lernprozesse, die das Handeln junger Menschen nachhaltig formen.

Die zweite Forschungsfrage *Welche didaktische Relevanz hat das Thema Gender für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung?* zielt darauf ab, die Bedeutung geschlechtsbezogener Perspektiven für die Gestaltung von Unterricht in diesem Fachbereich herauszuarbeiten. Auf Grundlage von Kapitel 4 wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Gender didaktisch hochrelevant ist, da Geschlecht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in vielfältiger Weise wirksam wird und zentrale Lern- und Lebensbereiche von Schüler*innen strukturiert. Ernährung, Konsum, Gesundheit und Medien sind keine neutralen Themenfelder, sondern eng mit gesellschaftlichen Geschlechterordnungen und Rollenzuschreibungen verknüpft. Die Thematisierung von Gender ermöglicht es daher, diese Zusammenhänge sichtbar zu machen, kritisch zu reflektieren und pädagogisch zu nutzen.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen deutlich, dass Ernährungs- und Konsumverhalten stark geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diese Unterschiede entstehen nicht aus biologischen Gegebenheiten, sondern aus sozialen Erwartungen und früh einsetzenden Sozialisationsprozessen. Bereits Kinder und Jugendliche internalisieren geschlechtertypische Vorstellungen von „männlichem“ und „weiblichem“ Essen, von Verantwortung im Haushalt sowie von gesundheitsbezogenem

Verhalten. Daraus ergibt sich eine zentrale didaktische Aufgabe: Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung muss stereotype Zuschreibungen aufgreifen, hinterfragen und alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnen, um individuelle Entscheidungsfreiheit unabhängig von Geschlechternormen zu fördern.

Auch die Schule selbst fungiert als Ort der Reproduktion von Geschlechterrollen. Implizite Erwartungen, unterschiedliche Zuschreibungen von Kompetenzen sowie institutionelle Routinen beeinflussen Lernprozesse und Selbstbilder von Schüler*innen. Die curriculare Verankerung von reflexiver Geschlechterpädagogik zeigt zwar einen bildungspolitischen Willen zur Gleichstellung, macht jedoch zugleich deutlich, dass didaktische Umsetzung und bewusste Unterrichtsgestaltung entscheidend sind. Gerade die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung bietet aufgrund ihrer Alltagsnähe ein großes Potenzial, geschlechterbezogene Themen lebensweltlich anzubinden und kritisch zu bearbeiten.

Eine besondere didaktische Relevanz kommt zudem der Gestaltung von Lernmaterialien zu. Sprache und Bilder prägen Wahrnehmungen von Geschlecht nachhaltig und wirken normsetzend. Die in Kapitel 4.3 dargestellten Analysen verdeutlichen, dass Frauen und Mädchen nach wie vor sprachlich und visuell unterrepräsentiert sind und häufig in stereotypen Rollen erscheinen. Damit tragen Lernmaterialien zur Stabilisierung traditioneller Geschlechterbilder bei, anstatt diese aufzubrechen. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Materialien gendersensibel auszuwählen, kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls ergänzend zu kontextualisieren.

Schließlich zeigt der Blick auf Körperbilder, Diätverhalten und mediale Einflüsse, dass geschlechtsspezifische Schönheitsideale erheblichen Einfluss auf das Selbstkonzept und die Gesundheit von Schüler*innen haben. Insbesondere Mädchen, aber zunehmend auch Burschen, stehen unter Druck, normativen Körpervorstellungen zu entsprechen. Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung kann hier einen wichtigen Beitrag leisten, indem sie Medienkompetenz, Selbstakzeptanz und ein reflektiertes Verständnis von Gesundheit fördert und damit präventiv wirkt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Thematisierung von Gender in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung didaktisch unverzichtbar ist. Sie ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlich geprägten Ernährungs-, Konsum- und Körpernormen, fördert Chancengleichheit und unterstützt Schüler*innen darin, ihre Lebensgestaltung reflektiert,

selbstbestimmt und jenseits stereotyper Geschlechterrollen zu entwickeln. Die didaktische Relevanz ergibt sich dabei nicht aus einzelnen Aspekten, sondern aus dem Zusammenspiel aller behandelten Themenfelder, die **Gender als zentrale Querschnittsdimension des Unterrichts** sichtbar machen.

5 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Darstellung der Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse der ausgewählten Lernmaterialien. Die Ergebnisse basieren auf den im Methodenteil beschriebenen Schritten der Datenauswahl und Datenauswertung. In Anlehnung an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz & Stefan Rädiker (2024) wurde das untersuchte Material systematisch deduktiv und induktiv gebildeten Haupt- und Subkategorien zugeordnet. Die codierten Segmente sowie die Zusammenfassung der codierten Segmente der Kategorien 1, 4a, 5, 6 und 7 (siehe Anhang Nr. 10.5) bilden die Grundlage der folgenden Ergebnisdarstellung, die entlang der Struktur des entwickelten Kategoriensystems erfolgt.

5.1.1 Kategorie 1) textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen

Mittels der Kategorie „textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen“ wird untersucht, inwiefern Geschlechterrollen in den analysierten Lernmaterialien in Bezug auf Care-Arbeit (1a), Ernährungsverhalten und Esskultur (1b), emotionale und verhaltensbezogene Zuschreibungen (1c) sowie Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen (1d) dargestellt werden. Es wird erfasst, ob und wie die analysierten Lernmaterialien geschlechtsspezifische Rollenbilder reproduzieren, implizieren oder hinterfragen. Darüber hinaus wird analysiert, ob Tätigkeiten, Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Verantwortlichkeiten in den Bereichen Haushalt, Ernährung, Eigenschaftszuschreibungen und gesellschaftliche Teilhabe bestimmten Geschlechtern zugeschrieben werden.

Die Ergebnisse der Kategorie zeigen, dass in den analysierten Lernmaterialien Geschlechterrollen überwiegend entlang stereotyper Vorstellungen dargestellt werden.

Im Bereich der **Care-Arbeit (1a)** wird deutlich, dass diese überwiegend Frauen zugeschrieben wird. Frauen erscheinen als hauptsächlich verantwortlich für Haushalt, Kinderbetreuung, Ernährung sowie organisatorische Tätigkeiten und leisten dabei einen Großteil unbezahlter Arbeit. Diese

Zuschreibung wird sowohl in Texten als auch in bildlichen Darstellungen reproduziert, etwa durch die häufige Darstellung von Frauen beim Einkaufen, Kochen oder Planen von Mahlzeiten. Gleichzeitig zeigen einzelne Beispiele auch gegenläufige Tendenzen, indem Männer Care-Arbeit übernehmen oder gemeinsam mit Frauen ausführen, wodurch traditionelle Rollenbilder teilweise aufgebrochen werden. Die folgende Abbildung (vgl. Abbildung 4) kann als Beispiel für einen geschlechtersensible Darstellung von Care-Arbeit interpretiert werden, da der Vater den Einkauf übernimmt und gleichzeitig seine Tochter beaufsichtigt, wodurch von traditionellen Rollenzuschreibungen abgewichen wird.

senzone“



Abbildung 4: Beispiel für Kategorie 1a (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 17)

Auch im Bereich des **Ernährungsverhaltens und der Esskultur (1b)** zeigen sich geschlechtsspezifische Zuschreibungen. Frauen werden häufiger mit gesundheitsbewusstem Ernährungsverhalten und der Zubereitung von Speisen assoziiert. Dennoch gibt es im untersuchten Lernmaterial auch Darstellungen, die diese Stereotype durchbrechen, etwa durch Abbildungen von Männern, die einkaufen oder sich gesundheitsbewusst ernähren. Des Weiteren wird Ernährung als soziales Verhalten sichtbar, indem insbesondere in globalen Kontexten geschlechtsspezifische Ungleichheiten deutlich werden. Mädchen und Frauen haben in bestimmten Regionen weniger Zugang zu Nahrung, erhalten häufig weniger nährstoffreiches Lebensmittel oder sind von gemeinschaftlichen Esssituationen ausgeschlossen. Die Analyse konnte zeigen, dass diese Ungleichheiten eng mit Macht- und Entscheidungsstrukturen verknüpft sind.

In Hinblick auf **emotionale und verhaltensbezogene Zuschreibungen (1c)** wird deutlich, dass Geschlechterrollen auch in Bezug auf individuelle Eigenschaften reproduziert werden. Frauen werden tendenziell als schwächer, fürsorglicher und stärker auf ihr äußeres Erscheinungsbild bezogen

dargestellt, während Männer mit Stärke und Unabhängigkeit assoziiert werden. Dies zeigt sich unter anderem in der Thematisierung von Körperbildern und Essverhalten, wo insbesondere Mädchen und Frauen als anfälliger für Essstörungen dargestellt werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch Männer unter normativen Erwartungen leiden, etwa durch die Zuschreibung, keine Schwäche zeigen zu dürfen. Insgesamt tragen diese Darstellungen zur Stabilisierung geschlechtsspezifischer Verhaltensnormen bei.

Besonders deutlich treten geschlechtsspezifische Ungleichheiten in den **Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen (1d)** hervor. Frauen wird in vielen Kontexten ein geringerer Zugang zu Bildung, finanziellen Ressourcen sowie politischen und familiären Entscheidungsprozessen zugeschrieben. In mehreren Darstellungen wird deutlich, dass Männer zentrale Entscheidungen, beispielsweise über Finanzen, Bildung oder Ernährung treffen, während Frauen hier ausgeschlossen sind.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die analysierten Materialien Geschlechterrollen sowohl reproduzieren als auch punktuell hinterfragen. Inwiefern eine solche Reflexion stattfindet, erweist sich jedoch als abhängig vom jeweiligen Lernmaterial. Während einige Materialien stereotype Zuschreibungen kritisch aufgreifen und alternative Rollenmodelle sichtbar machen, verbleiben andere weitgehend in der Reproduktion traditioneller Geschlechternormen. Auf diese Unterschiede wird sowohl in Kapitel 5.1.5 als auch im Diskussionsteil noch einmal eingegangen.

5.1.2 Kategorie 2) textliche und bildliche Repräsentation von Körperbildern

Die Kategorie „textliche und bildliche Repräsentation von Körperbildern“ richtet den Fokus auf die Darstellung von Körpern, Körpernormen und körperbezogenen Themen in den analysierten Lernmaterialien. Dabei wird untersucht, inwiefern diese Darstellungen geschlechtsspezifisch geprägt sind. Die Analyse unterscheidet zwischen Körperbildern in Form von Schönheitsidealen (2a) sowie in Form des Diätverhaltens und der Thematisierung von Essstörungen (2b).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Kategorie 2 nur in einem der untersuchten Lernmaterialpakete (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007) thematisiert wird. In den anderen Materialien finden sich hierzu keine expliziten Darstellungen, sodass die folgenden Ergebnisse ausschließlich auf diesem einen Material basieren.

Die Analyse des Lernmaterials zeigt, dass **Schönheitsideale (2a)** in stark geschlechterspezifischer Weise vermittelt werden. Das Material hebt hervor, dass sich Mädchen und junge Frauen häufiger mit ihrem Aussehen beschäftigen und häufiger Unzufriedenheiten mit ihrer Figur äußern als Burschen. Das untersuchte Lernmaterial verdeutlicht, dass das gegenwärtige weibliche Schönheitsideal vor allem durch Schlankheit geprägt ist. Mädchen fühlen sich dem aktuell gültigen Schlankheitsideal mehr verpflichtet als Jungen und verbinden Diäten vor allem mit der Reduktion von Körpergewicht. Für Burschen hingegen wird ein anderes Körperideal vermittelt. Männer sollen muskulös, athletisch und breit gebaut sein. Diäten werden hier häufig mit Kraftaufbau in Verbindung gebracht. Während Burschen weniger häufig Unzufriedenheit mit ihrem Körper äußern, werden sie dennoch durch das Ideal eines durchtrainierten und sportlichen Körpers normativ beeinflusst. Das Material verdeutlicht auch, dass Schönheitsideale nicht unveränderlich, sondern gesellschaftlich geprägt sind und sich mit der Zeit verändern können, wodurch diese Ideale reflektiert werden.

Insgesamt stellt das analysierte Lernmaterial ein Bild dar, in dem Mädchen stärker unter normativen Schönheitsanforderungen stehen als Burschen.

Die Untersuchung des Materials macht deutlich, dass auch die Themen **Diätverhalten und Essstörungen (2b)** stark geschlechtsspezifisch vermittelt werden. Das Lernmaterial vermittelt, dass sich Mädchen intensiver mit Diäten zum Abnehmen beschäftigen als Burschen und dass, sie häufiger dazu neigen, sich selbst als „zu dick“ wahrzunehmen. Diese Selbstwahrnehmung führt laut dem Lernmaterial häufig dazu, dass Mädchen Diäten beginnen oder ihr Essverhalten kontrollieren, etwa durch Kaloriensparen, was das Risiko für Essstörungen erhöht. Vor allem Magersucht wird im Materialpaket als Problem junger Frauen und Mädchen dargestellt. Die im Material angeführten Jugendbücher zur Thematik (siehe Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 55) und die Leserbriefe (siehe Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56), die sich mit Essstörungen befassen, konzentrieren sich ausschließlich auf weibliche Perspektiven. Alle drei analysierten Beispielbriefe schildern Geschichten von betroffenen Mädchen, kein Bericht behandelt männliche Betroffene. Die Abbildungen unten (vgl. Abbildung 5 bis 7) zeigen die oben angesprochenen Leserbriefe.

Brief 1

Werte Frau Dr. Schönschlank!

Ich schreibe Ihnen, weil meine Tochter Jamina vielleicht eher auf Sie als auf mich hört. Ich kann mir ja den Mund fuselig reden. Meine Tochter ist 15 Jahre alt und jammert dauernd herum, wie dick sie sei. Dabei ist sie eine Bohnenstange und will häufig nicht mitessen. Sie sagt dann, sie sei auf Diät. Ich habe Angst, daß sie krank wird.

Manchmal „frisst“ sie um sich herum, zuerst Schokolade, dann Wurst, dann wieder Süßes, danach saure Gurken, so dass mir beim Zusehen schon schlecht wird! Das kann doch alles nicht normal sein! Was soll ich tun? Können Sie ihr nicht mal schreiben?

Hochachtungsvoll

Franz Markig

Abbildung 2: Beispiel Leserbrief 1 für Kategorie 2b (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esststörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56)

Brief 3

Liebe Frau Dr. Schönschlank!

Ich bin 16 Jahre alt und habe eine Freundin, die mir immer wieder die Ohren vollquatscht, dass sie sich viel zu dick findet. Auch ihre Freundinnen nörgeln an ihren Figuren herum. Mir geht das ständige Gequatsche über all die Figurprobleme auf den Geist. Ich finde meine Freundin gar nicht fett. Ihre Figur ist genau richtig. Ich mag so ganz dünne Mädchen nicht, die sind meistens viel zu zickig. Etwas sportlicher könnte meine Freundin sein, damit wir mehr zusammen unternehmen könnten. Aber auf mich hört sie ja nicht und meint nur, daß ich gar kein Interesse an ihren Problemen hätte. Vielleicht können Sie mir einen Rat geben?

Stefan

Abbildung 4: Beispiel Leserbrief 3 für Kategorie 2b (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esststörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56)

Brief 2

Liebe Frau Dr. Schönschlank!

Ich bin 15 Jahre alt. Meine Eltern sind ziemlich dick. So will ich auf gar keinen Fall werden. Meine Mutter meint immer, in der Familie sind alle so, stramm, aber gesund. Um eine gute Figur zu haben, esse ich nur noch ganz wenig, z.B. morgens gar nichts und abends nur noch einen Apfel. Ich probiere auch Diäten aus. Doch ich muss immer ans Essen denken. Manchmal stehe ich nachts auf und esse wahllos, was ich im Kühlschrank finde. Wenn ich Stress zu Hause und in der Schule habe, verschlinge ich hin und wieder eine ganze Tafel Schokolade. Dann habe ich ein schlechtes Gewissen. Meine Eltern streiten sich fast jeden Tag mit mir und zwingen mich zum Essen.

Aber ich will nicht so sein wie sie! Was soll ich tun?

Melanie

Abbildung 3: Beispiel Leserbrief 2 für Kategorie 2b (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esststörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 56)

Auch Essbrechsucht wird im Material ausschließlich Frauen zugeschrieben. Diese einseitige Darstellung vermittelt den Eindruck, dass Essstörungen nur Mädchen betreffen, obwohl auch Jungen und Männer davon betroffen sein können. Eine kritische Reflexion dieser geschlechtsspezifischen Zuschreibung findet nicht statt.

Insgesamt zeigt sich somit, dass Diätverhalten und Essstörungen in den Lernmaterialien überwiegend als weibliche Themen dargestellt werden. Dadurch werden stereotype Vorstellungen über die Betroffenheit von Essstörungen reproduziert, während die Perspektive männlicher Betroffener fast vollständig fehlt.

5.1.3 Kategorie 3) sprachliche Repräsentation der Geschlechter

Die Kategorie „sprachliche Repräsentation der Geschlechter“ untersucht, inwiefern die beiden Geschlechter männlich und weiblich in den analysierten Lernmaterialien sprachlich sichtbar gemacht oder unsichtbar gehalten werden. Im Fokus steht dabei die Frage, welche sprachlichen Formen verwendet werden, um Personen zu benennen und welche Geschlechter dadurch einbezogen oder ausgeschlossen werden. Zur differenzierten Analyse wird die Kategorie in mehrere Unterkategorien gegliedert.

Die Subkategorie 3a) generisches Maskulinum im Plural erfasst die ausschließliche Verwendung männlicher Sprachformen zur Bezeichnung aller Geschlechter in der Mehrzahl (z.B. „Schüler“). Hierbei wird davon ausgegangen, dass zwar alle Geschlechter gemeint sein können, sprachlich ist jedoch nur die männliche Form sichtbar.

Die Unterkategorie 3b) vollständige Paarform umfasst alle Fälle, in denen beide Geschlechter explizit genannt werden, etwa durch Formulierungen wie „Frauen und Männer“, „Mädchen und Jungen“ oder „Lehrerinnen und Lehrer“. Ziel ist es, sichtbar zu machen, wie häufig beide Geschlechter gleichzeitig angesprochen werden. Auch Abkürzungen wie „SuS“ (für Schülerinnen und Schüler) werden hier erfasst. Bei ausgeschriebenen Paarformen wird in der Analyse auch berücksichtigt, in welcher Reihenfolge die Geschlechter genannt werden.

Unter 3c) neutrale Bezeichnungen wird die Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe erfasst, die keine spezifische Geschlechtszuordnung enthalten, wie beispielsweise „Lernende“, „Menschen“

oder „Personen“. Diese Formen ermöglichen eine inklusive Ansprache, ohne ein bestimmtes Geschlecht hervorzuheben.

Die Subkategorie 3d) alternative Schreibweisen (genderinklusive bzw. gendersensible Schreibweisen) erfasst Formen wie den Doppelpunkt oder ähnliche Schreibweisen, beispielsweise „Schüler:innen“ oder „FreundInnen“. Diese zielen darauf ab, alle Geschlechter (inklusive nicht binärer Geschlechteridentitäten) sprachlich einzubeziehen und sichtbar zu machen.

Die Unterkategorie 3e) weibliche Form umfasst alle Stellen, in denen ausschließlich weibliche Personen benannt werden, ohne dass eine männliche Form ergänzt wird (z.B. „Frauen“, „Regierungschefin“).

Die Unterkategorie 3f) männliche Form erfasst alle Stellen, in denen ausschließlich männliche Personen genannt werden, ohne dass eine weibliche Ergänzung erfolgt (z.B. „Chef“, „Arzt“).

Die Unterkategorien 3e) weibliche Form und 3f) männliche Form dienen der Analyse, wie häufig einzelne Geschlechter isoliert sprachlich repräsentiert werden, im Gegensatz zu gemeinsamen Nennungen beider Geschlechter.

Die Analyse der sprachlichen Repräsentation der Geschlechter zeigt, dass das **generische Maskulinum im Plural (3a)** in den untersuchten Lernmaterialien häufig verwendet wird. Insgesamt wurde diese Unterkategorie in vier der fünf Lernmaterialien 60-mal kodiert. Die ausschließliche Verwendung männlicher Formen zur Bezeichnung von Gruppen ist nicht gendersensibel und führt dazu, dass das weibliche Geschlecht unsichtbar gemacht wird. Auffällig ist, dass das generische Maskulinum auch in Lernmaterialien verwendet wird, die sich inhaltlich explizit mit Geschlechtergerechtigkeit und Chancengleichheit auseinandersetzen. Die Form des generischen Maskulinums tritt im Lernmaterial *Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen* (Deutsche Welthungerhilfe, 2018) insgesamt siebenmal auf (z.B. „Forscher“, „korrupte Politiker“). Da es sich bei diesem Material um ein Lernmaterial handelt, dass sich stark an Gleichstellung und Sensibilisierung für das Thema orientiert, wäre eine durchgehend gendersensible Sprachverwendung naheliegend. Auch im Lernmaterial *Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen* (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007) zeigt sich eine häufige Verwendung des generischen Maskulinums, etwa in Begriffen wie „Mitschüler“, „Freunde“ oder „Esser“. Hier könnte jedoch berücksichtigt werden, dass das Material aus dem Jahr 2007 stammt und zu diesem

Zeitpunkt gendersensible Sprachformen noch weniger stark im Fokus standen. Besonders häufig tritt das generische Maskulinum im Lernmaterial *Verkaufstricks im Supermarkt* (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017) auf. Dieses Material weist im Vergleich die stärkste Verwendung dieser Sprachform auf (41-mal). Im Lernmaterial *bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit* (Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024) konnte kein generisches Maskulinum festgestellt werden.

Die Analyse der **vollständigen Paarform inklusive Abkürzungen (3b)** zeigt, dass diese sprachliche Form in den untersuchten Lernmaterialien sehr häufig verwendet wird (knapp 200-mal) und somit zur gleichzeitigen Sichtbarmachung beider Geschlechter beiträgt. Dabei lassen sich jedoch Unterschiede in der Reihenfolge der Nennung erkennen. Im Lernmaterial *Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen* (Deutsche Welthungerhilfe, 2018) wird überwiegend die männliche vor der weiblichen Form genannt, etwa in Formulierungen wie „Männer und Frauen“ oder „mein Partner/meine Partnerin“. Im Gegensatz dazu zeigt das Lernmaterial *Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen* (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007) eine Tendenz zur umgekehrten Reihenfolge, indem häufiger die weibliche Form zuerst genannt wird, wie beispielsweise in „Schülerinnen und Schüler“ oder „die Lehrerin/der Lehrer“. Im Lernmaterial *Verkaufstricks im Supermarkt* (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017) tritt die Paarform insgesamt seltener auf, wobei keine klare Präferenz hinsichtlich der Reihenfolge erkennbar ist, da männliche und weibliche Formen abwechselnd zuerst genannt werden. Das Lernmaterial *bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit* (Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024) verwendet hingegen überwiegend die Paarform mit weiblicher Nennung an erster Stelle. Zusätzlich findet sich in zwei Lernmaterialien (siehe Lernmaterial *Verkaufstricks im Supermarkt*, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017 und Lernmaterial *Vege...-was?*, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025) auch die Abkürzung „SuS“ für „Schülerinnen und Schüler“, wodurch beide Geschlechter in kompakter Form einbezogen werden.

Die Analyse der **neutralen Bezeichnungen (3c)** zeigt, dass diese Form der sprachlichen Repräsentation in den untersuchten Lernmaterialien am häufigsten verwendet wird. Insgesamt konnten 224 codierte Textstellen identifiziert werden, wobei neutrale Begriffe in allen fünf analysierten Lernmaterialien vorkommen. Damit stellen sie die dominanteste Form der sprachlichen Gestaltung

dar. Neutrale Bezeichnungen wie „Lehrkraft“, „Jugendliche“ oder „Menschen“ ermöglichen eine geschlechtsunabhängige Ansprache und tragen dazu bei, alle Geschlechter gleichermaßen einzubeziehen, ohne eine spezifische Form hervorzuheben. Insgesamt deuten die hohe Anzahl sowie die durchgängige Verwendung in allen Materialien darauf hin, dass neutrale Bezeichnungen eine zentrale Rolle in der sprachlichen Gestaltung der Lernmaterialien einnehmen und einen wichtigen Beitrag zu einer gendersensiblen Sprache leisten.

Die Analyse der **alternativen Schreibweisen (3d)** zeigt, dass auch gendersensible bzw. genderinklusive Sprachformen in den untersuchten Lernmaterialien vorkommen. Dabei konnten das Gendersternchen (z.B. „Schüler*innen“) sowie das Binnen-I (z.B. „SchülerInnen“) ermittelt werden. Diese Schreibweisen zielen darauf ab, über die binäre Nennung von männlich und weiblich hinauszugehen und alle Geschlechter sprachlich einzubeziehen. Im Vergleich zu neutralen Bezeichnungen oder Paarformen treten sie jedoch weniger häufig auf.

Die Analyse der **weiblichen Form (3e)** zeigt, dass diese in den untersuchten Lernmaterialien ebenfalls sehr häufig vorkommt. Insgesamt konnten 146 codierte Textstellen dieser Kategorie zugeordnet werden. Besonders stark vertreten ist die Nennung weiblicher Formen im Lernmaterial *Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen* (Deutsche Welthungerhilfe, 2018) aber auch im Material *Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen* (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007) tritt diese Form oft auf. Im Material *Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen* (Deutsche Welthungerhilfe, 2018) zeigt sich dies unter anderem durch die häufige Nennung von Frauen, etwa in Form von Politikerinnen oder durch die isolierte Verwendung des Begriffs „Frau“. Diese Schwerpunktsetzung erscheint insofern naheliegend, als sich das gesamte Lernmaterial inhaltlich mit der Sichtbarmachung, Förderung und Stärkung von Mädchen und Frauen befasst. Die gezielte Verwendung weiblicher Formen unterstützt hier die inhaltliche Ausrichtung des Materials. Im Lernmaterial *Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen* (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007) zeigt sich hingegen ein differenzierteres Bild. Auffällig ist, dass insbesondere im Kontext von Beispielen zu Essstörungen ausschließlich weibliche Figuren dargestellt werden. Dies ist insofern kritisch zu betrachten, als dadurch ein einseitiges Bild vermittelt wird und männliche Betroffene nicht sichtbar gemacht werden. Vor dem Hintergrund einer gendersensiblen Darstellung wäre hier eine ausgewogenere Repräsentation wünschenswert. Eine besondere Auffälligkeit zeigt sich im Lernmaterial *Vege... - was?* (Bundesanstalt

für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. AB8). Es wird im Rahmen eines Rollenspiels bewusst die Wahl des Geschlechts offengelassen, indem die Figur „Kim“ genannt wird und in Klammern ergänzt wird, dass es sich auch um einen Jungen handeln kann. Diese offene Gestaltung kann als gendersensibel bewertet werden, da sie geschlechtliche Zuschreibungen bewusst aufbricht und Raum für unterschiedliche Identitäten lässt.

Die Analyse der **männlichen Form (3f)** zeigt, dass auch diese in allen untersuchten Lernmaterialien vorkommt, jedoch insgesamt seltener als die ausschließliche Nennung weiblicher Formen (69-mal). Dies zeigt sich unter anderem in Begriffen wie „Sportler“, „Veganer“, „Käufer“, „Verbraucher“, „Arzt“ oder „Chef“, aber auch in der Verwendung männlicher Eigennamen.

5.1.4 Kategorie 4) grafische Repräsentation der Geschlechter

Die Kategorie „grafische Repräsentation der Geschlechter“ widmet sich der visuellen Darstellung von Geschlecht in den Bildern und Abbildungen der untersuchten Lernmaterialien. Im Fokus steht dabei, auf welcher Grundlage Geschlecht in Abbildungen visuell zugeordnet wird. Ausschlaggebend sind hierbei stereotype Merkmale, die eine entsprechende Einordnung nahelegen, wie etwa Kleidung, Frisuren, Farbgebung oder auch hinweisende Textelemente. Beispielsweise werden kurze Haare als stereotyp männlich gelesen und Kleider stereotyp dem weiblichen Geschlecht zugeordnet. Dabei ist zu beachten, dass es sich um eine stereotype Zuordnung handelt, ohne das damit ausgesagt werden soll, dass z.B. kurze Haare grundsätzlich männlich oder Kleider grundsätzlich weiblich sind. Die Einordnung des Geschlechts erfolgt in „männlich“, „weiblich“ oder „nicht eindeutig“. Eine Zuordnung wird immer dann vorgenommen, sobald ein eindeutiges, stereotypes Merkmal vorliegt, das eine Geschlechterzuschreibung ermöglicht. Fehlen solche klar erkennbaren Merkmale oder lassen sie keine eindeutigen Interpretationen zu, wird die Darstellung als „nicht eindeutig“ codiert.

Im Rahmen der Subkategorie 4a wird zunächst die einfache, stereotype Feststellung des Geschlechts vorgenommen. In der Subkategorie 4b erfolgt anschließend die quantitative Auswertung dieser Zuordnungen, indem die Häufigkeiten männlicher, weiblicher sowie nicht eindeutig zuordnbarer Personen im Bildmaterial erfasst werden. Grundlage bildet die zuvor in 4a vorgenommene Zuordnung. Auf diese Weise wird sichtbar gemacht, wie häufig welche Geschlechter in den visuellen Darstellungen repräsentiert sind und in welchem Ausmaß Uneindeutigkeiten auftreten.

Die Analyse der Abbildungen zeigt, dass die **visuelle Zuordnung des Geschlechts (4a)** überwiegend auf Grundlage stereotyper äußerer Merkmale erfolgt. Besonders häufig dienen dabei Frisuren als zentrales Kriterium. Kurze Haare werden in der Regel als Hinweis auf eine männliche Person interpretiert, während lange Haare, Zöpfe oder gelockte Frisuren meist zur Einordnung als weiblich herangezogen werden. Auch die Kleidung spielt eine wesentliche Rolle bei der Zuordnung. Kleidungsstücke wie Kleider, Blusen oder Oberteile mit V-Ausschnitt werden stereotyp mit Weiblichkeit assoziiert, während Hemden, Krawatten oder schlichtere T-Shirts ohne Ausschnitt eher dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden. Ergänzend dazu werden auch körperliche Merkmale (z.B. der Körperbau) zur Geschlechterzuordnung herangezogen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass Farben ebenfalls als stereotype Zuordnungskriterien dienen. Insbesondere die Farben blau und grün werden häufig mit männlichen Personen verbunden, während orange und gelb eher als weiblich interpretiert werden.

Neben den visuellen Aspekten spielen auch textliche Hinweise im Lernmaterial eine entscheidende Rolle für die Geschlechterzuordnung. Namen, Berufsbezeichnungen oder erklärende Zusatztexte (z.B. „Mutter“, „Student“, „Supermarktleiter“ oder konkrete Personennamen von Politiker*innen) ermöglichen eine eindeutige Einordnung, selbst wenn die Darstellung allein keine klare Zuordnung zulässt.

Die Analyse zeigt auch, dass nicht in allen Fällen eine eindeutige Geschlechterzuordnung möglich ist. Bei Illustrationen oder Darstellungen ohne klare stereotype Merkmale bleibt offen, ob es sich um eine männliche oder weibliche Person handelt. Auch widersprüchliche Kombinationen aus Bildern und schriftlichen Hinweisen machen eine eindeutige Zuordnung schwierig. Die folgende Abbildung (vgl. Abbildung 8) zeigt ein uneindeutiges Beispiel, denn stereotyp würde man die Abbildung zu „weiblich“ zuordnen, der Text „Jugendlicher“ spricht jedoch für die Zuordnung zu „männlich“, weshalb die Zuordnung zu „nicht eindeutig“ vorgenommen wurde.

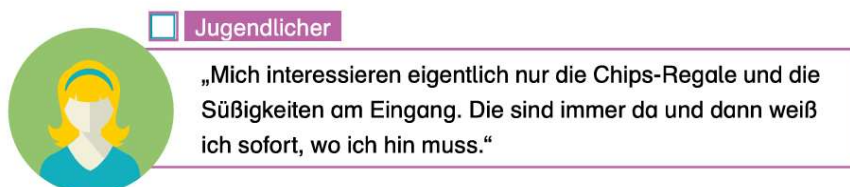


Abbildung 5: Beispiel Kategorie 4a - Geschlecht = nicht eindeutig (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19)

Im Rahmen der quantitativen Auswertung der **Häufigkeiten der stereotypen Darstellungen der Geschlechter (4b)** zeigt sich, dass insgesamt 18 Darstellungen dem männlichen Geschlecht, 24 dem weiblichen Geschlecht und sieben Darstellungen keiner eindeutigen Geschlechtskategorie (nicht eindeutig) zugeordnet werden konnten. Damit ergibt sich eine leichte Mehrzahl an Darstellungen weiblicher Personen im untersuchten Bildmaterial. Dieses Ergebnis wird in der anschließend Diskussion der Ergebnisse noch einmal im Kontext der thematischen Ausrichtung der Lernmaterialien näher betrachtet.

5.1.5 Kategorie 5) Farbrepräsentationen im Kontext von Geschlecht

Die Kategorie „Farbrepräsentation im Kontext von Geschlecht“ untersucht, inwiefern die verwendeten Farben in den Materialien geschlechtsspezifisch angewendet werden. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie Farben eingesetzt werden und ob sie im Sinne gesellschaftlich verbreiteter Geschlechterstereotype zur Zuordnung oder Hervorhebung von Geschlecht dienen. Unterschieden wird zwischen drei Subkategorien. In 5a werden Darstellungen erfasst, in denen Farben verwendet werden, die im gesellschaftlichen Diskurs stereotypisch mit Weiblichkeit assoziiert sind und gezielt weiblichen Personen, Rollen, Tätigkeiten oder Gegenständen zugeordnet werden. Die Subkategorie 5b umfasst Darstellungen, in denen Farben zum Einsatz kommen, die stereotypisch mit Männlichkeit verbunden sind und entsprechend männlichen Personen, Rollen, Tätigkeiten oder Gegenständen zugeschrieben werden. Die Unterkategorie 5c beinhaltet jene Darstellungen, in denen Farben keiner eindeutigen geschlechtsspezifischen Zuschreibung folgen und somit nicht im Rahmen stereotyper Farbzusordnungen interpretiert werden können.

Die Analyse der Farbgebung in den Abbildungen der untersuchten Lernmaterialien zeigt insgesamt ein differenziertes Bild, in dem sowohl stereotype als auch nicht-stereotype Farbzusordnungen vorkommen. Auffällig ist, dass Farben in vielen Fällen gezielt zur Unterstützung einer geschlechtlichen Einordnung eingesetzt werden. So werden häufig warme Farbtöne wie orange oder gelb mit weiblichen Personen kombiniert. Beispiele hierfür sind etwa eine weibliche Person mit orangem T-Shirt und ein kleines Mädchen mit orangem Oberteil, gelbem Rock und gelben Schuhen (siehe Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 16f.). Diese Farbwahl entspricht weitgehend gesellschaftlich verbreiteten Stereotypen, nach denen warme und „weiche“ Farben mit Weiblichkeit assoziiert werden **(5a) stereotypisch weiblich konnotierte Farben).**

Demgegenüber stehen Darstellungen, in denen männliche Personen überwiegend mit kühleren Farben wie blau oder grün dargestellt werden. So tragen Männer häufig blaue oder grüne T-Shirts (siehe Lernmaterial Verkaufstrick im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, z.B. S. 14 und S. 17). Diese Farbwahl folgt ebenfalls klassischen Geschlechterstereotypen, in denen blau und grün als „typisch männlich“ gelten **(5b) stereotypisch männlich konnotierte Farben)**.

Neben diesen klar stereotypen Zuordnungen finden sich jedoch zahlreiche Beispiele für **nicht-stereotype oder neutrale Farbverwendungen (5c)**. So werden Frauen teilweise in weißer oder blauer Kleidung dargestellt (siehe Lernmaterial Verkaufstrick im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, z.B. S. 17 und S. 23f.), wobei es sich um Farben handelt, die eher neutral oder sogar stereotyp männlich konnotiert sind. Auffällig ist die Farbe der Kleidung von zwei abgebildeten Politikerinnen. Beide tragen ein dunkelblaues bzw. schwarzes Oberteil (siehe Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe, 2018, S. 10). Eine mögliche Begründung dafür ist, dass diese Farben im politischen Kontext häufig mit Seriosität, Professionalität und Autorität verbunden sind. Es handelt sich hierbei um Eigenschaften, die stereotyp eher mit Männlichkeit assoziiert sind. Politikerinnen werden möglicherweise bewusst in solchen Farben dargestellt, um sie innerhalb eines traditionell männlich geprägten Berufsfeldes als gleichwertig und durchsetzungsfähig erscheinen zu lassen. Es gibt aber auch Darstellungen, in denen Männer Farben tragen, die nicht eindeutig männlich konnotiert sind, etwa ein Mann mit roter Krawatte (siehe Lernmaterial Verkaufstrick im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 11) oder ein Junge in einem rosafarbenen T-Shirt (siehe Lernmaterial Vege...-was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6). Auch graue, schwarze oder mehrfarbige Kleidung lässt keine klare geschlechtsspezifische Zuordnung zu und kann als neutral gewertet werden. Ebenso zeigen einige Abbildungen (z. B. schwarz-weiße Illustrationen), dass Farbe bewusst (oder möglicherweise auch unbewusst) nicht eingesetzt wird, wodurch eine geschlechtliche Zuordnung über die Farbgebung wegfällt (siehe Lernmaterial Schönheitsideale, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 42).

Auffällig ist außerdem, dass Farben nicht nur bei Personen, sondern auch im Kontext von Tätigkeiten und Begriffen geschlechterbezogen verwendet werden. So sind Tätigkeiten wie „bügeln“,

„staubsaugen“, „putzen“, „waschen“ oder „vorlesen“ in Orange-, Rot- oder Lilatönen eingefärbt (siehe Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 104) und stehen damit in Verbindung mit stereotyp weiblich konnotierter Care-Arbeit. Demgegenüber werden Tätigkeiten wie „heimwerken“, „Fahrradreparatur“ oder auch „gießen“ in Blau- oder Grüntönen dargestellt (siehe Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 104) und damit eher männlich konnotiert. Diese Kombination aus Farbwahl und Tätigkeit verstärkt bestehende Geschlechterstereotype.

Ein interessantes Detail zeigt sich auch in der Gestaltung einzelner Textelemente. So ist etwa die Überschrift „Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen“ in Grün gehalten und folgt damit keiner stereotyp weiblichen Farbzurordnung, obwohl explizit Frauen und Mädchen angesprochen werden (vgl. Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe, 2018, S. 1). Ähnlich verhält es sich mit dem Wort „einkaufen“, das in einem Grünton dargestellt ist (siehe Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 104), obwohl es sich dabei um eine Tätigkeit handelt, die stereotyp eher Frauen zugeschrieben wird. Solche Beispiele deuten darauf hin, dass Farbzurordnungen nicht durchgehend stereotyp angewendet werden.

Besonders auffällig ist ein Arbeitsauftrag, bei dem Schüler*innen Kreisteile in zwei Farben einfärben sollen, um Anteile von bezahlter und unbezahlter Arbeit zwischen Frauen und Männern darzustellen (siehe Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 99). Hier eröffnet sich ein interpretativer Spielraum, der vermutlich von den Schüler*innen selbst mit stereotypen Farbzurordnungen gefüllt wird, indem weibliche Anteile in Rot- oder Orangetönen und männliche Anteile in Blau oder Grün ausgemalt werden. Diese Aufgabe macht deutlich, dass geschlechterbezogene Farbassoziationen nicht nur im Material selbst angelegt sind, sondern möglicherweise auch von den Lernenden aktiv reproduziert werden.

Insgesamt zeigt sich, dass kein striktes Blau-Rosa-Schema verwendet wird. Dennoch lässt sich erkennen, dass viele Farbentscheidungen an gesellschaftlich erlernte und verinnerlichte Geschlechterstereotype anknüpfen. Gleichzeitig existieren auch zahlreiche nicht-stereotype oder neutrale Darstellungen, die diese Muster durchbrechen oder zumindest relativieren.

5.1.6 Kategorie 6) Reflexion von Stereotypen

Die Kategorie „Reflexion von Stereotypen“ richtet den Fokus darauf, inwiefern geschlechtsspezifische Stereotype im untersuchten Lernmaterial aufgegriffen und bearbeitet werden. Sie erfasst, ob geschlechtsspezifische Stereotype explizit thematisiert, kritisch hinterfragt oder in reflektierender Weise dargestellt werden. Im Zentrum steht dabei nicht die bloße Reproduktion stereotyper Zuschreibungen, sondern vielmehr die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit diesen. Die Kategorie soll aufzeigen, ob und wie traditionelle Vorstellungen von Geschlecht sichtbar gemacht werden.

Die Analyse der Lernmaterialien der Kategorie **6) Reflexion von Stereotypen** zeigt, dass geschlechtsspezifische Stereotype in drei der fünf untersuchten Materialien aufgegriffen und auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden.

Geschlechterstereotype werden in mehreren Textstellen explizit benannt. Dies zeigt sich etwa in Aufgabenstellungen oder Textpassagen, in denen typische Zuschreibungen wie Frauen als „natürliche“ Bezugspersonen für Kinder und Haushalt oder die Annahme, dass sich Mütter besser um ihre Kinder kümmern können als Väter, hervorgehoben werden. Auch die Vorstellung, dass Männer primär für das Familieneinkommen verantwortlich sind, wird als verbreitetes Rollenbild thematisiert (siehe Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 99f. und S. 108). Diese Form der expliziten Benennung trägt dazu bei, Stereotype bewusst zu machen.

Darüber hinaus enthalten die Materialien einige Elemente, die eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Stereotypen anregen. Besonders deutlich wird dies in interaktiven Aufgabenstellungen, etwa wenn Schüler*innen Aussagen zu Frauen und Männern bezüglich Karriere, Hausarbeit, Geld oder Gefühlen entlang einer Zustimmungs-Ablehnungs-Linie einordnen und ihre Position begründen sollen (siehe Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe, 2018, S. 11). Durch Diskussion und mögliche Positionswechsel werden stereotype Annahmen nicht nur sichtbar, sondern auch aktiv hinterfragt. Auch Aufgaben, bei denen die Schüler*innen Stellung nehmen sollen, ob vorwiegend Mütter bei ihren Kindern zu Hause bleiben sollten, regen dazu an, tradierte Rollenbilder kritisch zu hinterfragen (siehe Lernmaterial

bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 100).

Insgesamt wird deutlich, dass die drei Lernmaterialien nicht nur Geschlechterstereotype aufzeigen, sondern auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Stereotypen anregen.

5.1.7 Kategorie 7) Gender als Querschnittsdimension

Die Kategorie „Gender als Querschnittsdimension“ untersucht, inwiefern Gender in den analysierten Lernmaterialien nicht nur punktuell, sondern als übergreifendes Thema berücksichtigt wird. Im Fokus steht dabei die Frage, ob Gender explizit als Querschnittsthema angelegt ist und somit über einzelne Darstellungen oder inhaltliche Kategorien hinausgehend im Material verankert ist. Dies kann sich beispielsweise in übergeordneten Lernzielen oder didaktischen Leitideen zeigen. Die Beurteilung erfolgt dabei im Sinne einer JA-/NEIN-Entscheidung für jedes einzelne Lernmaterial. Ein „JA“ liegt vor, wenn Gender in irgendeiner Weise als durchgängiges, explizit benanntes Thema im Lernmaterial sichtbar wird.

Die Auswertung der Lernmaterialien im Hinblick auf die Kategorie **7) Gender als Querschnittsdimension zeigt**, dass Gender in der Mehrheit der analysierten Materialien als übergreifendes Thema verankert ist und über das Vorkommen einzelner Kategorien hinausgeht. In vier der fünf untersuchten Lernmaterialien wird Gender als Querschnittsdimension sichtbar:

- **Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen**, Deutsche Welthungerhilfe, 2018 → Gender als Querschnittsdimension: **JA**
- **Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen**, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007 → Gender als Querschnittsdimension: **JA**
- **Lernmaterial Vege... - was?**, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025 → Gender als Querschnittsdimension: **JA** (mit Einschränkung, siehe Erläuterungen unten)
- **Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit**, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024 → Gender als Querschnittsdimension: **JA**
- **Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt**, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017 → Gender als Querschnittsdimension: **NEIN**

In den Materialien, in denen Gender als Querschnittsdimension durch entsprechende Textpassagen sichtbar wurde, zeigt sich dies unter anderem in Form übergeordneter Zielsetzungen und Leitideen. So wird Geschlechtergleichheit zum Beispiel im Kontext der Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung explizit genannt. Auch Leitideen wie „Stärkung von Chancengerechtigkeit“ oder die Thematisierung von Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen verdeutlichen, dass Gender über einzelne Inhalte hinaus als grundlegendes Prinzip im Lernmaterial verankert ist. Die Nennung von Gender-Mainstreaming, Genderkompetenz, Geschlechteridentitäten und Chancengleichheit als Aspekte eines fächerübergreifenden Bildungsziels zeigt ebenso, dass das Thema Gender eine Querschnittsdimension darstellt (siehe Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe, 2018, S. 4).

Darüber hinaus wird Gender auch auf der Ebene des Lehrplanbezugs und der Lernziele als Querschnittsdimension sichtbar. In den Lernzielen wird beispielsweise die Auseinandersetzung mit Rollenmodellen (siehe Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe, 2018, S. 4) und unbezahlter Arbeit inklusive Geschlechterzuordnung (siehe Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 101) thematisiert.

Auch in der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung wird die übergreifende Bedeutung von Gender in zwei der Lernmaterialienpakete erkennbar. Themen wie Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype, Gleichberechtigung und strukturelle Ungleichheiten werden über einen längeren Zeitraum behandelt (siehe Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe, 2018 und Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024).

Ebenso zeigt sich Gender hinsichtlich der Themen der Unterrichtsmaterialien als Querschnittsdimension. In der Auseinandersetzung mit Schönheitsidealen werden geschlechterspezifische Erwartungen von Mädchen und Burschen thematisiert (siehe Lernmaterial Schönheitsideal, Figureideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007).

Auch Aufgabenstellungen, die geschlechtlichen Rollen Gestaltungsspielraum lassen, wie zum Beispiel durch variierbare Rollen in Rollenspielen (siehe Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, AB8), tragen dazu bei,

Gender als übergreifende Dimension sichtbar zu machen. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass die Kategorie Gender als Querschnittsdimension im *Lernmaterial Vege... - was?* (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025) nur an einer Stelle aufgegriffen wird. Konkret zeigt sich dies in einer einzelnen gendersensiblen Gestaltung des Materials, nämlich durch die variable Darstellung der Figur „Kim“ als Mädchen oder Bub. Insofern kann die Beurteilung von Gender als Querschnittsdimension qualitativ bejaht werden, auch wenn sie quantitativ nur wenig ausgeprägt ist. Es ist jedoch anzumerken, dass bei qualitativer Forschung die Qualität stärker ins Gewicht fällt als die Häufigkeit von bestimmten Phänomenen.

6 Diskussion der Ergebnisse

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse in den vorherigen Kapiteln (Kapitel 3 bis 5), in denen die relevante Literatur sowie die Resultate der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse der Lernmaterialien systematisch aufgearbeitet wurden, erfolgt nun eine zusammenfassende Diskussion der zentralen Befunde. Im Folgenden werden die Erkenntnisse der vier Forschungsfragen aufgegriffen, diskutiert und beantwortet. Dabei beziehen sich die erste und zweite Forschungsfrage auf die Aufarbeitung der bestehenden Literatur, während die dritte und vierte Forschungsfrage auf der Analyse der Lernmaterialien im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse basieren. Ziel dieses Kapitels ist es, die gewonnenen Erkenntnisse einzuordnen und kritisch zu reflektieren sowie eine Verknüpfung zwischen dem Theorie- und dem Empirieteil der Arbeit herzustellen. Auf diese Weise soll ein Vergleich zwischen den analysierten Lernmaterialien hinsichtlich ihrer Gendersensibilität und den in der Literatur beschriebenen Befunden hergestellt werden. Der Aufbau des Kapitels orientiert sich an den vier Forschungsfragen, wobei bei Forschungsfrage 1 zusätzlich die entsprechenden Unterforschungsfragen berücksichtigt werden.

6.1 Forschungsfrage 1

Wie lässt sich das Konzept Gender aus fachwissenschaftlicher Perspektive erfassen und durch unterschiedliche theoretische Ansätze erklären?

- *Welche Relevanz hat die begriffliche Unterscheidung zwischen **sex** und **gender** für das wissenschaftliche Verständnis von Geschlecht?*
- *Welche Funktionen erfüllen Geschlechterrollen in gesellschaftlichen Kontexten und wie sind sie historisch und kulturell geprägt?*

- *Welche zentralen Beiträge liefern theoretische Ansätze wie Sozialkonstruktivismus, feministische Theorien, Dekonstruktion von sex und gender und Intersektionalität zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Gender?*

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur und den in den Kapiteln 3.1 bis 3.3 dargestellten theoretischen Ansätzen lässt sich die zentrale Frage, wie sich das Konzept Gender aus fachwissenschaftlicher Perspektive erfassen und durch unterschiedliche theoretische Ansätze erklären lässt, differenziert beantworten. Die Analyse zeigt, dass Gender in der wissenschaftlichen Diskussion nicht als rein biologisches Merkmal verstanden wird, sondern als komplexes Zusammenspiel biologischer, sozialer und kultureller Faktoren. Ein grundlegender Ausgangspunkt hierfür ist die begriffliche Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* (vgl. Kapitel 3.1). Diese Differenzierung ermöglicht es, biologische Merkmale von gesellschaftlichen Bedeutungszuschreibungen zu trennen und verhindert damit, dass soziale Ungleichheiten als naturgegeben interpretiert werden. Stattdessen wird Geschlecht als Ergebnis historischer Normen und kultureller Praktiken verstanden, durch die gesellschaftliche Strukturen, Rollenbilder und Machtverhältnisse geprägt werden (Gerda Lerna, 1997; Gayle Rubin, 1984).

Darauf aufbauend zeigt die Analyse der Funktionen von Geschlechterrollen (vgl. Kapitel 3.2), dass diese eine zentrale Rolle in gesellschaftlichen Ordnungen einnehmen. Geschlechterrollen und die damit verbundenen Stereotype strukturieren soziale Erwartungen und beeinflussen bereits in frühen Sozialisationsprozessen, welche Fähigkeiten entwickelt, welche Interessen verfolgt und welches gesellschaftliche Vertrauen bestimmten Personen entgegengebracht wird. Dadurch entstehen unterschiedliche Ausgangsbedingungen in Bezug auf Selbstvertrauen, Zugang zu Ressourcen und zugeschriebene Kompetenzen. Da diese Rollen historisch gewachsen und kulturell vermittelt sind, werden sie über Generationen hinweg weitergegeben und in gesellschaftlichen Normen verankert. Die daraus resultierenden Unterschiede zeigen sich unter anderem in Bildungswegen, Berufswahl und privaten Lebensentscheidungen sowie in ungleichen Verteilungen von Anerkennung, Einkommen, Macht und gesellschaftlichem Status. Gleichzeitig tragen diese Unterschiede dazu bei, bestehende Stereotype scheinbar zu bestätigen und so ihre weitere Reproduktion zu begünstigen. Geschlechterrollen fungieren damit nicht nur als Beschreibung sozialer Erwartungen, sondern als Mechanismen, die gesellschaftliche Hierarchien stabilisieren und bestehende Machtverhältnisse aufrechterhalten.

Ein tieferes Verständnis des Genderkonzepts ergibt sich schließlich aus der Betrachtung verschiedener theoretischer Ansätze (vgl. Kapitel 3.3), die jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Geschlecht eröffnen. Der Sozialkonstruktivismus zeigt, dass Geschlecht durch soziale Praktiken und gesellschaftliche Erwartungen hervorgebracht wird und somit nicht als naturgegebene Eigenschaft verstanden werden kann. Das Konzept des *doing gender* verdeutlicht dabei, wie Geschlechterordnungen in alltäglichen Interaktionen kontinuierlich hergestellt und reproduziert werden (Candace West & Don H. Zimmerman, 1987). Feministische Theorien rücken darüber hinaus die politischen und historischen Dimensionen dieser Strukturen in den Mittelpunkt, indem sie sowohl Forderungen nach Gleichberechtigung und gesellschaftlicher Teilhabe formulieren als auch die Bedeutung geschlechterspezifischer Erfahrungen hervorheben. Dekonstruktivistische Ansätze, insbesondere bei Judith Butler (1991), gehen noch einen Schritt weiter, indem sie die klare Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht infrage stellen und Geschlecht als Ergebnis performativer und diskursiver Praktiken begreifen, durch die gesellschaftlich bestimmt wird, welche Körper und Identitäten Anerkennung finden. Die Intersektionalität erweitert diese Perspektive schließlich um die Einsicht, dass Geschlecht stets mit weiteren sozialen Ungleichheitskategorien wie Ethnizität, sozialer Klasse oder Sexualität verflochten ist und Diskriminierung daher häufig multidimensional wirkt.

Insgesamt zeigt die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung, dass Gender nur durch das Zusammenspiel verschiedener theoretischer Perspektiven umfassend erklärt werden kann. Die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*, die Analyse gesellschaftlicher Geschlechterrollen sowie die unterschiedlichen theoretischen Ansätze verdeutlichen, dass Geschlecht als sozial konstruiert und historisch geprägt verstanden werden muss. Damit liefert die wissenschaftliche Literatur ein vielschichtiges Erklärungsmodell, das Gender nicht als statische Eigenschaft, sondern als dynamisches gesellschaftliches Phänomen begreift.

6.2 Forschungsfrage 2

*Welche didaktische Relevanz hat das Thema Gender für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung?*

Die zweite Forschungsfrage befasst sich mit der didaktischen Relevanz des Themas Gender für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung. Sie zielt darauf ab, die

Bedeutung geschlechtsbezogener Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung in diesem Fachbereich zu bestimmen. Die Analyse der in Kapitel 4 dargestellten Literatur zeigt, dass die Auseinandersetzung mit Gender didaktisch bedeutsam ist, da Geschlecht zentrale Themenfelder wie Ernährung, Konsum, Gesundheit und Medien beeinflusst. Diese Bereiche sind eng mit gesellschaftlichen Geschlechterordnungen und Rollenzuschreibungen verbunden und können im Unterricht genutzt werden, um solche Zusammenhänge sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Ernährungs- und Konsumverhalten häufig geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diese Unterschiede entstehen vor allem durch soziale Erwartungen und frühe Sozialisationsprozesse. Bereits Kinder und Jugendliche entwickeln Vorstellungen von „männlichem“ und „weiblichem“ Essen, von Verantwortlichkeiten im Haushalt oder von gesundheitsbezogenem Verhalten. In der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung sollten daher stereotype Zuschreibungen thematisiert und hinterfragt werden sowie alternative Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um individuelle Entscheidungsfreiheit unabhängig von Geschlechternormen zu fördern (vgl. Kapitel 4.1).

Zugleich kann Schule selbst zur Reproduktion von Geschlechterrollen beitragen, etwa durch implizite Erwartungen, Kompetenzzuschreibungen oder institutionelle Routinen. Obwohl geschlechterreflexive Perspektiven curricular zunehmend verankert sind, bleibt ihre konkrete Umsetzung im Unterricht entscheidend. Gerade aufgrund ihrer Alltagsnähe bietet die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung ein besonderes Potenzial, geschlechterbezogene Themen aufzugreifen und kritisch zu bearbeiten (vgl. Kapitel 4.2).

Auch Lernmaterialien spielen dabei eine wichtige Rolle. Sprache und Bilder prägen Wahrnehmungen von Geschlecht und können stereotype Darstellungen verstärken. Analysen zeigen, dass Frauen und Mädchen häufig unterrepräsentiert sind oder in traditionellen Rollen erscheinen (Silvina Bongiovanni, 2014). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Materialien gendersensibel auszuwählen, zu gestalten und kritisch zu reflektieren (vgl. Kapitel 4.3).

Darüber hinaus beeinflussen geschlechtsspezifische Schönheitsideale, Körperbilder und mediale Darstellungen das Selbstkonzept und Gesundheitsverhalten von Schüler*innen. Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung kann hier einen präventiven Beitrag leisten, indem sie Medienkompetenz, Selbstakzeptanz und ein reflektiertes Gesundheitsverständnis fördert (vgl. Kapitel 4.4).

Insgesamt wird deutlich, dass Gender eine zentrale Querschnittsdimension der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung darstellt und eine wichtige Grundlage für eine reflektierte und diversitätssensible Unterrichtsgestaltung bildet.

6.3 Forschungsfrage 3 – Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Wie ist der aktuelle Stand bei den ausgewählten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich Gendersensibilität? Inwiefern wird bei den vorhandenen Materialien auf die Dimension Gender (z.B. sprachliche und bildliche Darstellung des Materials) eingegangen?

Die qualitative Inhaltsanalyse verfolgte das Ziel, den aktuellen Stand ausgewählter Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf ihre Gendersensibilität zu untersuchen. Im Zentrum stand dabei die Frage, inwiefern die Dimension Gender, insbesondere in sprachlicher, bildlicher und inhaltlicher Hinsicht, in den Materialien berücksichtigt wird. Die Ergebnisse zeigen ein insgesamt differenziertes, jedoch nicht eindeutiges Bild. Einerseits lassen sich zahlreiche Ansätze gendersensibler Gestaltung erkennen, andererseits werden traditionelle Geschlechterrollen und stereotype Darstellungen weiterhin reproduziert.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist die weiterhin starke Präsenz traditioneller Geschlechterrollen in den untersuchten Materialien. Insbesondere im Bereich der Care-Arbeit zeigt sich eine deutliche Zuschreibung zu Frauen, während Männern seltener haushaltsnahe oder fürsorgliche Rollen zugeschrieben werden. Dieses Ergebnis steht in direktem Einklang mit den Befunden der Schulbuchforschung, wonach Frauen häufig in betreuenden und haushaltsnahen Kontexten erscheinen, während Männer stärker mit Erwerbsarbeit oder aktiven Tätigkeiten verbunden werden (Ann-Sophie Hackmann, 2022; Julia Mayr, 2012). Auch im Bereich von Ernährungsverhalten und Esskultur werden Frauen häufiger mit gesundheitsbewusstem Verhalten und der Zubereitung von Speisen assoziiert. Diese Darstellung spiegelt die in der Theorie beschriebenen gesellschaftlichen Rollenzuschreibungen wider, nach denen Frauen stärker für Ernährung und Gesundheit im privaten Kontext verantwortlich gemacht werden. Gleichzeitig zeigen einzelne Beispiele, dass diese Stereotype punktuell aufgebrochen werden, etwa durch die Darstellung von Männern, die einkaufen oder Care-Arbeit übernehmen. Solche Darstellungen entsprechen den theoretischen Forderungen nach einer realitätsnahen Abbildung von Geschlechterrollen (Klaus Heissenberger et al., 2012). Auch emotionale und charakterliche Zuschreibungen folgen weitgehend klassischen Mustern. Frauen

werden häufiger als fürsorglich und emotional dargestellt, Männer hingegen als stark und unabhängig. Diese Ergebnisse decken sich mit den Erkenntnissen aus der Schulbuchanalyse von Ann-Sophie Hackmann (2022), wonach stereotype Eigenschaften weiterhin dominieren und alternative Darstellungen unterrepräsentiert sind. Insgesamt tragen solche Darstellungen dazu bei, geschlechtsspezifische Verhaltensnormen zu stabilisieren.

Im Bereich der sprachlichen Darstellung zeigt die Analyse positive und negative Entwicklungen. Besonders hervorzuheben ist die häufige Verwendung neutraler Bezeichnungen sowie der vollständigen Paarform, wodurch beide Geschlechter sichtbar gemacht werden. Diese Ergebnisse entsprechen den Empfehlungen für eine gendersensible Sprache, wie sie beispielsweise vom Bildungsministerium formuliert werden. Gleichzeitig wird jedoch das generische Maskulinum weiterhin häufig verwendet, selbst in Materialien, die sich inhaltlich mit Gleichstellung beschäftigen. Dieses Ergebnis bestätigt das in der Theorie beschriebene Problem, dass das generische Maskulinum dazu führt, dass Frauen sprachlich unsichtbar bleiben, auch wenn sie „mitgemeint“ sind (Eckhardt Fuchs et al., 2014). Die Analyse zeigt zudem, dass gendersensible Sprachformen nicht konsequent umgesetzt werden, sondern vielmehr nebeneinander existieren. Diese Uneinheitlichkeit deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen, wonach gendergerechte Sprache in Lernmaterialien oft unsystematisch verwendet wird (Ann-Sophie Hackmann, 2022). Insgesamt lässt sich festhalten, dass sprachliche Gendersensibilität zwar zunehmend berücksichtigt wird, jedoch noch nicht durchgängig und konsequent umgesetzt ist.

Die visuelle Analyse der Materialien zeigt, dass Geschlecht überwiegend anhand stereotyper Merkmale wie Kleidung, Frisur oder Farbgebung dargestellt wird. Diese Form der Darstellung entspricht den in der Forschung beschriebenen Mechanismen, wonach visuelle Codes eine zentrale Rolle bei der Konstruktion von Geschlecht spielen (Ann-Sophie Hackmann, 2022). Auffällig ist jedoch, dass im Gegensatz zu früheren Studien keine klare Unterrepräsentation von Frauen festgestellt werden konnte. Im untersuchten Material sind weibliche Personen sogar leicht häufiger vertreten als männliche. Dieses Ergebnis weicht von klassischen Befunden ab, die eine deutliche Dominanz männlicher Darstellungen zeigen (Roger Clark et al., 2004; Nadine Cruz Neri et al., 2024). Eine mögliche Erklärung hierfür liegt in der thematischen Ausrichtung der Materialien, insbesondere in jenen, die sich explizit mit Geschlechtergerechtigkeit beschäftigen. Trotz dieser quantitativen Ausgewogenheit bleibt jedoch die qualitative Problematik bestehen. Die dargestellten

Personen entsprechen häufig stereotypen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Auch die Farbgestaltung unterstützt teilweise solche Zuschreibungen, etwa durch die Verwendung warmer Farben für weibliche und kühler Farben für männliche Figuren.

Ein positiver Befund der Analyse ist, dass ein Teil der Materialien Geschlechterstereotype nicht nur darstellt, sondern auch explizit thematisiert und kritisch reflektiert. Durch Aufgabenstellungen, Diskussionen und interaktive Elemente werden Schüler*innen dazu angeregt, stereotype Vorstellungen zu hinterfragen und eigene Positionen zu entwickeln. Diese Form der reflexiven Auseinandersetzung entspricht den Anforderungen an einen gendersensiblen Unterricht, der eine kritische Bewusstseinsbildung als Ziel hat. Allerdings zeigt sich auch hier, dass solche Ansätze nicht in allen Materialien gleichermaßen vorhanden sind. Während einige Materialien Gender als zentrales Thema behandeln, bleibt es in anderen nur ein Randthema.

Die Analyse zeigt, dass Gender in der Mehrheit der untersuchten Materialien als Querschnittsdimension verankert ist. In vier von fünf Materialien wird Gender explizit in Leitideen, Lernzielen oder didaktischen Konzepten aufgegriffen. Dies stellt einen deutlichen Fortschritt im Vergleich zu älteren Studien dar, die eine fehlende systematische Integration von Gender kritisieren (Julia Mayr, 2012). Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass die bloße Verankerung von Gender als Querschnittsthema nicht automatisch zu einer durchgehend gendersensiblen Gestaltung führt. Auch in Materialien mit entsprechender Zielsetzung finden sich stereotype Darstellungen oder inkonsistente sprachliche Formen. Dies verdeutlicht, dass zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung weiterhin eine Lücke besteht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die untersuchten Unterrichtsmaterialien hinsichtlich ihrer Gendersensibilität ein ambivalentes Gesamtbild aufweisen. Im Vergleich zu früheren Forschungsergebnissen sind Fortschritte erkennbar, insbesondere in der sprachlichen Gestaltung, der Sichtbarkeit von Frauen sowie in der expliziten Thematisierung von Gender. Gleichzeitig bestätigen die Ergebnisse jedoch zentrale Befunde der Schulbuchforschung: Geschlechterstereotype sind weiterhin präsent und werden in vielen Fällen reproduziert, sowohl auf sprachlicher als auch auf visueller und inhaltlicher Ebene. Die Dimension Gender wird zwar zunehmend berücksichtigt, jedoch nicht konsequent und durchgängig umgesetzt. In Bezug auf die Forschungsfrage kann daher festgehalten werden, dass die analysierten Materialien Ansätze einer gendersensiblen Gestaltung aufweisen. Eine vollständig gendersensible Darstellung, die Geschlechtervielfalt differenziert

abbildet, stereotype Zuschreibungen systematisch vermeidet und konsequent reflektiert, ist bislang jedoch nur in Ansätzen erkennbar. Damit wird deutlich, dass weiterhin ein Bedarf an der Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterialien besteht, um den Anforderungen einer gendersensiblen Gestaltung gerecht zu werden. Insbesondere eine konsequentere Umsetzung sprachlicher Gleichstellung, eine differenziertere visuelle Darstellung sowie eine stärkere Integration von Gender als durchgängiges Prinzip erscheinen hierbei zentral.

6.4 Forschungsfrage 4 – Checkliste

*Wie können zukünftige Lernmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung gendersensibel gestaltet werden (Checkliste)?*

Forschungsfrage 4 wird mittels einer Checkliste zur Gendersensibilität von Lernmaterialien beantwortet und basiert auf den Erkenntnissen aus der Literatur sowie der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse. Die Checkliste orientiert sich an dem entwickelten Kategoriensystem (siehe Anhang). Die folgenden Orientierungsfragen können Studierenden und Lehrenden dabei helfen, Lernmaterialien gendersensibel zu gestalten bzw. bestehende Lernmaterialien unter dem Blickwinkel der Gendersensibilität zu reflektieren. Bei den Fragen handelt es sich um Ja/Nein-Fragen, wodurch eine schnelle Einschätzung für bestehende Materialien vorgenommen werden kann. Darüber hinaus können sie während des Erstellungsprozesses von Lernmaterialien als Leitfragen eingesetzt werden, um gendersensible Aspekte zu berücksichtigen. Wird der überwiegende Anteil der Fragen mit NEIN beantwortet, kann davon ausgegangen werden, dass das Lernmaterial gendersensibel gestaltet ist. Viele JA-Antworten deuten darauf hin, dass das Material weniger gendersensibel ist. Bei Punkt 4 und 7 sind JA-Antworten als Indikatoren für ein gendersensibles Material zu werten. Die in Klammern angegebenen Beispiele dienen den Anwender*innen der Checkliste als Unterstützung, indem sie die jeweilige Frage konkretisieren und die Einschätzung erleichtern sollen.

Checkliste zur Gendersensibilität von Lernmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

1) Geschlechterrollen und Stereotype

- Werden Tätigkeiten (z.B. einkaufen, Kinderbetreuung) überwiegend einem Geschlecht zugeordnet?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden stereotype Eigenschaften (z.B. „Frauen sind fürsorglich“) vermittelt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Entscheidungsmacht, Geld oder Einfluss überwiegend einem Geschlecht zugeschrieben?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Geschlechterrollen klischeehaft dargestellt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

2) Ernährung und Alltag

- Wird Ernährungsverhalten (z.B. Fleischkonsum, Diäten) geschlechtsspezifisch dargestellt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Alltagssituationen im Kontext von Essen und Haushalt (z.B. Nahrungszubereitung) überwiegend einem Geschlecht zugeordnet?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

3) Körperbilder

- Werden einseitige Schönheitsideale (z.B. Schlanksein) für ein bestimmtes Geschlecht vermittelt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

- Werden Themen wie Diäten oder Essstörungen stereotyp einem Geschlecht zugeordnet?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

4) Sprache

- Werden geschlechtergerechte oder neutrale Formulierungen (z.B. Lernende) verwendet?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel
- Werden alle Geschlechter sprachlich sichtbar gemacht (z.B. durch Paarformen oder inklusive Schreibweisen)?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel

5) Bilder und Darstellungen

- Werden Personen in Bildern anhand stereotyper Merkmale (z.B. Kleidung, Farben) dargestellt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden beide Geschlechter in unterschiedlicher Häufigkeit dargestellt (z.B. deutlich häufiger Männer als Frauen oder umgekehrt)?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

6) Farben und Gestaltung

- Werden Farben stereotyp den Geschlechtern geordnet (z.B. rot = eher weiblich, grün = eher männlich)?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

7) Reflexion

- Regen die Materialien dazu an, Geschlechterstereotype zu hinterfragen?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel
- Wird Gender als Thema sichtbar gemacht (z.B. in Aufgaben oder Lernzielen)?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel

7 Kritische Methodendiskussion

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt das Ziel, Lernmaterialien, die für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung genutzt werden können, hinsichtlich ihrer Gendersensibilität zu analysieren und darauf aufbauend eine praxisorientierte Checkliste zu entwickeln. Hierfür wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2024) herangezogen. Dieser Ansatz erweist sich grundsätzlich als geeignet für das gewählte Forschungsvorhaben, bringt aber auch Stärken und Schwächen mit sich, die im Folgenden kritisch reflektiert werden.

Ein wesentlicher Vorteil der gewählten Methode liegt in ihrer systematischen und regelgeleiteten Struktur bei gleichzeitiger Offenheit für neue Erkenntnisse. Durch die Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung konnte ein Kategoriensystem entwickelt werden, das sowohl auf Theorie basiert als auch mit Daten (hier Lernmaterialien) überprüfbar ist. Die deduktiven Kategorien orientierten sich eng an theoretischen Auseinandersetzungen mit Gender, Geschlechterrollen und Sprache und ermöglichten eine gezielte Analyse entlang der Forschungsfrage zur Gendersensibilität. Gleichzeitig ermöglichte die induktive Erweiterung des Kategoriensystems eine Anpassung an materialspezifische Besonderheiten. Gerade im Kontext eines komplexen und normativ geprägten Gegenstandes wie Gender stellt diese methodische Flexibilität eine zentrale Stärke dar, da sie sowohl erwartbare als auch unerwartete Formen geschlechtlicher Zuschreibungen sichtbar macht.

Eine zentrale Stärke der Methode liegt in ihrer interpretativen Tiefe. Gendersensibilität bzw. auch die Abwesenheit von Gendersensibilität in Lernmaterialien äußert sich häufig nicht explizit, sondern in subtilen Darstellungsweisen, impliziten Normen oder stereotypen Zuschreibungen. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, diese Bedeutungen herauszuarbeiten und in einen größeren gesellschaftlichen Kontext einzuordnen. Damit trägt sie dazu bei, die oft unsichtbaren Mechanismen der (Re-)Produktion von Geschlechterrollen in Unterrichtsmaterialien offenzulegen.

Ein relevantes Ergebnis der gewählten methodischen Vorgehensweise ist die Entwicklung der praxisorientierten Checkliste zur gendersensiblen Gestaltung von Lernmaterialien. Dieser Outcome stellt eine besondere Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse dar, da sie die Verbindung zwischen theoretischer Fundierung und empirischer Analyse ermöglicht. Auf Grundlage der systematisch

ausgewerteten Lernmaterialien sowie unter Einbezug zentraler Erkenntnisse der Genderforschung konnten konkrete, anwendungsorientierte Kriterien formuliert werden, die sich in Form von Ja/Nein-Fragen darstellen lassen. Die Checkliste übersetzt somit komplexe theoretische Konzepte wie z.B. gendersensible Sprache oder die Vermeidung stereotyper Darstellungen in ein handhabbares Instrument für die Unterrichtspraxis. Sie kann sowohl für die Analyse bestehender Materialien genutzt werden als auch als Orientierungshilfe für die Erstellung von Unterrichtsmaterialien dienen. Darüber hinaus zeigt sich hier die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf ihre Transferfähigkeit: Die aus der Analyse gewonnenen Kategorien und Erkenntnisse lassen sich über den konkreten Untersuchungsgegenstand hinaus anwenden. Auch wenn der Fokus dieser Arbeit auf der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung liegt, ist die Checkliste grundsätzlich (eventuell in angepasster Form) für jedes Unterrichtsfach einsetzbar, da Gendersensibilität in allen Fächern von Bedeutung ist.

Den genannten Stärken stehen jedoch auch Schwächen gegenüber. Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft die eingeschränkte Nachvollziehbarkeit und Reliabilität aufgrund der Subjektivität des Analyseprozesses. Die Codierung und Interpretation der Daten erfolgte durch eine einzelne Forscherin, wodurch keine Intercoder-Reliabilität (Udo Kuckartz & Stefan Rädiker, 2024) überprüft werden konnte. Trotz der Entwicklung eines detaillierten Kodierleitfadens sowie der mehrfachen Rückkopplung mit der Betreuerin bleibt die Zuordnung von Textstellen und Bildern interpretativ geprägt. Insbesondere bei einem normativ sensiblen Thema wie Gender besteht die Gefahr, dass eigene Vorverständnisse und theoretische Überzeugungen die Analyse beeinflussen.

Ein weiterer kritischer Aspekt betrifft die Auswahl der Lernmaterialien. Die Recherche erfolgte über eine allgemeine Suchmaschine und die Auswahl der Materialien wurde teilweise bewusst unsystematisch bzw. zufällig vorgenommen, um eine zu starke thematische Vorstrukturierung zu vermeiden. Diese Vorgehensweise ermöglicht zwar eine offenere Perspektive auf unterschiedliche Materialien, schränkt jedoch gleichzeitig die Vergleichbarkeit und Repräsentativität der Ergebnisse ein. Die analysierten fünf Materialien können daher lediglich exemplarische Einblicke in den Stand der Gendersensibilität bieten und erlauben keine generalisierbaren Aussagen über die Gesamtheit von Unterrichtsmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung.

Auch die Reduktion der Daten im Analyseprozess ist kritisch zu betrachten. Aufgrund der großen Menge an codierten Segmenten (1032) wurde die Zusammenfassung dieser Segmente auf

ausgewählte Kategorien beschränkt. Diese methodische Entscheidung ist zwar nachvollziehbar und begründet, führt jedoch dazu, dass bestimmte Aspekte möglicherweise weniger stark in die Ergebnisdarstellung eingeflossen sind.

Abschließend lässt sich sagen, dass die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2024) eine geeignete Methode für die Untersuchung der Gendersensibilität von Lernmaterialien darstellt, da sie eine tiefgehende Analyse ermöglicht. Gleichzeitig erfordert die Methode eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Perspektiven, der methodischen Entscheidungen sowie der begrenzten Aussagekraft der Ergebnisse. Hervorzuheben ist dabei, dass die der Analyse vorausgehende intensive Auseinandersetzung mit Fachliteratur eine fundierte theoretische Grundlage für das Forschungsvorhaben geschaffen hat. Dadurch konnten theoretische Konzepte gezielt in die Kategorienbildung integriert und die empirischen Ergebnisse entsprechend eingeordnet werden. In diesem Sinne gelang es, Theorie und Empirie miteinander zu verknüpfen und die gewonnenen Erkenntnisse sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praxisorientiert nutzbar zu machen.

8 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzt sich ausführlich mit dem Thema Gender und Gendersensibilität in Lernmaterialien auseinander. Ein wesentliches Ziel war es, ausgewählte Materialien für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Hinblick auf ihre Gendersensibilität zu analysieren und auf dieser Grundlage eine handhabbare Checkliste für die Gestaltung gendersensibler Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass Gender als komplexes, gesellschaftlich geprägtes Phänomen zu verstehen ist, das weit über biologische Unterschiede hinausgeht und als soziale sowie kulturelle Konstruktion wirksam wird. Damit wird deutlich, dass Gender eine zentrale Querschnittsdimension darstellt, die unterschiedliche Lebensbereiche durchzieht und somit auch für Bildungsprozesse von grundlegender Bedeutung ist.

Im Hinblick auf die didaktische Relevanz konnte gezeigt werden, dass Gender für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung eine wesentliche Rolle spielt. Themen wie Ernährung, Konsum, Gesundheit und Körperbilder sind eng mit gesellschaftlichen Geschlechtervorstellungen verknüpft und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine kritische Auseinandersetzung im Unterricht. Die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung weist dabei ein besonderes Potenzial auf, da sie stark alltagsbezogen ist und somit unmittelbare Bezüge zur Lebenswelt von

Schüler*innen herstellt. Die Integration einer geschlechtersensiblen Perspektive kann dazu beitragen, stereotype Zuschreibungen sichtbar zu machen, zu reflektieren und alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse verdeutlichen jedoch, dass die Umsetzung von Gendersensibilität in den untersuchten Lernmaterialien bislang nicht konsequent erfolgt. Zwar lassen sich in vielen Materialien Ansätze einer gendersensiblen Gestaltung erkennen, etwa durch die Verwendung geschlechtergerechter Sprache oder die explizite Thematisierung von Geschlechterrollen. Gleichzeitig zeigen sich jedoch weiterhin Defizite. Traditionelle Rollenbilder und stereotype Zuschreibungen sind nach wie vor präsent und werden sowohl auf sprachlicher als auch auf visueller und inhaltlicher Ebene reproduziert.

Es lässt sich somit festhalten, dass Gender zwar zunehmend als relevante Dimension in Lernmaterialien berücksichtigt wird, die konsequente Umsetzung einer durchgehend gendersensiblen Gestaltung steht jedoch noch aus. Diese Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung unterstreicht die Notwendigkeit, die Entwicklung und Auswahl von Unterrichtsmaterialien stärker an gendersensiblen Kriterien auszurichten. Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Checkliste stellt in diesem Zusammenhang ein praxisnahes Instrument dar, das dazu beitragen kann, diese Lücke zu verringern und Lehrpersonen sowie Studierende für gendersensible Aspekte zu sensibilisieren.

Darüber hinaus eröffnet die vorliegende Arbeit weiterführende Forschungsbedarfe. Ein zentraler Aspekt betrifft die bislang eingeschränkte Perspektive auf Geschlecht. Im Rahmen dieser Untersuchung lag der Fokus auf einer binären Betrachtungsweise von Geschlecht, also den Kategorien „männlich“ und „weiblich“. Diese Einschränkung entspricht zwar teilweise der Darstellung in den analysierten Materialien, wird jedoch der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht. Geschlecht ist vielfältig und umfasst unterschiedliche Identitäten jenseits der binären Ordnung, wie etwa nicht-binäre, trans- oder intergeschlechtliche Perspektiven. Zukünftige Forschung sollte diese Vielfalt berücksichtigen und untersuchen, wie Lernmaterialien dieser Diversität gerecht werden können.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Auseinandersetzung mit Gender im Bildungskontext untrennbar mit Prozessen der Sozialisation verbunden ist. Individuelle Vorstellungen von Geschlecht entstehen nicht isoliert, sondern werden im Laufe des Lebens durch gesellschaftliche Einflüsse,

kulturelle Normen und soziale Interaktionen geprägt. Menschen „leben so, wie sie leben“, „handeln so, wie sie handeln“, „denken so, wie sie denken“, weil sie in bestimmten gesellschaftlichen Strukturen sozialisiert wurden, die ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihr Handeln beeinflussen. Gerade deshalb kommt Bildung eine zentrale Rolle zu: Durch Reflexion, kritische Auseinandersetzung und bewusste Thematisierung könnten bestehende Denkmuster hinterfragt und neue Perspektiven eröffnet werden.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Lernmaterialien in diesem Prozess eine wichtige Funktion einnehmen. Sie können entweder zur Reproduktion bestehender Geschlechterbilder beitragen oder einen Raum für Reflexion und Veränderung schaffen. Eine gendersensible Gestaltung von Unterrichtsmaterialien ist daher nicht nur eine Frage fachdidaktischer Qualität, sondern liefert auch einen Beitrag zu mehr Chancengleichheit und gesellschaftlicher Gerechtigkeit. Der bewusste Umgang mit Gender im Unterricht kann dazu beitragen, stereotype Vorstellungen aufzubrechen und Lernende in ihrer individuellen Entwicklung stärken. Damit leistet gendersensible Bildung einen wichtigen Beitrag zu einer reflektierten und offenen Gesellschaft!

9 Literaturverzeichnis

Adichie, Chimamanda Ngozi (2014). *We should all be feminists*. Glasgow: HarperCollins.

Alfermann, Dorothee (1990). Geschlechtstypische Erziehung in der Familie oder: Die Emanzipation findet nicht statt. In: Berty, K.; Fried, L.; Gieseke, H. & Herzfeld, H. (Hrsg.) *Emanzipation im Teufelskreis. Zur Genese weiblicher Berufs- und Lebensentwürfe*. S. 21–42. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Altstötter-Gleich, Christine (2004). Expressivität, Instrumentalität und psychische Gesundheit. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 25 (3), S. 123–139.

Atir, Stav & Ferguson, Melissa (2018). How gender determines the way we speak about professionals. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences – PNAS*, 115 (28), S. 7278–7283.

Bartsch, Silke (2008). Essstile von Männern und Frauen. In: *Ernährungs Umschau*, 11, S. 672–680.

Baumann, Eva (2009). *Die Symptomatik des Medienhandelns – Zur Rolle der Medien im Kontext der Entstehung des Verlaufs und der Bewältigung eines gestörten Essverhaltens*. Köln: Halem.

Beauvoir, Simone de [1949]. (1992). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Übers. Monika Plessner. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Blahout, Sabine; Waldherr, Karin & Scheubmayr, Gisela (2015). „Problemzone“ Körper? – Eine Befragung von Wiener Schülerinnen und Schüler. Wiener Programm für Frauengesundheit.

Boeger, Annette (2021). Der Körper im Jugendalter – Jungen und Mädchen erleben ihren pubertären Status unterschiedlich. In: *Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung*, 1, S. 9–12.

Bongiovanni, Silvina (2014). “No se preocupe la señora marquesa”: A study of gender bias in example sentences in the RAE grammar textbook. In: *IULC Working Papers*, 14 (1), S. 1–30.

Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Massachusetts: Harvard University Press.

Bower, Laura J. (2024). The Thorn in Feminism’s Side: Black Feminist Reconceptualization and #tradwives and the #tradwife Movement. In: *Journal of Gender Studies*, 34 (7), S. 1037–1053.

Bundesministerium für Bildung. (2016). *Grundsatzertlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“* (Rundschreiben Nr. 77/1995, 4. Aufl.). Bundesministerium für Bildung. https://pubshop.bmb.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=642_gleichstellung_grunderl.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a). *Grundsatzertlass zum Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“* (Rundschreiben Nr. 21/2018). BMBWF. https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2018_21_lo.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018b). *Geschlechtergerechte Sprache im Wirkungsbereich des BMBWF*. BMBWF. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVIII/AB/1907/imfname_1701820.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Rechtsinformationssystem des Bundes. (2026). Bundesrecht konsolidiert: *Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*, Fassung vom 5. Jänner 2026. Wien. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Rechtsinformationssystem des Bundes. (2026). Bundesrecht konsolidiert: *Lehrpläne der Mittelschulen Anl. 1, tagesaktuelle Fassung*, Fassung vom 7. Jänner 2026. Wien. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Rechtsinformationssystem des Bundes. (2026). Bundesrecht konsolidiert: *Lehrplan Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Anl. A5*, Fassung vom 7. Jänner 2026. Wien. https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/HLW_a30e28a503.pdf

Burnette, Blair; Kwitowski, Melissa & Mazzeo, Suzanne (2017). "I don't need people to tell me I'm pretty on social media:" A qualitative study of social media and body image in early adolescent girls. In: *Body Image*, 23, S. 114–125.

Bürger, Johanna & Paulinger, Gerhard (2022). *Nachhaltiger Konsum. Potenziale und Hürden österreichischer Haushalte. Eine Teilauswertung von Daten des Konsummonitors*, Reihe Materialien zur Konsumforschung, Nr. 8, AK Wien.

Büro für Gender und Diversity. (o. J.) *Gendersensibilisierung*. Büro für Gender und Diversity. Abgerufen unter <https://www.gender-und-diversity.fau.de/gender/gendersensibilisierung/> [Zugriff am 23. September 2025].

Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Aus dem Amerikanischen von Katharina Menke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Clark, Roger; Allard, Jeffrey & Mahoney, Timothy (2004). How much of the sky? Woman in American high school history textbooks from the 1960s, 1980s and 1990s. In: *Social Education*, 68 (1), S. 57–62.

Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine. In: *The University of Chicago Legal Forum*, 139, S. 139–167.

Cruz Neri, Nadine; Schwenzer, Felicitas; Sprenger, Sandra & Retelsdorf, Jan (2024). Geschlechterdarstellungen in Geographie-Schulbüchern: Von mangelnder Repräsentation weiblicher Figuren und Reproduktion von Geschlechterstereotypen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27 (4), S. 977–994.

Degele, Nina (2008). *Gender/Queer Studies: Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Frank.

Disch, Lisa & Hawkesworth, Mary (2016). *The Oxford handbook of feminist theory*. New York: Oxford University Press.

Egan, Susan K. & Perry, David G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. In: *Developmental Psychology*, 37 (4), S. 451–463.

Elsen, Hilke (2018). Das Tradieren von Genderstereotypen: Sprache und Meiden. In: *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 17 (30), S. 45–69.

Faltermaier, Toni (2023). *Gesundheitspsychologie*. Deutschland: Kohlhammer.

Felder-Puig, Rosemarie & Teufl, Lukas (2025). *Das Ernährungsverhalten von Jugendlichen in Österreich*. HBSC-Factsheet 09 aus Erhebung 2021/22. Wien: BMASGPK.

Feldman, W.; Feldman, E. & Goodman, J. T. (1988). Culture Versus Biology: Children's Attitudes Toward Thinness and Fatness. In: *Pediatrics*, 81, S. 190–194.

Fend, Helmut (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.

Fennema, Elisabeth; Peterson, Penelope L.; Carpenter, Thomas P. & Lubinski, Cheryl A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. In: *Educational Studies in Mathematics*, 21, S. 55–69.

Finke, Claudia; Dumpert, Florian & Beck, Martin (2017). Verdienstunterschiede zwischen Männern und Frauen: Eine Ursachenanalyse auf Grundlage der Verdienststrukturerhebung 2014. In: *Wirtschaft und Statistik*, 2, S. 43–62.

Freedman, R. J. (2008). Reflections on Beauty as it relates to Health in Adolescent Females. In: *Woman & Health*, 9, S. 29–45.

Frey, Andreas; Heinze, Aiso; Mildner, Dorothea; Hochweber, Jan & Asseburg, Regine (2010). Mathematische Kompetenzen von PISA 2003 bis PISA 2009. In: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, S. 153–176.

Frohn, Judith & Süßenbach, Jessica (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. In: Süßenbach, J. (Hrsg.) *Sportpädagogik*, 36 (6), S. 2–7.

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga & Stoletzki, Almut (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.

Geisberger, Tamara & Till, Matthias (2009). Der neue EU-Strukturindikator „Gender Pay Gap“. In: *Statistische Nachrichten*, 1, S. 64–70.

Gesundheitsförderung Schweiz (2017). *Faktenblatt 25: Positives Körperbild bei Jugendlichen in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen der Deutschschweiz (2015) und der Romandie (2016)*. Bern.

Gildemeister, Regine (2021). Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing gender“. In: Wilz, S. M. (Hrsg.) *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen: Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. S. 171–204. Wiesbaden: Springer.

Glock, Sabine & Klapproth, Florian (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. In: *Studies in Educational Evaluation*, 53, S. 77–86.

Glock, Sabine & Kleen, Hannah (2020). *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer.

- Götz, Maya (2018). Der Gedanke „zu dick zu sein“ – Fernsehen und seine Bedeutung für das Körperempfinden von Mädchen. In: *HiBiFo – Haushalt in Bildung und Forschung*, 7 (2), S. 15–16.
- Hackmann, Ann-Sophie (2022). Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern. In: *Hamburger Journal für Kulturanthropologie (HJK)*, 15, S. 533–542.
- Hampson, Elisabeth (1990). Estrogen-related variations in human spatial and articulatory-motor skills. In: *Psychoneuroendocrinology*, 15, S. 97–111.
- Hartmann-Tews, Ilse (2003). Soziale Konstruktion von Geschlecht: Neue Perspektiven der Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft. In: Hartmann-Tews, I.; Gieß-Stüber, P.; Klein, M.-L.; Kleindienst-Cachay, C. & Petry, K. (Hrsg.). *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Sport*, Opladen: Leske und Budrich, S. 13–27.
- Heindl, Ines; Johannsen, Ulrike & Brüggemann, Ingrid (2009). Essverhalten und Lernprozesse der Ernährungsbildung. Medien, Materialien und die Rolle der vermittelnden Personen. In: Hesecker, H. (Hrsg.) *Ernährungs Umschau*, 56, S. 442–449.
- Heissenberger, Klaus; Heger, Nora; Langenecker, Evelin; Leeb, Philipp; Matkovits, Susanne; Traunsteiner, Bärbel (2012). *IKT, geschlechtergerecht: Anregungen zum gendersensiblen IKT-Einsatz in Unterricht, Fortbildung und Internetpräsenz*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Heitmann, Jan (2021). *Gendergerechte Schulmaterialien – Methoden zur Auswahl und Überprüfung*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Hirschauer, Stefan (1996). Wie sind Frauen, wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem. In: Eifert, C.; Epple, A.; Kessel, M.; Michaelis, M.; Nowak, C.; Schicke, K. & Weltecke, D. (Hrsg.), *Was sind Frauen? Was sind Männer? Gender Studies. Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 240–256.
- Hof, Christiane (2005). Das Geschlecht der Bildung: Gender in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Bußmann, H. & Hof, R. (Hrsg.). *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, S. 296–327.
- Hogue, Jaqueline V. & Mills, Jennifer S. (2018). The effects of active in social media engagement with peers on body image in young women. In: *Body image*, 28, S. 1–5.
- Hug, Theo & Poscheschnik, Gerald (2026). *Empirisch forschen. Studieren, aber richtig*. Stuttgart: UVK Verlag.
- Inzlicht, Michael & Schmader, Toni (2012). Introduction. In: Inzlicht, M. & Schmader, T. (Hrsg.). *Stereotype threat: Theory, process, and application*, S. 3–14.
- Institut für Jugendkulturforschung (2024). *Schönheitsideale im Internet – Überblicksdaten*. Durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung im Auftrag des Österreichischen Instituts für angewandte Telekommunikation und ISPA – Internet Service Providers Austria im Rahmen der EU-Initiative Saferinternet.at. Abgerufen unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/neue-studie-schoenheitsideale-im-internet> [Zugriff am 10. Dezember 2025].

- Kessels, Ursula & Hannover, Bettina (2008). When being a girl matters less. Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes and its impact on students' physics related self-concept of ability. In: *British Journal of Educational Psychology*, 78 (2), S. 273–289.
- Kessler, Suzanne J. & McKenna, Wendy (1978). *Gender. An ethnomethodological approach*. Wiley.
- Kleinert, Corinna; Leuze, Kathrin; Bächmann, Ann-Christin; Gattermann, Dörthe; Hägglund, Anna E. & Rompczyk, Kai (2023). Occupational sex segregation and its consequences for the (re-) production of gender inequalities in the German labour market. In: Weinert, S.; Blossfeld, G. & Blossfeld, H.-P. (Hrsg.). *Education, Competence Development and Career Trajectories. Analysing Data of the National Educational Panel Study (NEPS)*, Cham: Springer, S. 295–317.
- Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Krawietz, Bärbel (1995). *Begabung, Persönlichkeit und familiäre Sozialisation von Naturwissenschaftlerinnen. Ein empirischer Vergleich von Lehramtsstudentinnen mit mathematisch-naturwissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Fächern*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Krebs, Marie; Petruj, Manuel & Krebs, Rita E. (2025). Zwischen Tradwives und Tradition: Wissenschaftsfeindlichkeit im Schulalltag erkennen und thematisieren. In: *#schuleverantworten*, 5 (1), S. 141–150.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Kümmerling, Angelika; Zink, Lina & Jansen, Andreas (2025). *Spannungsfeld Vereinbarkeit: Arbeitsaufteilung, Geschlechterrollen und Aushandlungen im Paarkontext*. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
- Laß, Inga; Brehm, Uta & Patzwaldt, Katja (2020). *Arbeiten in sozialen Berufen. Hohe Systemrelevanz, ungünstige Arbeitsbedingungen*. Policy Brief. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung Deutschland.
- Leitner, Andrea & Dibiasi, Anna (2015). Frauenberufe – Männerberufe. Ursachen und Wirkungen der beruflichen Segregation in Österreich und Wien. In: Throm, C. & Wallnöfer, D. (Hrsg.). *Frauen. Wissen. Wien. Trotz Arbeit arm: Frauen und Segregation am Arbeitsmarkt*, 2, S. 41–99.
- Lenz, Ilse (2010). *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lenz, Ilse (2017). Equality, difference and participation. Women's movements in global perspective. In: Berger, S. & Nehring, H. (Hrsg.). *Social movements in global historical perspective*, S. 449–483. London: Sage.
- Lenz, Ilse (2019). Feminismus: Denkweisen, Differenzen, Debatten. In: Kortendiek, B.; Riegraf, B. & Sabisch, K. (Hrsg.). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*, Wiesbaden: Springer, S. 231–241.
- Lerner, Gerda (1997). *Die Entstehung des Patriarchats*. München: Dt. Taschenbuch Verlag.
- Lorenz, Georg; Gentrup, Sarah; Kristen, Cornelia; Stanat, Petra & Kogan, Irena (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrkrafterwartungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, S. 89–111.

MacCallum, Fiona & Widdows, Heather (2018). Altered images: Understanding the influence of unrealistic images and beauty aspirations. In: *Health Care Analysis*, 26 (3), S. 235–245.

Mayr, Julia (2012). *Ernährungslehre unter dem Genderaspekt – Eine Analyse ausgewählter Unterrichtsmaterialien im Blick auf eine überfällige Reform* (Masterarbeit, Karl-Franzens-Universität Graz). Verfügbar unter <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/224171/full.pdf> [Zugriff am 22. Dezember 2025].

Mayring, Philipp (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.

Mensink, Gert B. M.; Haftenberger, Marjolein; Lage Barbosa, Clarissa et al. (2020). *EsKiMo II – Die Ernährungsstudie als KiGGS-Modul*. Robert Koch-Institut, Berlin.

Merton, Robert K. (1948). The self-fulfilling prophecy. In: *The Antioch Review*, 8, S. 193–210.

Moser, Franziska; Hannover, Bettina & Becker, Judith (2013). Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern: Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5 (3), S. 77–93.

Muntoni, Francesca & Retelsdorf, Jan (2020). Geschlechterstereotype in der Schule. In: Glock, S. & Kleen, H. (Hrsg.). *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer.

Müller, Roland (2020). Muscle Dysmorphia: Appearance, Diagnostic Approaches, Research and Treatment. In: *EC Psychology and Psychiatry*, 9.3, S. 1–9.

Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, S. 23–71.

Nosek, Brian A.; Smyth, Frederick L.; Sriram, N. et al. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. In: *PNAS*, 106, S. 10593–10597.

Nowotny, Monika; Marbler, Carina & Winkler, Petra (2018). *Wirkungsmodell Ernährung bei Kindern und Jugendlichen – eine Situationsanalyse*. Gesundheit Österreich GmbH, Wien.

O’Doherty Jensen, Katherine & Holm, Lotte (1999). Preferences, quantities and concerns: socio-cultural perspectives on the gendered consumption of foods. In: *European Journal of Clinical Nutrition*, 53 (5), S. 351–359.

OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: wbv Media.

Offen, Karen (2000). *European feminisms 1700–1950*. Stanford: Stanford University Press.

Parsons, Talcott (2005). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Klotz.

Pennington, Charlotte R.; Heim, Derek; Levy, Andrew R. & Larkin, Derek T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of psychological mediators. In: *PloS One*, 11, S. 1–25.

Pittner, Karin (2014). Die Hausfrau und der Küchenprof – Die Entwicklung von Genderstereotypen in der Haushaltswerbung. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 61 (1), S. 27–47.

- Posch, Waltraud (1999). *Körper machen Leute – Der Kult um die Schönheit*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Raithel, Jürgen (2005). *Die Stilisierung des Geschlechts: Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit*. Weinheim: Juventa.
- Roeder, Peter M. & Gruehn, Sabine (1997). Geschlecht und Kurswahlverhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), S. 877–894.
- Rothermund, Patrick & Strack, Fritz (2024). Reminding may not be enough: Overcoming the male dominance of the generic masculine. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 43 (4), S. 468–485.
- Rubin, Gayle (1975). The traffic in women: Notes on the „Political Economy“ of sex. In: R. R. Reiter (Hrsg.) *Toward an anthropology of women*, S. 157–210.
- Rubin, Gayle (1984). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. In: Carole S. Vance (Hrsg.). *Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality*, S. 267–319
- Rust, Petra, Hasenegger Verena & König, Jürgen (2017). *Österreichischer Ernährungsbericht 2017*. Bundesministerium für Gesundheit und Frauen.
- Schaser, Angelika (2020). *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scheer, Janin T.; Daprich, Janina; Kaiser, Anna L. & Fischer, Tobias (2025). Differences between German men and woman regarding gender stereotypes in food and nutrition – An online survey (GenderDish I). In: *Food and Humanity*, 5, S. 1–11.
- Schmidt, Doris (1991). „Schöner – Schlanker – Straffer“. Überlegungen zu Gesundheit und Fitness. In: Palzkill, B.; Scheffel, H.; Sobiech, G. (Hrsg.). *Bewegungs(t)räume. Frauen Körper Sport*. München: Frauenoffensive, S. 75–85.
- Schneider, Claudia (2002). Die Schule ist männlich?! Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtersensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. In: *SWS-Rundschau*, (42) 4, S. 464–488.
- Schnerring, Almut & Verlan, Sascha (2021). *Die Rosa-Hellblau-Falle: Für eine Kindheit ohne Rollenklischees*. München: Kunstmann.
- Sieverding, Monika (2011). Männer und Inanspruchnahme von Krebsfrüherkennungsuntersuchungen. In: Born, S.; Hennecke, K.; Laube, R. & Scheil, R. (Hrsg.). *Man(n), wie geht's? Eine neue Perspektive für die Gesundheitsförderung. Lichtenberger Männergesundheitsbericht 2011*, S. 39–48.
- Spencer, Steven J.; Logel, Christine & Davies, Paul G. (2016). Stereotype Threat. In: *Annual Review of Psychology*, 67, S. 415–437.
- Stahr, Ingeborg; Barb-Priebe, Ingrid & Schulz, Elke (2003). *Essstörungen und die Suche nach Identität. Ursachen, Entwicklungen und Behandlungsmöglichkeiten*. Weinheim/München: Juventa.
- Statistik Austria. (2023). *Gender Pay Gap in den EU-Mitgliedstaaten 2023 – in Prozent (Grafik)*. Abgerufen unter <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/gender-statistiken/einkommen> [Zugriff am 27. Oktober 2025].

Statistik Austria. (2024). *Teilzeitquoten nach Geschlecht – in Prozent (Tabelle)*. Abgerufen unter <https://www.statistik.at/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitszeit/teilzeitarbeit-teilzeitquote> [Zugriff am 27. Oktober 2025].

Steffens, Melanie C.; Jelenec, Petra & Noack, Peter (2010). On the leaky math pipeline. Comparing implicit math-gender stereotypes and math withdrawal in female and male children and adolescents. In: *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), S. 947–963.

Stoller, Robert J. (1968). *Sex and gender* (Bd. I). Science House.

Tobin, Desiree D.; Menon, Meenakshi; Menon, Madhavi; Spatta, Brooke C.; Hodges, Ernest V. E. & Perry, David G. (2010). The Intrapsychics of Gender: A Model of Self-Socialization. In: *Psychological Review*, 117 (2), S. 601–622.

Trautner, Hanns-Martin (1993). Entwicklung der Geschlechtstypisierung. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.) *Handbuch der Kindheitsforschung*, S. 289–301.

Treibel, Annette (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Lehrbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

UNESCO (2017). *Making textbook content inclusive: a focus on religion, gender and culture*. Paris.

Van der Linden, Nicoline; Roberge, Guillaume & Malkov, Dmitrii (2024). *Progress Toward Gender Equality in Research & Innovation – 2024 Review*. Elsevier Data Repository.

Walgenbach, Katharina (2012). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In: Scambor, E. & Zimmer, F. (Hrsg.). *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld: transcript.

Weiner, Gaby (2010). Gender and Education in Europe: A Literature Overview. In: *Eurydice*, S. 15–32.

West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. In: *Gender & Society*, 1 (2), S. 125–151.

Wolter, Ilka B. & Hannover, Bettina (2016). Gender role self-concept at school start and its impact on academic self-concept and performance in mathematics and reading. In: *European Journal of Developmental Psychology*, 13, S. 681–703.

Wolter, Ilka B. (2020). Wie entstehen Geschlechterstereotype und wie wirken sie sich aus? In: *BPJMAKTUELL*, 2, S. 4–9.

Zimmermann, Peter (2003). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich.

Zucha, Vlasta; Engleder, Judith; Haag, Nora; Thaler, Bianca; Unger, Martin & Zaussinger, Sarah (2024). *Studierenden-Sozialerhebung 2023 – Kernbericht*. Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

10 Anhang

10.1 Überblick über die analysierten Lernmaterialien

Name des Materials	Thema/relevante Unterthemen	Zielgruppe	Umfang Material	Quelle/Link	Anmerkungen
Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen – Eine Unterrichtsreihe zum Thema Geschlechtergerechtigkeit für die Sekundarstufen I und II	Gender-Mainstreaming, Genderkompetenz, Chancengleichheit von Mann und Frau, Gleichstellungspolitik, Geschlechtergerechtigkeit, Geschlechteridentitäten	Sekundarstufe I und II (Schwerpunkt auf Sekundarstufe I)	18 Seiten Material (PDF) für die Analyse inklusive Lehrplananbindung, didaktische Hinweise, Blätter für Lehrkräfte (LB) und Arbeitsblätter für Schüler*innen (AB)	Deutsche Welthungerhilfe (2018) https://www.welthungerhilfe.de/fileadmin/pictures/publications/de/teaching_materials/2018-Geschlechtergerechtigkeit_2-Bro-Welthungerhilfe.pdf	fächerübergreifendes Unterrichtsmaterial für diverse Unterrichtsfächer (Lernbereich Globale Entwicklung)
Verkaufstricks im Supermarkt – Mit mir nicht Unterrichtsmaterial für Klasse 7 bis 9	Aufbau eines Supermarktes, Verkaufsstrategien, spontanes und geplantes Einkaufen, Speiseplanung	Klasse 7 bis 9 (deutsches Schulsystem)	24 Seiten Material (PDF) für die Analyse inklusive Bildungsziele und Kompetenzen, Verkaufspläne und Hintergrundinformationen (zu den Methoden) und Arbeitsblätter	Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland (2017) https://www.ble-medienservice.de/1642-2-verkaufstricks-im-supermarkt-mit-mir-nicht.html	bewusst Material, das sich nicht mit Gender etc. befasst, um die Analyse nicht zu sehr auf das Thema der Arbeit zu lenken → Diversitätsanspruch
3 Lerneinheiten zu Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen – Kapitel 4.3 des Pakets Essgewohnheiten	Schönheitsideale im Wandel, heutiges Figurideal, Diäten – Essstörungen	Klasse 9 und 10 (deutsches Schulsystem)	22 Seiten Material (PDF) für die Analyse inklusive Unterrichtsziele, Vermittlungshilfen, Vorschläge für Unterrichtsgestaltung und Materialbögen	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Köln, 2007) https://shop.bioeg.de/pdf/20310003.pdf	umfangreiches Paket zum Thema Essgewohnheiten – ein Teil der Unterrichtsvorschläge wurde exemplarisch

Materialien für 5.-10. Klassen					für die Analyse ausgewählt
Paket bezahlte und unbezahlte Arbeit: Wer übernimmt welche Aufgaben und warum? & Paket Wer übernimmt die Betreuungsrbeit? Ungleiche Verteilung unbezahlter Arbeit → Kapitel 5 des Materials Verteilungsgerechtigkeit und Sozialstaat – Inhalte und didaktische Materialien für die Sekundarstufe I und II	bezahlte und unbezahlte Arbeit	Sekundarstufe I und Sekundarstufe II	13 Seiten Material (PDF) für die Analyse für 2 Unterrichtseinheiten (inklusive Überblick, Zielen, Erklärung der Methoden und Stundenbilder)	Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien (2024) https://wien.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/arbeitsweltundschule/unterrichtsmaterial/Reader_Verteilungsgerechtigkeit_2024.pdf	umfangreiches Gesamtpaket für die sozio-ökonomische Bildung – ein Teil davon, der thematisch zur Masterarbeit passt (Ungleichheiten im Verdienst Frauen und Männer, bezahlte und unbezahlte Arbeit – Gender), wurde exemplarisch für die Analyse ausgewählt
Vege... - was? – Unterrichtsmodul ab Klasse 7 zu pflanzenbetonten Ernährungsformen	Pflanzenbetonte Ernährungsformen (vegan, vegetarisch, flexitarisch), Auswirkungen auf das Klima, die Gesundheit	ab Klasse 7 (deutsches Schulsystem)	19 Seiten Material (PDF) für Analyse inklusive Kompetenzerwartungen, Ziele, Hintergrundinformationen für Lehrkräfte und Arbeitsblätter	Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland (2025) https://www.ble-medienservice.de/vege-was.html	bewusst Material, das sich nicht mit Gender etc. befasst, um die Analyse nicht zu sehr auf das Thema der Arbeit zu lenken → Diversitätsanspruch

10.2 Kodierleitfaden Erstversion (eigene Entwicklung und Darstellung)

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Kategorienbildung (deduktiv oder induktiv)
1) Darstellung von Geschlechterrollen		Diese Kategorie erfasst, inwiefern die analysierten Lernmaterialien geschlechtsspezifische Rollenbilder reproduzieren, implizieren oder hinterfragen. Es wird analysiert, ob Tätigkeiten, Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Verantwortlichkeiten in den Bereichen Haushalt, Ernährung, Eigenschaftszuschreibungen und gesellschaftliche Teilhabe bestimmten Geschlechtern zugeschrieben werden.	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden kodiert	deduktiv
	1a) in der Care-Arbeit	Erfasst werden Darstellungen von Sorge-, Betreuungs- und haushaltsbezogenen Tätigkeiten (z.B. Kinderbetreuung, Pflege, kochen, einkaufen, putzen, organisieren) und deren geschlechtliche Zuschreibung.	„Bis zur Geburt ihres ersten Kindes sind viele Frauen berufstätig, danach bleiben sie oftmals länger als ein Jahr zuhause. Dort verrichten sie viele Tätigkeiten, die unbezahlt sind (Kinderpflege und Kindererziehung, kochen, Wäsche waschen, putzen, einkaufen, Arztbesuche etc.). Trotzdem ist die Hausarbeit sehr wertvoll für die Gesellschaft. Männer packen viel seltener im Haushalt an.“ (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 108)	Codierung, wenn Sorge-, Betreuungs- oder haushaltsbezogene Tätigkeiten einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	induktiv

	1b) im Ernährungsverhalten	Erfasst wird, ob ein bestimmtes Ernährungsverhalten (z.B. Fleischkonsum) einem bestimmten Geschlecht zugeordnet wird.	„Die Frauen sitzen nicht mit am Tisch. Sie laufen zwischen Herd und Tisch hin und her, um den Hausherrn zu bedienen. Die Männer essen vor den Frauen und Kindern. Für diese bleiben dann nur die Reste. Wenn es Geflügel gibt, bekommen sie das Gerippe und den Hals. Bei Kaninchen den Kopf. Bei den Kindern essen die Jungen vor den Mädchen. So lernen die Mädchen ohne Fleisch auszukommen.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17)	Codierung, wenn ein Ernährungsverhalten einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet wird.	deduktiv
	1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen	Erfasst wird, ob bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden.	„Eine Frau sollte häuslich und fürsorglich sein.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11) „Wenn Männer nicht cool wirken und stattdessen Gefühle zeigen, riskieren sie, gemobbt zu werden.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11)	Codierung, wenn Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	induktiv
	1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen	Erfasst wird, ob Entscheidungsbefugnisse, Mitbestimmungsmöglichkeiten (familiär, politisch etc.) und Zugang zu Ressourcen einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden.	„Männer kennen sich besser mit Geld aus. Daher sollten sie in Gelddingen bestimmen.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11)	Codierung, wenn Befugnisse, Mitbestimmung und Zugang zu Ressourcen einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	induktiv
2) Darstellung von Körperbildern		Diese Kategorie erfasst, wie Körper, Körpernormen und körperbezogene Themen in den analysierten Lernmaterialien dargestellt werden und ob diese Darstellungen	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden codiert	deduktiv

		geschlechtsspezifisch geprägt sind.			
	2a) in Form von Schönheitsidealen	Erfasst werden geschlechtsspezifische Idealvorstellungen von Körpern (z.B. schlank, sportlich).	„Während früher Leibesfülle ein hohes Image hatte und als ein Zeichen für Wohlstand, Erfolg und Gesundheit galt, hat sich in unseren Tagen ein Schlankheitsideal durchgesetzt, dem sich die Mehrheit der Bevölkerung, auch der Jugendlichen – und besonders dort der Mädchen – verpflichtet fühlt.“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 45)	Codierung, wenn körperliche Idealvorstellungen einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	deduktiv
	2b) in Form des Diätverhaltens und der Thematisierung von Essstörungen	Erfasst wird die Thematisierung von Diäten, Gewichtsreduktion, Essstörungen oder kontrolliertem Essverhalten und deren geschlechtliche Zuschreibung.	„... Meine Tochter ist 15 Jahre alt und jammert dauernd herum, wie dick sie sei. Dabei ist sie eine Bohnenstange und will häufig nicht mitessen. Sie sagt dann, sie sei auf Diät. Ich habe Angst, dass sie krank wird. ...“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 56)	Codierung, wenn Diäten, Gewichtsreduktion, Essstörungen oder kontrolliertes Essverhalten einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	deduktiv
3) sprachliche Repräsentation der Geschlechter		Diese Kategorie erfasst die sprachliche Sichtbarmachung/Unsichtbarmachung von Geschlechtern in den analysierten Lernmaterialien.	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	Codierung, wenn geschlechterbezogene Sprachformen zur Bezeichnung von Personen verwendet werden.	deduktiv
	3a) generisches Maskulinum im Plural	Erfasst wird die ausschließliche Verwendung männlicher Sprachformen zur Bezeichnung aller Geschlechter, wenn es sich auf die Mehrzahl bezieht.	„Verbraucher“ (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland 2017, S. 22) „gezügelte Esser“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 55) „SchmExperten“ (Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und	Codierung, wenn im Plural ausschließlich männliche Personenbezeichnungen verwendet werden.	deduktiv

			Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6)		
	3b) vollständige Paarform - Abkürzung	Erfasst werden alle Segmente, in denen explizit beide Geschlechter zusammen genannt werden (z.B. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen, Lehrerinnen und Lehrer). Es soll dadurch sichtbar gemacht werden, wie häufig beide Geschlechter gleichzeitig erwähnt werden, im Gegensatz zu den Fällen, in denen nur weibliche oder männliche Formen (3e, 3f) auftreten. - Abkürzung: z.B. SuS	„Mutter und Vater“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17) „Traumfrau und Traummann“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 22) „Schülerinnen und Schüler“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 22)	Codierung, wenn weibliche und männliche Formen genannt werden + Abkürzungen.	deduktiv
	3c) neutrale Bezeichnungen	Erfasst wird die Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe.	„Die Lernenden“ (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 97) „Ess-Typ“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 26) „Menschen“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 8)	Codierung, wenn geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen verwendet werden.	deduktiv
	3d) alternative Schreibweisen	Erfasst werden genderinklusive/gendersensible Schreibweisen (z.B. Doppelpunkt).	„Schüler*innen“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4) „FreundInnen“ (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 102) „er*sie“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den	Codierung, wenn genderinklusive Schreibweisen verwendet werden.	deduktiv

			Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 9)		
	3e) weibliche Form	Erfasst werden alle Segmente, in denen ausschließlich weibliche Personen sprachlich repräsentiert werden, ohne dass eine explizite Ergänzung oder Gegenüberstellung durch eine männliche Form erfolgt.	„Frauen“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4) „Regierungschefin“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10) „Angela Merkel“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10)	Codierung weiblich markierter Personenbezeichnungen und weiblicher Eigennamen, sofern kein komplementäres Pendant der männlichen Form genannt wird.	induktiv
	3f) männliche Form	Erfasst werden alle Segmente, in denen ausschließlich männliche Personen sprachlich repräsentiert werden, ohne dass eine explizite Ergänzung oder Gegenüberstellung durch eine weibliche Form erfolgt.	„Chef“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11) „Arzt“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 27) „jeder“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 45)	Codierung männlich markierter Personenbezeichnungen und männlicher Eigennamen, sofern kein komplementäres Pendant der weiblichen Form genannt wird.	induktiv
4) grafische Repräsentation der Geschlechter		Diese Kategorie erfasst die visuelle Darstellung von Geschlechtern in Bildmaterialien (Abbildungen in den Lernmaterialien).	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden kodiert	deduktiv
	4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts - männlich - weiblich - uneindeutig	Erfasst wird in der Analyse, auf welcher Grundlage (Stereotype!) Geschlecht visuell zugeordnet wird (z.B. Kleidung, Frisur, Farbgebung, hinweisender Text). - männlich: z.B. kurze Haare	///	Codierung, wenn aufgrund äußerer stereotyper Merkmale eindeutig erkennbar ist, um welches Geschlecht es sich handelt + Codierung uneindeutiger Darstellungen von Personen.	deduktiv

		- weiblich: z.B. Kleider			
	4b) Häufigkeiten der stereotypen Darstellungen der Geschlechter - männlich - weiblich - uneindeutig	Erfasst wird die Anzahl der Darstellungen von männlichen und weiblichen Personen (+ Uneindeutigkeiten) im Bildmaterial (quantitativ!) basierend auf 4a).	Quantitative Erhebung!	Codierung von weiblichen, männlichen und nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordneten Personen basierend auf 4a).	deduktiv
5) Reflexion von Stereotypen	///	Erfasst wird, ob geschlechtsspezifische Stereotype thematisiert, reflektiert oder kritisch hinterfragt werden.	eine von mehreren Thesen: „Mütter können sich viel besser um Kinder kümmern als Väter und sollten daher Teilzeiterufe ausüben.“ → Aufgabe: Die Schüler:innen haben die Aufgabe, in zehn Minuten schriftlich auf den Plakaten zu den Themen Stellungen zu nehmen (Kommentare, Ideen, Anmerkungen; diese sollten auch begründet werden). → Auswertungsphase: Das Ergebnis wird der Klasse präsentiert. (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 100)	Codierung, wenn Geschlechterstereotype benannt, kritisch hinterfragt oder reflektiert werden.	deduktiv
6) Gender als Querschnittsdimension	///	Diese Kategorie erfasst, ob Gender als explizites Querschnittsthema in den analysierten Lernmaterialien berücksichtigt wird. Die Beantwortung, ob diese Kategorie vorhanden ist, erfolgt mittels JA/NEIN. JA → wenn Gender über einzelne Darstellungen (Kategorien) hinaus als übergreifendes Thema im Lernmaterial sichtbar wird (z.B. expliziter Hinweis bei den Lernzielen etc.).	„Die Schüler*innen können Gender-Mainstreaming, Genderkompetenz, Chancengleichheit von Mann und Frau sowie Gleichstellungspolitik/Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechteridentitäten als fächerübergreifendes Bildungsziel wahrnehmen.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4)	Codierung, wenn Gender über einzelne Darstellungen (Kategorien) hinaus als übergreifendes Thema im Lernmaterial sichtbar wird (=JA).	deduktiv

10.3 Kodierleitfaden Finalversion (eigene Entwicklung und Darstellung)

Hauptkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel	Kategorienbildung (deduktiv oder induktiv)
1) textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen		Diese Kategorie erfasst, inwiefern die analysierten Lernmaterialien geschlechtsspezifische Rollenbilder reproduzieren, implizieren oder hinterfragen. Es wird analysiert, ob Tätigkeiten, Verhaltensweisen, Eigenschaften oder Verantwortlichkeiten in den Bereichen Haushalt, Ernährung, Eigenschaftszuschreibungen und gesellschaftliche Teilhabe bestimmten Geschlechtern zugeschrieben werden.	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden kodiert	deduktiv
	1a) in der Care-Arbeit	Erfasst werden Darstellungen von Sorge-, Betreuungs- und haushaltsbezogenen Tätigkeiten (z.B. Kinderbetreuung, Pflege, kochen, einkaufen, putzen, organisieren) und deren geschlechtliche Zuschreibung.	„Bis zur Geburt ihres ersten Kindes sind viele Frauen berufstätig, danach bleiben sie oftmals länger als ein Jahr zuhause. Dort verrichten sie viele Tätigkeiten, die unbezahlt sind (Kinderpflege und Kindererziehung, kochen, Wäsche waschen, putzen, einkaufen, Arztbesuche etc.). Trotzdem ist die Hausarbeit sehr wertvoll für die Gesellschaft. Männer packen viel seltener im Haushalt an.“ (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 108)	Codierung, wenn Sorge-, Betreuungs- oder haushaltsbezogene Tätigkeiten einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	induktiv

	1b) im Ernährungsverhalten und in der Ernährungskultur	Erfasst wird, ob ein bestimmtes Ernährungsverhalten (z.B. Fleischkonsum) einem bestimmten Geschlecht zugeordnet wird und wie Ernährungskultur dargestellt ist, einschließlich der geschlechtsspezifischen Auswahl von Lebensmitteln, der Zubereitung von Speisen sowie der sozialen Praxis der Nahrungsaufnahme, etwa wer an Mahlzeiten teilnimmt, wo und wann gegessen wird und in welchem sozialen Kontext dies erfolgt.	„Die Frauen sitzen nicht mit am Tisch. Sie laufen zwischen Herd und Tisch hin und her, um den Hausherrn zu bedienen. Die Männer essen vor den Frauen und Kindern. Für diese bleiben dann nur die Reste. Wenn es Geflügel gibt, bekommen sie das Gerippe und den Hals. Bei Kaninchen den Kopf. Bei den Kindern essen die Jungen vor den Mädchen. So lernen die Mädchen ohne Fleisch auszukommen.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17)	Codierung, wenn ein Ernährungsverhalten einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet wird.	deduktiv
	1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen	Erfasst wird, ob bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden.	„Eine Frau sollte häuslich und fürsorglich sein.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11) „Wenn Männer nicht cool wirken und stattdessen Gefühle zeigen, riskieren sie, gemobbt zu werden.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11)	Codierung, wenn Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	induktiv
	1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen	Erfasst wird, ob Entscheidungsbefugnisse, Mitbestimmungsmöglichkeiten (familiär, politisch etc.) und Zugang zu Ressourcen einem bestimmten Geschlecht zugeordnet werden.	„Männer kennen sich besser mit Geld aus. Daher sollten sie in Gelddingen bestimmen.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11)	Codierung, wenn Befugnisse, Mitbestimmung und Zugang zu Ressourcen einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	induktiv
2) textliche und bildliche		Diese Kategorie erfasst, wie Körper, Körpernormen und körperbezogene	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden codiert	deduktiv

Repräsentation von Körperbildern		Themen in den analysierten Lernmaterialien dargestellt werden und ob diese Darstellungen geschlechtsspezifisch geprägt sind.			
	2a) in Form von Schönheitsidealen	Erfasst werden geschlechtsspezifische Idealvorstellungen von Körpern (z.B. schlank, sportlich).	„Während früher Leibesfülle ein hohes Image hatte und als ein Zeichen für Wohlstand, Erfolg und Gesundheit galt, hat sich in unseren Tagen ein Schlankheitsideal durchgesetzt, dem sich die Mehrheit der Bevölkerung, auch der Jugendlichen – und besonders dort der Mädchen – verpflichtet fühlt.“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 45)	Codierung, wenn körperliche Idealvorstellungen einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	deduktiv
	2b) in Form des Diätverhaltens und der Thematisierung von Essstörungen	Erfasst wird die Thematisierung von Diäten, Gewichtsreduktion, Essstörungen oder kontrolliertem Essverhalten und deren geschlechtliche Zuschreibung.	„... Meine Tochter ist 15 Jahre alt und jammert dauernd herum, wie dick sie sei. Dabei ist sie eine Bohnenstange und will häufig nicht mitessen. Sie sagt dann, sie sei auf Diät. Ich habe Angst, dass sie krank wird. ...“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 56)	Codierung, wenn Diäten, Gewichtsreduktion, Essstörungen oder kontrolliertes Essverhalten einem Geschlecht (männlich, weiblich) zugeordnet werden.	deduktiv
3) sprachliche Repräsentation der Geschlechter		Diese Kategorie erfasst die sprachliche Sichtbarmachung/Unsichtbarmachung von Geschlechtern in den analysierten Lernmaterialien.	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden codiert	deduktiv
	3a) generisches Maskulinum im Plural	Erfasst wird die ausschließliche Verwendung männlicher Sprachformen zur Bezeichnung aller Geschlechter, wenn es sich auf die Mehrzahl bezieht.	„Verbraucher“ (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland 2017, S. 22) „gezügelter Esser“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 55)	Codierung, wenn im Plural ausschließlich männliche Personenbezeichnungen verwendet werden.	deduktiv

			„SchmExperten“ (Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6)		
	3b) vollständige Paarform - Abkürzung	Erfasst werden alle Segmente, in denen explizit beide Geschlechter zusammen genannt werden (z.B. Frauen und Männer, Mädchen und Jungen, Lehrerinnen und Lehrer). Es soll dadurch sichtbar gemacht werden, wie häufig beide Geschlechter gleichzeitig erwähnt werden, im Gegensatz zu den Fällen, in denen nur weibliche oder männliche Formen (3e, 3f) auftreten. - Abkürzung: z.B. SuS	„Mutter und Vater“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17) „Traumfrau und Traummann“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 22) „Schülerinnen und Schüler“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 22)	Codierung, wenn weibliche und männliche Formen genannt werden + Abkürzungen.	deduktiv
	3c) neutrale Bezeichnungen	Erfasst wird die Verwendung geschlechtsneutraler Begriffe.	„Die Lernenden“ (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 97) „Ess-Typ“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 26) „Menschen“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 8)	Codierung, wenn geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen verwendet werden.	deduktiv
	3d) alternative Schreibweisen	Erfasst werden genderinklusive/gendersensible Schreibweisen (z.B. Doppelpunkt).	„Schüler*innen“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4) „FreundInnen“ (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 102) „er*sie“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den	Codierung, wenn genderinklusive Schreibweisen verwendet werden.	deduktiv

			Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 9)		
	3e) weibliche Form*	Erfasst werden alle Segmente, in denen ausschließlich weibliche Personen sprachlich repräsentiert werden, ohne dass eine explizite Ergänzung oder Gegenüberstellung durch eine männliche Form erfolgt.	„Frauen“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4) „Regierungschefin“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10) „Angela Merkel“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10)	Codierung weiblich markierter Personenbezeichnungen und weiblicher Eigennamen, sofern kein komplementäres Pendant der männlichen Form genannt wird.	induktiv
	3f) männliche Form*	Erfasst werden alle Segmente, in denen ausschließlich männliche Personen sprachlich repräsentiert werden, ohne dass eine explizite Ergänzung oder Gegenüberstellung durch eine weibliche Form erfolgt.	„Chef“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11) „Arzt“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 27) „jeder“ (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 45)	Codierung männlich markierter Personenbezeichnungen und männlicher Eigennamen, sofern kein komplementäres Pendant der weiblichen Form genannt wird.	induktiv
4) grafische Repräsentation der Geschlechter		Diese Kategorie erfasst die visuelle Darstellung von Geschlechtern in Bildmaterialien (Abbildungen in den Lernmaterialien).	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden kodiert	deduktiv
	4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts - männlich - weiblich - nicht eindeutig	Erfasst wird in der Analyse, auf welcher Grundlage (Stereotype!) Geschlecht visuell zugeordnet wird (z.B. Kleidung, Frisur, Farbgebung, hinweisender Text). - männlich: z.B. kurze Haare - weiblich: z.B. Kleider	männlich (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 42): Beispiel siehe männliche Person oberkörperfrei S. 42 im genannten Lernmaterial weiblich (Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland 2017, S.	Codierung, wenn aufgrund äußerer stereotyper Merkmale eindeutig erkennbar ist, um welches Geschlecht es sich handelt + Codierung uneindeutiger Darstellungen von Personen.	deduktiv

			4): Beispiel siehe weibliche Person in orangenem T-Shirt S. 4 im genannten Lernmaterial nicht eindeutig (Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2007, S. 42): Beispiel siehe Abbildung der Person, deren Geschlecht optisch nicht eindeutig zuordenbar ist S. 42 im genannten Lernmaterial		
	4b) Häufigkeiten der stereotypen Darstellungen der Geschlechter - männlich - weiblich - nicht eindeutig	Erfasst wird die Anzahl der Darstellungen von männlichen und weiblichen Personen (+ Uneindeutigkeiten) im Bildmaterial (quantitativ!) basierend auf 4a).	Quantitative Erhebung!	Codierung von weiblichen, männlichen und nicht eindeutig einem Geschlecht zugeordneten Personen basierend auf 4a).	deduktiv
5) Farbrepräsentationen im Kontext von Geschlecht		Diese Kategorie erfasst, wie Farben in den analysierten Lernmaterialien eingesetzt werden und ob sie im Sinne gesellschaftlich verbreiteter Geschlechterstereotype zur Markierung, Zuordnung oder Hervorhebung von Geschlecht verwendet werden.	Beispiele für Unterkategorien siehe unten	nur Unterkategorien werden kodiert	induktiv
	5a) stereotypisch weiblich konnotierte Farben	Erfasst werden Darstellungen, in denen Farben verwendet werden, die im gesellschaftlichen Diskurs stereotypisch mit Weiblichkeit assoziiert sind und gezielt weiblichen	(Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 104) 	Codierung, wenn weiblich konnotierte Farben weiblichen Personen zugeordnet werden.	induktiv

		Personen, Rollen, Tätigkeiten oder Gegenständen zugeordnet werden.			
	5b) stereotypisch männlich konnotierte Farben	Erfasst werden Darstellungen, in denen Farben verwendet werden, die im gesellschaftlichen Diskurs stereotypisch mit Männlichkeit assoziiert sind und gezielt männlichen Personen, Rollen, Tätigkeiten oder Gegenständen zugeordnet werden.	(Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 104) 	Codierung, wenn männlich konnotierte Farben männlichen Personen zugeordnet werden.	induktiv
	5c) nicht-stereotype Farbzueordnung	Erfasst werden Darstellungen, in denen Farben keiner eindeutigen geschlechtsspezifischen Zuschreibung folgen.	(Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland 2017, S. 19): siehe Beispiel Abbildung einer weiblichen Person mit blauem T-Shirt S. 19 im genannten Lernmaterial	Codierung, wenn Farben verwendet werden, die keiner stereotypischen Geschlechtszuschreibung folgen oder nicht eindeutig zur Markierung eines bestimmten Geschlechts eingesetzt werden.	induktiv
6) Reflexion von Stereotypen	///	Diese Kategorie erfasst, ob geschlechtsspezifische Stereotype thematisiert, reflektiert oder kritisch hinterfragt werden.	eine von mehreren Thesen: „Mütter können sich viel besser um Kinder kümmern als Väter und sollten daher Teilzeiterufe ausüben.“ → Aufgabe: Die Schüler:innen haben die Aufgabe, in zehn Minuten schriftlich auf den Plakaten zu den Themen Stellungen zu nehmen (Kommentare, Ideen, Anmerkungen; diese sollten auch begründet werden). → Auswertungsphase: Das Ergebnis wird der Klasse präsentiert. (Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit & Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte in Wien 2024, S. 100)	Codierung, wenn Geschlechterstereotype benannt, kritisch hinterfragt oder reflektiert werden.	deduktiv

7) Gender als Querschnittsdimension	///	Diese Kategorie erfasst, ob Gender als explizites Querschnittsthema in den analysierten Lernmaterialien berücksichtigt wird. Die Beantwortung, ob diese Kategorie vorhanden ist, erfolgt mittels JA/NEIN. JA → wenn Gender über einzelne Darstellungen (Kategorien) hinaus als übergreifendes Thema im Lernmaterial sichtbar wird (z.B. expliziter Hinweis bei den Lernzielen etc.).	„Die Schüler*innen können Gender-Mainstreaming, Genderkompetenz, Chancengleichheit von Mann und Frau sowie Gleichstellungspolitik/Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechteridentitäten als fächerübergreifendes Bildungsziel wahrnehmen.“ (Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4)	Codierung, wenn Gender über einzelne Darstellungen (Kategorien) hinaus als übergreifendes Thema im Lernmaterial sichtbar wird (=JA).	deduktiv
-------------------------------------	-----	--	---	--	----------

* Die Unterkategorien „weibliche Form“ und „männliche Form“ dienen der Analyse, wie häufig einzelne Geschlechter isoliert sprachlich repräsentiert werden, im Gegensatz zu gemeinsamen Nennungen beider Geschlechter.

Hinweis: Links, Videos, Zusatzmaterialien, die in den Unterrichtsmaterialien zu finden sind, werden nicht analysiert.

10.4 Checkliste

Checkliste zur Gendersensibilität von Lernmaterialien in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

1) Geschlechterrollen und Stereotype

- Werden Tätigkeiten (z.B. einkaufen, Kinderbetreuung) überwiegend einem Geschlecht zugeordnet?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden stereotype Eigenschaften (z.B. „Frauen sind fürsorglich“) vermittelt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Entscheidungsmacht, Geld oder Einfluss überwiegend einem Geschlecht zugeschrieben?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Geschlechterrollen klischeehaft dargestellt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

2) Ernährung und Alltag

- Wird Ernährungsverhalten (z.B. Fleischkonsum, Diäten) geschlechtsspezifisch dargestellt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Alltagssituationen im Kontext von Essen und Haushalt (z.B. Nahrungszubereitung) überwiegend einem Geschlecht zugeordnet?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

3) Körperbilder

- Werden einseitige Schönheitsideale (z.B. Schlanksein) für ein bestimmtes Geschlecht vermittelt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden Themen wie Diäten oder Essstörungen stereotyp einem Geschlecht zugeordnet?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

4) Sprache

- Werden geschlechtergerechte oder neutrale Formulierungen (z.B. Lernende) verwendet?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel
- Werden alle Geschlechter sprachlich sichtbar gemacht (z.B. durch Paarformen oder inklusive Schreibweisen)?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel

5) Bilder und Darstellungen

- Werden Personen in Bildern anhand stereotyper Merkmale (z.B. Kleidung, Farben) dargestellt?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel
- Werden beide Geschlechter in unterschiedlicher Häufigkeit dargestellt (z.B. deutlich häufiger Männer als Frauen oder umgekehrt)?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

6) Farben und Gestaltung

- Werden Farben stereotyp den Geschlechtern geordnet (z.B. rot = eher weiblich, grün = eher männlich)?
☐ JA = wenig gendersensibel ☐ NEIN = eher gendersensibel

7) Reflexion

- Regen die Materialien dazu an, Geschlechterstereotype zu hinterfragen?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel
- Wird Gender als Thema sichtbar gemacht (z.B. in Aufgaben oder Lernzielen)?
☐ JA = eher gendersensibel ☐ NEIN = wenig gendersensibel

10.5 Zusammenfassung der codierten Segmente (Auswahl: Kategorien 1, 4a, 5, 6, 7)

Kategorie 1)

*„Sei häuslich, fürsorglich und verletzlich, wenn du ein Mädchen bist. Sei mutig, stark und unterdrücke Gefühle, wenn du ein Junge bist.“ Ob Bolivien, Indien, Schottland oder Malawi: Über viele Kulturen und soziale Schichten hinweg sind die Vorstellungen von traditionellen Geschlechterrollen erstaunlich gleichförmig. In dieser Unterrichtssequenz erforschen und hinterfragen die Schüler*innen geschlechtsspezifische Rollenerwartungen.*

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 6

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen

Zusammenfassung:

Frauen werden von der Gesellschaft als schwach wahrgenommen, Männer als stark. Diese Ansicht (=stereotype Rollenvorstellung der Geschlechter) ist in vielen Kulturen tief verankert.

Die Forscher warnen vor den gesundheitlichen und gesellschaftlichen Folgen der verinnerlichten Stereotypen. Das von den Mädchen erwartete unterwürfige Verhalten macht es wahrscheinlicher, dass sie zu Opfern sexueller Gewalt, von Zwangsheirat oder Teenager-Schwangerschaften werden. Jungen sind anfälliger für gewalttätige Auseinandersetzungen, Drogen, Unfälle oder Selbstmord.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 6

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen

Zusammenfassung:

Stereotype Vorstellungen über Verhaltensweisen haben für beide Geschlechter Nachteile, da sich Mädchen und Burschen entsprechend der Stereotype verhalten (=Kreislauf).

Mädchen müssen in vielen Teilen der Welt schon früh die Schule beenden. Sie schätzen sich trotz durchschnittlich besserer Noten schon früh als weniger schlau ein als Jungen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 6

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Mädchen und Frauen haben weniger Zugang zu Bildung. Sie schätzen sich schulisch schlechter ein.

siehe codiertes Segment (Zeitleiste der Gleichberechtigung)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Die Zeitleiste skizziert die Entwicklung der Gleichberechtigung von Frauen von den ersten Forderungen nach Bürger- und Wahlrechten über rechtliche und politische Meilensteine bis hin zu internationaler Anerkennung weiblicher Führung. Es zeigt sich, dass trotz wichtiger Fortschritte weiterhin soziale und strukturelle Ungleichheiten bestehen (z.B. erhöhtes Armutsrisiko für Frauen).

2. „Frauen sollten den Haushalt machen, Männer eher handwerkliche Arbeiten in der Wohnung verrichten.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Frauen werden gesellschaftlich gesehen als für die Care-Arbeit zuständig wahrgenommen.

3. „Männer sind stärker und leisten mehr, deswegen sollen sie auch mehr verdienen als Frauen.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen

Zusammenfassung:

Stereotype Vorstellung, dass Männer das „starke Geschlecht“ sind. Basierend darauf sollen sie auch mehr Geld verdienen.

4. „Wenn Jungen abends länger ausgehen dürfen als Mädchen, ist das okay, denn für Jungen ist es weniger gefährlich (ab 16 Jahre).“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen

Zusammenfassung:

Gefahr (z.B. vor sexuellen Übergriffen) im öffentlichen Raum (vor allem nachts) ist für Mädchen und Frauen höher als für Burschen und Männer.

5. „Männer kennen sich besser mit Geld aus. Daher sollten sie in Gelddingen bestimmen.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Wenn Männer in Geldangelegenheiten überwiegend alleine bestimmen, bedeutet das, dass Frauen weniger bis gar kein Mitbestimmungsrecht haben.

6. „Wenn Männer nicht cool wirken und stattdessen Gefühle zeigen, riskieren sie, gemobbt zu werden.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen

Zusammenfassung:

Burschen und Männer dürfen nicht „schwach“ sein, denn diese Zuschreibung gilt nur für Mädchen und Frauen.

„50/50: Mein Partner/meine Partnerin und ich werden Hausarbeit und Job gleichmäßig untereinander aufteilen, wenn wir zusammenleben.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Eine faire Aufteilung der Care-Arbeit zwischen den Geschlechtern würde vor allem Frauen entlasten, die den Hauptteil der Care-Arbeit leisten.

10. „Eine Frau sollte häuslich und fürsorglich sein.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1c) in emotionalen und verhaltensbezogenen Zuschreibungen

Zusammenfassung:

Frauen sind das „schwache Geschlecht“. Sie sollen anderen „dienen“.

schlechter ausgebildet sind → kaum Möglichkeiten haben, zum Lebensunterhalt beizutragen → womit die Familie in der Armut bleibt

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 12

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment bezieht sich darauf, warum Frauen besonders stark von Hunger betroffen sind. Frauen sind global gesehen schlechter ausgebildet, wodurch sie benachteiligt sind. Geringere Bildung führt zu größerer Armutsgefahr (dazu zählt in vielen Regionen der Welt hungern).

beschränkten oder keinen Zugang zu Ressourcen haben

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 12

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment bezieht sich darauf, warum Frauen besonders stark von Hunger betroffen sind. Frauen haben weniger Zugang zu Ressourcen (z.B. Bildung, Arbeit Geld etc.). Dies führt zu einer Benachteiligung für Frauen und auch zu Hunger.

im Haushalt keine Entscheidungen treffen dürfen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 12

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment bezieht sich darauf, warum Frauen besonders stark von Hunger betroffen sind. Frauen dürfen oft keine Entscheidungen treffen, weil diese Aufgabe den Männern zugeteilt ist.

eine doppelte Belastung durch Feldarbeit und Kinderbetreuung tragen müssen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 12

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das codierte Segment bezieht sich darauf, warum Frauen besonders stark von Hunger betroffen sind. Frauen leisten mehr Care-Arbeit, wodurch sie stärker belastet sind.

politisch unterrepräsentiert sind

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 12

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment bezieht sich darauf, warum Frauen besonders stark von Hunger betroffen sind. Global gesehen wird Politik hauptsächlich von Männern gemacht. Das Fehlen von weiblichen Ansichten führt dazu, dass weniger Maßnahmen, die für Frauen sinnvoll und notwendig wären (z.B. mehr Kinderbetreuungsplätze), gesetzt werden.

durch Nahrungsmitteldiskriminierung und Nahrungsmitteltabus weniger Nahrung erhalten

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 12

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Das codierte Segment bezieht sich darauf, warum Frauen besonders stark von Hunger betroffen sind. In bestimmten Regionen der Welt steht Frauen weniger Nahrung zur Verfügung, weil Männer entscheiden, wie viel sie bekommen. Dadurch sind sie benachteiligt und öfters unterversorgt.

**Die Gesetze im Land sind nicht auf
die Bedürfnisse der Frauen und
Kinder ausgerichtet**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen bestimmen in der Politik weniger mit, weshalb sie auch in Gesetzen nicht gut vertreten sind.

**Frauen können die Erträge ihrer
Felder nicht erhöhen**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Weil Frauen weniger Mitbestimmungsrechte haben, können sie auch nicht selbst für ihre Versorgung mit Essen sorgen.

**Frauen sind schlechter
ausgebildet**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen haben oft nicht die Möglichkeit, zu entscheiden, ob und wie lange sie in die Schule gehen bzw. eine Ausbildung machen, weil sie sich um die Familie kümmern müssen. Sie sind dadurch hinsichtlich ihrer Bildung benachteiligt.

Frauen erhalten bei den Mahlzeiten keine proteinreichen Nahrungsmittel (Fleisch, Fisch, Eier)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen kochen zwar meistens das Essen, in bestimmten Regionen der Welt bekommen sie aber nur die Reste, die weniger energiereich und weniger nährstoffreich ist.

Kulturelle Traditionen weisen Frauen einen niedrigeren Status zu als Männern

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen sind gesellschaftlich gesehen in vielen Kulturen „weniger Wert“ als Männer, wodurch sie ausgeschlossen werden und weniger am sozialen Leben teilnehmen.

Frauen haben seltener einen Sekundarschulabschluss

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen in bestimmten Regionen der Welt sind schlechter ausgebildet, weil sie nicht entscheiden können, ob sie zur Schule gehen. Ihnen werden von den Männern in der Familie haushaltsbezogenen Aufgaben zugeteilt. Schule und Bildung steht meist nur dem männlichen Geschlecht zu.

Frauen dürfen nicht über Geld verfügen oder Land besitzen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. In bestimmten Regionen der Welt sind es die Männer, die über die Finanzen entscheiden. Frauen werden hier ausgeschlossen, sie sind nicht in die Entscheidung eingebunden, was mit dem Geld der Familie passiert.

Frauen leiden an Vitamin-, Eisen- und Mineralstoffmangel

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. In bestimmten Regionen der Welt bekommen Frauen häufig nur Nahrungsmittelreste, die weniger nährstoffreich sind. Es sind die Männer, die das nährstoffreiche und energiereiche Essen bekommen.

Frauen sind durch Mangel- ernährung geschwächt

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Aufgrund der Tatsache, dass Frauen in bestimmten Regionen der Welt mengenmäßig weniger und weniger nährstoffreiches und energiereiches Essen zur Verfügung steht, sind sie häufiger mangelernährt.

**Frauen können kaum etwas zum
Lebensunterhalt der Familien
beitragen**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen haben häufig nicht das Recht arbeiten zu gehen. Sie nehmen somit weniger am sozialen Leben teil, weil ihnen nur die Familienarbeit zusteht.

**Frauen haben kein politisches
Mitbestimmungsrecht**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Frauen haben in bestimmten Regionen der Welt nicht das Recht zu wählen. Somit werden sie nicht mitbedacht und sind auch nicht an politischen Entscheidungen beteiligt.

**Frauen können ihre Kinder nicht
ausgewogen ernähren**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Weil in bestimmten Regionen der Welt Frauen in der Familie keinen Entscheidungen treffen können, können sie auch nicht über die Ernährung ihrer Kinder entscheiden.

Frauen kommen nur schwer an
Kredite und landwirtschaftliche
Geräte

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Weil Frauen in bestimmten Teilen der Welt nicht in finanzielle Entscheidungen eingebunden werden, können sie auch keine Kredite aufnehmen oder Anschaffungen tätigen.

Frauen können keine Verbesserungen in ihren Familien durchsetzen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 15

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Ursache oder eine Auswirkung von Frauenarmut dar. Weil Frauen in bestimmten Teilen der Welt kein Mitentscheidungsrecht innerhalb der Familie haben, können sie keine Verbesserungen für ihre Familien durchsetzen.

siehe codiertes Segment (Dialog Vater und Mutter)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Der Dialog zwischen einer Mutter und einem Vater thematisiert, dass Frauen aus Sicht des Vaters für die Care-Arbeit zuständig sind. Es wird verdeutlicht, dass Care-Arbeit selbstverständlich der Tochter zugeschrieben wird, da sie als zukünftige Ehefrau für Haushalt, Kinderbetreuung und Versorgung eingeplant ist und diese unbezahlte Arbeit höher gewichtet wird als ihre schulische Bildung.

siehe codiertes Segment (Dialog Vater und Mutter)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Der Dialog zeigt eine patriarchal geprägte Entscheidungsstruktur, in der der Vater aus wirtschaftlichen und sicherheitsbezogenen Argumenten heraus die Macht über Bildungsentscheidungen beansprucht, während die Mutter zwar für die Teilhabe der Tochter plädiert, ihre Position jedoch weniger durchsetzungsfähig ist.

Die Frauen sitzen nicht mit am Tisch. Sie laufen zwischen Herd und Tisch hin und her, um den Hausherrn zu bedienen. Die Männer essen vor den Frauen und Kindern. Für diese bleiben dann nur die Reste. Wenn es Geflügel gibt, bekommen sie das Gerippe und den Hals. Bei Kaninchen den Kopf. Bei den Kindern essen die Jungen vor den Mädchen. So lernen die Mädchen ohne Fleisch auszukommen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Frauen sind dafür verantwortlich, dass den Männern ihr Essen serviert wird. Sie übernehmen die Nahrungsmittelzubereitung und das Servieren, beides gehört zum Bereich der Care-Arbeit.

Die Frauen sitzen nicht mit am Tisch. Sie laufen zwischen Herd und Tisch hin und her, um den Hausherrn zu bedienen. Die Männer essen vor den Frauen und Kindern. Für diese bleiben dann nur die Reste. Wenn es Geflügel gibt, bekommen sie das Gerippe und den Hals. Bei Kaninchen den Kopf. Bei den Kindern essen die Jungen vor den Mädchen. So lernen die Mädchen ohne Fleisch auszukommen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

In bestimmten Regionen der Welt bekommen Mädchen und Frauen weniger und weniger energiereiches Essen. Frauen nehmen auch nicht am Ritual der Nahrungsaufnahme teil.

Die Frauen sitzen nicht mit am Tisch. Sie laufen zwischen Herd und Tisch hin und her, um den Hausherrn zu bedienen. Die Männer essen vor den Frauen und Kindern. Für diese bleiben dann nur die Reste. Wenn es Geflügel gibt, bekommen sie das Gerippe und den Hals. Bei Kaninchen den Kopf. Bei den Kindern essen die Jungen vor den Mädchen. So lernen die Mädchen ohne Fleisch auszukommen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 17

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

In bestimmten Regionen der Welt nehmen Frauen durch den Ausschluss vom gemeinsamen Essen weniger am sozialen Leben teil. Sie haben auch nicht die Möglichkeit, darüber zu entscheiden, ob sie teilhaben möchten oder nicht. Es sind die Männer, die in der Machtposition sind und Entscheidungen treffen.

„Man hat uns beigebracht, wie wir unsere Frauen unterstützen können. Ich habe mich mittlerweile daran gewöhnt. Auch wenn meine Frau weg ist, kümmere ich mich nun um den Haushalt und die Kinder. Ich gebe meiner Frau mehr Geld für Nahrungsmittel und sammle wildwachsende Pflanzen, die man essen kann.“

Yemoh, Mitglied einer Männergruppe

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 18

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Die Aussage einer männlichen Person verdeutlicht, dass durch Aufklärung und Bewusstseinschaffung Care-Arbeit auch von Männern übernommen wird und dadurch traditionelle Rollenbilder aufgebrochen werden.

„Man hat uns beigebracht, wie wir unsere Frauen unterstützen können. Ich habe mich mittlerweile daran gewöhnt. Auch wenn meine Frau weg ist, kümmere ich mich nun um den Haushalt und die Kinder. Ich gebe meiner Frau mehr Geld für Nahrungsmittel und sammle wildwachsende Pflanzen, die man essen kann.“

Yemoh, Mitglied einer Männergruppe

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 18

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Die Aussage verdeutlicht eine Verschiebung von Macht- und Entscheidungsstrukturen hin zu mehr partnerschaftlicher Teilhabe, da der Mann Verantwortung

übernimmt, die Frau aktiv unterstützt und ihr dadurch mehr Handlungsspielraum und Mitbestimmung ermöglicht.



Ephraim und das Lamm ist ein 2015 erschienener Spielfilm des äthiopischen Regisseurs Yared Zeleke (94 Minuten). Eine Geschichte vom kargen Leben im ländlichen Äthiopien. Protagonisten sind ein Junge und eine junge Frau, die sich gegen traditionelle Rollenzuweisungen wehren: Ephraim widmet sich mit Hingabe und Talent dem Kochen. Tsion verschlingt Zeitungen und interessiert sich für moderne Landwirtschaft, Hungerbekämpfung und den Klimawandel. Eine zärtliche Erzählung in einer betörend schönen Landschaft. Der Film lief in deutschen Kinos, ist auf DVD erhältlich, vielfach auch zum Ausleihen.

Trailer: www.youtube.com/watch?v=DpVKGRiP7ew

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 20

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Der Ausschnitt zeigt, wie traditionelle Geschlechterrollen aufgebrochen werden, indem ein Mann die meist weiblich zugeschriebene Care-Arbeit übernimmt, während die Frau Tätigkeiten ausübt, die stereotyp als männlich gelten.



Ephraim und das Lamm ist ein 2015 erschienener Spielfilm des äthiopischen Regisseurs Yared Zeleke (94 Minuten). Eine Geschichte vom kargen Leben im ländlichen Äthiopien. Protagonisten sind ein Junge und eine junge Frau, die sich gegen traditionelle Rollenzuweisungen wehren: Ephraim widmet sich mit Hingabe und Talent dem Kochen. Tsion verschlingt Zeitungen und interessiert sich für moderne Landwirtschaft, Hungerbekämpfung und den Klimawandel. Eine zärtliche Erzählung in einer betörend schönen Landschaft. Der Film lief in deutschen Kinos, ist auf DVD erhältlich, vielfach auch zum Ausleihen.

Trailer: www.youtube.com/watch?v=DpVKGRiP7ew

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 20

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1d) in Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen

Zusammenfassung:

Der Ausschnitt zeigt, wie die Protagonist*innen durch das bewusste Abweichen von traditionellen Rollenzuweisungen Macht-, Entscheidungs- und Teilhabestrukturen in Frage stellen und sich selbstbestimmt neue Handlungsspielräume in einer von festen Normen geprägten Gesellschaft erschließen.

Jungen haben in diesem Alter in der Regel nicht in dem Maße Probleme mit ihrer Figur wie Mädchen. Sie verdrängen das Problem leichter, werden durch ihre Freunde seltener damit konfrontiert, befinden sich noch in der Wachstumsphase und können dann Unmengen vertilgen, ohne dicker zu werden, und richten ihr Augenmerk eher auf Kraftgewinn und Muskelzuwachs. Die in diesem Zusammenhang gelegentlich zu beobachtenden Protein-Kraft-Diäten werden hier nicht behandelt, weil sie erst im Zusammenhang mit gesunder Ernährung in ihren Folgen eingeschätzt werden können.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 22

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Jungen können auf Grund der Wachstumsphase mehr essen als Mädchen und nehmen dabei nicht zu. Mädchen in der Pubertät essen weniger, weil sie nicht dick werden wollen.

Es zeigt sich in Untersuchungen, dass sich Mädchen mit Beginn der Pubertät verstärkt Sorgen um ihr Gewicht (ihre Figur) machen und damit beginnen, ihr Essverhalten zu kontrollieren, sie nehmen im Durchschnitt weniger Kalorien zu sich als vor der Pubertät, obwohl sie eigentlich mehr benötigen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 54

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Mädchen in der Pubertät beschäftigen sich vermehrt mit dem Aussehen ihres Körpers und beginnen weniger Kalorien zu sich zu nehmen.

Magersucht ist eine schwere Essstörung, meistens bei Mädchen und jungen Frauen, mit extrem gezügeltem Essverhalten, das sich durch geringste Nahrungsaufnahme auszeichnet.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 55

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Mädchen und junge Frauen neigen tendenziell eher zu Essstörungen als Jungen. Sie essen zu wenig.

siehe codiertes Segment (Mann mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 4

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann beim Einkaufen. Dadurch wird der stereotypen Vorstellung, Care-Arbeit als weiblich wahrzunehmen (= die Frau geht einkaufen), entgegengewirkt.

siehe codiertes Segment (Mann mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 4

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Der Mann hat Gemüse in seinem Einkaufswagen. Dies widerspricht der stereotypen Vorstellung, Männer würden sich nicht ausgewogen ernähren.

siehe codiertes Segment (Mann und Frau beim Planen einer Mahlzeit)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 4

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Frau und einen Mann, die gemeinsam und gleichberechtigt eine Care-Tätigkeit (Planen einer Mahlzeit) ausüben, wodurch traditionelle geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen eher aufgebrochen als bestätigt werden.

siehe codiertes Segment (Frau mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 10

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Frau beim Einkaufen. Einkaufen stellt eine Tätigkeit aus dem Bereich der Care-Arbeit dar und wird häufig als weibliche Aufgabe wahrgenommen.

siehe codiertes Segment (Frau mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 10

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Die Frau hat Gemüse in ihrem Einkaufswagen. Dies bestätigt die stereotype Vorstellung, dass Frauen sich gesundheitsbewusst ernähren.

siehe codiertes Segment (Mann mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 11

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann beim Einkaufen von „Superangeboten“. Das Planen von Einkäufen und das Einkaufen selbst wird stereotyp häufig von Frauen erledigt. Die Darstellung eines Mannes beim Einkaufen bricht somit traditionelle Rollenbilder auf.

siehe codiertes Segment (Frau mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 13

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Frau beim Einkaufen. Einkaufen stellt eine Tätigkeit aus dem Bereich der Care-Arbeit dar und wird häufig als weibliche Aufgabe wahrgenommen.

siehe codiertes Segment (Frau mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 13

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Die Frau hat Gemüse in ihrem Einkaufswagen. Dies bestätigt die stereotype Vorstellung, dass Frauen sich gesundheitsbewusst ernähren.

siehe codiertes Segment (Mann mit Einkaufswagen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 14

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann beim Einkaufen. Dadurch wird der stereotypen Vorstellung, Care-Arbeit als weiblich wahrzunehmen (= die Frau geht einkaufen), entgegengewirkt.

siehe codiertes Segment (Frau beim Einkaufen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 16

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Frau beim Einkaufen bei der Auswahl von Produkten. Einkaufen stellt eine Tätigkeit aus dem Bereich der Care-Arbeit dar und wird häufig als weibliche Aufgabe wahrgenommen.

siehe codiertes Segment (Mann beim Einkaufen mit einem Kind)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 17

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann beim Einkaufen. Dadurch wird der stereotypen Vorstellung, Care-Arbeit als weiblich wahrzunehmen (= die Frau geht einkaufen), entgegengewirkt. Außerdem hat der Mann ein Kind dabei. Kinderbetreuung stellt ebenfalls eine Tätigkeit aus dem Bereich der Care-Arbeit dar.

siehe codiertes Segment (Mann, der über den Aufbau von Supermärkten spricht)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Zitat eines männlich dargestellten Studenten zeigt, dass er sich mit dem Aufbau des Supermarktes beschäftigt, weil er einkaufen geht und somit Care-Arbeit für sich leistet. Care-Arbeit wird somit auch als männliche Aufgabe dargestellt.

siehe codiertes Segment (Geschäftsfrau und Mutter, die über ihre Einkaufsgewohnheiten sprechen)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Die Zitate der als Geschäftsfrau und Mutter dargestellten Frauen zeigen, dass Einkaufen als zeitintensive, selbstverständliche Care-Arbeit weiblich konnotiert ist.

siehe codiertes Segment (Mann steht vor einem Kühlschrank)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 20

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann vor seinem Kühlschrank. Im Kühlschrank befindet sich eine Karotte. Dies widerspricht der stereotypen Annahme, Männer würden sich nicht gesundheitsbewusst (wozu der Konsum von Gemüse zählt) ernähren.

siehe codiertes Segment (ausführlicher Bericht einer Frau, die über ihr Einkaufsverhalten spricht)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 24

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Zitat stammt von einer Frau, die über ihr Einkaufsverhalten spricht. Dabei geht hervor, dass die Mutter für die finale Planung und Realisierung des Wocheneinkaufs zuständig ist. Darüber hinaus erledigt sie auch alle zusätzlichen kleineren Einkäufe. Obwohl auch aufgezeigt wird, dass sich alle Familienmitglieder an der Planung der Mahlzeiten beteiligen, ist es die Frau, die den Hauptanteil der Care-Arbeit übernimmt. Somit wird vermittelt, dass Care-Arbeit eine typische „Frauentätigkeit“ ist.

siehe codiertes Segment (Mann steht vor einem Kühlschrank)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 25

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1b) im Ernährungsverhalten und in der Esskultur

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann vor seinem Kühlschrank. Im Kühlschrank befindet sich eine Karotte. Dies widerspricht der stereotypen Annahme, Männer würden sich nicht gesundheitsbewusst (wozu der Konsum von Gemüse zählt) ernähren.

Da sich mehr Frauen um die Bedürfnisse der Familie kümmern (zum Beispiel Kinderbetreuung, Pflege), gehen viele von ihnen nur einer Teilzeitarbeit nach und verrichten mehr unbezahlte Arbeiten im Haushalt. Teilzeitarbeit bedeutet, dass man weniger als 40 Stunden pro Woche beruflich arbeitet. Gibt es in einer Familie Kinder, dann gehen Frauen oftmals gar nicht arbeiten oder sie suchen sich einen Job, der mit den Kindern vereinbar ist.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 99

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Der Text thematisiert, dass es die Frauen sind, die die Care-Arbeit für die Familie übernehmen und dadurch deutlich mehr unbezahlte Arbeit verrichten.

„Unbezahlte Arbeit im Haushalt sollte genau protokolliert werden. Dann können Frauen von Männern dafür bezahlt werden.“

„Männer sollten sich bemühen, im Haushalt regelmäßig Arbeiten ganz selbstverständlich zu übernehmen. Halbe-halbe wäre eine faire Aufteilung.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 100

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Die Statements handeln davon, dass sich auch Männer an der Care-Arbeit beteiligen sollen, die überwiegend von Frauen verrichtet wird. Das erste Statement thematisiert darüber hinaus, dass Männer Frauen für die unbezahlte Arbeit im Haushalt entlohnen könnten.

„Gäbe es keine Kinder, könnten Frauen eine Vollzeitstelle annehmen.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 100

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Das Statement macht deutlich, dass Care-Arbeit (hier Kinderbetreuung) überwiegend von Frauen vollrichtet wird.

Arbeitsauftrag bearbeitet: Viele Österreicher:innen denken, dass vorwiegend Mütter bei ihren Kindern zuhause bleiben sollen. Sammelt Argumente für und gegen diesen Standpunkt und haltet sie in einer Tabelle fest (Pro-Argumente und Kontra-Argumente). Arbeitszeit: 10 Minuten.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 103

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Der Arbeitsauftrag befasst sich mit der stereotypen Annahme vieler Österreicher*innen, dass Care-Arbeit eine weibliche Tätigkeit darstellt.

Siehe codiertes Segment (Grafik der Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 107

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Die Darstellung zeigt, dass Frauen mehr unbezahlte Arbeit (=Care-Arbeit) leisten als Männer.

Die Geburt eines oder mehrerer Kinder hat in Österreich großen Einfluss darauf, welche Arbeiten Frauen verrichten. Bis zur Geburt ihres ersten Kindes sind viele Frauen berufstätig, danach bleiben sie oftmals länger als ein Jahr zuhause. Dort verrichten sie viele Tätigkeiten, die unbezahlt sind (Kinderpflege und Kindererziehung, kochen, Wäsche waschen, putzen, einkaufen, Arztbesuche etc.). Trotzdem ist die Hausarbeit sehr wertvoll für die Gesellschaft. Männer packen viel seltener im Haushalt an.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 108

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Der Text handelt davon, dass Frauen den Hauptanteil der Care-Arbeit im Haushalt übernehmen, vor allem dann, wenn sie Kinder bekommen.

Wenn die Kinder älter werden, steigen auch Frauen oft wieder in einen Beruf ein. Dann haben sie meist keine Vollzeitstelle (also 40 Stunden Arbeit pro Woche), sondern arbeiten 15, 20 oder 30 Stunden (Teilzeitarbeit). Natürlich verdienen sie dadurch weniger, auch wenn sie in Summe gesehen gleich viel oder mehr arbeiten als Männer. Denn zu Hause wartet der Haushalt, der sich nicht von selbst erledigt.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 108

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Der Text thematisiert, dass Frauen oft mehr Arbeit leisten als Männer. Ein Teil dieser Arbeit wird jedoch nicht entlohnt, weil es sich um unbezahlte Care-Arbeit handelt.

arbeiten. Es sind aber immer noch die Frauen, die den Großteil der unbezahlten Hausarbeit alleine leisten.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 108

Code:

1) Textliche und bildliche Repräsentation von Geschlechterrollen > 1a) in der Care-Arbeit

Zusammenfassung:

Care-Arbeit wird überwiegend von Frauen geleistet.

Kategorie 4a)

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mädchens)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 1

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Der Titel „Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen“, der sich direkt unter dem Bild befindet, der Zopf und die als stereotyp eher weiblich konnotierten Farben gelb und orange (Kleidung) lassen darauf schließen, dass es sich bei der dargestellten Person um eine weibliche Person handelt.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau, altes Bild in schwarz-weiß)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung findet sich im Lernmaterial der Hinweis, dass es sich bei der dargestellten Person um Louise Otto-Peters, die Gründerin des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins, handelt. Daraus wird ersichtlich, dass eine weibliche Person abgebildet ist. Auch Frisur und Kleidung unterstreichen diese Einordnung.

siehe codiertes Segment (Abbildung von sechs Männern, altes Bild in schwarz-weiß)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Auf der Abbildung sind sechs Männer zu erkennen. Besonders die kurzen Haare sowie die Bärte gelten als stereotype Merkmale für eine männliche Darstellung.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau → Vigdís Finnbogadóttir)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung findet sich im Lernmaterial der Hinweis, dass es sich bei der dargestellten Person um Vigdís Finnbogadóttir, die weltweit erste weibliche Staatsoberhaupt, handelt. Daraus wird ersichtlich, dass eine weibliche Person abgebildet ist. Auch ihre Ohrringe, die stereotyp als weiblich angesehen werden, unterstreichen diese Einordnung.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau → Angela Merkel)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung findet sich im Lernmaterial der Hinweis, dass es sich bei der dargestellten Person um Angela Merkel, die erste deutsche Bundeskanzlerin, handelt. Daraus wird ersichtlich, dass eine weibliche Person abgebildet ist. Auch ihre Halskette, die stereotyp als weiblich angesehen wird, unterstreicht diese Einordnung.

siehe codiertes Segment (Abbildung von drei Frauen → Ellen Johnson Sirleaf, Leymah Gbowee und Tawakkol Karman)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 10

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung findet sich im Lernmaterial der Hinweis, dass es sich bei den dargestellten Personen um die Friedensnobelpreisträgerinnen Ellen Johnson Sirleaf, Leymah Gbowee und Tawakkol Karman handelt. Daraus wird ersichtlich, dass weibliche Personen abgebildet sind.

siehe codiertes Segment (Abbildung von sechs illustrierten Personen in grün)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Die Abbildung zeigt sechs Illustrationen von Personen. Es ist nicht eindeutig erkennbar, ob es sich um männliche oder weibliche Darstellungen handelt, da anhand der Optik (Frisur, Kleidung) keine eindeutige Zuordnung getroffen werden kann.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer schwangeren Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 14

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine schwangere Frau. Auch der Verweis „unterernährte schwangere Frauen gebären unterernährte Kinder“ neben dem Bild macht deutlich, dass die dargestellte Person weiblich ist.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Person, die eine körperliche Arbeit verrichtet)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 14

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Person, die ein nicht näher bestimmtes Arbeitsgerät (möglicherweise einen Rechen oder eine Schaufel) in der Hand hält. Aus der Abbildung

geht nicht hervor, ob es sich um eine männliche oder weibliche Person handelt, da keinerlei stereotype Hinweise auf das Geschlecht gegeben werden.

siehe codiertes Segment (Abbildung von zwei Kindern)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 14

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Aufgrund des Hinweises „verringerte geistige und körperliche Fähigkeiten der Kinder“ im Lernmaterial neben der Abbildung lässt sich schließen, dass es sich bei den dargestellten Personen um Kinder handelt. Eine eindeutige Zuordnung des Geschlechts ist jedoch nicht möglich, da keine stereotyp eindeutigen Merkmale erkennbar sind.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines kleinen Mädchens)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 18

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Der Zusatz „mit ihrer jüngsten Tochter Mariama“ im Lernmaterial unter der Abbildung zeigt, dass es sich bei dem abgebildeten Mädchen um eine weibliche Person handelt. Die gesamte Abbildung stellt ein Familienfoto einer Familie aus Sierra Leone dar.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 18

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Aufgrund der textlichen Hinweise neben und unter der Abbildung wird deutlich, dass es sich bei der abgebildeten Person um einen Mann, nämlich um den Vater von Mariama handelt. Die gesamte Abbildung stellt ein Familienfoto einer Familie aus Sierra Leone dar.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 18

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Aufgrund des textlichen Hinweises neben der Abbildung kann gesagt werden, dass es sich bei der abgebildeten Person um eine Frau handelt. Die gesamte Abbildung stellt ein Familienfoto einer Familie aus Sierra Leone dar.

siehe codiertes Segment (Zeichnung einer Person in schwarz-weiß)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 42

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Aus der Abbildung alleine geht nicht hervor, um welches Geschlecht es sich handelt. In der Vermittlungshilfe für Lehrkräfte ist jedoch vermerkt, dass es sich um einen Mann, nämlich um Allesandro del Boro, handelt. Den Schüler*innen wird zunächst jedoch nur das Bild gezeigt und somit ist nicht eindeutig erkennbar, ob es sich um einen Mann oder eine Frau handelt. Die Kleidung und auch die Haare der abgebildeten Person lassen offen, ob eine männliche oder weibliche Person dargestellt wird.

siehe codiertes Segment (Zeichnung einer Frau in schwarz-weiß)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 42

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Frau. Hinweise liefern die für Frauen typische Kleidung (Kleid mit Ausschnitt), die Oberweite der dargestellten Person und die gelockten Haare.

siehe codiertes Segment (Zeichnung eines oberkörperfreien Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 42

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann. Dies ist eindeutig zu erkennen, da die Person oberkörperfrei und ohne Brüste gezeigt wird. Auch kurze Haare und ein muskulöser Körperbau gelten stereotyp als „männlich“.

siehe codiertes Segment (Zeichnung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 42

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine Frau. Obwohl die dargestellte Person kurze Haare hat (wird stereotyp eher mit männlichen Personen assoziiert), lässt der Rest der Darstellung darauf schließen, dass es sich um eine weibliche Person handelt: feine Gesichtszüge, Kleid, schlanker Körperbau und lange Beine.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes beim Einkaufen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 4

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine männliche Person. Kurze Haare sind ein stereotyp männliches Merkmal. Darüber hinaus wird die Farbe grün (grünes T-Shirt) eher mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 4

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine weibliche Person. Lange Haare und ein Ausschnitt in der Kleidung sind stereotyp weibliche Merkmale. Außerdem wird die Farbe orange (orangefarbenes T-Shirt) eher mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 4

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine männliche Person. Kurze Haare sind ein stereotyp männliches Merkmal. Die Farbe grün (grünes T-Shirt) wird eher mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 1

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine weibliche Person. Lange Haare und ein Ausschnitt in der Kleidung sind stereotyp weibliche Merkmale. Die Farbe orange (orangeses T-Shirt) wird eher mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 11

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild sieht man eine männliche Person. Diese Einordnung erfolgt auf Grundlage der kurzen Haare, die stereotyp dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden. Auch die Kleidung lässt darauf schließen, dass es sich um einen Mann handelt, da Hemden und Krawatten stereotyp von Männern getragen werden.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes beim Einkaufen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 11

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine männliche Person. Die kurzen Haare fungieren als Kriterium für eine stereotyp männliche Zuordnung.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 13

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine weibliche Person. Lange Haare und ein Ausschnitt in der Kleidung sind stereotyp weibliche Merkmale. Die Farbe orange (orangeses T-Shirt) wird eher mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 14

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine männliche Person. Kurze Haare sind ein stereotyp männliches Merkmal. Die Farbe grün (grünes T-Shirt) wird eher mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 16

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine weibliche Person. Lange Haare sind ein stereotyp weibliches Merkmal. Die Farbe orange (orangeses T-Shirt) wird eher mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 17

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Mann. Die Zuordnung erfolgt auf Grundlage der kurzen Haare und des blauen T-Shirts. Beides wird stereotyp mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau (Kassiererin im Supermarkt))

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 17

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist eine Frau zu sehen. Lange Haare und ein V-Ausschnitt gelten stereotyp als weibliche Merkmale. Zusätzlich deutet der Text neben und unter dem Bild darauf hin, dass es sich um eine Frau handelt, da von einer Kassiererin gesprochen wird.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Kindes (weiblich))

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 17

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine weibliche Person. Die Zöpfe des Mädchens sowie das orangene T-Shirt sind Merkmale, die stereotyp dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes im Anzug)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung findet sich der Zusatz „Supermarktleiter“. Die männliche Form dient als Zuordnungskriterium zum männlichen Geschlecht. Darüber hinaus kann die Optik der dargestellten Person (kurze Haare, Hemd und Krawatte) ebenso als Merkmal für eine stereotype Zuordnung zum männlichen Geschlecht angesehen werden.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines jungen Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung steht „Student“. Die männliche Form dient als Zuordnungskriterium zum männlichen Geschlecht. Darüber hinaus kann die Optik der dargestellten Person (kurze Haare, blaues T-Shirt) ebenso als Merkmal für eine stereotype Zuordnung zum männlichen Geschlecht angesehen werden.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Neben der Abbildung steht „Geschäftsfrau“. Die weibliche Form dient als Zuordnungskriterium zum weiblichen Geschlecht. Weiters sind der Haarschnitt sowie die Kleidung (Bluse mit gelbem V-Ausschnitt) stereotype Merkmale für diese Zuordnung.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Neben dem Bild steht „Mutter“. Die weibliche Form dient als Zuordnungskriterium zum weiblichen Geschlecht. Darüber hinaus sind die langen und gewellten Haare sowie der V-Ausschnitt des roten T-Shirts Merkmale, die für die Zuordnung zum weiblichen Geschlecht sprechen, da dieses Erscheinungsbild eher mit einer Frau assoziiert wird.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Person mit langen blonden Haaren)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Aus der Abbildung und dem Zusatztext „Jugendlicher“ neben dem Bild geht nicht hervor, um welches Geschlecht es sich handelt. Auf dem Bild ist eine Person mit langen Haaren und einem Haarband zu sehen, wobei es sich um Merkmale handelt, die stereotyp als weiblich gelten. Das Wort „Jugendlicher“ (=männliche Form) lässt jedoch keine eindeutige Zuordnung zu.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer grau-schattierten Person)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 19

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Aus der Abbildung und dem Zusatz „Andere Meinung“ neben dem Bild geht nicht hervor, um welches Geschlecht es sich handelt. Die abgebildete Person weist keine Merkmale für eine eindeutige Zuordnung zum männlichen oder weiblichen Geschlecht zu.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 20

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine männliche Person. Kurze Haare sind ein stereotyp männliches Merkmal. Die Farbe grün (grünes T-Shirt) wird eher mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 23

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist eine männliche Person zu sehen. Die Zuordnung erfolgt auf Grundlage der kurzen Haare und des blauen T-Shirts, da beide Merkmale stereotyp mit dem männlichen Geschlecht assoziiert werden.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 23

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist eine Frau zu sehen. Obwohl sie ein blaues T-Shirt trägt, das stereotyp dem männlichen Geschlecht zugeordnet wird, ist der V-Ausschnitt eher ein Merkmal für weibliche Kleidung. Auch die mittellangen Haare und der Pony der Frau sprechen für die Zuordnung zum weiblichen Geschlecht.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 24

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist eine Frau zu sehen. Der Zusatz „Frau Müller“ neben dem Bild ist das Zuordnungskriterium zum weiblichen Geschlecht. Aber auch die Frisur und die Kette sind stereotyp weibliche Merkmale.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Mannes)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Verkaufstricks im Supermarkt, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2017, S. 25

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt eine männliche Person. Kurze Haare sind ein stereotyp männliches Merkmal. Die Farbe grün (grünes T-Shirt) wird eher mit dem männlichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer jungen Frau)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist eine junge Frau zu sehen. Ihre langen Haare und der Körperbau sind die entscheidenden Zuordnungskriterien. Das Shirt der jungen Frau ist zwar blau (= eher stereotyp männlich), die Art des Shirts mit Spaghettiträgern wird jedoch meist von Frauen getragen.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Jungen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist ein Junge zu sehen. Obwohl er ein rosafarbenes T-Shirt, das eindeutig mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert wird, trägt, ist der Kurzhaarschnitt das Zuordnungskriterium zum männlichen Geschlecht.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Jungen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Jungen. Kurze Haare und ein grau-blaues T-Shirt werden stereotyp eher dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

siehe codiertes Segment (Abbildung von einem Mädchen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist ein Mädchen abgebildet. Lange Haare, die zu einem Zopf zusammengebunden sind, werden mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Jungen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt einen Jungen. Kurze Haare und ein blau kariertes Hemd sind Merkmale, die für die Zuordnung zum männlichen Geschlecht sprechen.

siehe codiertes Segment (Abbildung von einem Mädchen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt ein Mädchen. Die lockigen Haare und das gelbe T-Shirt sind Merkmale, die für die Zuordnung zum weiblichen Geschlecht sprechen.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Person, dessen Geschlecht nicht eindeutig erkennbar ist)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > nicht eindeutig

Zusammenfassung:

Bei dem Bild lässt sich nicht eindeutig sagen, um welches Geschlecht es sich handelt. Die Person hat dunkle lockige Haare, dies würde stereotyp eher für die Zuordnung zum weiblichen Geschlecht sprechen, jedoch sind die Haare recht kurz und auch die Kleidung lässt keine eindeutige Zuordnung zu.

siehe codiertes Segment (Abbildung eines Jungen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > männlich

Zusammenfassung:

Auf dem Bild ist eine männliche Person zu erkennen. Kurze Haare und ein blaues T-Shirt werden stereotyp eher dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

siehe codiertes Segment (Abbildung von einem Mädchen)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, S. 6

Code:

4a) stereotype, einfache Feststellung des Geschlechts > weiblich

Zusammenfassung:

Das Bild zeigt ein Mädchen. Die mittellangen Haare und der Haarreifen sprechen für eine stereotype Zuordnung zum weiblichen Geschlecht.

Kategorie 6)

Kontext- bzw. Lebensweltorientierung durch Selbstreflexion erlebter Geschlechterrollen; Erkennen, Bewerten und Hinterfragen von Geschlechtsstereotypen im eigenen Umfeld und im interkulturellen Kontext.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Bei dem codierten Segment handelt es sich um eine Leitidee aus dem entsprechenden Lernmaterial. Erlebte Geschlechterrollen, wobei es sich um Stereotype handeln kann, sollen reflektiert sowie Geschlechterstereotype im eigenen Umfeld hinterfragt werden. Es handelt sich somit um eine Leitidee, die sich mit der Reflexion von Stereotypen im Unterricht befasst.

siehe codiertes Segment (Erklärung einer Übung inklusive Reflexion → Gedankenspiel)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 7

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Das Gedankenspiel befasst sich mit Assoziationen für Frauen und Männer. Der letzte Punkt kann als Reflexion angesehen werden, da über Klischees (=Stereotype) gesprochen werden soll und auch thematisiert wird, ob sich bestimmte Zuschreibungen negativ auswirken könnten.

siehe codiertes Segment (Abbildung einer Unterrichtsaktivität)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 11

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Die Abbildung beschreibt eine Unterrichtsaktivität aus dem entsprechenden Lernmaterial, bei der die Schüler*innen Aussagen über Frauen und Männer entlang einer Zustimmungs-Ablehnungs-Linie bewerten und ihre Position begründen sollen. Die Statements greifen typische Geschlechterstereotype (z.B. zu Karriere, Hausarbeit, Stärke, Geld, Gefühlen) auf. Durch Diskussion und mögliche Positionswechsel werden diese Stereotype benannt, hinterfragt und gemeinsam reflektiert, weshalb die Zuordnung zu 6) Reflexion von Stereotypen erfolgt.

- 3. Schulcheck:** Gibt es eine Geschlechterdiskriminierung an der Schule? Trauen die Lehrer*innen Mädchen in den MINT-Fächern weniger zu? Gibt es Rollenklischees in den Schulbüchern? Wird darauf geachtet, dass alle Mädchen kulturübergreifend ihre Rechte wahrnehmen können? Wird auf eine gendersensible Sprache geachtet (z. B. „Lehrerinnen und Lehrer“ oder „Lehrkräfte“, „herausgegeben von ...“ statt „Herausgeber“, „Team“ statt „Mannschaft“, „Publikum“ statt „Zuhörer“)?

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 20

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Die Abbildung befasst sich damit, mögliche Geschlechterdiskriminierungen in der Schule zu überprüfen, z.B. durch Rollenklischees, Erwartungen in MINT-Fächern oder Sprache. Dabei sollen Geschlechterstereotype erkannt und reflektiert werden, weshalb die Zuordnung zu 6) Reflexion von Stereotypen erfolgt.

äußeren Faktoren wie z.B. Freunde, Fernsehen, Zeitschriften und Werbung beeinflusst werden. Abschließend werden die Fragen diskutiert: Decken sich die Vorstellungen der Mädchen mit denen der Jungen? Was könnten die Ursachen für eventuelle Unterschiede sein?

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esststörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 23

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Vorstellungen der Mädchen und Burschen über das ideale Körperbild sollen miteinander verglichen werden. Im Plenum werden somit stereotype Vorstellungen benannt und reflektiert.

aber trotzdem für fit halten. Über die möglichen Ursachen der Ergebnisse der Auswertung sollte unbedingt diskutiert werden, dabei sollte auch über die oben genannte Unzufriedenheit der Mädchen gesprochen werden, da sie mit dem gesellschaftlich anerkannten Schönheitsideal in Beziehung steht und unbewusst das Wohlbefinden beeinflussen kann. Um zu einer aktiven Lebensgestaltung zu kommen, müssen sich die Schülerinnen/die Schüler diesen Zusammenhang bewusst machen, gerade weil Schlanksein einen hohen gesellschaftlichen Wert darstellt und mit Sozialprestige verbunden ist. Die Aus-

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 25

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Bei dem codierten Segment handelt es sich um eine Anmerkung für Lehrkräfte hinsichtlich der Abhandlung des Unterrichts. Gesellschaftliche Schönheitsideale sollen im Unterricht thematisiert und ihr Einfluss auf das Wohlbefinden von Mädchen diskutiert werden. Dadurch sollen gesellschaftliche Erwartungen und geschlechterbezogene Stereotype bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden, weshalb eine Zuordnung zu 6) Reflexion von Stereotypen erfolgt.

Variante 3: Entwickelt einen Dialog, den ihr auch auf Tonband sprechen könnt, um ihn anschließend der Klasse vorzustellen. Orientiert euch dabei an der folgenden Aussage und den Fragen:

Zwei sehr schlanke Mädchen stehen vor einem Spiegel und klagen, dass sie sich zu dick finden.

1. Warum finden sich die Mädchen zu dick?
2. Wie lösen sie ihre vermeintlichen Figurprobleme und welche Folgen könnten dabei auftreten?
3. Was sagen ihr/e Freund/e, ihre Freundin/innen, ihre Eltern, ihr Arzt dazu?

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 41

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Bei dem codierten Segment handelt es sich um eine Aufgabe, bei der die Schüler*innen einen Dialog entwickeln sollen. Die drei Fragen, die behandelt werden sollen (vor allem Frage 1), befassen sich mit der Reflexion von Stereotypen (in diesem Fall mit dem Stereotyp „Mädchen und Frauen müssen schlank sein“), weshalb der Code 6) Reflexion von Stereotypen angewendet wird. Darüber hinaus kann und soll in der Ergebnispräsentation im Plenum über das Thema Essstörungen und warum vor allem Mädchen und Frauen davon betroffen sind, gesprochen werden.

Männer, die viel Zeit an ihrem Arbeitsplatz verbringen, verrichten zuhause weniger (unbezahlte) Arbeit. Dass Frauen öfter zuhause bleiben, hat auch gesellschaftliche Gründe: Frauen werden oft ungerechterweise als „natürliche“ Bezugspersonen für Kind und Haushalt gesehen. Damit unbezahlte und bezahlte Arbeit zwischen Frauen und Männern ungefähr gleich aufgeteilt werden kann, wäre ein großes Angebot an Kinderbetreuungsplätzen notwendig (Krippenplätze, Kindergartenplätze, Nachmittagsbetreuung ...).

2. Unterstreiche im Text, warum Frauen öfter zuhause bleiben und unbezahlte Arbeit leisten.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 99

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Durch das Unterstreichen sollen stereotype Geschlechterrollen thematisiert werden. Beispielsweise wird „Frauen als „natürliche“ Bezugspersonen für Kind und Haushalt“ unterstrichen, wobei es sich um die Benennung eines Geschlechterstereotyps handelt.

„Mütter können sich viel besser um Kinder kümmern als Väter und sollten daher Teilzeitberufe ausüben.“

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 100

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Das codierte Segment benennt das gängige Geschlechterstereotyp, dass sich Mütter besser um ihre Kinder kümmern können als Väter.

das Flipchart gezeichnet. Danach wird das Ergebnis diskutiert. Leitfrage: Warum ist es unfair, dass Frauen den überwiegenden Anteil an unbezahlter Arbeit leisten? **Arbeitszeit: 10 Minuten.**

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 103

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Durch die Diskussion der Leitfrage wird das Geschlechterstereotyp „Frauen kümmern sich um Kinder und Haushalt“ (= unbezahlte Arbeit) reflektiert.

Arbeitsauftrag bearbeitet: Viele Österreicher:innen denken, dass vorwiegend Mütter bei ihren Kindern zuhause bleiben sollen. Sammelt Argumente für und gegen diesen Standpunkt und haltet sie in einer Tabelle fest (Pro-Argumente und Kontra-Argumente). Arbeitszeit: 10 Minuten.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 103

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Dass vorwiegend Mütter bei ihren Kindern zuhause bleiben sollen, benennt ein Geschlechterstereotyp. Durch das Sammeln von Argumenten wird das Stereotyp reflektiert.

Die Rolle des Mannes ist noch immer oft die des Ernährers, der den großen Teil des Geldes heimbringen soll. Waren Männer früher noch viel häufiger die einzigen, die in Familien einer Erwerbsarbeit nachgingen und für Einkommen sorgten, gehen heute auch Frauen immer öfter arbeiten. Es sind aber immer noch die Frauen, die den Großteil der unbezahlten Hausarbeit alleine leisten.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 108

Code:

6) Reflexion von Stereotypen

Zusammenfassung:

Männer sollen finanziell für ihre Familie sorgen. Dieses Geschlechterstereotyp trifft heute jedoch nicht mehr so stark zu wie früher, da auf Grund steigender Lebenshaltungskosten auch Frauen zusätzlich zur unbezahlten Arbeit zu Hause einer bezahlten Tätigkeit nachgehen müssen.

Kategorie 7)

Geschlechtergleichheit

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Geschlechtergleichheit wird im Lernmaterial bei den Leitideen unter dem Punkt Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung genannt. Das Lernmaterial befasst sich demnach mit Geschlechtergleichheit, wodurch die Frage, ob Gender als explizites Querschnittsthema berücksichtigt wird, mit JA beantwortet werden kann.

Minderung von Bildungsungleichheit und Stärkung von Chancengerechtigkeit, hier mit Fokus auf Ungleichheit von Männern und Frauen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Da Chancengleichheit sowie die Ungleichheit von Männern und Frauen als Leitideen genannt werden, kann gesagt werden, dass Gender über einzelne Kategorien als übergreifendes Thema im Lernmaterial sichtbar ist.

Kontext- bzw. Lebensweltorientierung durch Selbstreflexion erlebter Geschlechterrollen; Erkennen, Bewerten und Hinterfragen von Geschlechtsstereotypen im eigenen Umfeld und im interkulturellen Kontext.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Geschlechterrollen sollen reflektiert werden und Geschlechterstereotype werden thematisiert. Beides orientiert sich an der Lebenswelt der Schüler*innen und macht deutlich, dass Gender über einzelne Kategorien hinaus als übergreifendes Thema angesprochen wird.

Handlungskompetenzen entwickeln durch Counter-Speech, Solidarität und gesellschaftliche Mitwirkung im Kampf gegen Geschlechterdiskriminierung durch Gleichstellungskampagnen.

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment macht deutlich, dass Geschlechterdiskriminierung im Lernmaterial thematisiert wird, weshalb Gender als explizite Querschnittsdimension berücksichtigt wird.

genderspezifische Rollenmodelle und Ausgrenzungen in der Sprache wahrnehmen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment stellt eine Kompetenz dar, die Schüler*innen nach der Behandlung des Lernmaterials erworben haben („Die Schüler*innen können ...“). Rollenmodelle werden explizit genannt und eine gendergerechte Sprache wird thematisiert. Beides geht über einzelne Kategorien hinaus und macht deutlich, dass im Lernmaterial Gender als Querschnittsdimension sichtbar ist.

Überwindung von Ungleichheit

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment beschreibt, dass Schüler*innen nach Behandlung des Lernmaterials über die Überwindung von Ungleichheit hinsichtlich Hunger und Armut diskutieren können sollen. Da dabei gesellschaftliche Ungleichheiten thematisiert werden, die auch Geschlechterverhältnisse betreffen, wird Gender als Querschnittsdimension aufgegriffen.

Gleichberechtigung von Mann und Frau

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment beschreibt, dass Schüler*innen am Beispiel der Gleichberechtigung von Mann und Frau gegenwärtige Wertmaßstäbe unterscheiden können. Damit wird Geschlechtergleichberechtigung als gesellschaftlich-normatives Thema im Lernkontext aufgegriffen und Gender als übergreifende Dimension sichtbar.

Gender-Mainstreaming, Genderkompetenz, Chancengleichheit von Mann und Frau sowie Gleichstellungspolitik/Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechteridentitäten als fächerübergreifendes Bildungsziel wahrnehmen. (z. B. Sexualerziehung, Gesellschaftswissenschaften, Biologie)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 4

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Gender-Mainstreaming, Genderkompetenz, Chancengleichheit sowie Geschlechteridentitäten werden ausdrücklich als fächerübergreifendes Bildungsziel beschrieben. Damit wird Gender als übergreifende Querschnittsdimension im Lernmaterial sichtbar.

siehe codiertes Segment (Überblick über das Lernmaterial inklusive Angabe der Dauer, Materialien (Themen/Inhalte) und Schwierigkeitsgrad)

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 5

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das Lernmaterial behandelt Geschlechterrollen, Gleichberechtigung, strukturelle Ungleichheit zwischen Männern und Frauen sowie Geschlechtergerechtigkeit über

mehrere Unterrichtseinheiten hinweg. Dadurch wird Gender als durchgängiges, themenübergreifendes Leitmotiv im Lernmaterial sichtbar.

AKTIV WERDEN!

Macht Gleichberechtigung zum Gesprächsthema!

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Frauen und Mädchen stärken heißt den Hunger besiegen, Deutsche Welthungerhilfe 2018, S. 20

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Unter dem codierten Segment sind Möglichkeiten aufgezählt, wie man Gleichberechtigung im Kontext von Schule zum Gesprächsthema machen könnte. Lernende sowie Lehrende werden aufgefordert, sich aktiv mit dem Thema Gleichberechtigung auseinanderzusetzen. Dadurch wird Geschlechtergleichberechtigung als übergreifendes gesellschaftliches Thema im Lernmaterial aufgegriffen.

ausgewertet werden. Ein Gespräch über die Frage „Wer oder was bestimmt euer Schönheitsideal?“ soll den Schülerinnen und Schülern deutlich machen, dass Schönheitsideale sehr stark von äußeren Faktoren wie z.B. Freunde, Fernsehen, Zeitschriften und Werbung beeinflusst werden. Abschließend werden die Fragen diskutiert: Decken sich die Vorstellungen der Mädchen mit denen der Jungen? Was könnten die Ursachen für eventuelle Unterschiede sein?

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Essstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 23

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment beschreibt, dass Schüler*innen lernen, wie Schönheitsideale durch äußere Faktoren beeinflusst werden und geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sowie deren Ursachen zu diskutieren. Gender wird als Querschnittsdimension sichtbar, weil Schönheitsideale nach Geschlecht unterschieden werden sollen und explizit auf diesen Aspekt eingegangen wird.

möglichen Ursachen der Ergebnisse der Auswertung sollte unbedingt diskutiert werden, dabei sollte auch über die oben genannte Unzufriedenheit der Mädchen gesprochen werden, da sie mit dem gesellschaftlich anerkannten Schönheitsideal in Beziehung steht und unbewusst das Wohlbefinden beeinflussen kann. Um zu einer aktiven Lebensgestaltung zu kommen, müssen sich die Schülerinnen/die Schüler diesen Zusammenhang bewusst machen, gerade weil Schlanksein einen hohen gesellschaftlichen Wert darstellt und mit Sozialprestige verbunden ist. Die Aus-

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial Schönheitsideal, Figurideal und Diäten/Esstörungen, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2007, S. 25

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Gender wird hier als Querschnittsdimension sichtbar, weil explizit Mädchen im Kontext geschlechterspezifischer Erwartungen (Schlanksein als hoher gesellschaftlicher Wert für Frauen) angesprochen werden.

siehe codiertes Segment (grafische Darstellung der Aufgabenstellung)

Dokument, Seitangabe:

Lernmaterial Vege... - was?, Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE) Deutschland, 2025, AB8

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Die Abbildung zeigt eine Aufgabenstellung mit verschiedenen Rollen und weist darauf hin, dass Kim auch ein Junge sein kann, wodurch geschlechtliche Zuschreibungen reflektiert werden. Darüber hinaus werden zwei Optionen (Bruder und Schwester) für das Rollenspiel zur Wahl gestellt. Damit wird Gender im Kontext sozialer Rollen thematisiert und als übergreifende Dimension im Lernmaterial sichtbar.

die Auswirkungen von Selbst- und Fremdbildern auf das gesellschaftliche Zusammenleben beschreiben und dabei die Bedeutung von biologischem Geschlecht, Gender, Alter, Bildung, Einkommen, Wohlstand, Nationalität, Religion oder Kultur hinterfragen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 97

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment formuliert, was Schüler*innen nach der Behandlung des Lernmaterials können sollten. Gender wird als Querschnittsdimension sichtbar, weil das Thema explizit behandelt wird und über einzelne Kategorien hinausgeht. Gender wird nicht isoliert behandelt, sondern gemeinsam mit anderen relevanten Themen in Verbindung gebracht (z.B. Alter, Einkommen, Nationalität).

Ursachen und Folgen der Ungleichheiten in Bezug auf Arbeit

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 97

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Bei dem codierten Segment handelt sich um das Groblernziel im Lernmaterial. Es thematisiert strukturelle Unterschiede zwischen Männern und Frauen im Arbeitskontext. Damit wird Geschlechterungleichheit als gesellschaftliches Thema im Lernmaterial aufgegriffen und Gender als übergreifende Dimension sichtbar.

die Auswirkungen von Selbst- und Fremdbildern auf das gesellschaftliche Zusammenleben beschreiben und dabei die Bedeutung von biologischem Geschlecht, Gender, Alter, Bildung, Einkommen, Wohlstand, Nationalität, Religion oder Kultur hinterfragen

Dokument, Seitenangabe:

Lernmaterial bezahlte und unbezahlte Arbeit/Betreuungsarbeit, Kammer für Arbeiter und Angestellte, 2024, S. 101

Code:

7) Gender als Querschnittsdimension

Zusammenfassung:

Das codierte Segment formuliert, was Schüler*innen nach der Behandlung des Lernmaterials können sollten. Gender wird als Querschnittsdimension sichtbar, weil das Thema explizit behandelt wird und über einzelne Kategorien hinausgeht. Gender wird nicht isoliert behandelt, sondern gemeinsam mit anderen relevanten Themen in Verbindung gebracht (z.B. Alter, Einkommen, Nationalität).