

Zimmermann, Simon

Gendersensibilität in der Beruflichen Orientierung der Sekundarstufe I. Eine qualitative Schulbuchanalyse von Bild, Sprache und Text

2026, III, 62, XIX S. - (Masterarbeit, Universität Potsdam, 2026)



Quellenangabe/ Reference:

Zimmermann, Simon: Gendersensibilität in der Beruflichen Orientierung der Sekundarstufe I. Eine qualitative Schulbuchanalyse von Bild, Sprache und Text. 2026, III, 62, XIX S. - (Masterarbeit, Universität Potsdam, 2026) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-361108 - DOI: 10.25656/01:36110

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-361108>

<https://doi.org/10.25656/01:36110>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education (M. Ed.)

**Gendersensibilität in der Beruflichen Orientierung der
Sekundarstufe I: Eine qualitative Schulbuchanalyse von Bild,
Sprache und Text.**

Masterarbeit, eingereicht am 05.06.2026

Verfasser: Simon Zimmermann

Studiengang: Master of Education - Wirtschaft-Arbeit-Technik / Englisch

Universität Potsdam

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik

Erstgutachterin: Prof. Dr. Isabelle Penning

Zweitgutachterin: M. Ed. Celine Maerz

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Gender(-sensibilität)	2
2.1 Begriffsbestimmung Sex und Gender	2
2.2 Gender-Sozialisations-Theorie	4
2.3 Begriffsbestimmung Gendersensibilität	5
2.4 Gendersensibilität im schulischen Kontext	7
3. Berufliche Orientierung in der Sekundarstufe I	9
3.1 Berufliche Orientierung als Gegenstandsbereich	9
3.2 Berufliche Orientierung aus genderbezogener Perspektive	12
4. Schulbücher als Bildungsmedium	15
4.1 Schulbuchforschung und Schulbuchanalyse	15
4.2 Schulbücher als Instrument der Sozialisierung und Repräsentation	18
4.3 Schulbücher als Bedeutungsträger: Sprache, Text und Bild.....	19
5. Forschungsgegenstand.....	22
5.1 Historische Entwicklung der Genderforschung zu Schulbüchern	22
5.2 Forschungsstand zur Charakterdarstellung.....	23
5.3 Forschungsstand zur Gendersprache	25
5.4 Forschungsstand zu gensenBO-Themen	26
6. Methodisches Vorgehen.....	28
6.1 Forschungsdesign und methodischer Rahmen	28
6.2 Auswahl und Begründung des Untersuchungsmaterials	31
6.3 Bestimmung der Analyseeinheiten	34
6.4 Entwicklung des Kategoriensystems	34
6.5 Vorgehen der Analyse.....	37
6.5.1 Analyse von Bildern.....	38
6.5.2 Analyse von Sprache	38
6.5.3 Analyse von Texten	39
6.6 Gütekriterien und Reflexion	40
7. Analyse und Ergebnisse.....	41
7.1 Darstellung von Charakteren in Bild und Text (Block A)	42
7.1.1 Geschlecht und Sichtbarkeit (A1-2)	42
7.1.2 Berufliche Rollen und Tätigkeitskontexte (A3-5)	43
7.1.3 Geschlechterkomposition von Gruppen (A6)	45
7.2 Sprachliche Darstellung von Gender (Block B)	46
7.3 Themen der gensenBO in Texten und Aufgaben (Block C)	49
7.3.1 Gesamtbefund: Präsenz und Reichweite der gensenBO-Themen	49
7.3.2 Berufsfeldsegregation (C1)	49

7.3.3 Ungleichheiten in der Arbeitswelt (C2)	50
7.3.4 Gendersozialisation & Rollenstereotype (C3)	50
7.3.5 Vereinbarkeit von Familie und Beruf (C4)	51
7.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse	51
8. Diskussion	53
8.1 Charakterdarstellung: Stereotypreproduktion als Strukturmuster (Block A)	54
8.2 Sprachformen: Zwischen Fortschritt und struktureller Unsichtbarkeit (Block B)	55
8.3 Themen gendersensibler BO: Zwischen Latenz und expliziter Reflexion (Block C)	57
8.4 Gesamtbewertung: Gendersensibilität der BO-Kapitel im Überblick	59
8.5 Grenzen der Untersuchung	59
9. Fazit und Ausblick	60
Literaturverzeichnis	IV
Anhang	XII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Block A: Charaktere	36
Abbildung 2: Block B: Sprache	37
Abbildung 3: Block C: Themen der gensenBO	37

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Operationalisierung der Forschungsfragen nach Analyseblöcken und Kategorien	31
Tabelle 2: Schulbuchkorpus der Untersuchung	33
Tabelle 3: Übersicht eingesetzter KI-Tools	XIX

Abkürzungsverzeichnis

AWT	<i>Arbeit, Wirtschaft, Technik</i>
bm:uk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMBF	<i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i>
BO	Berufliche Orientierung
DaF	<i>Deutsch als Fremdsprache</i>
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
EIGE	<i>Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen</i>
gensenBO	<i>gendersensible Berufliche Orientierung</i>
GM	<i>Generisches Maskulinum</i>
IGS	<i>Integrierte Gesamtschule</i>
KIdB	<i>Klassifikation der Berufe</i>
KMK	<i>Kultusministerkonferenz</i>
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik
RIASEC	<i>Realistic, Investigative, Artistic, Social, Enterprising, Conventional</i>
Sek	<i>Sekundarstufe</i>
SenBJF	<i>Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin</i>
WAT	<i>Wirtschaft-Arbeit-Technik</i>
WBS	<i>Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung</i>

1. Einleitung

Geschlechterstereotype in Schulbüchern sind seit den 1970er Jahren dokumentiert und trotz jahrzehntelanger Forschung sowie dem Kultusministerkonferenz-Beschluss von 1987 (Kultusministerkonferenz [KMK], 1987) kaum strukturell beseitigt (Fruehwirth, Heilemann & Stoeger, 2024, S. 9; Moser, 2013, S. 17). Die Schule zählt als eine zentrale Sozialisationsinstanz (Elsen, 2023, S. 113), ihr Leitmedium, das Schulbuch, ist dabei nicht neutral, sondern produziert gesellschaftliches Wissen und reproduziert soziale Ordnungen, darunter Geschlechterverhältnisse (Lässig, 2010, S. 203; Wiater, 2003, S. 12). Im Kontext der Beruflichen Orientierung (BO) gewinnt dies besondere Brisanz, da Berufswahlentscheidungen bereits in der frühen Adoleszenz entlang von Geschlechtergrenzen eingeschränkt werden, sodass die Sekundarstufe I (Sek I) den letzten strukturell geeigneten Interventionszeitpunkt im Pflichtschulsystem darstellt (vgl. Kap. 3.1). Ob Schulbücher des BO-Unterrichts den Ansprüchen einer gendersensiblen Beruflichen Orientierung gerecht werden oder stereotype Muster fortschreiben, ist die leitende Frage dieser Arbeit.

Die Schulbuchforschung zu Geschlecht ist breit aufgestellt, doch Schulbücher des BO-Unterrichts wurden kaum systematisch analysiert (Hunze, 2003, S. 78; Penning & Kirchner, 2024, S. 262). Wiepcke und Pickard (2011) haben ein Instrument zur geschlechtersensiblen Schulbuchanalyse vorgelegt. Eine Studie, die diesen Zugang auf aktuelle Sek I-BO-Bücher anwendet und Repräsentation, Sprache und Inhalte integriert untersucht, fehlt bislang, obwohl gerade hier, an der Schnittstelle von Gender und Berufswahl, ein besonderes Sozialisationspotenzial liegt. Der vorliegenden Arbeit liegt ein Verständnis von Gendersensibilität zugrunde, das aus der Gender-Sozialisationstheorie, dem Doing-Gender-Ansatz sowie dem in Kapitel 3.2 entwickelten Konzept der gendersensiblen Beruflichen Orientierung abgeleitet und in Kapitel 2 bis 4 ausgearbeitet wird.

Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Inwiefern sind die BO-Kapitel der analysierten Schulbücher gendersensibel hinsichtlich Bild, Sprache und Text? Sie wird in drei Teilforschungsfragen überführt, zur Charakterdarstellung (Block A), zu Formen der Personenreferenz (Block B) sowie zur Thematisierung von Inhalten der gendersensiblen Beruflichen Orientierung (Block C), deren vollständige Operationalisierung Tabelle 1 (Kap. 6.1) entnommen werden kann. Ziel ist ein empirischer Beitrag zur Schulbuchforschung im Bereich der BO-Integrationsfächer mit praktischer Relevanz für Lehrkräfte, die Schulbuchinhalte kritisch ergänzen können, sowie für Verlage und Bildungspolitik, da Zulassungskriterien einen strukturell steuerbaren Hebel zur Verbesserung darstellen.

Methodisch folgt die Arbeit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) mit einer deduktiv-induktiven Kategoriensystemerweiterung (Mayring, 2022, S. 107). Das Sample umfasst sechs Schulbücher aus fünf Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-

Vorpommern, Baden-Württemberg, Niedersachsen), die für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 konzipiert, ab 2022 erschienen und alle mit einem expliziten BO-Kapitel ausgestattet sind. Die drei Analyseebenen wurden bewusst gemeinsam untersucht, da sie zusammenwirken und sich gegenseitig verstärken oder konterkarieren können (Elsen, 2022, S. 150).

Die Analyse untersucht systematisch, inwiefern die BO-Kapitel der ausgewählten Schulbücher hinsichtlich Charakterdarstellung in Bild und Text, sprachlicher Formen der Personenreferenz sowie inhaltlicher Thematisierung gendersensibler BO-Themen den Anforderungen einer gendersensiblen Beruflichen Orientierung gerecht werden und führt die Befunde abschließend in einer Gesamtbewertung zusammen. Die Arbeit gliedert sich in neun Kapitel. In den Kapiteln 2 bis 4 wird das theoretische Fundament erarbeitet. Ausgehend von der Unterscheidung zwischen Sex und Gender sowie dem Doing-Gender-Ansatz wird das Konzept der Gendersensibilität hergeleitet, für den schulischen Kontext konkretisiert, die BO als Gegenstandsbereich erschlossen und das Konzept der gendersensiblen BO entwickelt sowie Schulbücher als Bildungsmedium und Sozialisationsinstrument eingeordnet. Den Forschungsstand zur Genderforschung an Schulbüchern rekonstruiert Kapitel 5, gegliedert nach den drei Analyseebenen der vorliegenden Arbeit. Das methodische Vorgehen mit Forschungsdesign, Materialauswahl, Kategoriensystem und Analyseablauf wird in Kapitel 6 dargelegt. Kapitel 7 präsentiert die Analyseergebnisse entlang der drei Blöcke, Kapitel 8 diskutiert diese vor dem Hintergrund des Forschungsstands und schließt mit einer Gesamtbewertung sowie einer Reflexion der Grenzen der Untersuchung. Kapitel 9 fasst die zentralen Befunde zusammen, leitet Implikationen für Lehrkräfte, Verlage und die Bildungspolitik ab und benennt Desiderate für die weitere Forschung.

2. Gender(-sensibilität)

2.1 Begriffsbestimmung Sex und Gender

Der Begriff Geschlecht trägt im wissenschaftlichen Diskurs keine eindeutige Bedeutung, sondern wird je nach theoretischem Standort als Stratifikations-, Struktur- oder Prozesskategorie verstanden (Kahlert, 2014, S. 149–150). Diese konzeptuelle Vielschichtigkeit zeigt sich auch darin, dass im Deutschen biologische und soziale Dimensionen von Geschlecht sprachlich nicht getrennt werden. Die englischen Begriffe Sex und Gender bieten hierbei eine nützliche Unterscheidung, um beide Dimensionen analytisch voneinander zu trennen.

Definition „Sex“

Sex wird in der Forschung überwiegend als biologisches Geschlecht verstanden, das durch chromosomale, hormonelle und anatomische Merkmale bestimmt wird (Muehlenhard & Peterson, 2011, S. 796). Gleichwohl weisen Etaugh und Bridges (2010, S. 2) darauf hin, dass diese Definition durch neuere Forschung zu Intersexualität an Eindeutigkeit verliert.

Definition
„Gender“

Für den Begriff Gender lassen sich in der Forschung verschiedene Bedeutungsebenen unterscheiden. Gender wird einerseits als soziale Kategorie verwendet, die kulturell konstruierte Rollen und Erwartungen an Frauen und Männer beschreibt, andererseits als individuelles Merkmal, das Maskulinität und Femininität umfasst. Darüber hinaus wird Gender seit West und Zimmerman (1987) als aktiver Prozess verstanden, als etwas, das Menschen tun und nicht als etwas, das sie sind (Muehlenhard & Peterson, 2011, S. 798–799).

Arbeits-
definitionen

Für die vorliegende Arbeit wird terminologisch zwischen beiden Dimensionen unterschieden: es wird die genannten Definitionen von ‚Sex‘ als biologisches Merkmal (Muehlenhard & Peterson, 2011, S. 796) und ‚Gender‘ (Muehlenhard & Peterson, 2011, S. 796–798) für das soziale Geschlecht verwendet, einschließlich die damit verbundenen Rollen, Zuschreibungen und Konstruktionsprozesse. Diese Arbeitsdefinitionen werden im Folgenden konsequent beibehalten.

Kritik an der
Trennung von Sex
und Gender

Dennoch erscheint es wichtig zu betonen, dass eine vollständig klare Trennung zwischen Sex und Gender nicht unproblematisch ist. Durch die Betonung des sozialen Geschlechts bleibt die biologische Weiblichkeit und Männlichkeit als vermeintlich natürliche Grundlage unreflektiert (Smykalla, 2016, S. 1). Zudem verweisen mehrere Forschende darauf, dass biologische und soziale Einflüsse sich gegenseitig bedingen und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können (Muehlenhard & Peterson, 2011, S. 797).

Eine weitere Dimension des Geschlechtsverständnisses zeigt sich in der rechtlichen Anerkennung des Geschlechtseintrags *divers* in Deutschland, der seit der Änderung des Personenstandsgesetzes im Dezember 2018 neben weiblich und männlich möglich ist (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, o. J.). Diese Entwicklung verdeutlicht, dass Geschlecht als ein Spektrum jenseits der klassischen Zweigeschlechtlichkeit verstanden werden kann, was im Rahmen dieser Arbeit im Kategoriensystem entsprechend Berücksichtigung findet.

„Doing Gender“

Das oben bereits angedeutete Verständnis von *Doing Gender* ist für die in dieser Arbeit vorgenommene Analyse bedeutsam. Dabei wird Geschlecht nicht als biologisch gegebenes Merkmal, sondern als eine fortlaufende soziale Praxis verstanden, die in alltäglichen Interaktionen sowie in institutionellen Strukturen eingebettet ist und dadurch scheinbar natürliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen beständig reproduziert (West & Zimmermann, 1987, S. 137). Wie diese Reproduktion von Geschlecht durch gesellschaftliche Sozialisationsinstanzen vermittelt und weitergegeben wird, erklärt die Gender-Sozialisationstheorie.

2.2 Gender-Sozialisations-Theorie

Begriff der
Sozialisation

Um zu verstehen, wie Gendernormen entstehen und weitergegeben werden, ist zunächst der übergeordnete Begriff der Sozialisation zu klären. Faulstich-Wieland definiert Sozialisation als

den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen wie sozialen Umwelt dar [...]. Aktive Auseinandersetzung meint, dass einerseits die Aneignung des Vorgefundenen erfolgt, diese aber zugleich be- und verarbeitet wird. (Faulstich-Wieland, 2002, S. 7)

Geschlechter-
sozialisation

Diese Prozesse vollziehen sich stets eingebettet in soziale Kontexte wie Familie, Schule und Peerbeziehungen, in denen permanent ausgehandelt wird, welche Verhaltensweisen als angemessen und normal gelten, auch im Hinblick auf Geschlecht (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 43). Geschlecht kann daher als soziale Konstruktion begriffen werden: „Geschlecht gewinnt seine Bedeutung im Prozess des doing gender, in wechselseitigen Zuschreibungen und Interpretationen von Geschlechterdifferenz. Geschlechtersozialisation wird interaktions- und handlungstheoretisch als aktiver Prozess der Zuschreibung und Konstruktion von Unterschieden und Bewertungen analysiert“ (Dausien, Thon & Walgenbach, 2015, S. 96).

Dieser Prozess der Geschlechtersozialisation wird in der Gender-Sozialisationstheorie systematisch beschrieben. Nach Neetu, Stoebe-Nau, Ritter, Edmeades und Balvin (2017, S. 2) ist Gendersozialisation “a process by which individuals develop, refine and learn to ‘do’ gender through internalizing gender norms and roles as they interact with key agents of socialization, such as their family, peers, social networks and other social institutions“. Diese Sozialisationsprozesse vollziehen sich dabei auf mehreren Ebenen gleichzeitig: strukturell durch gesellschaftliche Normen und Medien, interaktional durch Familie, Peers und soziale Institutionen sowie individuell durch Persönlichkeit und Selbstwirksamkeit (Neetu et al., 2017, S. 3–4).

Schule als
Sozialisationsort

Einer dieser zentralen Sozialisationsorte ist die Schule, die als gesellschaftliche Institution nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Geschlechternormen reproduziert und festigt (Elsen, 2023, S. 113). Da Geschlecht als soziales Konstrukt verstanden wird, das durch Sozialisationsprozesse aktiv hergestellt wird, stellt sich die Frage, wie ein reflektierter Umgang mit Geschlechterdifferenzen aussehen kann. Diese Frage ist Gegenstand des Konzepts der Gendersensibilität.

2.3 Begriffsbestimmung Gendersensibilität

Begriffs-
unschärfe &
Kontext-
abhängigkeit

Der Begriff ‚gendersensibel‘ ist, wie Rendtorff (2017, S. 17) treffend anmerkt, in hohem Maße kontextabhängig und auslegungsfähig. Er taucht in der Literatur fast ausschließlich in Kombination mit anderen Begriffen auf, etwa als gendersensible Pädagogik, gendersensible Didaktik oder gendersensible Berufliche Orientierung (gensenBO), kaum jedoch als eigenständiges Konzept (Rendtorff, 2017, S. 17; Zimmermann, 2024, S. 10). Bereits beim Wortteil „sensibel“ zeigt sich eine Unschärfe. Er kann sowohl als ‚empfindsam für‘ als auch als ‚empfindlich gegen‘ gedeutet werden, was je nach Lesart in völlig unterschiedliche Richtungen weisen kann. Auch der Wortteil ‚Gender‘ bietet für sich allein noch keine klare Aussage darüber, was mit Gendersensibilität konkret gemeint ist. Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, wird der Begriff sowohl in der Wissenschaft unterschiedlich definiert als auch je nach Kontext verschieden verstanden (Rendtorff, 2017, S. 17). Bevor das Konzept der Gendersensibilität für den schulischen Kontext konkretisiert werden kann, bedarf es daher zunächst einer näheren Begriffsklärung.

Definitionen im
Überblick

In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen von Gendersensibilität, die je nach Schwerpunkt unterschiedliche Aspekte betonen. Das Büro für Gender und Diversity der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (o. J.) versteht unter Gendersensibilität

die systematische Wahrnehmung, Berücksichtigung und Reflexion der unterschiedlichen Lebenssituationen und -bedingungen der Geschlechter. Zudem zielt sie auf eine Bewusstmachung für (oft unbewusste) geschlechtsspezifische stereotype Rollenbilder und daraus resultierende verzerrte Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster von Frauen und Männern. Ziel ist es, für die Bedeutung dieser Aspekte zu sensibilisieren, Gender-Kompetenz aufzubauen und für chancengerechtes Handeln zu befähigen. (Friedrich-Alexander-Universität Büro für Gender und Diversity, o. J.)

Diese Definition hebt damit nicht nur die Wahrnehmung und Reflexion von Geschlechterunterschieden hervor, sondern verknüpft Gendersensibilität direkt mit dem Aufbau von Genderkompetenz als Voraussetzung für chancengerechtes Handeln, wenngleich sie in ihrer Formulierung noch binär auf Frauen und Männer fokussiert ist (Friedrich-Alexander-Universität Büro für Gender und Diversity, o. J.).

Weitere Definitionen, die den Begriff ‚Geschlechtersensibilität‘ verwenden, der im deutschsprachigen Raum häufig synonym zu ‚Gendersensibilität‘ gebraucht wird, ergänzen diese Perspektive und setzen dabei unterschiedliche Schwerpunkte. Auf eine konzeptuelle Unterscheidung beider Begriffe wird am Ende dieses Kapitels eingegangen.

Das Europäische Institut für Gleichstellungsfragen [EIGE] definiert Geschlechtersensibilität als das „Ziel, die gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren zu verstehen und zu berücksichtigen, die an geschlechtsspezifischer Ausgrenzung und Diskriminierung in den

unterschiedlichsten Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens beteiligt sind“ (EIGE, 2016). Im Unterschied zur vorangegangenen Definition richtet diese den Blick stärker auf strukturelle Mechanismen gesellschaftlicher Ungleichheit und weniger auf individuelle Handlungsprozesse.

Schwaiger (2015) betont hingegen den konstruktivistischen Charakter von Geschlecht und stellt das Doing Gender in den Mittelpunkt. Geschlechtersensibilität bedeutet demnach, das Verhalten jedes Individuums als einzigartig zu sehen und nicht nach Geschlecht zu differenzieren. Sie setzt damit voraus, sich über die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht bewusst zu sein und deren Auswirkungen in Form von Rollenzuschreibungen und Stereotypen zu erkennen (Schwaiger, 2015, S. 25).

*Gemeinsame
Schnittmenge*

Trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen weisen die drei Definitionen eine gemeinsame Schnittmenge auf. Alle drei Definitionen implizieren, dass Geschlecht nicht als naturgegeben gilt, sondern durch gesellschaftliche und kulturelle Faktoren geprägt ist. Zudem zielen alle Definitionen auf die Bewusstmachung unbewusster Stereotype und Rollenzuschreibungen. Gendersensibilität ist damit kein neutraler Beschreibungsbegriff, sondern hat einen normativen Anspruch. Die genannten Definitionen fassen Gendersensibilität ebenfalls vorwiegend als Zustand oder Eigenschaft auf, also als etwas, das man hat oder erreicht, weniger als etwas das man kontinuierlich tut.

*Abgrenzung
verwandter
Begriffe*

Um den Begriff der Gendersensibilität weiter zu schärfen, ist eine Abgrenzung zu verwandten Konzepten hilfreich. So definiert das EIGE (2016b) Geschlechtergerechtigkeit als die „Gewährleistung von Fairness und Gerechtigkeit bei der Verteilung von Nutzen und Verantwortung zwischen Frauen und Männern“. Damit fokussiert sich Geschlechtergerechtigkeit primär auf formale Gleichbehandlung, ohne zwingend die dahinterliegenden Prozesse des Doing Gender zu reflektieren. Hierauf wird auch durch das EIGE hingewiesen: ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ werde manchmal so verwendet, dass Stereotype über die Rolle von Frauen perpetuiert werden und nahegelegt wird, dass Frauen gemäß den Rollen, die sie ausüben, „gerecht“ behandelt werden sollten. Ein solches Verständnis laufe Gefahr, ungleiche Geschlechterbeziehungen fortzusetzen und Geschlechterstereotype zu zementieren (EIGE, 2016b). Gendersensibilität geht konzeptuell einen Schritt weiter, da sie nicht nur Gleichbehandlung anstrebt, sondern die Mechanismen hinterfragt, die Ungleichheit erzeugen.

Zudem muss zwischen Geschlechtersensibilität und Gendersensibilität unterschieden werden, obwohl beide Begriffe häufig synonym verwendet werden. Während Geschlechtersensibilität eher eine strukturelle Wahrnehmung von Ungleichheit beschreibt, betont Gendersensibilität zusätzlich den Konstruktionscharakter von Geschlecht und rückt das Doing Gender als

laufenden Konstruktionsprozess geschlechtlicher Identität in den Mittelpunkt (Schwaiger, 2015, S. 25).

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an und legt ein Verständnis von Gendersensibilität zugrunde, das diesen aktiven, prozessorientierten Charakter explizit einschließt.

*Arbeitsdefinition
Gendersensibilität*

Für die vorliegende Arbeit wird Gendersensibilität, analog zum Vorgehen bei Zimmermann (2024, S. 10), weitgehend unabhängig von den Definitionen der Teilbegriffe ‚Gender‘ und ‚sensibel‘ verstanden. Gendersensibilität meint die Fähigkeit, gesellschaftlich konstruierte Genderrollen, Stereotypen und Rollenzuschreibungen als solche wahrzunehmen und kritisch zu hinterfragen (Zimmermann, 2024, S. 10). Sie bezieht sich dabei nicht nur auf das Handeln von Personen, sondern auf alle Bereiche, in denen Gender eine Rolle spielt, also von Sprache über Bilder bis hin zu institutionellen Strukturen, Prozessen und Materialien. Ziel ist es, stereotype Genderkonstruktionen sichtbar zu machen, sie nicht unhinterfragt zu reproduzieren und bestehende Festlegungen aktiv aufzubrechen.

2.4 Gendersensibilität im schulischen Kontext

*Schule als Ort der
Gender-
sozialisation*

Elsen nennt die Schule die zweitwichtigste Sozialisationsinstanz neben dem Elternhaus (Elsen, 2023, S. 113). Sie ist damit weit mehr als ein Ort der Wissensvermittlung. Sie ist ein Ort, in dem lernende Personen soziale Normen, Werte und Rollenerwartungen erwerben und internalisieren. Auch „die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht wird nicht zuletzt in Schulen reproduziert und sozialisiert“ (Bühlmann, 2009, S. 593). Dabei ist die Schule laut Bartsch und Wedl (2015, S. 9) kein neutraler Rahmen, sondern ein Raum, in dem die Zwei-Geschlechter-Ordnung durch explizite Thematisierung sogar noch zugespitzt wird. Geschlecht fungiert damit nicht als Randthema, sondern als strukturierende Kategorie des gesamten schulischen Lebens. Es wirkt auf Lehr- und Lernprozesse, moderiert Interaktionen innerhalb der Peer-Gruppen und zwischen Lehrpersonen und Lernenden, formt Schulkulturen und beeinflusst individuelle Bildungsentscheidungen sowie Kompetenzzuschreibungen (Leemann, 2015, S. 29).

*Reproduktions-
mechanismen in
der Schule*

Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass Schule als Sozialisationsinstanz eine Menge an Potenzial birgt für genderspezifische Sozialisation (Onnen, 2015, S. 84). Bei genauerer Betrachtung wird auch sichtbar, dass sich dieser Prozess auf mehreren Ebenen gleichzeitig vollzieht, was ihn besonders wirkmächtig macht, weil er meist unbewusst und nicht intendiert ausgeübt wird.

Eine Ebene stellt die Interaktion im Unterricht dar. Elsen (2023) hat gezeigt, dass Lehrkräfte häufiger Jungen ansprechen, diese loben, tadeln und ermutigen. Mädchen hingegen werden weniger aufgerufen, häufiger unterbrochen und in ihrem Selbstbewusstsein eingeschränkt.

Jedoch sind sich Lehrkräfte dieser Ungleichbehandlung meist nicht bewusst (Elsen, 2023, S. 223–228).

Darüber hinaus wirkt in der Schule das Konzept des „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker, 1975). Gemeint sind damit nicht die offiziell vermittelten Inhalte, sondern die impliziten Botschaften des Schulalltags, über die Geschlechtsrollentypisierungen und stereotype Verhaltensweisen an Kinder weitergegeben werden (Onnen, 2015, S. 89–91).

Ein weiteres zentrales Medium der Reproduktion von Geschlechterbildern sind Unterrichtsmaterialien, insbesondere Schulbücher. Da dieser Aspekt für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist, wird er in Kapitel 5.1-2 gesondert behandelt.

*Grenzen
schulischer
Maßnahmen*

Genderungleichheiten zeigen sich damit auf allen Ebenen des Bildungssystems. Da Schule jedoch nicht isoliert von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen wirkt (Leemann, 2015, S. 29), reichen schulische Maßnahmen allein nicht aus. Sie sind aber ein zentraler Ausgangspunkt und eine bewusste gendersensible Pädagogik ist dabei der notwendige erste Schritt.

*Gendersensible
Pädagogik und
Gender-
Kompetenz*

Als Antwort auf die beschriebenen Reproduktionsmechanismen fordert die erziehungswissenschaftliche Forschung eine bewusst gendersensible Pädagogik (Herwartz-Emden, Schurt & Waburg, 2012, S. 84). Voraussetzung ist hierbei jedoch Genderkompetenz bei Lehrkräften als Schlüsselqualifikation, welche aus den Komponenten Wollen, Wissen und Können als Reflexions- und Transferfähigkeit besteht (Herwartz-Emden et al., 2012, S. 88). Jedoch zeigte eine Interviewbefragung von Hofmann-Lun und Rother (2012), dass es nicht zu erwarten sei, dass Lehrkräfte bereits über Gender-Kompetenz verfügen, da „die meisten Lehrkräfte über wenig bis gar nicht vorhandene Genderkompetenz verfügen“ (Faulstich-Wieland, 2014, S. 37).

*Umgang mit
Geschlecht im
Unterricht*

Genderkompetenz bildet die Grundlage dafür, den eigenen Unterricht unter geschlechterbewusster Perspektive zu gestalten. Auf dieser Basis lassen sich drei grundlegende Strategien im Umgang mit Geschlecht unterscheiden (Debus, 2017, S. 26). Bei der Dramatisierung wird Geschlecht explizit thematisiert, was bei der Auseinandersetzung mit Ungleichheiten notwendig sein kann, jedoch die Gefahr birgt, Stereotype zu verfestigen. Die Entdramatisierung macht sichtbar, dass Geschlecht weder die Einzige noch die wichtigste Differenzkategorie ist. Als ergänzende Strategie schlägt Debus die Nicht-Dramatisierung vor, die individuelle Vielfalt und Kompetenz in den Vordergrund stellt, ohne Geschlecht zum zentralen Thema zu machen. Welche Strategie jeweils angemessen ist, hängt vom pädagogischen Kontext ab.

*gendersensibles
Handeln im
Unterrichtsalltag*

Konkret bedeutet gendersensibles Handeln im Unterrichtsalltag unter anderem, stereotype Aussagen über Gender aktiv zu vermeiden, auf die Häufigkeit der Ansprache der

verschiedenen Gender zu achten, stillen Kindern gezielt Raum zu geben und Doppelstandards bei der Bewertung ähnlicher Leistungen zu vermeiden. Darüber hinaus wird empfohlen, gemeinsam mit den Lernenden Regeln gegen sexistisches Verhalten zu definieren und konsequent einzufordern sowie das generische Maskulinum im Unterricht zu vermeiden (Krišová & Polánková, 2020, S. 178).

Zentrale Voraussetzung für all das ist die Selbstreflexion der Lehrkräfte. Sie müssen eigene Wertmaßstäbe und stereotype Ansichten kritisch hinterfragen, um nicht unbewusst genau jene Genderbilder zu reproduzieren, die sie im Unterricht abbauen wollen (Winheller, 2015, S. 476). Allerdings reicht Selbstreflexion allein nicht aus und gendersensible Pädagogik entfaltet ihre Wirkung erst dann vollständig, wenn sie strukturell im Schulkonzept verankert ist.

*Gendersensible
Schule*

Deshalb sollte Gendersensibilität nicht nur als Aufgabe einzelner Lehrkräfte gesehen werden, sondern der gesamten Institution Schule. Hierbei sollte Gendersensibilität als Qualitätsmerkmal von Schule und Unterricht in Gender-Mainstreaming-Konzepten, worunter die systematische Berücksichtigung der Unterschiede zwischen den Lebensverhältnissen, Situationen und Bedürfnissen von Frauen und Männern in allen Politik- und Aktionsbereichen verstanden wird (EIGE, 2016a) oder alleinstehend thematisiert werden (Glockentöger, 2017, S. 146). Jedoch muss hierbei darauf geachtet werden, dass gut gemeinte Einzelmaßnahmen sich kontraproduktiv auswirken können, wenn sie nicht in ein übergeordnetes Konzept eingebettet sind (Palzkill, 2017, S. 135).

*Strukturelle
Verankerung*

Um dies strukturell zu verankern, unterscheidet Palzkill (2017, S. 135) drei Handlungsebenen: die Schulkultur, die strukturellen Rahmenbedingungen sowie Methodik und Didaktik des Unterrichts. Nur wenn alle drei Ebenen gleichzeitig mitgedacht werden, kann gendersensible Pädagogik nachhaltig wirksam werden.

*Gesellschaftliche
Dimension /
Grenzen*

Jedoch ist wie bereits zuvor erwähnt zu bedenken, dass gendersensible Schule allein gesellschaftliche Ungleichheit nicht beseitigen kann, aber sie ist ein wichtiger Baustein Kinder und Jugendliche zu kritischen, reflektierten Personen zu erziehen. Denn Schule steht in der Verantwortung, Kinder „gleichberechtigt zu kritischen Bürger*innen zu erziehen und ihnen gleiche Chancen für die Zukunft zu geben“ (Elsen, 2023, S. 232).

3. Berufliche Orientierung in der Sekundarstufe I

3.1 Berufliche Orientierung als Gegenstandsbereich

*Divergierende
Termini*

In der Wissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis existieren zahlreiche, teils synonym verwendete Begriffe für den Prozess der schulischen Berufsvorbereitung: Berufsorientierung, Berufs- und Studienorientierung, Studien- und Berufsorientierung, Berufswahlvorbereitung und weitere. Um synonyme, divergierende oder Anschlussalternativen präferierende Verwendung der Termini zu vermeiden, wird im Rahmen dieser Arbeit die Empfehlung der

Kultusministerkonferenz übernommen (Schröder, 2019b, S. 1). Diese empfehlen den Begriff ‚Berufliche Orientierung‘ zukünftig in allen Ländern einheitlich zu verwenden, unter dem alle Synonyme der Berufs- und Studienorientierung gefasst werden (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 2).

Berufswahl-
theorien

Der Begriff Berufliche Orientierung ist damit terminologisch geklärt, jedoch noch nicht inhaltlich. Berufswahltheorien bilden die wissenschaftliche Grundlage des BO-Begriffs. Hierbei entstanden über das letzte Jahrhundert verteilt zahlreiche Ansätze, darunter Hollands RIASEC-Modell (1997), das sechs Persönlichkeits- und Umwelttypen unterscheidet, Supers Entwicklungstheorie (1954), die BO als lebenslangen Laufbahnprozess begreift, die sozial-kognitive Theorie nach Lent, Brown und Hackett (1994), die Selbstwirksamkeitserwartungen in den Mittelpunkt stellt, sowie Gottfredsons Eingrenzungs- und Kompromissmodell (1981), das Gender als zentrales Element der Berufswahl fasst (Zimmermann, 2024, S. 6–8). Die klassischen und neueren Berufswahltheorien wurden an anderer Stelle bereits ausführlich dargelegt (Zimmermann, 2024, S. 6–8). Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die genderbezogenen Implikationen von Gottfredsons Modell zentral, auf die in Kapitel 3.2 eingegangen wird.

Definition
Berufliche
Orientierung

Für die vorliegende Arbeit wird die Definition von Famulla und Butz zugrunde gelegt, die BO wie folgt fassen:

ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt. (Deeken & Butz, 2010, S. 19)

Berufliche
Orientierung als
didaktische
Aufgabe

Unter Betrachtung der Beruflichen Orientierung als didaktischer Aufgabe erweitert sich die Definition um

die Vermittlung von Informationen über Berufe und berufliche Tätigkeiten sowie Funktionsweisen und Anforderungen des Arbeits- und Wirtschaftssystems, die Unterstützung bei der Informationsverarbeitung, die Ermöglichung der Bewusstwerdung eigener Entwicklungs- und Leistungspotenziale, die Förderung der arbeits- und berufsweltrelevanten Kompetenzen sowie die Ermöglichung praktischer Erfahrungen und Kontakte in und mit der Arbeits- und Berufswelt. (Butz, 2008, S. 50 f., zit. nach Schröder, 2019a, S 33)

Die Wahl dieser Definition begründet sich darin, dass sie die von Schröder (2019a) für eine zeitgemäße BO formulierten Thesen bestmöglich bündelt (Schröder, 2019a, S. 30–32).

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich in ihrem Sample auf die Sek I. Die Abgrenzung nach oben ergibt sich unmittelbar aus dem Untersuchungsgegenstand. In der Sek II sind BO-spezifische Integrationsfächer weitgehend nicht mehr curricular verankert, und das analysierte Schulbuchmaterial ist ausschließlich für Jahrgangsstufen der Sek I zugelassen.

Erklärungsbedürftiger ist die Abgrenzung nach unten, und hier liefert Gottfredsons Theorie der Eingrenzung und des Kompromisses (1981) eine aufschlussreiche, wenngleich unbequeme Antwort: Berufsbezogene Eingrenzungsprozesse beginnen demnach lange vor der Sekundarstufe I. Bereits zwischen dem sechsten und achten Lebensjahr nehmen Kinder Geschlechtstypen wahr und schließen Berufe anhand dieses Kriteriums aus ihrem Vorstellungsraum aus. Zwischen dem neunten und dreizehnten Lebensjahr folgt eine weitere Eingrenzung nach Prestige (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 35–36). Die Sek I ist damit entwicklungspsychologisch betrachtet nicht der ideale, sondern allenfalls der letzte strukturell geeignete Interventionszeitpunkt im allgemeinbildenden Pflichtschulsystem, bevor Berufswahlentscheidungen konkret werden.

Dieser Befund schärft den Blick der vorliegenden Arbeit. Schulbücher der Sek I begegnen Lernenden, deren Berufswahlspektrum durch Genderstereotype bereits eingeeengt ist. Die entscheidende Frage ist daher nicht, ob Schulbücher diesen Prozess in Gang setzen, denn dies geschieht bereits früher und außerhalb der Schule, sondern ob sie diese festigen oder ihm entgegenwirken.

Um diese Frage beantworten zu können, ist zunächst zu klären, in welchen Fächern und institutionellen Kontexten diese Schulbücher überhaupt zum Einsatz kommen und warum ein bundesländerübergreifender Blick hier unumgänglich ist.

Die BO ist in der Sek I in Deutschland nicht in einem einheitlichen Unterrichtsfach verankert. Wie Bittner (2011, S. 29) es treffend formuliert: „Geschichte ist in Deutschland nicht gleich Geschichte und Biologie nicht gleich Naturwissenschaften“. Gleiches gilt auch bei der Beruflichen Orientierung und den verschiedenen Fächern, welche diese tragen. Diederling (2016, S. 10) schlägt daher vor, übergreifend von „Arbeitslehre“ zu sprechen, um den verschiedenen Fachbezeichnungen in den Bundesländern terminologisch Rechnung zu tragen.

Das Sample der vorliegenden Arbeit spiegelt diese Heterogenität wider. In Berlin und Brandenburg wird BO im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) unterrichtet, welches in Brandenburg ab Jahrgangsstufe 5 und Berlin ab Jahrgangsstufe 7 bis Ende der zehnten Klasse unterrichtet wird. WAT versteht sich als Leitfach für die BO und koordiniert diese (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin [SenBJF], 2015b, S. 10). Zudem ist BO aber auch als fächerübergreifende Kompetenz aufgeführt und somit Teil jedes Unterrichtsfachs (SenBJF, 2015a, S. 24).

In Mecklenburg-Vorpommern trägt das entsprechende Integrationsfach die Bezeichnung AWT (Arbeit, Wirtschaft, Technik) und gilt ebenfalls ausdrücklich als Leitfach für die BO, die dort als integrativer Bestandteil des Unterrichts in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 verankert ist (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern, 2023, S. 1–4).

In Baden-Württemberg übernimmt das Pflichtfach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung (WBS) diese Funktion. Dem Fach kommt im Bildungsplan eine besondere Rolle bei der Vorbereitung der Lernenden auf die Berufswahl zu und es ist für die Klassenstufen 7 bis 10 verbindlich verankert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 18–31).

In Niedersachsen hängt das zuständige Fach für BO von der Schulform ab. An Integrierten Gesamtschulen (IGS) übernimmt das integrative Fach AWT (Arbeit-Wirtschaft-Technik) diese Funktion in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 (Benecke et al., 2023, S. 5–6), während an der Oberschule das eigenständige Fach Wirtschaft in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 verankert ist (Diddens, Heusmann, Kaminski, Rathmann & Salzwedel, 2013, S. 17). Da das für diese Arbeit analysierte Schulbuch *Einblicke Wirtschaft 9/10* für das Fach Wirtschaft an der Oberschule konzipiert ist, wird im Folgenden auf dieses Fach und dessen curriculare Grundlage Bezug genommen.

Die föderale Heterogenität der Fachbezeichnungen und Curricula hat dabei für die Analyse keine inhaltlich trennenden Konsequenzen. Allen Fächern ist gemein, dass sie BO als zentralen inhaltlichen Baustein ausweisen und die untersuchten Schulbücher für genau diesen Kontext zugelassen sind. Die Heterogenität erklärt jedoch die Breite des Samples und ist damit nicht Einschränkung, sondern Begründung der Auswahl.

Ob BO darüber hinaus als Querschnittsaufgabe aller Fächer deklariert wird, wie es etwa in Brandenburg der Fall ist, ist bundesweit uneinheitlich geregelt und deshalb nicht Gegenstand dieses Kapitels. Ebenfalls würde eine Beschränkung auf beispielsweise Berlin und Brandenburg der Breite des Samples nicht gerecht werden.

Die bisherige Betrachtung hat gezeigt, dass BO thematisch in der Sek I strukturell verankert ist. Was dabei jedoch noch weitgehend ausgeblendet wurde, ist die Frage, inwiefern dieser Prozess selbst durch Geschlechterstereotype geprägt ist und welche Rolle die Schule dabei spielt. Diesem Zusammenhang widmet sich der folgende Abschnitt.

3.2 Berufliche Orientierung aus genderbezogener Perspektive

Die bisherige Betrachtung hat BO als strukturell verankerten Bestandteil der Sek I beschrieben. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch entscheidend, dass dieser Prozess selbst nicht genderneutral verläuft und damit auch die Medien, über die er vermittelt wird, es nicht sein können.

Denn Gendersozialisation beginnt weit vor der Schule. Leaper und Friedman (2007) halten fest:

From the moment of birth, a child's gender influences the opportunities she or he [or they] will experience. Within a few years of life, children begin to form their own ideas about gender that subsequently guide the types of activities they practice, what they find interesting, and the achievements they attain. (Leaper & Friedman, 2007, S. 561)

Wie bereits in Kapitel 2.2 dargestellt, internalisieren Kinder durch Familie, Peers und Medien frühzeitig Gendernormen (Neetu et al., 2017, S. 2–4), welche sich dann zudem direkt auf die Berufsvorstellungen der Kinder auswirken. Dies wird sichtbar in Gottfredsons Entwicklungsmodell, welches zeigt, dass bereits im Alter von ca. sechs bis acht Jahren Berufe entlang der Geschlechtergrenze aktiv ausgeschlossen werden, da Kinder bereits hier Berufe als ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ wahrnehmen (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 35).

Nach Gottfredson folgen Kompromisse bei der Berufswahl einer klaren Hierarchie: Zuerst werden eigene Interessen zurückgestellt, danach Prestige, doch die Geschlechtergrenze wird als letzte und am schwersten verschiebbare Variable preisgegeben (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 36). Dies macht deutlich, warum genderstereotype Einschränkungen der Berufswahl besonders persistent sind.

Die beschriebenen Sozialisationsmechanismen manifestieren sich in der Beruflichen Orientierung in mehreren, eng miteinander verflochtenen Problemzonen. Besonders deutlich zeigt sich dies zunächst auf der Ebene der Fähigkeitsüberzeugungen. Solche Stereotype erschweren bei Mädchen die Entwicklung positiver Fähigkeitsüberzeugungen in Mathematik, Naturwissenschaft, Informatik und Technik (MINT) trotz eigentlich vorhandenem Interesse. Zusätzlich wirkt hierbei auch der Maskulinitätsstereotyp, welcher Mädchen von MINT fernhält. Dieser Prozess wird auch als „Leaky Pipeline“ beschrieben, denn das Interesse an MINT sinkt bei Mädchen bis ca. 15 Jahren kontinuierlich und das nicht wegen fehlendem Talent, sondern durch sozialisierte Selbstbilder und Stereotypwirkung (Taskinen & Lazarides, 2020, S. 338–339). Bleibt dieses Entgegenwirken aus, setzt sich das Muster ins Erwachsenenalter fort. Auch dort können sich Frauen deutlich seltener vorstellen, einen naturwissenschaftlich-technischen Beruf auszuüben, trotz gleicher Kompetenz und gleichen Fähigkeitsselbstkonzepts (Makarova & Herzog, 2020, S. 274).

Diese auf individueller Ebene ansetzenden Mechanismen spiegeln sich auf struktureller Ebene in einer ausgeprägten Berufsfeldsegregation wider. Eine horizontale Segregation zeigt sich nach wie vor in MINT-Berufen, welche zu 83% von Männern besetzt sind. MINT-Studiengänge sind zu 68,2% männlich besetzt und in dualen MINT-Ausbildungsberufen liegt der Männeranteil sogar bei 89%, trotz jahrzehntelanger politischer Gegenmaßnahmen (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V., 2022, 2023). Die

Beständigkeit der Zurückhaltung junger Frauen gegenüber MINT ist nicht auf fehlendem Interesse, sondern auf strukturellen und kulturellen Ursachen zurückzuführen (Jeanrenaud, 2020, S. 22). Auch besteht eine vertikale Segregation, da in der Realität Frauen häufiger in Teilzeit und seltener in Führungspositionen zu finden sind, was bereits antizipatorisch auf die Berufswahl zurückwirkt (Bundesagentur für Arbeit, 2022).

Vereinbarkeit als
Filter

Besonders folgenreich für die BO ist in diesem Zusammenhang der Faktor Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Geschlechterdifferenzen bei der Berufswahl nehmen mit dem Alter der Jugendlichen zu, was darauf hindeutet, dass berufliche Interessen durch eine „antizipatorische Sozialisation mit Blick auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ beeinflusst werden (Makarova & Herzog, 2020, S. 274). Junge Frauen beziehen die Frage der Vereinbarkeit also nicht erst nach einer Familiengründung in ihre Überlegungen ein, sondern bereits im Prozess der Berufswahl selbst. Schuchart et al. (2016) konnten zeigen, dass Frauen ein Studium dann eher aufnehmen, „wenn in dem Bereich, auf den das Studium vorbereitet, die Vereinbarung von Familie und Beruf möglich ist“ (Kracke, Hany, Diesel-Lange & Kunz, 2020, S. 232). Vereinbarkeit von Beruf und Familie fungiert damit bereits in der Schulzeit als ein impliziter Filter, der das Berufswahlspektrum von Schülerinnen einschränkt.

Angesichts dieser tief verwurzelten und vielschichtigen Wirkungen von Gender auf die BO stellt sich die Frage, welche pädagogischen Konzepte dem entgegenwirken können. Obwohl die Notwendigkeit gendersensiblen Handelns in der schulischen Praxis weitgehend anerkannt ist, besteht im Bereich der BO bis heute eine auffällige Forschungs- und Materiallücke (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 8–9).

Zwar findet sich zur schulischen Beruflichen Orientierung zahlreiche Literatur, in welcher die Dimension Gender jedoch kaum behandelt wird. Zwar existiert Literatur zum geschlechterreflektierten Fachunterricht, diese thematisiert jedoch kaum die BO (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 8–9).

Als direkte Reaktion auf diese Forschungslücken entstand die gensenBO, welche bei MINT-Berufen als besonders sinnvoll erachtet wird (Taskinen & Lazarides, 2020, S. 339).

Begriffs-
bestimmung:
gensenBO

Wie in Kapitel 2.3 zur Gendersensibilität bereits festgestellt wurde, ist das Konzept der Gendersensibilität stets kontextgebunden. Im Folgenden wird dieser Kontext auf die BO konkretisiert und wie folgt verstanden:

Die gensenBO ist ein Prozess mit dem Ziel, geschlechterspezifische Stereotypen und Beschränkungen bei der Berufswahl zu überwinden. Ihr Fokus liegt darauf, eine Umgebung zu schaffen, die Chancengleichheit und Gleichberechtigung fördert. Dies beinhaltet die Sicherstellung gleicher Möglichkeiten für alle, unabhängig von geschlechtsspezifischen Unterschieden. Das Endziel besteht darin, dass Individuen ihre persönlichen Interessen und

*Fähigkeiten frei entfalten können, ohne durch die Dimension Gender beeinträchtigt zu werden.
(Zimmermann, 2024, S. 10)*

Voraussetzung für die Umsetzung von gensenBO sind Gendertrainings als Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte. Sie dienen dem Erwerb von Genderkompetenz, also dem Wissen über die soziale Konstruktion von Genderrollen, der Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie der Anwendung von Gender als Analysekatgorie im BO-Kontext (Zimmermann, 2024, S. 10).

Durchführung der
gensenBO

Als Maßnahme zur Durchführung bietet sich der Dreischritt nach Kampshoff und Wiepcke (2016) an, in welchem Lernende zuerst für Geschlechterungleichheiten in der Berufswelt sensibilisiert werden. Gefolgt ist dies von der Rekonstruktion, bei welcher Erklärungsansätze für diese Ungleichheiten gemeinsam erarbeitet werden. Im letzten Schritt, der Dekonstruktion, findet eine kritische Reflexion statt, ob konstruierte Genderverhältnisse individuell passen oder ob andere Wege möglich sind (Kampshoff & Wiepcke, 2016, S. 1).

Innerhalb dieses Rahmens spielen gendersensible Sprache, Raumgestaltung und Mediengestaltung eine zentrale Rolle (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2014, S. 10; Wiepcke, 2010, S. 53).

Da gendersensible BO ausdrücklich auch die Gestaltung von Unterrichtsmedien einschließt, stellen sich für die vorliegende Arbeit die Fragen: Welche Geschlechterbilder transportieren die im BO-Unterricht eingesetzten Schulbücher und unterstützen oder konterkarieren sie damit die Ziele einer gensenBO?

4. Schulbücher als Bildungsmedium

4.1 Schulbuchforschung und Schulbuchanalyse

Begriffliche
Vielfalt &
Abgrenzung

Für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, das Schulbuch, finden sich diverse Bezeichnungen, die in der Wissenschaft und der Praxis teils synonym und teils nicht abgrenzbar verwendet werden. Hierbei ist häufig zu lesen: Bildungsmedien, Schulbuch, Lehrwerk, Lernmittel sowie weitere Begriffe. Im Folgenden sollen die für die Arbeit relevantesten Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Definition
Bildungsmedien

Am breitesten gefasst ist der Begriff der Bildungsmedien, unter den das Schulbuch als Spezialfall fällt. Ott definiert Bildungsmedien als:

Informationsträger, welche von Personen in der Rolle als Lernende und/oder Lehrende für die Aneignung bzw. Vermittlung und Festigung von Wissen, das in den verschiedenen Bildungsabschnitten [...] als lehr- und lernrelevant gilt, verwendet werden können und welche für diesen Zweck konzipiert wurden – in der Regel heißt das auch: Das zu lernende Fach- oder Methodenwissen ist im Bildungsmedium didaktisch aufbereitet. (Ott, 2015, S. 19)

Hierbei wird das breite Spektrum der Bildungsmedien sichtbar, welche von Wandkarten über Lehrfilme bis hin zu digitalen Plattformen reichen können. Innerhalb dieses Spektrums nimmt das Schulbuch eine besondere Stellung ein:

Unter den Bildungsmedien gilt das Schulbuch als deren Prototyp: Es ist eines der traditionsreichsten, wird im Vergleich zu anderen Bildungsmedien [...] in höherer Auflage produziert und ist für den regelmäßigen schulischen Gebrauch der größten Gruppe im Bildungsbereich – die Lernenden – konzipiert. Das Schulbuch ist zudem in verhältnismäßig großer Stückzahl überliefert und darf noch immer als Leitmedium unter den Bildungsmedien bezeichnet werden. (Ott, 2015, S. 20)

Schulbuch als Leitmedium Kein Kriterium für die Unterscheidung ist hierbei die äußere Form, da beispielsweise auch geheftete Broschüren Schulbücher sein können, solange sie für den regelmäßigen Unterrichtsgebrauch konzipiert sind (Ott, 2017a, S. 34).

Schulbuch vs. Lehrwerk Vom Schulbuch zu unterscheiden ist zudem der Begriff des Lehrwerks, der häufig, aber unscharf oder synonym verwendet wird. Tatsächlich bezeichnet er etwas Umfassenderes: den gesamten Medienverbund rund um den Schülerband. „Neben dem Schülerband gibt es den passenden Band für die Lehrperson, das passende Arbeitsheft [...] Solche Pakete werden mitunter als Lehrwerke bezeichnet [...], deren Herzstück das Schulbuch ist“ (Ott, 2017a, S. 35).

Arbeitsdefinition Schulbuch Das Schulbuch ist also nicht synonym mit dem Lehrwerk, sondern stellt einen Teil des Lehrwerks dar. Für die vorliegende Arbeit ist diese Unterscheidung relevant, da ausschließlich Schülerbände analysiert werden, nicht jedoch Lehrerhandbücher, Arbeitshefte oder sonstige Begleitmaterialien. Ob der Band als Teil eines größeren Lehrwerkverbunds erscheint, ist dabei unerheblich. In Anlehnung an (Penning & Kirchner, 2024, S. 258) wird ein Schulbuch in dieser Arbeit daher verstanden als ein durch einen etablierten Schulbuchverlag veröffentlichtes und sofern ein entsprechendes Verfahren besteht, kultusministeriell zugelassenes Unterrichtsmaterial für Lernende. Die institutionelle Einbettung eines Schulbuches ist hierbei nicht nur ein formales Merkmal, sondern hat weitreichende Konsequenzen für Inhalte und gesellschaftliche Funktionen.

Föderale Schulbuchpolitik Bildung ist in Deutschland Ländersache. Die sogenannte Kulturhoheit der Länder bedeutet, dass Lehrpläne, Unterrichtsinhalte und die Zulassung von Schulbüchern in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer liegen. Eine bundeseinheitliche Schulbuchpolitik gibt es damit nicht, stattdessen existieren 16 verschiedene Systeme mit je eigenen Kriterien, zuständigen Instanzen und Verbindlichkeitsgraden. Daraus ergibt sich eine erhebliche Heterogenität zwischen den Bundesländern, welche sich auf die Verlage auswirkt, welche Inhalte für jedes Bundesland eigens aufbereiten müssen. Dies führt laut Bittner zudem dazu, dass der Markt kleinteilig wird und inhaltliche Kompromisse begünstigt werden (Bittner, 2011, S. 28–30).

Basierend auf dieser föderalen Struktur folgt in den meisten Bundesländern ein formalisiertes Zulassungsverfahren, mit welchem klare gesellschaftliche Erwartungen an das Schulbuch verbunden sind. Wiater (2003, S. 14) zählt zu den gesellschaftlichen Funktionen die Normierung der Lerninhalte, die Gewährleistung der Konformität mit den obersten Bildungs- und Erziehungszielen, die Sicherung des lehrplanbezogenen Basiswissens und -könnens, die Gewährleistung von Chancengleichheit, die Unterstützung bildungspolitischer Ziele des Bundeslandes und die Abgrenzung dessen, was zur Kultur in der Gesellschaft zählt. Das Schulbuch erfüllt damit nicht nur eine wissensvermittelnde, sondern auch eine aktive Steuerungsfunktion zur Beförderung gesellschaftlicher Ziele.

Jedoch sollte hierbei beachtet werden, dass der Schulbuchmarkt sehr intransparent und äußerst komplex ist (Bittner, 2011, S. 28). Formal richten sich die Verfahren und Kriterien der Zulassung nach ministeriellen Verordnungen und Erlassen. Verantwortlich für die Zulassung sind dabei teilweise die Ministerien, teilweise aber auch andere Dienststellen (Elsen, 2023, S. 204). Jedoch praktizieren immer mehr Bundesländer ein vereinfachtes Verfahren, bei dem Verlage lediglich eigenständig erklären, alle Regelungen einzuhalten, ohne dass Behörden aktiv prüfen (Bittner, 2011, S. 30). In Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein und dem Saarland werden zudem gar keine Zulassungsverfahren mehr durchgeführt: Berlin verfügt weder über eine Zulassungsverordnung noch über eine zentrale Zulassungsstelle, Hamburg pflegt traditionell eine liberale Praxis ohne zentrales Prüfverfahren, Schleswig-Holstein hat das Genehmigungsverfahren 2007 vollständig abgeschafft und das Saarland führt seit 2009 kein Zulassungsverfahren mehr durch (Ott, 2017a, S. 360–372). Dies verunklart die Frage nach der Verantwortung, falls Schulbücher nicht den Vorgaben zu Antidiskriminierung und Gleichstellung entsprechen, und birgt die Gefahr gegenseitiger Schuldzuweisung zwischen Ministerien und Verlagen (Bittner, 2011, S. 30).

Die Zulassung stellt jedoch keinen rein technisch-administrativen Vorgang dar, sondern umfasst zudem vielschichtige gesellschaftliche Interessen. Zu den Akteur*innen, welche Einfluss auf die Inhalte nehmen gehören Bildungswissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen, Kultusbehörden, Zulassungskommissionen, Kirchen, Lehrerverbände, Wirtschaftsverbände und Parteien (Ott, 2017a, S. 41). Die Gestaltung von Schulbüchern und das zu vermittelnde Wissen wird somit von verschiedenen Akteur*innen diskursiv ausgehandelt. Systematisch betrachtet ist es somit nicht das Ergebnis didaktisch oder methodisch-medialer Überlegungen, sondern ergibt sich aus politischen und pädagogischen Setzungen, wodurch ein Schulbuch theoretisch als Politikum, Informatorium, Pädagogicum betrachtet werden muss, welches Wissen nicht neutral oder objektiv abbildet (Bittner, 2011, S. 13; Heyn, 2018, S. 1).

Die Schulbuchforschung lässt sich dabei in drei forschungsmethodische Ansätze unterteilen: die prozessorientierte Forschung, welche die Entstehungsbedingungen von Schulbüchern also Akteure, Verlage und Zulassungsverfahren in den Blick nimmt, die produktorientierte Forschung, welche die Inhalte des Schulbuchs selbst analysiert, sowie die wirkungsorientierte Forschung, die sich mit der Rezeption durch Lernenden und Lehrkräfte befasst. Im Bereich der technischen und ökonomischen Bildung dominieren dabei produktorientierte Ansätze, womit eine Forschungslücke bei prozess- und wirkungsorientierten Zugängen besteht (Penning & Kirchner, 2024, S. 260). Die vorliegende Arbeit verortet sich ebenfalls im produktorientierten Ansatz, da sie die Inhalte der Schulbücher selbst hinsichtlich der Darstellung von Gendersensibilität in Bild, Sprache und Text untersucht.

Zu beachten ist zudem, dass sich Schulbücher gewandelt haben und mittlerweile hybride Medien darstellen, die zwar noch gedruckt erscheinen, heute jedoch häufig mit digitalen Zusatzangeboten einhergehen (Penning & Kirchner, 2024, S. 258). Die vorliegende Arbeit beschränkt sich daher auf die gedruckten Schülerbände. Arbeitshefte, Lehrerhandbücher, QR-Inhalte und digitale Zusatzmaterialien bleiben ausgeschlossen. Die konkrete Auswahl und Begründung des Analysekorpus werden in Kapitel 6.2 dargelegt.

Im Kontext der ökonomischen und technischen Bildung kommt Schulbüchern dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie maßgeblich prägen, welche Vorstellungen von Arbeit, Beruf und gesellschaftlicher Teilhabe Lernende entwickeln (Penning & Kirchner, 2024, S. 259).

4.2 Schulbücher als Instrument der Sozialisierung und Repräsentation

Wie bereits in Kapitel 2.4 thematisiert, birgt die Schule als Sozialisationsinstanz großes Potenzial für geschlechtsspezifische Sozialisation, denn „die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht wird nicht zuletzt in Schulen reproduziert und sozialisiert“ (Bühlmann, 2009, S. 593). Eingebettet in diese Sozialisationsinstanz ist das Schulbuch. Es spielt dabei keine Nebenrolle, sondern eine zentrale: Das Schulbuch gilt als das traditionsreichste Bildungsmedium und darf „noch immer als Leitmedium unter den Bildungsmedien bezeichnet werden“ (Ott, 2017a, S. 35). Diese herausgehobene Stellung verleiht dem Schulbuch eine besondere Sozialisationswirkung denn es ist dadurch gekennzeichnet, dass es auf eine sehr breite Leserschicht trifft und zugleich Sozialisationsaufgaben wahrnehmen soll (Bühlmann, 2009, S. 593).

Angesichts dieser Reichweite stellt sich die Frage, was Schulbücher eigentlich vermitteln und damit, welche Sozialisationswirkung von ihnen ausgeht. Die Vorstellung, sie transportierten ausschließlich Wissen, wurde bereits in Kapitel 2.4 widerlegt. Schulbücher sind, wie Hladschik (2016, S. 5) festhält, nicht neutral oder objektiv, denn sie treffen implizit und explizit Aussagen zu Genderverhältnissen und vermitteln dabei Werte, Normen und Rollenbilder. Die Auswahl dieser Inhalte ist dabei kein Zufall. Wie in Kapitel 4.1 gezeigt, handeln zahlreiche Akteur*innen

diskursiv aus, welches Wissen ins Schulbuch gelangt. Schulbücher sind damit, wie Lässig (2010, S. 203) treffend formuliert, „Konstruktionen und zugleich Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“, was sie unweigerlich zu einem politischen Medium macht.

Repräsentation &
Identifikation

Dies zeigt sich besonders deutlich am Thema Repräsentation und Identifikation. Was gezeigt wird und was bewusst ausgelassen wird, ist keine neutrale Entscheidung. Fehlende Repräsentation schränkt die Identifikationsmöglichkeiten der Lernenden unmittelbar ein (Moser, Hannover & Becker, 2013, S. 78). Schulbücher können so Stereotype verfestigen, haben jedoch auch das Potenzial, das Gegenteil zu bewirken und „neue Identifikationsmöglichkeiten jenseits einengender Geschlechterstereotypen anzubieten“ (Hunze, 2003, S. 55). Genau diese Ambivalenz macht eine genaue Analyse ihrer Inhalte erst notwendig, woran Kapitel 4.3 anknüpft.

4.3 Schulbücher als Bedeutungsträger: Sprache, Text und Bild

Anknüpfend an Kapitel 4.2, das gezeigt hat, dass Schulbücher als zentrale Sozialisationsinstanz Werte, Normen und Rollenbilder nicht nur explizit, sondern auch implizit vermitteln, stellt sich nun die Folgefrage: Über welche konkreten Kanäle geschieht diese Vermittlung? Denn Schulbücher sind multimodale Medien, welche gleichzeitig über Sprache, Bilder und Texte kommunizieren. Sofern alle drei Ebenen vorhanden sind, tragen sie auf je eigene Weise zur Konstruktion von Geschlechterbildern bei. Dies kann durch bewusste redaktionelle Entscheidungen geschehen, etwa indem bestimmt wird, was gezeigt wird und wie etwas formuliert wird. Gleichzeitig kann es aber auch unbewusst durch gesellschaftlich normalisierte Darstellungsweisen oder mangelndes Bewusstsein der Autorenschaft geschehen.

Ebene I:
Personenreferenz

Die erste Ebene stellt die Sprache dar. Dabei ist „Sprache“ im engeren Sinne gemeint: formale sprachliche Mittel, also insbesondere Personenreferenzformen und Genusmarkierungen, die bestimmen, ob und wie Geschlechter in einem Text sichtbar gemacht werden (Ott, 2017a, S. 109–110, 2017b, S. 173–175). Grundsätzlich lassen sich vier Hauptstrategien im Umgang mit Personenreferenz unterscheiden, die je eigene Implikationen für die Sichtbarkeit von Geschlechtern tragen. Das generische Maskulinum, das im Deutschen als sogenanntes „Default-Genus“ (Ott, 2017a, S. 321) gilt, macht Frauen und andere Gender sprachlich unsichtbar. Die Paarform (z. B. „Schülerinnen und Schüler“) macht beide Geschlechter explizit sichtbar, ist jedoch mit einer Reihenfolge verbunden, die unterschwellig ein Geschlecht vor das andere stellt und damit eine implizite Hierarchisierung reproduziert. Neutrale Formen (z. B. „Lernende“, „Lehrkraft“) abstrahieren von Geschlecht und vermeiden eine explizite Zuschreibung, können jedoch je nach Kontext zu überwiegend männlichen Assoziationen führen (Elsen, 2023, S. 84–88). Genderinklusive Formen wie das Gendersternchen

(„Schüler*innen“) oder der Genderdoppelpunkt („Schüler:innen“) inkludieren explizit alle Gender und umgehen sowohl Unsichtbarkeit als auch implizite Hierarchisierung.

Die Wahl einer dieser Strategien ist dabei keine rein stilistische Frage. Sprache ist kein neutrales Werkzeug, das die Welt schlicht abbildet, denn durch die verwendeten Formen werden gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen nicht nur ausgedrückt, sondern aktiv weitersozialisiert (Kunze, o. J., S. 3–4). Die psycholinguistische Forschung belegt dies empirisch. Studien zeigen konsistent, dass das generische Maskulinum selbst in neutralen Kontexten, bevorzugt männlich interpretiert wird und Frauen kognitiv unterrepräsentiert. Gendersensible Alternativen wie Beidnennungen erhöhen den gedanklichen Einbezug von Frauen nachweislich, wohingegen auch Neutralformen je nach Kontext zu überwiegend männlichen Assoziationen führen können (Elsen, 2023, S. 84–88). Schulbücher verwenden dabei häufig keine einheitliche Sprachpraxis, sondern kombinieren verschiedene Formen der Personenbezeichnung, was die sprachliche Botschaft an Lernende inkonsistent macht. Für Schulbücher als Sozialisationsmedium bedeutet dies, dass sprachliche Entscheidungen auf Wortebene mitprägen, welche Personen Lernende in beruflichen Rollen überhaupt mental repräsentieren (Kotthoff, 2020, S. 106).

Als Antwort auf diese Befunde wurde gendersensible Sprache als bewusste sprachpolitische Alternative entwickelt. Gendersensible Sprache ist dabei als eine Sprache zu verstehen, die alle Gender gleichermaßen anspricht und Mehrdeutigkeiten des generischen Maskulinums vermeidet, entweder durch explizite Nennung aller Gender oder durch genderneutrale Formulierungen (Haver, 2023). Sie bewegt sich dabei stets im Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Präzision und sprachlicher Verarbeitbarkeit, weshalb die verschiedenen Formen unterschiedliche Stärken und Grenzen aufweisen. Um diese Formen in der vorliegenden Analyse vergleichend bewerten zu können, wird ein theoretisch fundierter Bezugsrahmen herangezogen. Kotthoff (2020, S. 106) unterscheidet vier Schreibregister der Personenreferenz im Deutschen, die von strukturerhaltend bis nicht-binär inklusiv reichen, nämlich generisches Maskulinum, Beidnennung und Schrägstrich sowie Genderstern und Genderdoppelpunkt. Für die vorliegende Analyse werden diese zu einem dreistufigen Bewertungsschema verdichtet: nicht gendersensibel (generisches Maskulinum), Schritt in die richtige Richtung (Schrägstrich, Paarformen, neutrale Formen) und gendersensibel (Genderstern, Genderdoppelpunkt, Gendergap). Die konkrete Anwendung dieses Schemas erfolgt in Kapitel 8.2.

*Ebene II:
Bild Darstellung*

Die zweite Ebene bilden Bilder. Abbildungen können Vorstellungen von Wirklichkeit reproduzieren, denn durch die Darstellung von Charakteren in bestimmten Rollen, Berufen und Kontexten transportieren sie implizite Botschaften über Genderverhältnisse und Stereotype. Hladschik (2016, S. 29) hält dazu fest, dass Bilder „versteckte Botschaften

enthalten“ können, die Stereotype und Vorurteile verstärken, gleichzeitig aber auch „positive Impulse geben und Verständnis und Kooperation fördern“ können. Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [bm:uk] (2012, S. 12) betont ergänzend, dass Bilder „meist schneller erfasst [werden] als Texte“ und dadurch „häufig eine noch eindringlichere Wirkung“ entfalten. Besonders relevant ist dabei nicht nur was auf einem Bild gezeigt wird, sondern wie es gezeigt wird. Moser et al. (2013, S. 87) weisen darauf hin, dass auch die räumliche Anordnung von Figuren in Bildern, etwa wer links oder rechts steht, ein subtiler Mechanismus zur Herstellung von Genderungerechtigkeit sein kann. Im Rahmen dieser Arbeit wird bei der Bildanalyse sowohl die Darstellung einzelner Charaktere als auch die geschlechtliche Zusammensetzung von Gruppen sowie die hierarchische Rolle der abgebildeten Personen, ob Leitungs-, ausführende oder lernende Funktion erfasst. Die genaue Operationalisierung erfolgt in Kapitel 6.5.1.

Ebene III: Texte

Die dritte Ebene stellen Texte dar. Im Unterschied zur Sprachebene, die formale Mittel der Personenreferenz erfasst, meint die Textebene die inhaltliche Dimension, also welche Themen, Figuren, Berufsfelder, Rollenkonstellationen und Lebensrealitäten in Texten vorkommen und welche nicht. Im Rahmen dieser Arbeit werden dabei alle Textsorten berücksichtigt. Wie Wiater (2003, S. 12) festhält, „bilden Schulbücher Wissen nicht einfach nur neutral ab, sie produzieren Wissen je nachdem welche Begriffe, Inhalte, Forschungsergebnisse, Kritikpunkte aufgegriffen werden“ oder nicht. Durch die Wahl von Beispielen, Berufen und Handlungsträgern können Texte stereotype Sozialisation fördern oder ihr entgegenwirken, was besonders relevant für die BO ist, da Texte zeigen, wie Rollen verteilt sind und was als gendertypisches Verhalten gilt. Auf der sprachlichen Ebene innerhalb von Texten gilt dabei abermals, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form bei Berufsbezeichnungen zur Aufrechterhaltung berufsbezogener Geschlechtsstereotype beitragen (Moser et al., 2013, S. 88).

Zusammenwirken der Ebenen

Diese drei Ebenen sollten jedoch nicht isoliert betrachtet werden, da sie nicht isoliert wirken. Sprache, Bilder und Texte wirken zusammen und können sich dabei gegenseitig verstärken oder konterkarieren, sodass es etwa progressive Texte geben kann, während die zugehörigen Bilder stereotype Rollendarstellungen zeigen (Elsen, 2022, S. 150). Gerade weil Charaktere in allen drei Ebenen gleichzeitig auftreten können und Sprache sowohl als eigenständige Ebene als auch innerhalb von Bildern und Texten wirkt, braucht es eine Analyse, die alle drei Dimensionen gemeinsam in den Blick nimmt. Was bisherige Forschung auf diesen Ebenen konkret gefunden hat, zeigt Kapitel 5.

5. Forschungsgegenstand

5.1 Historische Entwicklung der Genderforschung zu Schulbüchern

Anfänge der
Schulbuchkritik

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Geschlechterdarstellungen in Schulbüchern begann Ende der 1960er Jahre im Zuge der zweiten Frauenbewegung und der Diskussion um den sogenannten „heimlichen Lehrplan“ als Vermittler stereotyper Geschlechterrollen. Die erste feministische Schulbuchanalyse entstand durch Sollwedel (1971), welche hessische Lesebücher für Volks- und Realschulen analysierte (Hunze, 2003, S. 53–54). In den 1970er Jahren folgten zahlreiche weitere Studien, die jedoch fast ausschließlich Lesebücher und Fibeln für die Grundschule analysierten (Moser, 2013, S. 17). Deren Befunde waren grundsätzlich konsistent: Frauen und Mädchen waren in Bild und Text stark unterrepräsentiert und wurden überwiegend als Mütter, Hausfrauen oder Ehefrauen gezeigt (Moser, 2013, S. 20–21). Barz (1982) zeigte, dass lediglich 10% aller dargestellten Frauen im Erwerbsleben gezeigt wurden und 45 „typischen“ Männerberufen nur 13 „typischen“ Frauenberufen gegenüberstanden (Barz, 1982, zitiert nach Hunze, 2003, S. 61). Der Forschungsfokus der empirischen Studien lag dabei meist auf Frauen, Sexismus oder Geschlecht (Bittner, 2011, S. 14).

Stagnation in den
1980er Jahren

In den Studien der 1980er Jahre ergab sich ein ernüchterndes Bild, da trotz bestehender Kritik kaum Veränderungen festzustellen waren (Hunze, 2003, S. 59). Die Studie von Lindner und Lukesch (1994), die 72 Schulbücher aus den Jahren 1971/72 und 1982–1992 verglich, belegte dies empirisch. Der Frauenanteil bei den Berufstätigen stieg von 11% auf lediglich 15%, 62% der erwerbstätigen Frauen wurden weiterhin ausschließlich in frauentypischen Berufen dargestellt und Frauen blieben weiterhin in Haushalt und Fürsorge verortet. Mädchen zeigten dabei fast ausschließlich prosoziale Verhaltensweisen (86%), Jungen hingegen ein ausgewogeneres Bild (Hunze, 2003, S. 62–66). Der KMK-Beschluss (1987), der die gleichberechtigte Darstellung als Zulassungskriterium festlegte, zeigte in der Praxis kaum Wirkung (Hunze, 2003, S. 80).

Graduelle
Annäherung ab
den 1990ern

In den 1990er und 2000er Jahren war eine graduelle Annäherung erkennbar, die stereotypen Kernmuster blieben jedoch bestehen. Scheer zeigte in ihrer Analyse von 65 Schulbüchern aus Sachsen-Anhalt, dass der Frauenanteil bei den dargestellten Berufstätigen auf circa 30–40% gestiegen war. Gleichzeitig wurden Frauen jedoch weiterhin nur in 31 Berufen dargestellt, gegenüber 91 als männlich kodierten Berufen (Scheer, 1997, zitiert nach Hunze, 2003, S. 69–70). Hempel (1994, zitiert nach Moser, 2013, S. 22) bestätigte, dass Berufsdarstellungen hochgradig stereotyp blieben und Frauen vorwiegend in Pflege- und Assistenzberufen gezeigt wurden. Zwar war eine leichte räumliche Öffnung erkennbar, denn „the examination of locations in schoolbooks revealed that female persons were no longer restricted to the house“ (Moser, 2013, S. 21), an der grundlegenden Rollenverteilung änderte sich jedoch wenig.

Zugleich vollzog sich in der Forschung eine theoretische Weiterentwicklung. Die Verschiebung von der Frauenforschung zu den Gender Studies brachte neue Analysedimensionen wie Sprache und Heteronormativität in den Blick (Bittner, 2011, S. 14).

Aktuelle
Stagnation

Für die 2010er Jahre bis in die Gegenwart lässt sich erneut eine Stagnation feststellen. Finsterwald und Ziegler stellten fest, dass „the development appears to stagnate in some ways: There is still no equal representation in the frequencies of female and male characters; instead the results have remained at the same level as in the 1990s“ (Moser, 2013, S. 22).

Forschungslücke
BO-Bücher

Überblickt man diese Entwicklung, lässt sich festhalten: „Does sexism still exist in books designed for children? [...] The results [...] have revealed that it does, although not to the same extent today as 40 years ago“ (Moser, 2013, S. 23). Veränderungen haben demnach stattgefunden, sind aber weder umfassend noch strukturell verankert. Besonders auffällig ist, dass Schulbücher des Berufswahlunterrichts in diesem gesamten Forschungszeitraum kaum systematisch analysiert wurden (Hunze, 2003, S. 78), obwohl gerade hier, an der Schnittstelle von Gender darstellung und Berufswahl, ein erhebliches Sozialisationspotenzial liegt. Der folgende Abschnitt widmet sich dem spezifischen Forschungsstand zur Charakterdarstellung in Schulbüchern.

5.2 Forschungsstand zur Charakterdarstellung

Eine dieser zentralen Dimensionen betrifft die Darstellung von Charakteren in Schulbüchern, wobei nicht ausschließlich Charaktere in Abbildungen, sondern ebenso in Texten sowie deren Kombination gemeint sind.

Quantitative
Unter-
repräsentation

Bei der zahlenmäßigen Repräsentation von Männern bzw. Jungen und Frauen bzw. Mädchen ist ein übergreifender Befund über alle Dekaden und Schulformen, dass männliche Charaktere quantitativ konstant dominanter sind als weibliche Charaktere (Moser et al., 2013, S. 77). Zudem werden Frauen bzw. Mädchen nicht nur seltener dargestellt, sondern auch seltener in tragenden Rollen gezeigt. Auch bei der Betrachtung von Berufsdarstellungen zeigt sich, dass in aktuell zugelassenen bayerischen Schulbüchern 74,58% aller Berufsdarstellungen auf Männer entfallen und nur 25,42% auf Frauen (Fruehwirth et al., 2024, S. 5). Bei der Betrachtung von Grundschulbüchern wirkt dies auf den ersten Blick weniger stark, aber auf Textebene findet sich trotzdem ein deutliches Ungleichgewicht, da Jungen bzw. Männer häufiger aktive, handlungstragende Rollen in Geschichten spielen. Ebenfalls zu bemerken ist, dass die Repräsentation von Frauen bzw. Mädchen oft ohne explizite Namensnennung erfolgt. Dazu kommt, dass sie geschlechtlich meist sprachlich neutral bzw. männlich dargestellt werden, was eine subtile, aber wirksame Form der Unsichtbarkeit darstellt (Hackmann, 2022, S. 535–536).

Da Berufsbilder und Tätigkeitsbereiche in der Literatur kaum trennbar sind, werden sie im Folgenden gemeinsam betrachtet. Wie bereits bei der Betrachtung über die verschiedenen Jahrzehnte bis zum aktuellen Stand sichtbar wird, werden Berufe „für Männer zahlreicher, unterschiedlicher und prestigeträchtiger“ (Elsen, 2023, S. 213) dargestellt. Zudem werden Männer oft in Technik- bzw. Entscheidungsrollen und der Produktion dargestellt, wohingegen Frauen oft im Care- bzw. Haushalts- oder sozialen Bereich zu finden sind (Bühlmann, 2009, S. 602–604; Hunze, 2003, S. 61–62). Dieses Phänomen zeigt sich nicht nur in Deutschland, sondern auch in drei Generationen Schweizer Lesebücher, die Bühlmann (2009) in einer Längsschnittstudie analysierte. Dabei zeigte sich, dass Berufsrollenstereotype persistent über Jahrzehnte fortgeführt werden (Bühlmann, 2009, S. 602–609). Auch in einer internationalen Analyse (Cromer & Brugeilles, 2009, S. 37–39) zeigte sich, dass die Tätigkeitsverteilung nach Geschlecht über Ländergrenzen hinweg stabil bleibt. Fruehwirth et al. (2024, S. 5–6) differenzieren dieses Bild für Deutschland weiter: Männer dominierten mit 85,57% in MINT-Berufen, wohingegen Frauen nur 14,43% darstellten. Jedoch stellten Männer, obwohl Care-Work-Berufe meist weiblich konnotiert sind, auch dort 73,61% dar, im Gegensatz zu Frauen mit 26,39%. Somit findet sich keine Spiegelsymmetrie, sondern eine männliche Dominanz quer über alle Berufsbereiche hinweg. Auch in einer österreichischen Studie zeigte sich, dass über die Jahre 2006-2021 in Handesakademie-Büchern über alle Verlage und Auflagen hinweg rollentypische Berufe resistent gegen Veränderung waren: Frauen wurden als Friseurin, Sekretärin und Buchhalterin dargestellt, wohingegen Männer als Steuerberater, Unternehmer und Elektrotechniker gezeigt wurden (Kalcher, 2023, S. 53–57). Im privaten Tätigkeitsbereich wurden Frauen überwiegend im Haushalt und der Kinderbetreuung dargestellt, wohingegen Männer in familiär unabhängigen Kontexten gezeigt wurden, wobei Teilzeitarbeit verlagsunabhängig ausschließlich mit Frauen verknüpft war, was insgesamt ein segmentiertes Bild gesellschaftlicher Arbeitsteilung und finanzieller Abhängigkeit reproduziert (Hackmann, 2022, S. 539–540; Kalcher, 2023, S. 61–62).

Bei der Betrachtung von hierarchischen Rollen und Gruppenkonstellationen konnte gezeigt werden, dass Männer häufiger in Leitungs- und Entscheidungspositionen dargestellt werden, wohingegen Frauen überwiegend in ausführenden Rollen zu finden sind (Elsen, 2023, S. 213; Moser, 2013, S. 78–79). Kalcher (2023, S. 58–61) quantifizierte dies für österreichische Wirtschaftsschulbücher: Bei einem Verlag zeigten sich von 2006-2016 doppelt so viele Männer in Führungspositionen mit ungefähr 66-71% versus 29-33% bei Frauen. Bei einem anderen Verlag zeigte sich 2021 erstmals ein positiver Trend mit einem 50/50-Verhältnis, was aber nicht konsistent über alle Verlage und Fächer fortgeführt wurde. Auch Gruppenbilder dienen als subtiles Vehikel, da Kompositionen darüber, wer mit wem in welchem Berufskontext steht, implizite Zugehörigkeitsordnungen transportieren, die selten explizit thematisiert, aber unbewusst wahrgenommen werden. Für den Bereich der Gruppenkomposition in

Berufsdarstellungen ist anzumerken, dass spezifische Studien bisher kaum vorliegen, was selbst auf eine Forschungslücke hinweist und die Relevanz einer systematischen Analyse in diesem Bereich unterstreicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schulbücher Genderstereotype nicht neutral abbilden, sondern diese aktiv verstärken, und zwar durch Häufigkeit der Darstellung, Rollenverteilung, Berufsfelder und Hierarchiestufen. Stereotype Darstellungen schränken dabei nicht nur die Identifikationsmöglichkeiten von Lernenden ein, sondern verengen auch das wahrgenommene Berufswahlspektrum (Moser et al., 2013, S. 78). Besonders bemerkenswert ist, dass dieser Befund auch für aktuell zugelassene Schulbücher gilt und trotz des KMK-Beschlusses von 1987 eine männlich dominierte Darstellung fortbesteht (Fruehwirth et al., 2024, S. 8–9). Schulbücher spiegeln gesellschaftliche Strukturen dabei nicht nur wider, sondern produzieren sie mit (Kalcher, 2023, S. 38). Neben der Frage, wer in Schulbüchern wie dargestellt wird, spielt jedoch auch die sprachliche Ebene eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von Genderstereotypen, was im folgenden Unterkapitel beleuchtet wird.

5.3 Forschungsstand zur Gendersprache

Generisches
Maskulinum als
Norm

Gendersensible Sprache ist in Schulbüchern und Lehrwerken „nicht flächendeckend verbreitet, häufig nicht einmal in ein und demselben Buch konsistent gebraucht“ (Ott, 2017a, S. 322). Im Gegensatz zur Aktivitäts- und Berufsebene sowie zur Bildebene zeichnet sich auf der Sprachebene zudem der geringste Fortschritt ab. Moser und Hannover (2014), die 18 aktuelle Deutsch- und Mathematikschulbücher vergleichend untersuchten, belegen dies empirisch. Während auf der Aktivitäts- und Bildebene deutlich ausgeglichene Verhältnisse zu verzeichnen sind, kommen gendersensible Sprachformen zwar in beiden Buchtypen vor, werden jedoch nicht konsistent angewendet (Moser & Hannover, 2014, S. 387–390). Diese Inkonsistenz erweist sich dabei als stabiler, studienübergreifender Befund, der sich von deutschsprachigen Schulbüchern über DaF- bis hin zu DaZ-Lehrwerken zieht.

Das generische Maskulinum ist nach wie vor die dominanteste Form und wird auch als „Default-Genus des Deutschen“ (Ott, 2017a, S. 321) bezeichnet, dessen Anteil in den vergangenen 60 Jahren eher zu- als abgenommen hat (Ott, 2017a, S. 320). Stummer (2024) zeigt in einer Korpusanalyse von 856 Personenbezeichnungen aus vier DaF-Materialien, dass das generische Maskulinum je nach Material zwischen 47,5% und 51,85% aller Personenbezeichnungen ausmacht, während gendersensible Formen insgesamt marginal bleiben (Stummer, 2024, S. 12–13). Auch Elsen (2023, S. 209) kommt zu dem Befund, dass männliche Berufsbezeichnungen in Schulbuchmaterialien nach wie vor deutlich überwiegen. Besonders problematisch ist dabei, dass manche Lehrwerke den Gebrauch des generischen Maskulinums bereits im Vorwort oder in Fußnoten explizit mit der „besseren Lesbarkeit“

rechtfertigen (Stummer, 2024, S. 15). Eine Praxis, die die bestehende Norm nicht nur beibehält, sondern sprachpolitisch zusätzlich absichert.

Inklusive Formen
marginal

Bei den übrigen Personenreferenzformen zeigt sich ein ähnlich heterogenes Bild. Die Beidnennung als Paarform ist in Stummers Korpus mit Anteilen zwischen 1,71% und 11,46% marginal vertreten (Stummer, 2024, S. 10–11). Erschwerend kommt hinzu, dass die männliche Form dabei fast durchgehend an erster Stelle steht und damit das sprachliche Hierarchieproblem reproduziert (Ott, 2017a, S. 322). Neutrale Formen wie substantivierte Partizipien (Lernende, Beschäftigte) treten in einigen Materialien punktuell auf, werden aber nicht als systematische gendersensible Strategie eingesetzt (Stummer, 2024, S. 9). Genderstern und Gendergap kamen in keinem der von Stummer untersuchten DaF-Materialien vor. Auch in anderen Kontexten erscheinen sie bislang vor allem in Randbereichen wie Stellenanzeigen, nicht im Fließtext (Kotthoff, 2020, S. 122). Heiler und Schmidt (2025) bestätigen diesen Befund für den DaZ-Bereich. Zwar verwenden die Lehrwerke **Treffpunkt** und **Die neue Linie 1** formell ein breites Spektrum an Referenzformen von der Schrägstrich-Beidnennung bis zu Neutralformen, wobei **Treffpunkt** vereinzelt auch den Asterisk nutzt, doch bleibt dies auf Randbereiche beschränkt und wird nicht systematisch im Fließtext umgesetzt. Beide Lehrwerke ordnen Feminina in ihrer Farbkodierung zudem durchgehend an letzter Stelle, was sprachliche Nachrangigkeit strukturell einschreibt (Heiler & Schmidt, 2025, S. 10–12). Der Schrägstrich und der Genderdoppelpunkt wurden in den vorliegenden Studien nicht als eigene Kategorie erfasst, da sie zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt keinen etablierten Status in den untersuchten Kontexten hatten.

Das generische Maskulinum dominiert damit in allen untersuchten Materialien deutlich, während Beidnennungen, Neutralformen und inklusive Schreibweisen entweder marginal, inkonsistent oder auf Sonderbereiche beschränkt bleiben.

5.4 Forschungsstand zu gensenBO-Themen

Thematischer
Anspruch
gensenBO

Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt wurde, konzentrierte sich die bisherige Schulbuchforschung vor allem auf die Häufigkeit und Art der Darstellung von Männern und Frauen. Für den Kontext der Beruflichen Orientierung greift diese Perspektive jedoch zu kurz, weil Schulbücher nicht nur abbilden, sondern aktiv Vorstellungen von Arbeitswelt und Lebensplanung konstruieren. Kaiser betont, dass Lernende durch Schulbücher ein Verständnis von Arbeitswelt, Arbeitsmarkt, Lebensbiografien und Rollenzuweisungen entwickeln (Kaiser, 2002, S. 160). Wiepcke & Pickard verstehen basierend darauf, dass gensenBO als Ansatz, einem von genderspezifischen Irrationalitäten geprägten Berufswahlverhalten entgegenzuwirken (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 17). Deshalb ist nicht nur zu fragen, wer in Schulbüchern wie häufig dargestellt wird, sondern auch, ob Themen der gendersensiblen Beruflichen Orientierung überhaupt aufgegriffen werden oder ob tradierte

Muster durch Auswahl, Gewichtung und Ausblendung bestimmter Inhalte unreflektiert verstärkt werden.

Berufsfeldsegregation in Schulbüchern Wiepcke und Pickard arbeiten heraus, dass der Arbeitsmarkt genderspezifisch differenziert und hierarchisiert ist. Frauen konzentrieren sich auf deutlich weniger Berufe mit geringerem Ansehen und niedrigerer Vergütung, sind in leitenden Positionen unterrepräsentiert und wählen als Ausbildungsberuf überwiegend etwa zehn von rund 400 möglichen Berufen, die wegen fehlender Karriereperspektiven als Sackgassenberufe gelten (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 7–9). Dass sich diese Segregationsmuster in Schulbüchern widerspiegeln, zeigt Hunze (2003): Frauen erscheinen dort überwiegend in pflegerischen und sozialen, Männer in technischen und handwerklichen Kontexten, was bestehende Vorstellungen von Arbeitsteilung eher festigt als hinterfragt (Hunze, 2003, S. 61–62). Wiepcke und Pickard prüfen daher, ob Schulbücher fachwissenschaftliche Erkenntnisse zur Arbeitsmarktsegregation auf das Berufswahlverhalten beziehen (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 20), und kommen zu dem Ergebnis, dass die untersuchten Bücher diese Zusammenhänge kaum aufgreifen und stattdessen Vorstellungen von Normalarbeitsverhältnissen vermitteln, während flexible Berufsbiografien ausgeblendet bleiben (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 28–29).

Rollenstereotype & Sozialisation Das Problem der Rollenstereotype ist nicht allein Resultat individueller Interessen, sondern wesentlich auch Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse. Huscke verweist darauf, dass Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit bereits im Kindesalter durch Erziehung, Medien und Werbung vermittelt werden (Huschke, 2002, S. 59). Moser und Kolleginnen ergänzen hierzu: „Heute besteht zwar auf gesellschaftlicher Ebene deutlich mehr Geschlechtergerechtigkeit, dennoch existieren nach wie vor subtile Formen von Diskriminierung in Schulbüchern“ (Moser et al., 2013, S. 77). Die Befunde von Wiepcke und Pickard bestätigen dies konkret. Beide untersuchten Schulbücher verwenden vorwiegend die männliche Schreibweise, männliche Personen werden häufiger abgebildet, Mädchen erscheinen überwiegend als Verkäuferinnen und Jungen als Schweißer oder Gärtner, und dort, wo Mädchen in geschlechtsuntypischen Berufen auftreten, wird ihr Berufswunsch im Text als Ausnahme und „nicht normal“ markiert (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 26–27).

Vereinbarkeit als Berufswahlfaktor Die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit ist ein weiteres zentrales Thema, weil familiäre Zuständigkeiten Berufswahlentscheidungen beeinflussen können. Im Rahmen der Humankapitaltheorie wird beschrieben, dass Frauen bei der Berufswahl antizipierte Erwerbsunterbrechungen einkalkulieren und deshalb Berufe mit höherer Teilzeitverträglichkeit bevorzugen (Heintz, Nadai, Fischer & Ummel, 1997, S. 28). Bittner (2011) zeigt, dass Hausarbeit und Reproduktionsarbeit in Schulbüchern nach wie vor überwiegend Frauen zugeschrieben werden, während Männer primär in der Erwerbsarbeit erscheinen (Bittner, 2011, S. 39–41). Butz (2008) benennt deshalb die Auseinandersetzung mit dem Abbau

genderspezifische Rollenzuweisungen sowie die Anerkennung unentgeltlicher Arbeitsformen ausdrücklich als Aufgabenfelder einer zeitgemäßen Berufsorientierung (Butz, 2008, S. 49).

Forschungslücke
Sek I

Der Forschungsstand zeigt damit, dass Schulbücher genderspezifische Vorstellungen von Beruf, Arbeitsteilung und Lebensplanung nicht nur abbilden, sondern auch reproduzieren können und somit entweder zur Unterstützung oder zur Konterkarierung einer gendersensiblen Beruflichen Orientierung beitragen. Zugleich bleibt dieser Forschungsstand begrenzt. Zwar wurde die Geschlechterdarstellung in Schulbüchern verschiedener Fächer untersucht, doch eine fächerübergreifende Analyse, die BO in der Sek I gezielt in den Blick nimmt, steht bislang aus. Kirchner und Penning halten dabei fest, dass Beiträge zur Schulbuchforschung in der ökonomischen und technischen Bildung nur vereinzelt vorliegen und für Fächer wie WAT weder in Forschung noch in der Praxis eine ausgeprägte Schulbuchtradition besteht, sodass entsprechende Forschungsvorhaben nur auf eine geringe Dokumentenbasis zurückgreifen können (Penning & Kirchner, 2024, S. 262). Obwohl Wiepcke und Pickard bereits ein ausdifferenziertes Evaluationsinstrument für die geschlechtersensible Schulbuchanalyse vorgelegt haben (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 18–20), fehlt dennoch weiterhin eine Studie, die diesen Zugang gezielt auf aktuelle Schulbücher zur Beruflichen Orientierung in der Sek I anwendet und dabei Repräsentation, sprachliche Gestaltung und inhaltliche Themen integriert untersucht.

6. Methodisches Vorgehen

6.1 Forschungsdesign und methodischer Rahmen

Qualitativ-
orientierter Ansatz

Die Forschungsfrage dieser Arbeit zielt auf die Art und Weise der Genderdarstellung in Schulbüchern ab und betrachtet dazu bedeutungstragende Muster, nicht statistische Repräsentativität. Aufgrund dieser Ausrichtung erweist sich ein primär qualitativ orientierter Ansatz als gegenstandsangemessen. Als Analysematerial werden Schulbücher herangezogen, die als fixierte Kommunikation einen klassischen Anwendungsfall der Inhaltsanalyse darstellen: „Die Inhaltsanalyse arbeitet mit Texten, Bildern, Noten, mit symbolischem Material also. Das heißt, die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor. Gegenstand der Analyse ist somit fixierte Kommunikation“ (Mayring, 2022, S. 12). Ein rein quantitativer Ansatz kam dabei nicht in Betracht, da dieser bedeutungstragende Muster nicht erfassen könnte. Gleichzeitig gilt die Dichotomie qualitativ versus quantitativ in der Methodendiskussion als unbegründet, da sinnvolle Analysen häufig beide Elemente vereinen (Mayring, 2022, S. 17). Die Analyse der BO-Kapitel in den Schulbüchern folgt daher dem Phasenmodell nach Mayring (2022, S. 21): Sie beinhaltet eine qualitative Kategorienfindung sowie qualitative Interpretation, schließt jedoch auch eingebettete quantitative Auszählungen ein, insbesondere in Block B, der die Häufigkeiten verschiedener Sprachformen erfasst. Diese quantitativen Schritte sprechen dabei nicht für sich

allein, sondern müssen stets interpretiert werden, da „Zahlen niemals für sich selbst sprechen“ (Mayring, 2022, S. 22).

Die Analyse ist zweistufig angelegt. In Kapitel 7 wird zunächst systematisch beschrieben, was im Material vorhanden ist, indem eine Bestandsaufnahme der Charakterdarstellungen, Sprachformen und Themen durchgeführt wird. In Kapitel 8 werden diese Befunde anschließend gedeutet und diskutiert. Die Zuordnung von Material zu Kategorien bleibt dabei „ein (wenn auch durch inhaltsanalytische Regeln kontrollierter) Interpretationsvorgang“ (Mayring, 2022, S. 8). Die Analyse erfolgt hierbei mit einer theoretisch informierten Perspektive, die mithilfe von Konzepten wie Gendersensibilität, gendersensibler Beruflicher Orientierung und weiteren in den Kapiteln 2-4 erarbeiteten Grundlagen erschlossen wird. Zudem bildet der Forschungsstand aus Kapitel 5 die inhaltliche Grundlage für die Materialanalyse: „[Die Inhaltsanalyse] will nicht einfach einen Text referieren, sondern analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung; die Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert“ (Mayring, 2022, S. 13). Die Arbeit bleibt jedoch nicht bei der Beschreibung stehen. In der Diskussion in Kapitel 8 werden die empirischen Befunde an den Maßstäben gendersensibler Darstellung gemessen, die aus dem Theorierahmen der Kapitel 2-4 abgeleitet wurden. Ziel ist es dabei einzuschätzen, inwiefern die analysierten BO-Kapitel den Anforderungen einer gendersensiblen Beruflichen Orientierung entsprechen.

Wahl der
Inhaltsanalyse

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen an das Analyseverfahren wurde im Rahmen dieser Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt. Mayrings Verfahren vereint alle methodischen Anforderungen, die der Untersuchungsgegenstand der gendersensiblen Darstellung in BO-Schulbüchern auf den Ebenen Bild, Sprache und Text stellt. Einerseits erstreckt sich die Analyse über sechs Schulbücher (vgl. Kap. 6.2, Tab. 2), was ohne explizite Kodierregeln zu nicht vergleichbaren Zuordnungen führen würde. Zudem wurden die Oberkategorien vorab aus dem Theorierahmen (Kap. 2-4) und dem Forschungsstand (Kap. 5) abgeleitet, was ein theoriegeleitetes Vorgehen voraussetzt. Auch liegen die Schulbücher als gedrucktes, unveränderliches Material vor; ein klassischer Anwendungsfall der Inhaltsanalyse (Mayring, 2022, S. 13). Darüber hinaus sind Kategorien wie „stereotyp weiblich“ oder „generisches Maskulinum“ ohne präzise Definitionen und Ankerbeispiele nicht trennscharf anwendbar, weshalb der Kodierleitfaden ein zentrales Element des Verfahrens darstellt (Mayring, 2022, S. 47–48). Mayring modelliert die deduktiv-induktive Mischform zudem am explizitesten und widmet ihr ein eigenes Kapitel (Mayring, 2022, S. 103–107). Dies entspricht der Anlage dieser Arbeit, bei der deduktive Oberkategorien durch induktiv verfeinerte Subkategorien ergänzt wurden. Auch Kuckartz & Rädiker bestätigen, dass Mischformen in der Forschungspraxis der Regelfall sind: „In Forschungsprojekten, die mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse arbeiten, sind häufig Mischformen der Entwicklung des

Kategoriensystems anzutreffen“ (U. Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 102). Je stärker die Theorieorientierung und das Vorwissen ausgeprägt sind, desto eher empfiehlt sich dabei eine deduktive Vorabkategorienbildung (U. Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 71–72). Da diese Arbeit mit einem umfangreichen Theorierahmen und einem klar definierten Forschungsstand in die Analyse geht, ist Mayrings stärker deduktiv geleitetes Verfahren die gegenstandsangemessenere Wahl. Das konkrete Vorgehen der Analyse wird in Kapitel 6.5 beschrieben.

*Deduktiv-
induktive
Kategorienbildung*

Zur Kategorienbildung wurde entsprechend eine deduktiv-induktive Mischform angewandt. Die drei Analyseblöcke sowie erste Subkategorien wurden im Rahmen der Literaturrecherche (Kap. 2-5) vorab deduktiv abgeleitet und standen vor der ersten Materialsichtung fest (U. Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 71; Mayring, 2022, S. 107). In einem iterativen Prozess wurden weitere Subkategorien materialbasiert identifiziert und ergänzt. Block C (Thematisierung von Inhalten der gendersensiblen Beruflichen Orientierung) war im ursprünglichen Entwurf noch nicht als eigenständiger Block formalisiert. Seine theoretische Grundlage war jedoch in den Kapiteln 2-4 bereits vollständig angelegt, da die thematischen Dimensionen der gendersensiblen Beruflichen Orientierung dort umfassend erarbeitet wurden. Um diese Dimension als eigenständigen Analyseblock zu erfassen, wurde Block C sukzessive am Material entwickelt und verfeinert: „Wenn ein theoretisch wichtiger Aspekt im Text auftaucht, der nicht in den deduktiven Kategorien abgebildet ist, wird auf induktivem Weg das Kategoriensystem um diesen Aspekt erweitert“ (Mayring, 2022, S. 107). In einer abschließenden Pilotierungsphase wurden alle Kategorien am Untersuchungsmaterial überprüft, präzisiert und bereinigt, wie im späteren Kapitel 6.4 beschrieben (Mayring, 2022, S. 51–52). Die Anwendung eines rein deduktiven Verfahrens hätte riskiert, dass das Material in zu eng gefasste, vorab definierte Kategorien eingeordnet wird. Die Mischform erlaubt hingegen beides: Theorienähe und Materialoffenheit.

*Gütekriterien der
Analyse*

Um die Qualität dieses Vorgehens zu sichern, orientiert sich die Analyse an den spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterien nach Mayring (2022, S. 118–124). Diese nehmen eine Zwischenposition zwischen klassisch-quantitativen und rein interpretativen Ansprüchen ein, da die Zuordnung von Material zu Kategorien stets ein regelgeleiteter Interpretationsvorgang bleibt (Mayring, 2022, S. 8). Zentrale Maßnahmen sind hierbei die semantische Validität, verstanden als die inhaltliche Angemessenheit der Kategoriendefinitionen in Bezug auf das, was im Material tatsächlich gemeint ist (Mayring, 2022, S. 120), sowie die Verfahrensdokumentation, welche durch den Kodierleitfaden mit Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln gesichert wurden (vgl. Kap. 6.4; Anhang 1). Die Analyse erfolgte vollständig manuell. Die Intracoder-Reliabilität, also die Übereinstimmung der Kodierungen derselben Person bei einer erneuten Analyse desselben Materials zu einem späteren Zeitpunkt (Mayring, 2022, S. 119), wurde im Rahmen der Pilotierung überprüft (vgl. Kap. 6.6). Eine ausführliche

Auseinandersetzung mit den Gütekriterien, mitsamt der Begründung für den ausschließlich manuellen Analyseprozess, sowie eine methodische Reflexion der Grenzen des Verfahrens erfolgt in Kapitel 6.6.

Aus den dargelegten methodischen Grundlagen ergibt sich die folgende Operationalisierung der Forschungsfrage. Die übergeordnete Forschungsfrage wird für die Analyse in drei Teilforschungsfragen überführt, die jeweils einem der drei Analyseblöcke entsprechen (vgl. Kap. 6.3). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Zuordnung der Teilforschungsfragen zu den Analyseblöcken und den jeweiligen Kategorien.

Tabelle 1: Operationalisierung der Forschungsfragen nach Analyseblöcken und Kategorien

Teilforschungsfrage	Block	Kategorien
FF1: Wie werden Charaktere in den BO-Kapiteln der analysierten Schulbücher hinsichtlich Gender, beruflicher Darstellung, Tätigkeitsbereich und hierarchischer Rolle in Bild und Text repräsentiert?	A: Charaktere	A1-6
FF2: Welche Formen der Personenreferenz werden in den BO-Kapiteln der analysierten Schulbücher verwendet und inwiefern entsprechen diese den Anforderungen einer gendersensiblen Sprache?	B: Sprache	B1
FF3: Inwiefern werden Themen der gendersensiblen Beruflichen Orientierung, nämlich Berufsfeldsegregation, Ungleichheiten in der Arbeitswelt, Gendersozialisation und Rollenstereotype sowie Vereinbarkeit von Familie und Beruf, in den BO-Kapiteln der analysierten Schulbücher explizit oder implizit thematisiert?	C: Themen der gensenBO	C1-4

6.2 Auswahl und Begründung des Untersuchungsmaterials

Kriteriengeleitete
Stichproben-
auswahl

Die Materialauswahl folgte dem Prinzip einer bewussten, kriteriengeleiteten Stichprobenauswahl, wie sie für qualitative Forschungsdesigns charakteristisch ist (Meyer & Mayrhofer, 2022, S. 281; Przyborski, 2014, S. 182). Da qualitative Forschung nicht auf statistische Repräsentativität zielt, sondern darauf, das Strukturspektrum und die relevanten Ausprägungen eines Phänomens zu erfassen (Przyborski, 2014, S. 180), richtete sich die Auswahl des Analysekörpus nicht auf eine repräsentative Abbildung aller Schulbücher, sondern auf theoretische Relevanz und inhaltliche Variation. Die Strategie bei der Stichprobenbildung war es, eine maximale Variation innerhalb des Samples zu erreichen, indem so viele unterschiedliche Verlage wie möglich einbezogen sowie verschiedene Bundesländer und Jahrgangsstufen berücksichtigt wurden, womit die Breite der Befunde trotz kleiner Stichprobe gestärkt werden sollte.

Stichprobengröße
& Suchpool

Die Stichprobengröße beläuft sich auf sechs Bücher (B1-6), um die qualitative Inhaltsanalyse gegenstandsangemessen und wie vorgesehen, auf eine analytische Tiefe statt auf Breite auszurichten. Zudem ist die Anzahl aktuell verfügbarer, explizit BO-fokussierter Schulbücher

für die Sek I faktisch begrenzt, was eine wesentlich größere Stichprobe erschwert hätte. Der Suchpool wurde über die Verlagskataloge der einschlägigen Schulbuchverlage sowie über die Zulassungslisten der jeweiligen Bundesländer ermittelt, soweit diese existieren. Als Ausschlussregel wurde festgelegt, dass kein Buch aus derselben Verlagsreihe gewählt werden durfte, um eine Doppelung inhaltlich ähnlicher Bücher zu vermeiden, wie es etwa bei der Praxis-Reihe von Westermann der Fall wäre, die für verschiedene Bundesländer herausgegeben wird.

Auswahlkriterien

Die Auswahl erfolgte anhand von fünf Kriterien, die alle kumulativ erfüllt sein mussten. Das erste Kriterium war die Aktualität. Berücksichtigt wurden nur Bücher, die ab dem Jahr 2022 erschienen sind, um sicherzustellen, dass die Analyse auf Basis von Material erfolgt, das im aktuellen Schulbetrieb eingesetzt wird. Das zweite Kriterium war die Zulassung. Soweit in den jeweiligen Bundesländern ein formales Zulassungsverfahren besteht, wurden ausschließlich zugelassene Werke einbezogen (vgl. Kap. 4.1). Für B1 (Berlin, Brandenburg) und B2 (Mecklenburg-Vorpommern) ist das Kriterium strukturell nicht anwendbar, da diese Bundesländer kein allgemeines Zulassungsverfahren für Schulbücher durchführen (C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG, o. D.; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJS], o. D.; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, o. D.). B3 konnte zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht in der Zulassungsliste verzeichnet sein, da die Veröffentlichung des Buches am 01.04.2026 nach dem Stand der aktuellsten Liste vom 04.03.2026 erfolgte, weshalb das Zulassungskriterium für dieses Buch nicht greift (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung [ZSL], 2026, S. 1). B4 ist in Niedersachsen bis 2028 zugelassen (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung [NLQ], o. D.), B5 und B6 sind gemäß der aktuellen Zulassungsliste Baden-Württembergs zugelassen (ZSL, 2026, S. 106–108).

Das dritte Kriterium legte fest, dass die BO ein expliziter Bestandteil des Buches ist. Das Buch muss daher mindestens ein eigenes, im Inhaltsverzeichnis ausgewiesenes Kapitel zur Beruflichen Orientierung enthalten. Bücher, in denen die BO nur punktuell vorkommt oder lediglich Teile eines Kapitels ausmacht, wurden entsprechend ausgeschlossen.

Das vierte Kriterium legte fest, dass ausschließlich Bücher für den Altersbereich der Sek I, also für die Klassenstufen 7 bis 10, berücksichtigt werden. Die Begründung liegt in der Einordnung der Sek I als letztem strukturell geeignetem Interventionszeitpunkt im Pflichtschulsystem, wie in Kapitel 3.1 bereits dargelegt.

Das fünfte Kriterium war, dass pro Verlagsreihe maximal ein Buch im Korpus vertreten ist, um die angesprochene Varianz sicherzustellen.

BW im Korpus

Im Schulbuchkorpus ist das Bundesland Baden-Württemberg dreifach vertreten. Hierbei handelt es sich jedoch um keinen gesetzten Schwerpunkt, sondern um das Ergebnis der

konsequenter Anwendung der Auswahlkriterien. Baden-Württemberg verfügt mit dem Pflichtfach WBS über ein BO-fokussiertes Unterrichtsfach, das zu einer eigenständigen und umfangreichen Verlagsproduktion geführt hat (vgl. Kap. 3.1). Trotz der Häufung von Büchern aus Baden-Württemberg bleibt die Variation im Korpus durch drei verschiedene Verlage (Cornelsen, Westermann, C.C. Buchner) gewahrt. Ebenfalls richten sich die drei für Baden-Württemberg ausgewählten Bücher an unterschiedliche Jahrgangsstufen, nämlich eines für Klassenstufe 7-8, eines für Klassenstufe 9-10 und eines für alle Jahrgangsstufen der Sek I. Hinsichtlich der Jahrgangsstufenverteilung des gesamten Korpus wurde auf Ausgewogenheit geachtet, sodass zwei Bücher für Klassenstufe 7-8, zwei für Klassenstufe 9-10 und zwei für die Klassenstufen 7-10 beziehungsweise die Sek I insgesamt ausgewählt wurden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die sechs analysierten Schulbücher. Die Kürzel B1 bis B6 (B = Buch) werden in der gesamten Arbeit zur Referenzierung verwendet.

Tabelle 2: Schulbuchkorpus der Untersuchung

Kürzel	Titel	Verlag	Jahr	Klasse/ Stufe	Bundesland	Analysierte BO-Seiten
B1	#WAT 1	C.C. Buchner	2022	7-8	BE, BB	160-204
B2	Praxis - Arbeit- Wirtschaft-Technik / Berufsorientierung	Westermann	2025	7-10	MV	12-21 70-81 126-139 196-207
B3	Startklar! - Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung	Cornelsen	2026	7-8	BW	80-123
B4	Einblicke Wirtschaft 9/10	Klett	2022	9-10	NI	8-19 96-127
B5	Praxis - WBS 2	Westermann	2024	9-10	BW	36-57 86-109
B6	#Wirtschaft	C.C. Buchner	2025	Sek I	BW	136-175

Anmerkung: BE = Berlin, BB = Brandenburg, MV = Mecklenburg-Vorpommern, BW = Baden-Württemberg, NI = Niedersachsen

Die angegebenen Seitenzahlen bezeichnen die Kapitel, die sich überwiegend mit der Beruflichen Orientierung auseinandersetzen. Wie diese Kapitel genau abgegrenzt wurden, erläutert der folgende Abschnitt. Es wird zudem sichtbar, dass die Seitenumfänge je nach Buchkonzeption variieren, etwa zwischen Jahrgangsbänden und Gesamtbänden. Dies spiegelt die reale Bandbreite von BO-Kapiteln in Schulbüchern wider und war kein Auswahlkriterium.

Bei der Eingrenzung der zu analysierenden Kapitel wurde festgelegt, dass sich diese explizit der Beruflichen Orientierung widmen müssen. Zur Identifikation geeigneter Kapitel wurden das Inhaltsverzeichnis sowie die dort ausgewiesenen Themen geprüft und eine Stichprobenprüfung des Seiteninhalts vorgenommen. Einbezogen wurden nur Kapitel, die sich inhaltlich durchgehend mit BO-relevanten Themen auseinandersetzen. Ausgeschlossen

wurden Kapitel, die sich überwiegend mit wirtschaftskundlichen Inhalten befassen und nur vereinzelt BO-Bezüge aufweisen, sowie Kapitel mit thematischen Kombinationen wie etwa BO und Wirtschaftskunde. Das Buch B2 weist als Gesamtband eine Besonderheit auf, da es BO-Kapitel für jeden Jahrgang separat enthält, die jeweils nach demselben Kriterium identifiziert wurden, weshalb auch vier verschiedene Seitenbereiche ausgewiesen sind (vgl. Tab. 1). Wie bereits in Kapitel 4.1 zur Abgrenzung von Schulbuch und Lehrwerk thematisiert, wurden Lehrmaterial, Methodenseiten und digitale Zusatzinhalte vollständig ausgeschlossen.

6.3 Bestimmung der Analyseeinheiten

Im Sinne eines systematischen und regelgeleiteten Vorgehens wurden nach Mayring (2022, S. 60) drei Analyseeinheiten festgelegt, die den Umgang mit dem Untersuchungsmaterial präzisieren.

Kodiereinheit

Die Kodiereinheit bezeichnet den kleinsten Materialbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann (Mayring, 2022, S. 60). Sie ist je nach Analyseblock unterschiedlich definiert. In Block A (Charaktere) bildet eine einzelne abgebildete Person in Bildern beziehungsweise eine einzelne Person als Figur in Texten die Kodiereinheit. In Block B (Sprache) ist die Kodiereinheit eine einzelne substantivische Personenbezeichnung, also ein Wort wie etwa „Lehrer“, „Schülerinnen“ oder „Lehrkräfte“. In Block C (Themen) ist sie eine inhaltliche Passage, die ein gendersensibles BO-Thema explizit oder implizit anspricht.

Kontexteinheit

Die Kontexteinheit legt den größten Materialbestandteil fest, der zur Interpretation einer Kodierung herangezogen werden darf (Mayring, 2022, S. 60). Sie umfasst einheitlich für alle drei Analyseblöcke die vollständige Doppelseite, auf der die Kodiereinheit erscheint. Tritt dieselbe Person auf einer weiteren Doppelseite erneut auf, wird sie dort als eigenständige Kodiereinheit behandelt und unabhängig kodiert.

Auswertungseinheit

Die Auswertungseinheit bestimmt die Reihenfolge, in der das Material bearbeitet wird (Mayring, 2022, S. 60). Die Kodierung erfolgte kategoriengeleitet-sequenziell. Jede Kategorie wurde vollständig auf alle sechs Bücher angewandt, bevor mit der nächsten Kategorie begonnen wurde. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um den Fokus auf eine Kategorie über den gesamten Korpus hinweg aufrechtzuerhalten und so die Konsistenz der Kodierungsentscheidungen zu fördern.

6.4 Entwicklung des Kategoriensystems

*Grundprinzip
deduktiv-induktiv*

Im Rahmen der Entwicklung des Kategoriensystems wurde die Mischform der Kategoriensystemerweiterung angewandt (Mayring, 2022, S. 107). Hierbei wird „mit deduktiv abgeleiteten Kategorien [...] entlang eines Kodierleitfadens das Material bearbeitet. Wenn ein theoretisch wichtiger Aspekt im Text auftaucht, der nicht in den deduktiven Kategorien abgebildet ist, wird auf induktivem Weg das Kategoriensystem um diesen Aspekt erweitert“

(Mayring, 2022, S. 107). Im vorliegenden Fall wurden die drei Analyseblöcke Block A: Charaktere, Block B: Sprache und Block C: Themen der gensenBO sowie erste Subkategorien bereits im Rahmen der Literaturrecherche (vgl. Kap. 2–5) deduktiv aus dem Forschungsstand abgeleitet (vgl. Kap. 6.1). In einer abschließenden Pilotierungsphase wurden alle Kategorien am Untersuchungsmaterial überprüft, präzisiert und bereinigt.

Die Entwicklung des Kategoriensystems vollzog sich in drei Phasen. Den Ausgangspunkt bildete das Exposé, in dem die drei Analyseebenen Bild, Sprache und narrative Texte als übergeordnete Strukturierung festgelegt wurden.

In der ersten Phase (Erstentwurf) wurden im Rahmen der Literaturrecherche mögliche Subkategorien identifiziert und sukzessive ergänzt, nicht durch Übernahme bestehender Codesysteme, sondern durch gezielte Ableitung von Kategorien aus theoretischen und empirischen Befunden des Forschungsstands. Block A: Charaktere umfasste dabei zunächst deutlich mehr Subkategorien, darunter Aufgaben, Aktivitäten, aktives/passives Verhalten sowie Namensnennung und räumliche Bildpositionierung. Block C: Themen der gensenBO war zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorhanden.

In der zweiten Phase (Pilotierung und Bereinigung) wurde zunächst im Rahmen eines Betreuungsgesprächs Block C: Themen der gensenBO als eigenständiger dritter Analyseblock ergänzt, der die Subkategorien Berufsfeldsegregation (C1), Ungleichheiten in der Arbeitswelt (C2), Gendersozialisation & Rollenstereotype (C3) sowie Vereinbarkeit Familie & Beruf (C4) umfasst. Im Zuge dieser Erweiterung wurden einzelne Kategorien zusammengeführt oder gestrichen. Anschließend wurde ein Teilkorpus mit dem Zwischensystem probekodiert. Die Kodierungen hatten explorativen Charakter und wurden nach Abschluss vollständig gelöscht. Bei der Pilotierung wurden mehrere Anpassungen identifiziert. Die Kategorie A6 Bildposition wurde gestrichen, da eine konsistente Kodierung bei Gruppen oder variierenden Kompositionen nicht möglich war. Die Kategorie A3 (Berufliche Darstellung) wurde von vier breiten Oberkategorien auf die neunteilige Klassifikation der Berufe (KIdB)-Systematik (Bundesagentur für Arbeit, 2021, S. 20) umgestellt, um eine eindeutige Berufseinordnung zu gewährleisten. Die bisherige Kategorie A7 (Geschlechtertypizität) wurde aufgelöst; die Stereotyp-Dimension wurde stattdessen in A2 (Einzelpersonen) und A6 (Gruppen) als eigenständige Ausprägungen integriert, um der Besonderheit von Bildmaterial analytisch Rechnung zu tragen, dass Gender dort häufig nur über stereotype visuelle Merkmale erschließbar ist. Darüber hinaus zeigte sich, dass Themen in Block C teils implizit und nicht nur explizit angesprochen werden, weshalb für alle C-Kategorien eine explizit/implizit-Unterscheidung als Subkategorie eingeführt wurde. Zudem stellte sich heraus, dass eine Beschränkung auf narrative Texte zu einem erheblichen Kontextverlust geführt hätte und zu viele Textstellen für eine Kodierung in Block C ausgeschlossen worden wären. Die

Analyseebene wurde daher auf alle Textarten ausgeweitet. Im weiteren zeigte sich, dass A5 (Hierarchische Rolle) und A6 (Gruppe) sinnvoll ausschließlich auf Bilder zu beschränken sind, da hierarchische Rollen in Texten kaum eindeutig kodierbar sind und Gruppen dort empirisch sehr selten auftraten. Das überarbeitete finale System wurde anschließend einmalig konsistent auf den Gesamtkorpus angewandt.

Block A:
Charaktere

Block A (Charaktere) erfasst alle dargestellten Personen auf Bild- und Textebene. Der Block unterteilt sich in sechs Kategorien (A1-A6). A1 (Medium) definiert, ob eine Kodierung einem Bild, einem Text oder beiden zugleich zugeordnet wird, womit auch Bilder mit begleitendem Text erfasst werden können. A2 (Geschlecht) unterscheidet, ob in Bild oder Text eine männliche, weibliche oder diverse/nicht-binäre Person dargestellt wird. Dabei wird zwischen explizit bestimmbarem Gender und stereotypisch erschlossenem Gender unterschieden, um Genderzuschreibungen in der Analyse nicht unkritisch zu reproduzieren: Geht das Gender explizit aus dem Text hervor, wird es als männlich oder weiblich

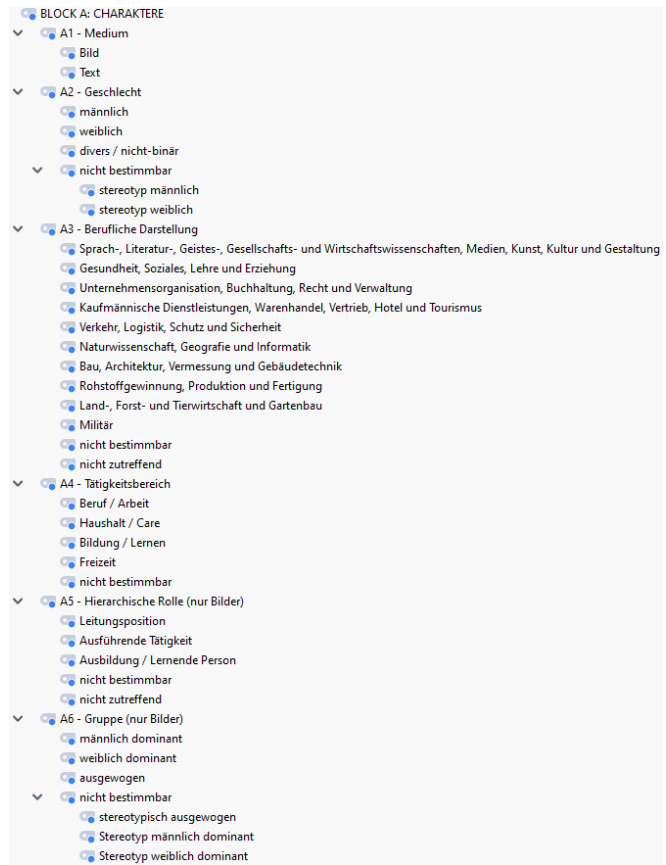


Abbildung 1: Block A: Charaktere

kodiert; ist es ausschließlich über stereotypische visuelle Merkmale erschließbar, wird es als stereotyp männlich bzw. stereotyp weiblich kodiert. Zudem besteht die Möglichkeit zu kodieren, ob das Gender nicht bestimmbar ist. In Kategorie A3 (Berufliche Darstellung) findet sich die neunteilige KIdB-Systematik der Bundesagentur für Arbeit (2021, S. 20), anhand derer die dargestellten Berufe eingeordnet werden. Zudem besteht die Möglichkeit zu kodieren, ob eine berufliche Darstellung nicht bestimmbar oder nicht zutreffend ist. A4 (Tätigkeitsbereich) unterscheidet zwischen den Tätigkeiten Beruf/Arbeit, Haushalt/Care, Bildung/Lernen, Freizeit sowie nicht bestimmbar. In Kategorie A5 (Hierarchische Rolle) wird ausschließlich in Bildern kodiert, ob Charaktere eine Leitungsposition, eine ausführende Tätigkeit oder den Status einer Ausbildungs- bzw. lernenden Person innehaben. Auch hier besteht die Möglichkeit, nicht bestimmbar oder nicht zutreffend zu kodieren. Ebenfalls ausschließlich für Bilder gilt Kategorie A6 (Gruppe), die nur dann angewandt wird, wenn ein Bild eine Gruppe zeigt. Unterschieden

wird zwischen männlich dominant, weiblich dominant, ausgewogen, stereotyp männlich dominant, stereotyp weiblich dominant, stereotypisch ausgewogen sowie nicht bestimmbar.

Block B: Sprache

Block B (Sprache) erfasst mit der Kategorie B1 (Sprachform) neun verschiedene Sprachformen. Dabei wird zwischen nicht gendergerechten Formen wie dem generischen Maskulinum, gendersensiblen Formen mit Genderzeichen wie dem Genderstern, dem Genderdoppelpunkt, dem Gendergap oder dem Schrägstrich, neutralen Formen sowie Paarformen unterschieden, bei denen erfasst wird, ob die männliche oder die weibliche Form zuerst genannt wird. Zudem wird kodiert, ob es sich um eine Gruppenform handelt, also um Pluralformen, die beide Geschlechter einschließen (z.B. „Schülerinnen und Schüler“).

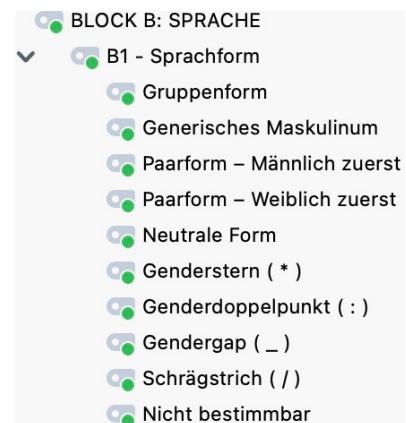


Abbildung 2: Block B: Sprache

Block C: Themen der gensenBO

Block C (Themen der gensenBO) erfasst, ob und wie Themen der gendersensiblen Beruflichen Orientierung in Texten und Aufgaben angesprochen werden. Die Subkategorien umfassen C1 (Berufsfeldsegregation), C2 (Ungleichheiten in der Arbeitswelt), C3 (Gendersozialisation & Rollenstereotype) sowie C4 (Vereinbarkeit von Familie und Beruf). Bei allen Kategorien wird zudem unterschieden, ob es sich um eine explizite Thematisierung handelt, also ob das Thema direkt im Text benannt wird, oder um eine implizite Thematisierung, bei der das Thema durch Darstellungsentscheidungen präsent ist, ohne direkt benannt zu werden. Diese Unterscheidung wurde getroffen, da genderbezogene Botschaften in Schulbüchern analytisch relevant häufig implizit transportiert werden.

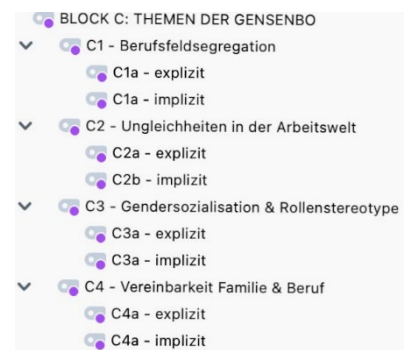


Abbildung 3: Block C: Themen der gensenBO

Für jede Kategorie des Kategoriensystems wurde ein vollständiger Kodierleitfaden erstellt. Dieser umfasst eine Definition, Kodierregeln, Ausschlusskriterien sowie Ankerbeispiele aus dem Korpus. Der vollständige Kodierleitfaden ist auf Anfrage erhältlich (vgl. Anhang 1).

6.5 Vorgehen der Analyse

Die Analyse erfolgt in drei Durchgängen: Bilder (6.5.1), Sprache (6.5.2) und Texte (6.5.3), entsprechend den drei Bedeutungsebenen multimodaler Schulbücher (vgl. Kap. 4.3). Die Reihenfolge folgt dabei der Struktur des Kategoriensystems, beginnend mit Block A und endend mit Block C und spiegelt zugleich den Wechsel vom nonverbalen zum formal-sprachlichen hin zum inhaltlich-narrativen Kanal wider. Block A wird medienübergreifend angewandt, da das Erkenntnisinteresse darin besteht, wie Charaktere unabhängig vom Medium in ihrer Genderrolle dargestellt werden. Das Medium wird dabei über A1 differenziert

erfasst. Die Durchführung erfolgte computergestützt mit MAXQDA (I. Kuckartz, o. D.). Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit gelten für alle drei Durchgänge entsprechend der Festlegung in Kapitel 6.3. Grenzfälle und Einzelfallregelungen sind vollständig im Kodierleitfaden dokumentiert (vgl. Anhang 1).

6.5.1 Analyse von Bildern

*Bilder als
Bedeutungsträger*

Bilder sind eigenständige Bedeutungsträger und Teil des Doing Gender (vgl. Kap. 2.1) mit besonderer Wirkkraft, da sie meist schneller erfasst werden als Texte und dadurch häufig eine noch eindringlichere Wirkung entfalten (bm:uk, 2012, S. 12). Dabei werden Genderrollen implizit transportiert, ohne explizit benannt zu werden, wodurch in Bildern enthaltene versteckte Botschaften Stereotype und Vorurteile verstärken können (Heyn, 2018, S. 2; Hladschik, 2016, S. 29).

*Kodierregeln
Bildanalyse*

Es wurden alle Abbildungen (Fotos, Illustrationen) der analysierten BO-Kapitel kodiert. Ausgeschlossen wurden historische Personen und Prominente, nicht erkennbare Personen sowie unklare Bildhintergründe, um die Reliabilität der Kodierung zu gewährleisten (vgl. Kap. 6.3). Jede abgebildete Person wurde als eigenständige Kodiereinheit behandelt und mit den Kategorien A1 (= Bild), A2, A3, A4, A5 sowie A6 kodiert.

Besonderheit bilden die Kategorien hierarchische Rollen (A5) und Gruppenkonstellationen (A6), die ausschließlich für Bilder vergeben wurden. In der Pilotierungsphase zeigte sich, dass A5 in Texten kaum eindeutig kodierbar waren, auf Bildern jedoch visuell gut erkennbar sind. Gleiches gilt für A6. In Texten war häufig unklar, wer zur Gruppe gehört und wer nicht. Zudem kamen Gruppen in Texten empirisch sehr selten vor. Auf Bildern hingegen sind sie räumlich eindeutig erkennbar (Moser et al., 2013, S. 80–81). In Texten wurden A5 und A6 daher als „nicht zutreffend“ kodiert.

Gruppen (A6) wurden ab zwei abgebildeten Personen angenommen. A6 wurde dabei einmalig für das Gesamtbild vergeben. Alle Einzelpersonen wurden zusätzlich separat mit den Kategorien A2 bis A5 kodiert. War das Gender einer Person nicht erkennbar, weder durch Pronomen noch durch stereotypische Merkmale, wurde dies als „nicht bestimmbar“ kodiert. Bei Hybridformen, also beispielsweise Bildern, die durch zugehörige Texte ergänzt werden, erfolgte die Kodierung auf Basis der spezifischsten verfügbaren Information, wobei Bildmerkmale gegenüber Textmerkmalen Vorrang hatten, um Doppelzählungen zu vermeiden. In solchen Fällen können auch A5 und A6 vergeben werden, da die visuelle Grundlage durch das Bild gegeben ist.

6.5.2 Analyse von Sprache

*Sprache als
Konstruktions-
medium*

Sprache ist kein neutrales Medium, sondern drückt gesellschaftliche Norm- und Wertvorstellungen aus, wodurch Geschlechterwahrnehmungen aktiv konstruiert werden (Kunze, o. J., S. 3). Sie wirkt dabei als Mechanismus der Herstellung von

Geschlechterungerechtigkeit (Moser et al., 2013, S. 79–80). Einer dieser Mechanismen ist das generische Maskulinum, das Frauen sprachlich unsichtbar macht, besonders im Bereich der Berufsbezeichnungen, von denen in Schulbüchern zu Berufen 78% männlich sind (Elsen, 2023, S. 199).

Kodierregeln
Sprachanalyse

B1 wurde auf alle Fließtexte der analysierten BO-Kapitel angewandt. Jede substantivische Personenbezeichnung wurde als eigenständige Kodiereinheit gewertet (vgl. Kap. 6.3). Mehrere Vorkommen desselben Wortes auf derselben Doppelseite wurden jeweils einzeln kodiert.

Als Kodierregel wurde festgelegt, dass Pronomen nicht kodiert werden, da sie keine eigenständigen Personenbezeichnungen darstellen, sich stets auf bereits benannte Personen beziehen und damit keinen eigenständigen Informationsgehalt liefern. Ausgeschlossen wurden zudem externe Lehrermaterialien wie separat herunterladbare Lehrerhandreichungen. Alles auf den analysierten Schulbuchseiten selbst wurde vollständig kodiert (vgl. Kap. 6.2). Bei Hybridformen erfolgte die Kodierung nach dem Prinzip der inhaltlichen Eindeutigkeit. Derjenige Code wurde vergeben, der den Analysegegenstand am trennschärfsten erfasst. Dies entspricht dem Grundsatz des regelgeleiteten Vorgehens nach Mayring (2022, S. 98), demzufolge Kodierregeln dort formuliert werden, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Die Interpretation der erhobenen Sprachformen erfolgt anhand des in Kapitel 4.3 eingeführten dreistufigen Bewertungsschemas nach Kotthoff (2020).

6.5.3 Analyse von Texten

Texte als
Wissens-
konstruktion

Schulbücher bilden Wissen nicht neutral ab, sondern produzieren es durch die Auswahl von Beispielen, Berufen und Handlungsträgern (Wiater, 2003, S. 12). Dies zeigt sich in den BO-Kapiteln, in denen Texte implizit und explizit vermitteln, welche Berufe und Lebensmodelle für wen als normal gelten, sowohl auf Charakterebene- (Block A) als auch auf Themenebene (Block C). Dabei können auch Aufgabenstellungen geschlechtliche Sozialisation fördern oder ihr entgegenwirken, je nachdem, ob eine Reflexion der Geschlechtergestaltung angelegt ist (Heiser, 2020, S. 55–56).

In Block A wurden die Kategorien A1 (= Narrativer Text), A2, A3 und A4 vergeben. A5 und A6 wurden als „nicht zutreffend“ kodiert, sofern kein zugehöriges Bild vorliegt (vgl. Kap. 6.5.1). Auf den analysierten Doppelseiten wurden alle Textsorten kodiert (z. B. Fließtexte, Aufgaben, Dialoge und Infokästen). Lesbare Texte auf oder in Bildern wurden eingeschlossen und unleserliche Texte in Bildern ausgeschlossen. Erschien dieselbe Person auf verschiedenen Doppelseiten, wurde sie jeweils separat kodiert, da die Kontexteinheit auf die Doppelseite begrenzt ist (vgl. Kap. 6.3).

In Block C wurden Textpassagen und Aufgaben mit C1 bis C4 (je explizit/implizit; vgl. Kap. 6.4) kodiert. Mehrfachkodierungen waren möglich, wenn Textpassagen gleichzeitig mehrere Kategorien thematisierten (z. B. C1 und C3). Die vorliegende Analyse macht damit nicht nur Aussagen über die Darstellung von Gender im Schulbuch, sondern stellt zugleich Anforderungen an die Qualität des methodischen Vorgehens. Im folgenden Kapitel werden daher die Gütekriterien der Untersuchung sowie eine kritische Reflexion des Analyseprozesses dargelegt.

6.6 Gütekriterien und Reflexion

Die vorliegende Analyse orientiert sich an den spezifisch inhaltsanalytischen Gütekriterien nach Mayring (2022, S. 118–124), die sowohl klassische Anforderungen an Reliabilität und Validität aufgreifen als auch für qualitativ-interpretative Zugänge angemessene Ergänzungen formulieren. Im Folgenden werden die zentralen Maßnahmen zur Qualitätssicherung dargelegt sowie die methodischen Grenzen der Untersuchung transparent gemacht.

*Regelgeleitetheit
& Dokumentation*

Die Absicherung des regelgeleiteten Vorgehens erfolgte durch drei Maßnahmen. Regelgeleitetheit stellt dabei das grundlegende Gütekriterium der Inhaltsanalyse dar, da erst durch explizite Regeln intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht wird (Mayring, 2022, S. 13). Einerseits erfolgte dies durch den vollständigen Kodierleitfaden (vgl. Anhang 1), welcher für jede Kategorie Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln aufführt sowie explizite Entscheidungsregeln für Grenzfälle enthält (vgl. Kap. 6.4). Zudem wurden alle Kodierungen in MAXQDA vollständig und nachvollziehbar dokumentiert, inklusive der Grenzfallentscheidungen (vgl. Kap. 6.5). Darüber hinaus wurden explizit festgelegte Analyseeinheiten, also Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit, vorab definiert und einheitlich angewandt (vgl. Kap. 6.3).

*Intracoder-
reliabilität*

Zur Absicherung der Intracoderreliabilität (vgl. Kap. 6.1) wurden jeweils drei Doppelseiten aus allen sechs Büchern (36 Seiten, ca. 13,5% des Gesamtmaterials) mit einem zeitlichen Abstand von fünf Wochen zur Erstkodierung erneut kodiert, ohne die ursprünglichen Kodierungen einzusehen (Mayring, 2022, S. 119). Die Überprüfung erfolgte computergestützt in MAXQDA mit einem Segmentüberlappungs-Schwellenwert von 90%. Block A wurde von der Berechnung ausgeschlossen, da die pixelbasierte Markierung von Bildmaterial in MAXQDA systembedingt keine exakte Reproduktion erlaubt und Abweichungen damit technischer, nicht inhaltlicher Natur sind. Für die verbleibenden 90 Kodiereinheiten aus Block B und C ergibt sich eine prozentuale Übereinstimmung von $P(o) = 0,92$ sowie ein Cohens Kappa von $\kappa = 0,92$, was nach U. Kuckartz und Rädiker (2024, S. 242) als sehr gut gilt. Die sieben Nicht-Übereinstimmungen entfallen ausschließlich auf Subkategorien in Block B mit einem gewissen Ermessensspielraum bei der Segmentabgrenzung; Block C weist eine Übereinstimmung von

100% auf. Die Ergebnisse bestätigen die Stabilität der Kategorienzuordnungen und damit die Verlässlichkeit des entwickelten Instruments.

*Grenzen der
Untersuchung*

Trotz dieser Maßnahmen unterliegt die Untersuchung bestimmten Grenzen. Einerseits hat die Stichprobe durch die sechs Bücher einen exemplarischen und keinen repräsentativen Charakter und bietet somit keine Möglichkeit zur Verallgemeinerung auf deutsche BO-Schulbücher insgesamt. Dieser Stichprobenlogik liegt jedoch bewusst eine qualitative Logik der analytischen Tiefe statt statistischer Breite zugrunde (vgl. Kap. 6.2). Zudem besteht die Möglichkeit eines Kontextverlusts durch die Kontexteinheit der Doppelseite, welche zwar Konsistenz ermöglicht, jedoch übergreifende narrative Zusammenhänge nicht vollständig abbilden kann (vgl. Kap. 6.3). Auch besteht eine Interpretationsabhängigkeit bei Genderzuschreibungen, besonders bei visuellen Merkmalen in den Kategorien A2 und A6, deren Zuschreibungen auf stereotypischer Erschließung basieren. Dies wurde jedoch methodisch transparent gemacht durch separate Codes für „stereotyp männlich“ bzw. „stereotyp weiblich“ (vgl. Kap. 6.4). Darüber hinaus bestehen mögliche Kategorienüberschneidungen in Block C, da zwischen C1 und C4 thematische Verbindungen bestehen, etwa zwischen Segregation und Rollenklischees, was jedoch durch explizite Entscheidungsregeln im Kodierleitfaden begrenzt wird (vgl. Anhang 1).

*Reflexion der
Forschungs-
position*

Schließlich ist die Forschungsposition zu reflektieren. Die kritisch-gendersensible Perspektive ist dabei als Stärke und mögliche Einschränkung zugleich zu sehen. Die Stärke liegt in der Theoriegeleitetheit, da die Analysekategorien gezielt auf gendersensible Dimensionen ausgerichtet sind, was sowohl die inhaltliche Präzision als auch die Gegenstandsangemessenheit erhöht. Gleichzeitig ist eine selektive Wahrnehmung möglich, da eine vorstrukturierte Sensibilität dazu führen kann, dass stereotype Muster eher wahrgenommen und kodiert werden als kontrastierende Befunde. Das regelgeleitete Vorgehen nach Mayring minimiert diese Interpretationseinflüsse, kann sie jedoch nicht vollständig ausschließen. Als spezifisch inhaltsanalytisches Gütekriterium fordert Mayring daher die argumentative Interpretationsabsicherung (Mayring, 2022, S. 120).

Das in Kapitel 6 entwickelte und dargelegte methodische Vorgehen bildet die Grundlage für die im folgenden Kapitel präsentierten Analyseergebnisse. Kapitel 7 stellt diese kategoriengeleitet und systematisch dar, bevor Kapitel 8 die Befunde in Bezug auf die übergeordnete Forschungsfrage sowie die drei Teilforschungsfragen interpretiert und diskutiert.

7. Analyse und Ergebnisse

Auf Grundlage des in Kapitel 6.4 entwickelten Kategoriensystems werden die Ergebnisse der Kodierung in diesem Kapitel dargestellt. Sämtliche Kodierungen wurden ausschließlich von

dem Verfasser vorgenommen. Dabei gliedert sich die Darstellung entlang der drei Analyseblöcke A, B und C, als deren Orientierungsrahmen die drei Teilforschungsfragen dienen (vgl. Tab. 1). Teilforschungsfrage 1 fokussiert dabei die Darstellung von Charakteren, Teilforschungsfrage 2 die Sprache und Teilforschungsfrage 3 die Themen der gensenBO. Die ermittelten Häufigkeiten dienen hierbei als Belege, jedoch nicht als Selbstzweck, da „Zahlen niemals für sich selbst sprechen“ (Andersson, 1974, S. 29, zitiert nach Mayring, 2022, S. 22). Im Rahmen dieses Kapitels findet sich eine deskriptive Bestandsaufnahme der Ergebnisse, wohingegen deren Deutung sowie der Rückbezug auf den Forschungsstand Gegenstand von Kapitel 8 sind. Diese Trennung folgt dem Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nach (Mayring, 2022, S. 10). Den Ausgangspunkt der Darstellung bildet Block A mit der Analyse der in den BO-Kapiteln dargestellten Charaktere, bevor in Block B die sprachliche Darstellung von Gender und in Block C die inhaltliche Thematisierung der Themen der gensenBO untersucht wird.

7.1 Darstellung von Charakteren in Bild und Text (Block A)

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse basieren auf der eigenen inhaltsanalytischen Erhebung im Rahmen dieser Arbeit. Alle Befunde wurden mit MAXQDA anhand des entwickelten Kategoriensystems kodiert und ausgewertet. Die zugrunde liegenden Rohdaten sind vollständig im Anhang dokumentiert (vgl. Anhang 1). Sofern im Text auf Häufigkeitsverteilungen verwiesen wird, beziehen sich diese Angaben auf die Gesamtheit der kodierten Kodieinheiten über alle sechs analysierten Schulbücher hinweg.

*Hinweis zur
Kodiergrundlage*

Ergänzend ist darauf hinzuweisen, dass ein erheblicher Anteil der Geschlechtskodierungen im Sample nicht auf expliziten sprachlichen Indikatoren beruht, sondern über stereotypische Merkmale erschlossen wurde, also über visuelle Darstellungsmerkmale in Fotos oder gesellschaftlich konnotierte Namen im Text. Das Kategoriensystem trägt diesem Umstand durch die gesonderten Ausprägungen stereotyp männlich und stereotyp weiblich explizit Rechnung, sodass beide Gruppen in der Auswertung klar voneinander unterscheidbar sind. Bei der Interpretation der nachfolgenden Befunde zu A3, A4 und A5 wird diese Differenzierung entsprechend berücksichtigt.

7.1.1 Geschlecht und Sichtbarkeit (A1-2)

Im Rahmen der Analyse wurden insgesamt 422 einzigartige Charaktere auf 267 analysierten Seiten aus den BO-Kapiteln der sechs Schulbücher kodiert (vgl. Kap. 6.2), wobei 284 Kodierungen auf Bilddarstellungen und 303 auf Textdarstellungen entfallen. Bei 165 Charakteren lagen dabei Hybriddarstellungen vor, d. h., sie wurden sowohl in einem Foto abgebildet als auch im Text derselben Doppelseite beschrieben, sodass ein und derselbe Charakter in beiden Medien zugleich erscheint (vgl. Kap. 6.3). Dies verdeutlicht, dass

Charaktere im Korpus häufig nicht ausschließlich in einem Medium auftreten, sondern Bild und Text als sich ergänzende Darstellungsebenen genutzt werden (vgl. Anhang 2.12).

*Genderverteilung
im Gesamtsample*

Hinsichtlich der Genderverteilung (A2) wurde bei 406 der 422 Charaktere eine Genderzuordnung vorgenommen (bei 16 Charakteren war dies nicht möglich). Weibliche Charaktere überwiegen leicht mit 222 (54,7%) gegenüber 178 männlichen Charakteren (43,8%). Ein drastisches Ungleichgewicht liegt damit nicht vor, jedoch auch kein ausgeglichenes Verhältnis. Sechs Charaktere wurden als „nicht bestimmbar“ kodiert. Die Genderverteilung variiert dabei zwischen den Büchern deutlich, von einem nahezu ausgeglichenen Verhältnis in B3 (49,2% weiblich) bis hin zu einer klaren Dominanz weiblicher Charaktere in B1 (65,3% weiblich). B2, B4, B5 und B6 weisen einen ähnlichen weiblichen Anteil zwischen 53% und 58% auf (vgl. Anhang 2.1).

Auffällig ist zudem, dass nur 54 der 406 Charaktere explizit geschlechtlich bestimmt wurden, 20 als explizit männlich und 34 als explizit weiblich. Der überwiegende Teil der Genderzuordnungen basiert damit auf stereotypischen Merkmalen, also visuellen Darstellungsmerkmalen in Fotos oder gesellschaftlich konnotierten Namen im Text (vgl. Kap. 6.4). Gender wird im Material damit überwiegend nicht explizit benannt, sondern vorausgesetzt. Von den 346 stereotypisch erschlossenen Charakteren wurden dabei 158 als stereotyp männlich und 188 als stereotyp weiblich kodiert, sodass das leichte Überwiegen weiblicher Charaktere auch auf der Ebene der stereotypischen Zuordnung fortbesteht (vgl. Anhang 2.1).

*Fehlen nicht-
binärer/ diverser
Repräsentation*

Schließlich ist festzuhalten, dass kein einziger Charakter jenseits binärer Geschlechterkategorien dargestellt wurde ($n = 0$). Gender wird somit in den analysierten BO-Kapiteln ausschließlich binär repräsentiert, obwohl der dritte Geschlechtseintrag in Deutschland seit 2018 rechtlich anerkannt ist (vgl. Kap. 2.1).

Die bisherige Betrachtung gibt Aufschluss darüber, wer in den Kapiteln der Beruflichen Orientierung sichtbar gemacht wird. Offen bleibt jedoch, in welchen Rollen und beruflichen Kontexten diese Charaktere dargestellt werden, weshalb sich der folgende Abschnitt diesem Aspekt widmet.

7.1.2 Berufliche Rollen und Tätigkeitskontexte (A3-5)

Da A2 zwischen explizit und stereotypisch kodierten Geschlechtsausprägungen unterscheidet, werden im Folgenden die Ausprägungen männlich und stereotyp männlich sowie weiblich und stereotyp weiblich jeweils zusammengefasst betrachtet, sofern nicht ausdrücklich auf die Differenzierung eingegangen wird.

*Berufsfeldbefunde
(A3)*

Die Analyse der beruflichen Darstellung zeigt, dass die kodierten Berufsfelder weder gleichmäßig verteilt noch konsistent über alle sechs Schulbücher hinweg besetzt sind.

„Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ ist bücherübergreifend das am häufigsten kodierte Berufsfeld und zugleich das einzige, das von beiden Geschlechtern annähernd gleich besetzt wird, und damit das inhaltlich zentrale Feld im gesamten Sample (vgl. Anhang 2.2, Anhang 2.3a–2.3f). Im Gegensatz dazu sind mehrere Berufsfelder vollständig oder nahezu vollständig unbesetzt. „Militär“ erhält in keinem der sechs Bücher eine einzige Kodierung. „Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau“ sowie „Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit“ sind auf einzelne Ausnahmen in B1 und B2 beschränkt. „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ bleibt in allen Büchern marginal, obwohl diese Berufsfelder gesellschaftlich und für die Berufsorientierung relevant sind. „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“ zeigt eine auffällige Verteilung, bei der beide Geschlechter ähnlich häufig vertreten sind, wobei B6 dieses Feld mit einer Tendenz zu weiblich kodierten Charakteren besetzt, während B3 und B5 beide Geschlechter annähernd gleich zeigen. „Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik“ ist selten besetzt, kommt nur in B1, B2, B4 und B6 vor und ist zudem fast ausschließlich bei stereotyp kodierten Charakteren zu finden. Bücherübergreifend zeigen sich deutliche Unterschiede in der thematischen Breite. B1 ist das einzige Buch, das gleichzeitig Charaktere in sechs verschiedenen Berufsfeldern zeigt, während B3 keine einzige Person im Feld „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“ kodiert, dem bücherübergreifend häufigsten Berufsfeld. In B4 und B6 wurden zudem keine Personen im Berufsfeld „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ kodiert. Null-Befunde auf Buchebene sind dabei als eigenständige Befunde zu dokumentieren. Der hohe Anteil an „nicht bestimmbar“-Kodierungen in A3, besonders ausgeprägt in B3, B4 und B6, ist zwar konform mit dem Kodierleitfaden, zeigt aber, dass viele Charaktere zwar in beruflichen Kontexten erscheinen, jedoch ohne dass erschlossen werden kann, welchem Berufsfeld sie angehören (vgl. Anhang 2.2).

Tätigkeitskontexte
(A4)

A4 erfasst, in welchem Lebensbereich ein Charakter*in tätig ist, und macht damit sichtbar, welche Tätigkeitskontexte in den BO-Kapiteln überhaupt repräsentiert werden. „Beruf/Arbeit“ und „Bildung/Lernen“ dominieren das Sample gemeinsam. Bei „Beruf/Arbeit“ ist die Genderverteilung annähernd ausgeglichen, während lernende Charaktere deutlich häufiger weiblich kodiert sind, was sich bücherübergreifend besonders in B2 und B5 zeigt. „Haushalt/Care“ ist mit nur drei Kodierungen im gesamten Sample nahezu absent, davon sind zwei Drittel der kodierten Charaktere männlich. Der Code kommt ausschließlich in B1, B2 und B6 vor, während er in B3, B4 und B5 vollständig fehlt. Sorgearbeit bleibt damit in allen sechs Büchern weitgehend ausgeblendet. Auch „Freizeit“ ist selten vertreten. B6 weist mit rund 19% aller A4-Kodierungen den mit Abstand höchsten Anteil an Freizeitdarstellungen auf. In keinem anderen Buch übersteigt dieser Anteil 10%. Abschließend ist auf einen strukturellen Zusammenhang zwischen A3 und A4 hinzuweisen, der bei der Lektüre beider Kategorien zu beachten ist. Das Kategoriensystem ist so angelegt, dass A3 und A4 komplementär kodiert

werden: Charaktere ohne Berufskontext erhalten in A3 „nicht zutreffend“ und werden in A4 einem der übrigen Tätigkeitsbereiche zugeordnet, etwa „Bildung/Lernen“, „Haushalt/Care“ oder „Freizeit“. Umgekehrt schließt eine berufliche Einordnung in A3 nicht zwingend den Code „Beruf/Arbeit“ in A4 aus, da beispielsweise Auszubildende oder Praktikant*innen zwar einem Berufsfeld zugeordnet werden, in A4 jedoch „Bildung/Lernen“ erhalten. Dieses Zusammenspiel ist kein methodisches Problem, sondern Ausdruck der inhaltlichen Logik des Kategoriensystems. Es bedeutet jedoch, dass die Verteilungen in A3 und A4 nicht als vollständig unabhängige Befunde zu lesen sind, sondern sich gegenseitig ergänzen und gemeinsam ein konsistentes Bild der dargestellten Tätigkeitskontexte ergeben (vgl. Anhang 2.4, Anhang 2.6a–2.6f).

*Hierarchische
Rollen (A5)*

Da A5 ausschließlich für Bilder vergeben wird, beziehen sich die folgenden Befunde nur auf bildlich dargestellte Charaktere. „Leitungsposition“ gehört zu den am seltensten vergebenen Kategorien in A5. Hinter dieser Gesamtzahl verbirgt sich jedoch eine starke buchspezifische Streuung. B2 kodiert keine einzige Leitungsposition, B5 sowie B6 zeigen sie nahezu ausschließlich bei männlich kodierten Charakteren. B3 und B4 sind die einzigen Bücher, in denen Leitungspositionen annähernd gleichmäßig auf beide Geschlechter verteilt sind. „Ausführende Tätigkeit“ ist bucherübergreifend die mit Abstand häufigste Kategorie für beide Geschlechter. Zu berücksichtigen ist dabei, dass laut Kodierregel im Zweifelsfall immer „Ausführende Tätigkeit“ vergeben wurde, was die Häufigkeit dieses Codes mitbeeinflusst. „Ausbildung/Lernende Person“ ist strukturell mit „Bildung/Lernen“ in A4 gekoppelt. Der Befund, dass weiblich kodierte Charaktere hier deutlich häufiger vertreten sind, ist daher keine unabhängige Beobachtung, sondern spiegelt das A4-Muster direkt wider (vgl. Anhang 2.4, Anhang 2.7, Anhang 2.8a–2.8f).

7.1.3 Geschlechterkomposition von Gruppen (A6)

Methodisch ist vor auszuschicken, dass A6 nur einmal pro Bild vergeben wird und nicht pro Person. Die Bezugsgröße sind hier Bilder und nicht Charaktere, was diesen Abschnitt grundlegend von 7.1.1 und 7.1.2 unterscheidet.

*Dominanz
stereotyper
Zuschreibungen*

Der auffälligste Befund auf Gesamtebene ist, dass explizit belegte Gruppenkomposition im gesamten Sample die absolute Ausnahme darstellt. Es findet sich nur ein männlich dominantes Bild in B3 sowie ein weiblich dominantes Bild in B6 und ein ausgewogenes Bild in B4. Dies zeigt, dass nahezu alle Gruppencodierungen über Stereotyp-Subcodes laufen. Somit werden Gruppenkompositionen fast ausschließlich erschlossen und nicht explizit belegt, was bedeutet, dass Aussagen über Dominanzverhältnisse in Gruppen grundsätzlich auf stereotypischen Zuschreibungen beruhen. Dieser Befund ist auf zwei Ebenen zu verorten: Zum einen ist er methodisch bedingt, weil A6 auf den in A2 vergebenen Geschlechtskodierungen basiert und stereotypische Kodierungen dort strukturell häufiger

vorkommen als explizite. Zum anderen ist er inhaltlich aussagekräftig, weil er zeigt, dass Gruppen in den Büchern selten eine eindeutig belegbare Geschlechterzusammensetzung aufweisen und die visuelle Repräsentation damit überwiegend auf gesellschaftlichen Zuschreibungen beruht. Damit ist die Stereotyp-Dimension in A6 kein Randphänomen, sondern die strukturell dominante Form der Gruppendarstellung in allen sechs Büchern. Das bedeutet in der Konsequenz, dass sich kaum ein Bild im Sample findet, das eine Gruppe mit eindeutig belegbarer Geschlechterzusammensetzung zeigt, und die Wahrnehmung von Gruppen als männlich oder weiblich dominiert damit stets eine Frage der Lesart bleibt (vgl. Anhang 2.9).

Innerhalb der Stereotyp-Ausprägungen ist bücherübergreifend „Stereotyp weiblich dominant“ die am häufigsten vergebene Ausprägung. B4 allein hat (n = 19) Kodierungen, B2, B3 und B5 jeweils (n = 4) und B1 und B6 je zwei bis drei. Damit dominieren stereotyp weibliche Gruppen das Bildmaterial deutlich. „Stereotyp männlich dominant“ ist ebenfalls vertreten, jedoch insgesamt seltener. B4 hat hier null Kodierungen, während B5 die meisten Kodierungen mit (n = 5) aufweist, gefolgt von B2 und B3 mit je (n = 4) sowie B1 und B6 mit je (n = 3). „Stereotypisch ausgewogen“ kommt vor allem in B4 (n = 10) und B2 (n = 4) vor. In B1 gibt es keine einzige stereotypisch ausgewogene Gruppe und in B6 und B3 nur vereinzelt (vgl. Anhang 2.9).

*Buchspezifische
Unterschiede*

B4 hat das mit Abstand größte A6-Sample und zeigt eine klare Tendenz zu stereotyp weiblich dominanten Gruppen (n = 19) gegenüber stereotyp männlich dominanten Gruppen (n = 0). Zugleich ist B4 das Buch mit den meisten stereotypisch ausgewogenen Gruppen (n = 10) und der einzigen explizit ausgewogenen Gruppe im gesamten Sample. B1 zeigt ausschließlich stereotyp dominierte Gruppen ohne eine einzige ausgewogene Kodierung, sodass die Bilder entweder stereotyp männliche oder stereotyp weibliche Gruppen zeigen, jedoch nie eine gemischte. B3 ist das einzige Buch mit einer explizit männlich dominanten Gruppe und zeigt gleichzeitig mehr stereotyp weiblich als stereotyp männlich dominante Gruppen. B6 ist das einzige Buch mit einer explizit weiblich dominanten Gruppe, hat aber insgesamt das kleinste A6-Sample. Auch „nicht bestimmbar“ kommt in B1 (n = 2), B2 (n = 3) und B5 (n = 2) vor, was Bilder darstellt, auf denen mehrere Personen sichtbar sind, deren Gender auch über Stereotype nicht erschlossen werden konnte. Insgesamt zeigt die buchspezifische Betrachtung, dass kein einheitliches Muster in der Gruppenkomposition erkennbar ist und die Bücher sich sowohl in der Häufigkeit als auch in der Richtung der Dominanzverhältnisse deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Anhang 2.9).

7.2 Sprachliche Darstellung von Gender (Block B)

*Gesamtverteilung
der Sprachformen*

Bei der Betrachtung von Block B ist methodisch vorzuschicken, dass B1 pro Textstelle vergeben wird und es sich hierbei nicht um Charakterkodierungen handelt. Das Gesamtsample umfasst N = 871 Sprachform-Kodierungen sowie N = 533 Gruppenform-

Zusatzkodierungen, woraus sich 1.404 MAXQDA-Einträge ergeben. Für alle Prozentangaben gilt $n = 871$. Zu beachten ist, dass nicht alle Vorkommen der jeweiligen Formen erfasst wurden. Beim Generischen Maskulinum wurden Pronomen, Bildunterschriften rein männlicher Gruppen und lehrkräfteadressierte Texte ausgeschlossen. Bei der Neutralen Form wurden ausschließlich substantivische Formen kodiert und beim Schrägstrich nur genderinklusive Gebrauch. Die reale Häufigkeit dieser Formen im Buch ist daher tendenziell höher als die Kodierungen ausweisen (vgl. Kap. 6, Anhang 2.10).

Buchspezifische Verteilungen

Bei Betrachtung der Gesamtverteilung zeigt sich, dass der Schrägstrich mit 30,2% ($n = 263$) die häufigste Sprachform im Gesamtsample darstellt, gefolgt von der Neutralen Form mit 26,8% ($n = 233$). Damit entfallen insgesamt 57,0% aller Kodierungen auf diese beiden Formen. Das Generische Maskulinum belegt Platz drei mit 22,3% ($n = 194$), also weniger als einem Viertel aller Kodierungen, unter Berücksichtigung der genannten Einschränkungen. Gefolgt wird dies von der Paarform weiblich zuerst mit 9,5% ($n = 83$) sowie dem Genderdoppelpunkt mit 6,1% ($n = 53$), welcher ausschließlich in B1 vorkommt. Die Paarform männlich zuerst macht 5,2% ($n = 45$) aus. Bemerkenswert ist dabei, dass die Paarform weiblich zuerst mit 9,5% ($n = 83$) häufiger vorkommt als die Paarform männlich zuerst mit 5,2% ($n = 45$). Genderstern ($n = 0$), Gendergap ($n = 0$) sowie Nicht bestimmbar ($n = 0$) weisen keine einzige Kodierung im gesamten Sample auf.

Bei Betrachtung der einzelnen Bücher fällt auf, dass in B1 WAT ($n = 121$) der Genderdoppelpunkt mit 43,8% ($n = 53$) dominiert und es das einzige Buch mit dieser Form ist. Das Generische Maskulinum liegt mit 16,5% ($n = 20$) vergleichsweise niedrig. Zudem zeigt sich in diesem Buch das breiteste Formenspektrum aller sechs Bücher, da alle sechs Sprachformen vertreten sind: Genderdoppelpunkt (43,8%), Neutrale Form (25,6%), Generisches Maskulinum (16,5%), Paarform männlich zuerst (6,6%), Paarform weiblich zuerst (4,1%) sowie Schrägstrich (3,3%). B1 enthält auf S. 12 einen redaktionellen Hinweis zur Sprachpraxis des Buches, in dem Paarform als Regelform und Neutrale Form als bevorzugte Strategie deklariert werden. Der Genderdoppelpunkt ist dabei als spezifische Umsetzung der Paarform zu verstehen und stellt mit 43,8% die häufigste Einzelform im Buch dar.

In B2 Praxis AWT ($n = 206$) dominiert der Schrägstrich mit 43,7% ($n = 90$), gefolgt von der Neutralen Form mit 21,4% ($n = 44$) und dem Generischen Maskulinum mit 18,0% ($n = 37$). Mit fünf verschiedenen Sprachformen und keiner einzelnen Form über 50% zeigt B2 die am wenigsten konzentrierte Verteilung im Sample.

In B3 Startklar ($n = 185$) ist das Generische Maskulinum mit 34,1% ($n = 63$) am stärksten gewichtet, gefolgt von der Neutralen Form mit 31,4% ($n = 58$). Auch ist die Paarform weiblich zuerst mit 18,9% ($n = 35$) auffällig hoch und stellt den höchsten Wert dieser Form im gesamten Sample dar.

In B4 Einblicke (n = 136) dominiert die Neutrale Form mit 45,6% (n = 62), was zugleich den stärksten Wert dieser Form im gesamten Sample darstellt, gefolgt vom Schrägstrich mit 33,1% (n = 45) und dem Generischen Maskulinum mit nur 11,0% (n = 15).

Wie in B2 dominiert auch in B5 Praxis WBS (n = 159) der Schrägstrich stark mit 62,3% (n = 99). Interessant ist hier zudem, dass das Generische Maskulinum mit nur 6,9% (n = 11) den niedrigsten Wert im gesamten Sample aufweist. Bemerkenswert ist außerdem, dass Paarform männlich zuerst (n = 11), Paarform weiblich zuerst (n = 11) und Generisches Maskulinum (n = 11) zufällig exakt denselben Anteil von jeweils 6,9% erreichen.

In B6 Wirtschaft (n = 64) zeigt sich eine extreme Dominanz des Generischen Maskulinums mit 75,0% (n = 48), was mehr als drei Viertel aller Kodierungen darstellt. Jedoch ist zu beachten, dass dieses Buch mit n = 64 das kleinste Sample aufweist. Auffällig ist zudem, dass keine einzige Paarform männlich zuerst vorkommt und nur vier Neutrale Formen (6,2%) sowie ein einziger Schrägstrich (1,6%) kodiert wurden (vgl. Anhang 2.10).

*Inkonsistenz als
Strukturmerkmal*

Allgemein zeigt sich eine Inkonsistenz in allen Büchern, da kein Buch durchgehend eine einzige Sprachform verwendet und alle sechs mindestens drei verschiedene Formen kombinieren. B1 zeigt das breiteste Spektrum mit allen sechs Formen und B6 das schmalste, mit einem großen Anteil an Generischem Maskulinum, der Neutralen Form und einem einzigen Schrägstrich. Besonders auffällig ist, dass in B1 der Genderdoppelpunkt mit 43,8% die häufigste Form darstellt, während das Generische Maskulinum mit 16,5% ebenfalls vertreten ist. Innerhalb eines Buches finden sich damit die sprachlich weitreichendste gendersensible Form und eine der traditionellen Formen nebeneinander (vgl. Anhang 2.10).

Auch zeigen sich zwischen den Büchern verschiedene Pole. B1 ist das einzige Buch, das mit dem Genderdoppelpunkt arbeitet, einer Form, die explizit nicht-binäre Personen einschließt. Demgegenüber stellt B6 den Gegenpol dar, da dieses zu 75,0% das Generische Maskulinum verwendet und weder den Genderdoppelpunkt noch den Genderstern und nur ein einziges Mal den Schrägstrich einsetzt. Einen interessanten Zwischenpol stellt B5 dar, da dieses den niedrigsten Anteil des Generischen Maskulinums aufweist, aber fast ausschließlich auf den Schrägstrich setzt und weder Genderdoppelpunkt noch Genderstern verwendet.

*Gruppenform vs.
Einzelnennung*

Bei Betrachtung der Gruppenform zeigt sich, dass gendersensible Formen deutlich häufiger bei Gruppenbezeichnungen vorkommen als bei Einzelnennungen. Bei der Neutralen Form sind 78,5% der Kodierungen mit Gruppenform versehen, bei der Paarform weiblich zuerst 79,5% und beim Genderdoppelpunkt 71,7%. Das Generische Maskulinum und der Schrägstrich weisen demgegenüber einen hohen Anteil an Einzelnennungen auf: 70,5% beim Generischen Maskulinum und 85,2% beim Schrägstrich. Die Verteilung von Gruppenform und Einzelnennung unterscheidet sich je nach Sprachform damit deutlich (vgl. Anhang 2.10).

7.3 Themen der gensenBO in Texten und Aufgaben (Block C)

7.3.1 Gesamtbefund: Präsenz und Reichweite der gensenBO-Themen

Verteilung und
Mehrfach-
kodierungen

Bei der Betrachtung des Gesamtkorpus der Themen der gensenBO finden sich insgesamt 188 Kodierungen, verteilt über die sechs Bücher, jedoch in unterschiedlicher Dichte und Verteilung. Explizite Thematisierungen überwiegen im Korpus mit insgesamt 115, implizite finden sich auch durchgängig mit 73 Kodierungen. Genderbezogene Inhalte werden somit im Korpus sowohl direkt benannt als auch durch Darstellungsentscheidungen transportiert, ohne im Text kenntlich gemacht zu werden. Die buchspezifische Verteilung variiert hierbei erheblich, wobei B1 mit 58 Kodierungen die höchste Dichte aufweist und B6 mit 14 die niedrigste, ein Unterschied, der auf unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen in den Büchern hinweist. Mehrfachkodierungen treten im Korpus als strukturelles Muster auf und nicht als Ausnahme. Dies wird am Beispiel von B1 (S. 17) im Infokasten zum Gender-Care-Gap sichtbar, wo gleichzeitig C1, C2, C3 und C4 thematisiert werden. Dies ist jedoch kein Einzelfall, und Themen der gensenBO treten im Material häufig gebündelt auf.

Buch-
übergreifende
Muster

Über die einzelnen Subkategorien hinweg lassen sich zudem buchübergreifende Muster festhalten. B1 ist das einzige Buch, das alle vier Subkategorien in nennenswerter Dichte abdeckt und dabei sowohl explizite als auch implizite Kodierungen aufweist, während die übrigen Bücher jeweils einzelne Subkategorien deutlich stärker gewichten als andere. B3 zeigt über mehrere Subkategorien hinweg ein konsistent implizit-lastiges Muster, da implizite Kodierungen dort in C1, C3 und C4 jeweils überwiegen oder ausschließlich auftreten. C3 ist die einzige Subkategorie, in der alle sechs Bücher Kodierungen aufweisen, während C2 in keinem Buch außer B1 eine substanzielle Dichte erreicht. Das Verhältnis von explizit zu implizit variiert dabei nicht nur zwischen Büchern, sondern auch zwischen Subkategorien, wobei C4 korpusübergreifend den höchsten explizit-Anteil aufweist, C1 den ausgeglichensten und C3 den höchsten implizit-Anteil in absoluten Zahlen.

7.3.2 Berufsfeldsegregation (C1)

C1 wurde insgesamt 43-mal kodiert (22 explizit, 21 implizit). Hierbei ist das Verhältnis zwischen expliziten und impliziten Kodierungen von allen Subkategorien am ausgeglichensten. B1 thematisiert Berufsfeldsegregation am breitesten, indem neben historischer Einordnung aktuelle Strukturen wie der Girls' und Boys' Day explizit benannt und in Aufgaben eingebunden werden. B2 greift Segregation vor allem historisch auf, zum Beispiel in der Handwerksausbildung, welche exklusiv männlich war (B2, S. 23–24), und im Pflegebereich als erstem Arbeitsbereich für Frauen (B2, S. 23). Eine Verbindung zur heutigen Arbeitsmarktrealität wird dabei nicht hergestellt. Implizite C1-Kodierungen entstehen im Korpus häufig durch die Auswahl von Berufsbeispielen. In mehreren Büchern, vor allem B2, B3 und B4, werden weibliche und männliche Figuren konsistent mit gendertypischen Berufen

verknüpft, ohne dass diese Verteilung im Text kommentiert wird, etwa wenn in B2 (S. 24) Lara eine Ausbildung zur Bankkauffrau und Konrad eine zum Industriemechaniker macht. B3, B4 und B6 zeigen wenige explizite C1-Kodierungen und das Thema taucht dort als Randaspekt in Berufsporträts oder Aufgabenstellungen auf. Eine eigenständige inhaltliche Auseinandersetzung mit Berufsfeldsegregation findet sich in diesen Büchern nicht.

7.3.3 Ungleichheiten in der Arbeitswelt (C2)

Ungleichheiten in der Arbeitswelt (C2) wurden insgesamt 32-mal kodiert (23 explizit, 9 implizit). Damit ist es die am schwächsten besetzte Subkategorie im Gesamtkorpus. B1 enthält den Gender-Pay-Gap als explizit benanntes Konzept inklusive statistischer Daten (B1, S. 17) und bindet ihn in Aufgabenstellungen ein, unter anderem ein Plakat zum Equal Pay Day und die Entwicklung von Maßnahmen zur Geschlechtergerechtigkeit (B1, S. 17). In B6 findet sich keine einzige explizite Kodierung, die strukturelle Ungleichheiten im Erwerbsleben erwähnt, und dort wird das Thema ausschließlich als Nebenaspekt in Porträts erwähnt, aber nie als eigenständiges Thema (vgl. Anhang 2.10). In B3 und B4 treten C2-Inhalte fast ausschließlich implizit auf, etwa wenn Rechenbeispiele in B4 eine Verkäuferin und einen Metallarbeiter als Beispielfiguren für unterschiedliche Lohnformen verwenden (B4, S. 23), ohne die geschlechtliche Dimension der Lohnverteilung anzusprechen. Über den Gesamtkorpus hinweg werden strukturelle Ursachen von Arbeitsweltungleichheiten, zum Beispiel Berufswahlmuster, Care-Arbeit oder Teilzeitquote, in keinem der sechs Bücher systematisch miteinander verknüpft. C2-Inhalte bleiben somit überwiegend punktuell.

7.3.4 Gendersozialisation & Rollenstereotype (C3)

C3 ist mit 61 Kodierungen die häufigste Subkategorie im Gesamtkorpus. Rollenstereotype und Gendersozialisation finden sich damit in den Büchern am breitesten, sowohl explizit mit 33 als auch implizit mit 28 Kodierungen. Das vergleichsweise ausgeglichene Verhältnis zwischen expliziten und impliziten Kodierungen zeigt, dass Rollenstereotype und Gendersozialisation im Korpus sowohl direkt benannt als auch durch Darstellungsentscheidungen transportiert werden, jedoch je nach Buch in unterschiedlicher Ausprägung. B1 thematisiert Gendersozialisation direkt, indem Rollenstereotype historisch verortet und mit gesellschaftlichen Strukturen verknüpft werden. Zudem werden sie aktiv durch Aufgaben bearbeitet, unter anderem Interviews zur eigenen Familiensituation (B1, S. 17) oder eine Diskussion von Klischeevorstellungen (B1, S. 27). B3 zeigt ein gegenläufiges Muster, da von 14 C3-Kodierungen 11 implizit sind. Hierbei erscheinen weibliche Figuren konsistent in sozialen und kaufmännischen Berufen und männliche in technischen und handwerklichen Berufen. Zudem wird das generische Maskulinum in weiblich konnotierten Berufsfeldern verwendet, ohne einen Kommentar im Text (B3, S. 18). B3 weist damit im Gesamtkorpus den höchsten impliziten C3-Anteil auf. In B5 findet sich C3 ausschließlich mit fünf expliziten

Kodierungen wieder, ohne eine einzige implizite. Ein wiederkehrendes Muster im Korpus ist die Benennung von Stereotypen ohne anschließende Problematisierung, so formuliert B3 (S. 7), dass „typisch männliche und typisch weibliche Berufe es kaum mehr gibt“, ohne diese Aussage empirisch einzubetten.

7.3.5 Vereinbarkeit von Familie und Beruf (C4)

C4 wurde insgesamt 52-mal kodiert (37 explizit, 15 implizit). Damit weist diese Subkategorie den höchsten explizit-Anteil aller vier Subkategorien auf. Vereinbarkeit wird somit im Korpus überwiegend direkt angesprochen, wenn es vorkommt. B5 weist mit zehn expliziten C4-Kodierungen den höchsten Einzelwert aller Bücher für diese Subkategorie auf, wobei Vereinbarkeit und Work-Life-Balance dort als eigenständiger thematischer Strang über mehrere Doppelseiten angelegt sind (B5, S. 6, 11, 13, 14, 15). B1 führt explizit das Konzept des Gender-Care-Gap mit statistischen Daten sowie einer Übersicht zu verschiedenen Arbeitsformen, nämlich Erwerbs-, Haus- und Beziehungsarbeit, und Aufgaben zur eigenen Lebensplanung ein (B1, S. 17, 32). B6 enthält mit dem Porträt von Lukas Schneider (B6, S. 18) eine der wenigen Textstellen im Gesamtkorpus, in der Vereinbarkeit aus einer gegenläufigen Rollenverteilung heraus beschrieben wird, indem ein Mann die Hauptverantwortung für die Kinderbetreuung übernimmt, weil seine Frau als Notärztin schlechter vereinbaren kann. Implizite C4-Kodierungen treten vor allem in B2 auf, wo 8 von 12 C4-Kodierungen implizit sind. Vereinbarkeitsthemen erscheinen hierbei als unkommentierte Begleiterscheinungen in Porträts, zum Beispiel wenn Mütter in Familiendarstellungen gleichzeitig Erwerbsarbeit, Pflege und Hausarbeit übernehmen, ohne dass die Frage der Verteilung im Text gestellt wird (B2, S. 9). B3 und B4 kodieren C4 ausschließlich explizit und in geringer Dichte, wobei das Thema dort nur punktuell auftaucht, zum Beispiel bei der Elternzeit oder dem Schwangerschaftsschutz im Bewerbungskontext (B3, S. 21).

7.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der drei Analyseblöcke zeigen, dass sich genderbezogene Darstellungen in den BO-Kapiteln der sechs analysierten Schulbücher auf allen drei Analyseebenen nachweisen lassen, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Verteilung. Eine buchübergreifende Übersicht aller Kodierungen findet sich in Anhang 2.11.

Befunde Block A

In Block A, der Charakterdarstellung, dominieren im Bereich Geschlecht stereotyp erschlossene Zuschreibungen (346 Kodierungen) gegenüber explizit bestimmbar Geschlechtsangaben (54 Kodierungen). Figuren, die als divers oder nicht-binär kodiert werden könnten, treten im Gesamtkorpus nicht auf. Geschlecht wird somit im Korpus fast ausschließlich über visuelle Stereotype transportiert und nicht über explizite Benennung. Im Tätigkeitsbereich entfällt der größte Anteil auf Beruf und Arbeit (136) sowie Bildung und Lernen (125), während Haushalt und Care mit lediglich drei Kodierungen kaum vertreten ist. In der

hierarchischen Rolle wurden ausführende Tätigkeiten (126) und Ausbildungs- bzw. Lernendenpositionen (105) deutlich häufiger kodiert als Leitungspositionen (14), wobei von den 14 Leitungspositionen der überwiegende Anteil stereotyp männlich erschlossen wurde. Buchspezifisch weist B2 die höchste Gesamtdichte in Block A auf und B6 die niedrigste. B3 und B4 zeigen den höchsten Anteil an stereotyp erschlossenen Geschlechtszuschreibungen im Verhältnis zu expliziten.

Befunde Block B
& C

In Block B zeigt sich, dass das generische Maskulinum mit 194 Kodierungen die häufigste Einzelform im Gesamtkorpus ist, während gendersensible Sprachformen vorkommen, aber buchspezifisch sehr unterschiedlich eingesetzt werden. Die neutrale Form ist mit 233 Kodierungen zwar die häufigste Kategorie insgesamt, tritt aber buchspezifisch sehr ungleich verteilt auf. B2 setzt sie mit 90 Kodierungen dominant ein, während B3 und B6 diese kaum verwenden. B1 ist das einzige Buch, das den Genderdoppelpunkt verwendet (53 Kodierungen) und damit als einziges eine explizit gendersensible Schreibweise einsetzt. B3 weist dagegen mit 63 Kodierungen das generische Maskulinum als dominante Form auf.

In Block C zeigt sich, dass alle vier Subkategorien in allen sechs Büchern vertreten sind, jedoch in unterschiedlicher Dichte. C3 ist mit 61 Kodierungen die häufigste Subkategorie. Rollenstereotype und Gendersozialisation sind damit das am breitesten vertretene gensenBO-Thema im Korpus. C2 ist mit 32 Kodierungen die am schwächsten besetzte Subkategorie und die Kodierungen konzentrieren sich auf einzelne Bücher, da der Großteil auf B1 entfällt, während B6 keine einzige explizite C2-Kodierung aufweist. Explizite Thematisierungen überwiegen mit 115, jedoch sind implizite Thematisierungen mit 73 trotzdem durchgängig vorhanden. Dabei ist auffällig, dass implizite Formen in B3 über alle Subkategorien hinweg strukturell überwiegen, was sich etwa darin zeigt, dass B3 in C1, C3 und C4 jeweils mehr implizite als explizite Kodierungen aufweist.

Buchübergreifend zeigt sich, dass B1 das einzige Buch ist, das in allen drei Blöcken eine überdurchschnittliche Kodierungsdichte aufweist. In Block A und Block C treten durchgängig implizite Darstellungsformen auf, die genderbezogene Inhalte transportieren, ohne sie kenntlich zu machen. Das Verhältnis von expliziten zu impliziten Kodierungen variiert nicht nur zwischen Büchern, sondern auch zwischen den Analyseblöcken. Während Block C einen vergleichsweise hohen explizit-Anteil aufweist, dominieren in Block A stereotypisch erschlossene Zuschreibungen gegenüber explizit bestimmbareren Angaben.

Rückbezug auf
Teilforschungs-
fragen

In Bezug auf die drei Teilforschungsfragen lässt sich auf Basis der Ergebnisse Folgendes festhalten: FF1 fragte nach der Repräsentation von Charakteren hinsichtlich Gender, beruflicher Darstellung, Tätigkeitsbereich und hierarchischer Rolle. Im Gesamtkorpus werden Charaktere überwiegend über stereotypische Zuschreibungen geschlechtlich kodiert, Leitungspositionen sind selten und überwiegend stereotyp männlich besetzt, und der

Tätigkeitsbereich Haushalt und Care ist kaum vertreten. Im Berufsbereich dominieren Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung (57 Kodierungen) sowie Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung (41 Kodierungen), während Berufe aus den Bereichen Naturwissenschaft, Geografie und Informatik sowie Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik deutlich seltener dargestellt werden. FF2 fragte nach den verwendeten Personenreferenzformen und ihrer Gendersensibilität. Das generische Maskulinum dominiert als häufigste Einzelform im Gesamtkorpus, gendersensible Sprachformen kommen vor, werden aber buchspezifisch sehr unterschiedlich eingesetzt und treten nicht flächendeckend auf, sodass ein einheitliches Muster über den Gesamtkorpus hinweg nicht erkennbar ist. FF3 fragte nach der Thematisierung von gensenBO-Themen in Texten und Aufgaben. Diese sind in allen sechs Büchern präsent, jedoch in erheblich unterschiedlicher Dichte und thematischer Breite. Rollenstereotype und Gendersozialisation (C3) sind als häufigste Subkategorie am breitesten vertreten und treten dabei sowohl explizit als auch implizit auf. Ungleichheiten in der Arbeitswelt (C2) sind die am schwächsten besetzte Subkategorie und konzentrieren sich im Wesentlichen auf einzelne Bücher. Implizite Thematisierungen treten über alle vier Subkategorien hinweg strukturell und nicht als Ausnahme auf, wobei einzelne Bücher genderbezogene Inhalte fast ausschließlich implizit transportieren.

Die Befunde der drei Blöcke werden in Kapitel 8 aufgegriffen und vor dem Hintergrund des in den Kapiteln 2 bis 5 erarbeiteten Theorierahmens diskutiert.

8. Diskussion

Im Anschluss an die im vorherigen Kapitel systematisch und regelgeleitet durchgeführte Bestandsaufnahme folgt in diesem Kapitel deren Interpretation und Bewertung. Schulbücher sind dabei als fixierte Kommunikation zu verstehen (Mayring, 2022, S. 12), weshalb nicht nur explizite Inhalte, sondern auch die Absenz von Inhalten als bedeutungstragende Botschaft gewertet wird. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt nicht neutral, sondern anhand des in den Kapiteln 2-5 erarbeiteten theoretischen Rahmens und Forschungsstands, aus dem das Kategoriensystem dieser Arbeit deduktiv abgeleitet wurde. Die erhobenen Zahlen sprechen dabei nicht für sich selbst, sondern werden stets interpretiert und in ihrer Bedeutung eingeordnet (Mayring, 2022, S. 22). Im Folgenden wird dies strukturiert nach den drei Analyseblöcken durchgeführt, beginnend mit Block A und endend mit Block C, gefolgt von einer buchbezogenen Gesamtbewertung sowie einer Reflexion der Grenzen der Untersuchung.

8.1 Charakterdarstellung: Stereotypreproduktion als Strukturmuster (Block A)

*Gender als
vorausgesetztes
Merkmal*

Die Ergebnisse zeigten, dass 346 der 406 codierten Charaktere (85,2%) über stereotypische Merkmale codiert wurden, was zeigt, dass Gender in den untersuchten Büchern nicht beschrieben, sondern aus äußerlichen Merkmalen wie Kleidung, Frisur oder Körperdarstellung heraus vorausgesetzt wird. Vor dem Hintergrund der Gender-Sozialisierungstheorie (vgl. Kap. 2.2) ist dies besonders bedeutsam, da Schulbücher als zentrale Sozialisationsinstanzen Gendernormen, die Lernende bereits durch Familie, Peers und Medien erworben haben, weiter verstärken statt sie kritisch zu reflektieren. Das Muster ist korpusübergreifend strukturell stabil und zeigt trotz des KMK-Beschlusses aus dem Jahr 1987 keine strukturelle Verbesserung (Fruehwirth et al., 2024, S. 9; KMK, 1987).

*Fehlen nicht-
binärer/ diverser
Darstellung*

Ebenso auffällig ist, dass in keinem der sechs Bücher auch nur eine Person als divers oder nicht-binär dargestellt beziehungsweise beschrieben wurde. Diese Absenz ist eine aktive Darstellungsentscheidung, die durch das vollständige Schweigen über Alternativen die zweigeschlechtliche Ordnung aufrechterhält und das strukturelle Prinzip der Heteronormativität verstärkt (Hladschik, 2016, S. 5). Dies steht im Widerspruch zur rechtlichen Verankerung des Geschlechtseintrags „divers“ nach §45b PStG seit 2018 (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, o. J.) und geht über bisherige Schulbuchforschung hinaus, die sich überwiegend auf die weiblich/männlich-Dimension konzentriert (Bittner, 2011, S. 14).

*Subtile
Berufsfeld-
segregation*

Hinsichtlich der beruflichen Darstellungen zeigt sich, dass die Geschlechtersegregation nicht primär in der Zählgröße liegt. Berufsfelder, deren gesellschaftliche Segregation so anerkannt problematisch ist, dass eigene Maßnahmen wie der Zukunftstag dagegen entwickelt wurden, sind im Korpus nicht durchgängig stereotypisch besetzt: Das gesellschaftlich stark weiblich konnotierte Berufsfeld Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung weist mit 52% zu 48% eine annähernd ausgeglichene Verteilung auf, Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung sogar 59% weiblich codierte Charaktere. Dieses uneinheitliche Bild ist nicht als Fortschritt zu werten, da eine erkennbar bewusste Gegendarstellung zu gesellschaftlichen Stereotypen fehlt und die Verteilung auf eine fehlende redaktionelle Auseinandersetzung mit Berufsfeldsegregation hindeutet. Die Segregation manifestiert sich stattdessen subtiler in Rollen, Tätigkeitsbereichen und Hierarchiestufen, was sozialisatorisch besonders wirksam ist, weil diese Form schwerer erkennbar ist. Verstärkt wird dies durch eine thematische Enge, da Berufsfelder wie Militär (n = 0), Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit (n = 3) sowie Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung (n = 8) fast vollständig fehlen. Dass Schulbücher das Berufsfeld-Spektrum generell verengen, zeigt auch (Elsen, 2023, S. 213).

Auf Ebene der Tätigkeitsbereiche zeigte A4, dass Haushalt/Care mit nur drei Kodierungen im gesamten Korpus stark unterrepräsentiert ist und in B3, B4 und B5 vollständig fehlt. Da Sorgearbeit Berufswahlentscheidungen strukturell beeinflusst, weil Frauen antizipierte Erwerbsunterbrechungen einkalkulieren (Wiepcke & Pickard, 2011, S. 11), schreibt das Schweigen der Bücher diesen Mechanismus fort und verfehlt die von Butz (2008, S. 49) benannte Auseinandersetzung mit unentgeltlicher Arbeit als explizite Aufgabe der Beruflichen Orientierung. Die inhaltliche Thematisierung von C4 folgt in Kapitel 8.3.

Leitungs-
positionen &
Doing Gender

Innerhalb der hierarchischen Rollen wurden Leitungspositionen mit gesamt $n = 14$ sehr selten und ausschließlich in Bildern kodiert. B1 zeigt die einzige explizit weiblich kodierte Leitungsperson im gesamten Korpus, B3 und B4 weisen annähernd ausgeglichene, aber ausschließlich über Stereotype erschlossene Leitungsdarstellungen auf, während B2 keine einzige Leitungsposition zeigt und B5 sowie B6 diese ausschließlich stereotyp männlichen Charakteren zuweisen. Entsprechend dem Konzept des Doing Gender (West & Zimmermann, 1987, S. 137) wird Führung dadurch als männlich hergestellt und normalisiert. Weiblich kodierte Charaktere erscheinen demgegenüber deutlich häufiger in der passiv-rezeptiven Lernenden Rolle, besonders ausgeprägt in B3 ($n = 21$), B4 ($n = 24$) und B5 ($n = 27$), womit sie eher als Empfängerinnen denn als Akteurinnen dargestellt werden.

Werden alle Kategorien aus Block A zusammengeführt, zeigt sich, dass kein Buch auf allen Analyseebenen frei von problematischen Mustern ist. B1 schneidet mit der geringsten Stereotypdichte (22 von 49) und der einzigen explizit weiblichen Leitungsperson am stärksten ab, während B2 durch das vollständige Fehlen von Leitungspositionen bei höchster Stereotypdichte, B3 durch die höchste relative Stereotypdichte (56 von 59) sowie B5 und B6 durch die ausschließlich männlich besetzte Leitungsebene auffallen. Auch A6 bestätigte, dass Gender auf der Gruppenebene nahezu ausschließlich über Stereotype erschlossen wurde (vgl. Kap. 7.1.3). Die strukturelle Unsichtbarkeit nicht-binärer Personen, die sich durch Block A zieht, findet sich, wie Kapitel 8.2 zeigen wird, auch auf der sprachlichen Ebene.

8.2 Sprachformen: Zwischen Fortschritt und struktureller Unsichtbarkeit (Block B)

Generisches
Maskulinum

Bei den nicht gendersensiblen Formen zeigt sich das generische Maskulinum mit 22,3% ($n = 194$) als häufigste Einzelform im gesamten Korpus. Historisch betrachtet war das generische Maskulinum in Schulbüchern immer die dominante Form, und Ott (2017a, S. 219) belegt sogar, dass dessen Anteil in aktuellen Schulbüchern eher zu- als abgenommen hat. Der vorliegende Befund lässt sich damit zumindest partiell kontextualisieren: Im Vergleich zu den bei (Stummer, 2024, S. 12–13) für DaF-Lehrwerke dokumentierten Generisches Maskulinum (GM)-Anteilen von 47,5 bis 51,85% liegt der hier ermittelte Wert deutlich darunter, was auf eine gewisse Entwicklung in aktuellen BO-Schulbüchern hindeutet. Das Kernproblem liegt jedoch

unabhängig von seiner Häufigkeit in seiner kognitiven Wirkung, da es weibliche Personen in der mentalen Repräsentation systematisch zurücktreten lässt, selbst wenn es generisch gemeint ist (Kotthoff, 2020, S. 105–106). Buchspezifisch zeigen sich zwei Problemlagen: B6 weist mit 75,0% (n = 48) das höchste GM-Gewicht auf, wobei der Schrägstrich nur einmal vorkommt (1,6%) und kein Genderdoppelpunkt eingesetzt wird, sodass Geschlechterfragen sprachlich umgangen statt adressiert werden. B1 zeigt trotz seines Best-Practice-Profiles noch 16,5% (n = 20) generisches Maskulinum, was verdeutlicht, dass eine vollständige GM-Reduktion auch im gendersensibelsten Buch des Korpus nicht gelingt.

Schrägstrich & Paarformen

Der Schrägstrich ist mit 30,2% (n = 263) die am häufigsten verwendete Form im gesamten Korpus und stellt damit sprachlich die Grundlinie des Samples dar. Er macht weibliche Personen explizit sichtbar, bleibt jedoch aus Sicht des nicht-binären Registers nach (Kotthoff, 2020, S. 106) eine dichotomisierende Kurzform, die nicht-binäre Identitäten strukturell ausschließt. Buchspezifisch dominiert er in B5 mit 62,3% (n = 99) und in B2 mit 43,7% (n = 90), wo er jeweils die einzige nennenswert eingesetzte gendersensible Strategie bleibt. Paarformen kommen auf 14,7% aller Kodierungen, wobei die weibliche Erststellung mit 64,8% aller Paarformen überwiegt, was vorsichtig als Hinweis auf ein verändertes redaktionelles Bewusstsein gelesen werden kann, ohne dass Aussagen über Intentionalität möglich wären. Die neutrale Form macht mit 26,8% (n = 233) die zweithäufigste Form im Korpus aus und ist besonders stark in B4 vertreten (45,6%, n = 62).

Strukturelle Unsichtbarkeit nicht-binärer/diverser Personen

Der Genderdoppelpunkt tritt mit 6,1% (n = 53) ausschließlich in B1 auf, wo er mit 43,8% die häufigste Einzelform des Buches ist, und bleibt die einzige Form im Korpus, die potenziell über die Zweigeschlechtlichkeit hinausgehen kann. Genderstern und Gendergap kommen im gesamten Korpus kein einziges Mal vor, sodass nicht-binäre Personen auf der Sprachebene strukturell unsichtbar bleiben. Stummer (2024, S. 21) kommt für DaF-Lehrwerke zum identischen Ergebnis, und (Heiler & Schmidt, 2025, S. 9–10) zeigen, dass nicht-binäre Identitäten in Lehrwerken ohne sprachliches Repertoire bleiben. Was im Lehrbuch nicht vorkommt, kann im Unterricht nicht gelernt werden, außer wenn dies explizit durch die Lehrkraft angesprochen wird. In Verbindung mit dem Befund aus 8.1, dass kein einziger Charakter als divers oder nicht-binär dargestellt wurde, zeigt sich eine strukturelle Unsichtbarkeit auf zwei Ebenen gleichzeitig, welche Repräsentation und Sprache zugleich betrifft.

Gesamtbewertung Sprachebene

B1 ist das einzige Buch, das als gendersensibel eingestuft werden kann. B5 und B2 sowie B3 und B4 bleiben beim Schritt in die richtige Richtung: Während B3 mit 34,1% GM stärker belastet ist und zugleich den höchsten Anteil an Paarformen weiblich zuerst im Korpus aufweist (18,9%, n = 35), setzt B4 stärker auf neutrale Formen (45,6%) und den Schrägstrich (33,1%). B6 ist als nicht gendersensibel einzustufen, da es strukturell ausweicht und

Pluralkonstruktionen gendersensible Entscheidungen ersetzen, ohne die Geschlechterfrage sprachlich zu stellen. Im Querschnitt zeigt sich eine übergreifende Inkonsistenz: Kein einziges Buch setzt gendersensible Formen als durchgängige Strategie ein, was Ott (2017a, S. 224–225) als dokumentiertes Muster in Schulbüchern und Ergebnis fehlender redaktioneller Leitlinien benennt. Lernende können aus einem solchen Lehrbuch keine kohärente Sprachpraxis ableiten, was gendersensible Sprache ungewollt als optionales Add-on statt als selbstverständliche Praxis erscheinen lässt.

8.3 Themen gendersensibler BO: Zwischen Latenz und expliziter Reflexion (Block C)

*Implizit vs. explizit
als Analyse-
dimension*

Im Vergleich zu Block B ist bei Block C die zentrale Analysedimension nicht, ob, sondern wie die vier Subkategorien im Korpus präsent sind. Entscheidend ist damit, ob Themen explizit reflektiert oder implizit als Normalzustand transportiert werden und damit im Sinne von FF3, inwiefern die analysierten Bücher die Themen der gendersensiblen Beruflichen Orientierung didaktisch zugänglich machen. Ott (2017b, S. 170) zeigt, dass auch Texte, die Gender nicht explizit thematisieren, dennoch Genderrwissen vermitteln und damit Teil des Genderdiskurses sind. Ein weiteres strukturelles Problem ergibt sich aus den Mehrfachkodierungen. Da ein erheblicher Teil der Kodierungen auf Textstellen entfällt, denen gleichzeitig mehrere Subkategorien vergeben wurden, tauchen Themen gebündelt als punktuelle Ereignisse auf und bekommen keinen eigenständigen didaktischen Raum. Das deutlichste Beispiel hierfür ist ein einziger Textabschnitt in B1 zum Girls' und Boys' Day auf Seite 11, der gleichzeitig für C1, C2, C3 und C4 kodiert wurde. Die Mehrfachkodierungen sind damit ein Befund über die Bücher selbst, denn Themen der gendersensiblen BO werden dort, wo sie vorkommen, häufig nicht als eigenständige Lerngegenstände entfaltet.

C1 (Berufsfeldsegregation, n = 43) zeigt ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen expliziten und impliziten Kodierungen, jedoch mit stark buchspezifischen Unterschieden. B1 ist dabei das inhaltlich substanziellste Buch, da der Girls' und Boys' Day explizit eingebunden wurde und eine Aufgabe zur Recherche der Geschlechterverteilung in Wunschberufen einen echten Reflexionsanlass schafft. B2 thematisiert historische Segregation am Beispiel unterschiedlicher Ausbildungswege für Mädchen und Jungen im Mittelalter, zeigt jedoch keinen Gegenwartsbezug. B3, B5 und B6 verbleiben überwiegend bei einer impliziten Thematisierung durch die unreflektierte Zuordnung von Figuren zu geschlechtstypischen Berufen, ohne eine didaktische Rahmung, die Segregation als gesellschaftliches Strukturproblem sichtbar machen würde. Damit bestätigt sich für die Mehrheit der untersuchten Bücher der Befund von Wiepcke und Pickard (2011, S. 26–28), dass Bücher bestehende Geschlechterklischees in der Berufswahl aufrechterhalten, statt ihnen durch fachwissenschaftliche Reflexion entgegenzuwirken.

C2: Strukturelle
Unsichtbarkeit

C2 stellt mit lediglich 32 Kodierungen die schwächste Subkategorie dar. B1 ist das einzige Buch mit substanzieller Auseinandersetzung, da der Gender Pay Gap mit konkreten Zahlen, der Equal Pay Day als Aufgabe und eine Gender Care Gap Statistik echten inhaltlichen Raum bieten. In allen anderen Büchern bleiben Lohnungleichheit, Karrierebarrieren und Segregationsstrukturen weitgehend unthematisiert, in B6 fand sich keine einzige explizite C2-Kodierung. Diese Nicht-Thematisierung ist als aktive Darstellungsentscheidung zu interpretieren (Hladschik, 2016, S. 5), die den Befund von Wiepcke und Pickard (2011, S. 29) bestätigt und für aktuell zugelassene Bücher aktualisiert: BO-Bücher greifen tradierte Berufswahlkonzepte auf und blenden strukturelle Ungleichheiten am Arbeitsmarkt aus.

C3: Präsenz ohne
Reflexion

C3 stellt mit 61 Kodierungen die häufigste Subkategorie dar, jedoch ist fast die Hälfte implizit und zeigt damit zwar Präsenz, aber keine Reflexion. B3 erweist sich hier als stärkster Problemfall, da 11 von 14 Kodierungen implizit sind und weibliche Figuren durchgehend in typischen Frauenberufen ohne jeden Kommentar dargestellt werden, etwa im Kontext eines Friseurin-Dresscodes auf Seite 22. Rollenstereotype fungieren dort als Kulisse und nicht als Lerngegenstand. B1 bildet den Gegenpol, da explizite Aufgaben wie das Diskutieren von Klischeevorstellungen zu Frauen- und Männerberufen auf Seite 27 einen Reflexionsanlass schaffen. Dass Schulbücher Berufsvorstellungen und Rollenzuweisungen prägen (Kaiser, 2002, S. 160, zitiert nach Wiepcke & Pickard, 2011, S. 17), macht diesen Reflexionsanlass besonders bedeutsam.

Care als
strukturelles
Schweigen

Beim Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf zeigt sich in C4 ($n = 52$), dass das Thema nicht absent, aber in seiner Behandlung auf die individuelle Ebene verengt und buchspezifisch stark konzentriert ist. B1 und B5 sind dominant vertreten, während B3 und B4 kaum Reflexionsmöglichkeiten bieten. B1 stellt dabei eine Ausnahme dar, da Care-Arbeit explizit mit dem Gender Care Gap thematisiert wird und eine problemorientierte Aufgabe strukturelle Dimensionen sichtbar macht. In Verbindung mit den Ergebnissen aus Kapitel 8.1, wo Care-Tätigkeiten auf der Repräsentationsebene nahezu absent sind ($n = 3$ in Block A), setzt sich dieses Schweigen auf der Themenebene fort. Beide Analyseebenen schweigen über Care als gesellschaftliche Frage gemeinsam, was kein Zufall ist, sondern ein strukturelles Muster darstellt, das Bittner (2011, S. 74–75) als durchgängiges Merkmal von Schulbüchern beschreibt: die implizite Zuschreibung von Fürsorgearbeit an Frauen, die sich auch auf der Themenebene als Schweigen fortsetzt.

Abschließend lässt sich im Hinblick auf FF3 festhalten, dass genderbezogene Themen zwar präsent sind, jedoch in der Mehrheit der Bücher weder vollständig abgedeckt noch didaktisch reflexiv entfaltet werden. B1 weist als einziges Buch substanzielle Befunde in allen vier Kategorien auf, B3 zeigt den höchsten impliziten Anteil und B6 ein strukturelles Schweigen über Arbeitsweltungleichheiten. Dass B1 eine tiefe Reflexion über den Gender Pay Gap, den

Gender Care Gap und Rollenbilder realisiert, macht deutlich, dass die Lücken in anderen Büchern keine Frage der Themenrelevanz sind, sondern eine Darstellungsentscheidung, die dem Anspruch einer gendersensiblen Beruflichen Orientierung nicht gerecht wird.

8.4 Gesamtbewertung: Gendersensibilität der BO-Kapitel im Überblick

*Gefälle der
Gendersensibilität*

Im buchbezogenen Querschnitt zeigt sich ein deutliches Gefälle der Gendersensibilität. B1 weist über alle drei Analyseblöcke hinweg die höchste Gendersensibilität im Korpus auf. Der Genderdoppelpunkt als einzige explizit nicht-binär inklusive Schreibweise ($n = 53$), substanzielle C2-Kodierungen ($n = 13$ explizit) und die breiteste thematische Formenvielfalt heben es von den übrigen Büchern ab. B2 und B4 bewegen sich im Mittelfeld mit jeweils unterschiedlichen Stärken und implizit-lastigen Mustern, B5 weist die höchste C4-Dichte auf, bleibt aber auf der Sprachebene auf den Schrägstrich reduziert. B3 und B6 bilden das schwache Ende des Korpus. In B3 dominiert das generische Maskulinum ($n = 63$) kohärent über Sprach- und Themenebene, in B6 entfallen 75 % aller Sprachkodierungen auf das generische Maskulinum ($n = 48$) bei vollständiger Absenz expliziter C2-Kodierungen. Kein Buch erfüllt die Anforderungen einer vollständig gendersensiblen Beruflichen Orientierung, wie sie aus dem Theorierahmen und dem Forschungsstand dieser Arbeit abgeleitet wurden (vgl. Kap. 2-5).

*Absenz als
Normalitäts-
konstruktion*

Blockübergreifend verstärken sich zwei strukturelle Muster gegenseitig. Die vollständige Absenz nicht-binärer Personen auf Darstellungs- und Sprachebene (Block A und B: $n = 0$ in allen sechs Büchern) sowie die Care-Absenz in Block A ($n = 3$ von $n = 586$ Charakterkodierungen) korrespondieren mit einer schwachen thematischen Auseinandersetzung in Block C. Dieses Muster verweist, im Sinne Lässig (2010, S. 203) auf Absenz als aktive Herstellung von Normalität: Schulbücher konstruieren gesellschaftliche Ordnungen nicht nur durch das, was sie zeigen, sondern auch durch das, worüber sie schweigen. Dass trotz des KMK-Beschlusses von 1987 stereotype Darstellungsmuster in aktuell zugelassenen Schulbüchern persistieren (Fruehwirth et al., 2024, S. 9), bestätigt sich auch für den BO-spezifischen Kontext der Sek I.

8.5 Grenzen der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung unterliegt mehreren Grenzen, die bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Die Stichprobe von sechs Büchern folgt einer qualitativen Logik der analytischen Tiefe anstelle statistischer Breite und hat damit rein exemplarischen Charakter. Eine Verallgemeinerung der Befunde auf deutsche BO-Schulbücher insgesamt ist nicht möglich (vgl. Kap. 6.2). Darüber hinaus birgt die Beschränkung der Kontexteinheit auf die jeweilige Doppelseite sowie die ausschließliche Analyse der BO-Kapitel das Risiko eines Kontextverlustes, da übergreifende narrative Zusammenhänge innerhalb des Buches nicht vollständig abgebildet werden können (vgl. Kap. 6.3). Da die Analyse durch eine Person

durchgeführt wurde, scheidet Interoderreliabilität strukturell aus. Zur Absicherung der Intracoderreliabilität wurden jeweils drei Doppelseiten aus allen sechs Büchern (36 Seiten, ca. 13,5% des Gesamtmaterials) mit einem zeitlichen Abstand von fünf Wochen zur Erstkodierung erneut kodiert, ohne die ursprünglichen Kodierungen einzusehen. Die Ergebnisse sind in Kapitel 6.6 dokumentiert. Auf Ebene des Kategoriensystems ist anzumerken, dass das Binnen-I im analysierten Korpus nicht vorkam und daher nicht als eigenständige Kategorie erfasst wurde. Hinsichtlich der Verlags- und Autorenperspektive ist festzuhalten, dass kein Zugang zu redaktionellen Entscheidungsprozessen bestand. Ob Entscheidungen über Darstellung und Auswahl intentional oder unreflektiert getroffen wurden, lässt sich auf Basis der vorliegenden Analyse nicht abschließend klären, sodass die Interpretation auf der manifesten und latenten Textebene verbleibt (Stewart, o. J.). Schließlich trifft die Untersuchung keine Aussagen darüber, wie Lernende die analysierten Inhalte rezipieren. Die Frage nach der tatsächlichen Wirkung der identifizierten Darstellungsmuster markiert damit einen zentralen Bedarf an anschließender Rezeptionsforschung.

9. Fazit und Ausblick

Gesamtbefund

Die Analyse der sechs untersuchten Schulbuchkapitel zur Beruflichen Orientierung zeigt ein kohärentes und zugleich ernüchterndes Bild. Keines der Bücher erfüllt die Anforderungen einer vollständig gendersensiblen Beruflichen Orientierung, auf keiner der drei Analyseebenen und in keinem der Bücher ausnahmslos.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage nach der Repräsentation von Charakteren in Bild und Text konnte gezeigt werden, dass Stereotypreproduktion das dominierende Strukturmuster auf der Darstellungsebene ist. Sowohl weiblich als auch stereotyp weiblich kodierte Figuren erscheinen wiederholt in typisierten beruflichen Rollen, während Charaktere in Leitungskontexten nahezu ausschließlich über stereotype visuelle Merkmale kodiert sind (92,9%, $n = 14$), ohne dass Gender dabei explizit markiert wird, was nahelegt, dass die Bücher eine eindeutige Genderzuschreibung in Leitungsrollen als unnötig erachten, weil stereotype Darstellungen Geschlecht bereits als selbstverständlich lesbar setzen. Besonders auffällig ist dabei die vollständige Absenz diverser und nicht-binärer Personen. In keinem der sechs Bücher finden sich Darstellungen jenseits der binären Zweigeschlechtlichkeit ($n = 0$ von 422 Charakteren), weder durch explizite Selbstbezeichnung im Text, noch nicht-binäre Pronomen. Ein Null-Befund, der zugleich eine aktive Darstellungsentscheidung darstellt, die nicht-binäre Lebensrealitäten aus dem Bildungsraum systematisch ausschließt (vgl. Kap. 7.1, 8.1).

Die zweite Forschungsfrage nach den verwendeten Formen der Personenreferenz und ihrer Entsprechung mit den Anforderungen gendersensibler Sprache ergibt ein Bild zwischen punktuell Fortschritt und struktureller Unsichtbarkeit. Während B1 als einziges Buch konsequent den Genderdoppelpunkt einsetzt und B2 sowie B4 zumindest auf neutrale Formen

oder Paarformen zurückgreifen, dominiert in B3 und B6 das generische Maskulinum mit bis zu 75 Prozent aller Personenbezeichnungen, und B5 zeigt ein inkonsistentes Nebeneinander verschiedener Formen. Das Beispiel B1 belegt dabei, dass inklusive Sprache grundsätzlich realisierbar ist, da Sprachentscheidungen keine neutralen Sachzwänge sind, sondern redaktionelle Entscheidungen mit genderrelevanten Konsequenzen (vgl. Kap. 7.2, 8.2).

Die Ergebnisse auf die dritte Forschungsfrage zeigen, dass Themen der gendersensiblen Beruflichen Orientierung zwar in den meisten Büchern präsent, jedoch mehrheitlich latent und nicht reflexiv entfaltet sind. Berufsfeldsegregation wird in der Mehrheit der Bücher zumindest implizit sichtbar, ohne jedoch als strukturelles Problem benannt zu werden. Gendersozialisation und Rollenstereotype werden vereinzelt angesprochen, bleiben aber überwiegend deskriptiv und ohne kritische Einordnung. Die gravierendste Lücke liegt im weitgehenden Schweigen über strukturelle Ungleichheiten sowie über die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, da der Gender Pay Gap und der Gender Care Gap in fünf von sechs Büchern weder thematisiert noch zum Gegenstand kritischer Reflexion gemacht werden. Dabei beginnt die Absenz von Care-Arbeit bereits auf der Repräsentationsebene, denn von 422 kodierten Charakteren werden lediglich drei in Sorgetätigkeiten dargestellt. Dieses sich über zwei Analyseblöcke fortsetzende Muster ist kein Zufall, sondern im Sinne von Bittner (2011, S. 74–75), Ausdruck des strukturellen Ausblendens von Ungleichheiten, das die untersuchten Schulbücher kennzeichnet (vgl. Kap. 7.3, 8.3).

Die übergeordnete Forschungsfrage lässt sich vor diesem Hintergrund wie folgt beantworten: Gender wird in den untersuchten Schulbuchkapiteln auf allen drei Ebenen in einer Weise dargestellt, die den Anforderungen einer gendersensiblen Beruflichen Orientierung nicht gerecht wird. Die Befunde lassen sich dabei in einem eskalierenden Dreischritt verdichten, in dem Stereotypreproduktion auf allen drei Ebenen den Grundbefund bildet, das Schweigen über strukturelle Arbeitsweltungleichheiten den inhaltlich gravierendsten Mangel darstellt und die vollständige Absenz nicht-binärer Personen den schärfsten qualitativen Befund markiert, weil es sich dabei nicht um Unterrepräsentation, sondern um einen kategorischen Null-Befund handelt, also nicht weniger Sichtbarkeit, sondern keine. Diese Befunde reihen sich in einen jahrzehntelangen Forschungsstand ein, der die Persistenz stereotyper Darstellungsmuster trotz des KMK-Beschlusses von 1987 belegt (Fruehwirth et al., 2024, S. 8–9; Moser, 2013, S. 23). Der spezifische Mehrwert der vorliegenden Arbeit liegt in der Anwendung eines integrierten Analyseinstruments auf aktuelle BO-Schulbücher der Sek I, für den bislang keine vergleichbare empirische Studie vorliegt (Penning & Kirchner, 2024, S. 262). Im Sinne von Lässig (2010, S. 203) konstruieren Schulbücher gesellschaftliche Ordnungen nicht nur durch das, was sie zeigen, denn das Schweigen ist dabei ebenso bedeutsam wie das Gezeigte.

Implikationen Aus den Befunden ergeben sich Implikationen auf drei Ebenen. Für Lehrkräfte ist eine kritische Medienkompetenz im Umgang mit Schulbuchmaterial notwendig, sodass implizite Muster aktiv thematisiert und strukturelle Lücken durch ergänzende Reflexionsaufgaben geschlossen werden müssen. Voraussetzung dafür ist Genderkompetenz als professionelle Schlüsselqualifikation, ohne die auch gut konzipierte Materialien nicht gendersensibel eingesetzt werden können (Faulstich-Wieland, 2014, S. 37; Horstkemper, 2010, S. 40; Zimmermann, 2024, S. 10). Auf der Ebene von Verlagen und Schulbuchautor*innen legen die Befunde nahe, dass auf redaktioneller Ebene Handlungsbedarf besteht, unabhängig davon, ob die identifizierten Muster intentional oder unreflektiert entstanden sind, wobei die Befunde eher für Letzteres sprechen. Bildungspolitisch zeigen die Befunde, dass der KMK-Beschluss von 1987 keine hinreichende Wirkung entfaltet hat, da Gendersensibilität als verbindliches Prüfkriterium in Zulassungsverfahren bislang fehlt und damit strukturell optional bleibt (Bittner, 2011, S. 28–30).

Desiderate Zukünftige Forschung sollte zunächst klären, wie Lernende und Lehrkräfte die identifizierten Darstellungsmuster rezipieren und ob implizite Stereotype das Berufswahlverhalten tatsächlich einschränken. Eine Längsschnittstudie über Neuauflagen der analysierten Bücher hinweg wäre ebenso gewinnbringend wie die Untersuchung digitaler Lernmaterialien und ein internationaler Vergleich nach dem Vorbild von Cromer und Brugeilles (2009). Die vorliegenden Befunde machen insgesamt deutlich, dass eine gensenBO nicht allein durch didaktische Maßnahmen im Unterricht erreicht werden kann. Sie setzt voraus, dass die Materialien, mit denen Unterricht gestaltet wird, bereits den Anforderungen einer gendersensiblen Darstellung genügen, und dies zu gewährleisten ist eine bildungspolitische Aufgabe.

Literaturverzeichnis

- Andersson, B. (1974). *The Quantifier as Qualifier. Some Notes on Qualitative Elements in Quantitative Content Analysis* (Publication - University of Gothenburg. Department of History. Research Section Post-War History). Gothenburg: University of Gothenburg.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). (o. J.). *Frau – Mann – Divers: Die „dritte Option“*. Verfügbar unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/diskriminierungsmerkmale/geschlecht-und-geschlechtsidentitaet/dritte-option/dritte-option-node.html>
- Bartsch, A. & Wedl, J. (2015). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (Pädagogik, 1st ed., S. 9–31). Bielefeld: transcript.
- Barz, M. (1982). Sexismus in der Schule : der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. In I. Brehmer & J. R. Didszuweit (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung* (S. 103–114). Weinheim: Beltz.
- Becker, S. & Hoffmann, T. (2023). *Einblicke Wirtschaft* (Differenzierende Ausgabe, Niedersachsen, 1. Auflage). Stuttgart, Leipzig, Dortmund: Ernst Klett Verlag.
- Benecke, K., Kaiser, A. [Anke], König, D., Jörg Sendel, H., Sprengel, M., Spengler, S. et al. (Niedersächsisches Kultusministerium, Hrsg.). (2023). *Arbeit-Wirtschaft-Technik. Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5 – 10*. Verfügbar unter: <https://cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=434>
- Benz, F., Hecht, D., Kirsamer, S. & Reiter-Mayer, P. (2024). *#Wirtschaft – Baden-Württemberg - neu/#Wirtschaft BW 1 - neu. Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung – differenzierende Ausgabe/Für die Jahrgangsstufen 7/8 (#Wirtschaft – Baden-Württemberg - neu)*. Bamberg: Buchner C.C.
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern. Eine gleichstellungsorientierte Analyse von Melanie Bittner* (Lesben und Schwule in der GEW). Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf
- Bühlmann, M. (2009). Geschlechterrollenstereotype in Lesebüchern. Eine quantitative Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten aus drei Generationen von Schweizer Lesebüchern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie. Revue suisse de sociologie*, 35. <https://doi.org/10.5167/uzh-27126>
- Bundesagentur für Arbeit. (2022). *Berufe auf einen Blick - Statistik*. Verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Berufe-auf-einen-Blick/Berufe-auf-einen-Blick-Anwendung-Nav.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2014). *Geschlecht und Berufswahl - Horizonte erweitern. Gute Praxis: Gender im Berufsorientierungsprogramm*. Verfügbar unter: https://jugendsozialarbeit.news/media/raw/BMBF_Genderbroschuere_Geschlecht_und_Berufswahl_Horizonte_erweitern.pdf
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2012). *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln*. Verfügbar unter: http://www.gleichstellungsportal.de/wp-content/uploads/sites/2/2019/02/beispielkatalog_leitfaeden-gm-gebu.pdf
- Butz, B. [B.] (2008). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G.-E. Famulla (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess - Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"* (Schule - Wirtschaft, Arbeitsleben, Bd. 5, S. 42–62). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- C.C.Buchner Verlag GmbH & Co. KG (Hrsg.). (o. D.). *Genehmigungen*. Verfügbar unter: <https://www.ccbuchner.de/service-genehmigungen/c-910>
- Cromer, S. & Brugeilles, C. (2009). *Analysing gender representations in school textbooks*.
- Dausien, B., Thon, C. & Walgenbach, K. (Hrsg.). (2015). *Geschlecht - Sozialisation - Transformationen* (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (Waxmann-E-Books Bildungsmanagement, 1. Aufl., S. 25–42). Münster: Waxmann.

- Deeken, S. & Butz, B. [Bert]. (2010). *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*, Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www.ueberaus.de/wws/bin/21988766-22751134-1-expertise_berufsorientierung_web.pdf
- Diddens, P., Heusmann, R., Kaminski, H., Rathmann, M. & Salzwedel, K. (Niedersächsischen Kultusministerium, Hrsg.). (2013). *Wirtschaft. Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 7 - 10*. Verfügbar unter: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=79>
- Diederling, M. (Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V. (GATWU), Hrsg.). (2016). *Auswertung und Dokumentation der Umfrage zur Situation des Fächerspektrums „Arbeitslehre, AWT, HWT, WAT“ u.a. in der Bundesrepublik Deutschland. im Frühjahr 2016*. Verfügbar unter: https://gatwu.de/wp-content/uploads/2020/08/GATWU-Befragung-der-Bildungsministerien_2016_gedreht.pdf
- Elsen, H. (2022). Gender, Stereotype und Text am Beispiel von Bilderbüchern. In A. Freese & O. N. Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (LiKuM – Literatur Kultur Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 4, S. 150–161). München: Iudicium Verlag GmbH.
- Elsen, H. (2023). *Gender - Sprache - Stereotype. Geschlechtersensibilität in Alltag und Unterricht* (utbstudi-e-book, Bd. 5302, 2. überarb. Aufl.). Stuttgart: utb GmbH. <https://doi.org/10.36198/9783838561806>
- Etaugh, C. A. & Bridges, J. S. (2010). *Women's lives. A psychological exploration* (2. ed.). Boston, Munich: Allyn & Bacon.
- Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen (Hrsg.). (2016a). *Gender-Mainstreaming*. Verfügbar unter: https://eige.europa.eu/taxonomy/term/1070?language_content_entity=de
- Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen (Hrsg.). (2016b). *Geschlechtergerechtigkeit*. Verfügbar unter: https://eige.europa.eu/taxonomy/term/1262?language_content_entity=de
- Europäisches Institut für Gleichstellungsfragen (Hrsg.). (2016). *Geschlechtersensibilität*. Verfügbar unter: https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1107?language_content_entity=de
- Faulstich-Wieland, H. (2002). *Sozialisation in Schule und Unterricht* (Studientexte für das Lehramt, Band 15). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand; Beltz. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/faulstich-wieland/files/sozialisationinschuleundunterricht-pdf.pdf>
- Faulstich-Wieland, H. (2014). Schulische Berufsorientierung und Geschlecht Stand der Forschung. *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien*, 20(1), 33–46. <https://doi.org/10.3224/fzg.v20i1.16342>
- Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B., Beer, T.; Lucht, A. & Wallraf, B. (Mitarbeiter). (2017). *Gendersensible Berufsorientierung - Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen*, Hans Böckler Stiftung. 034. Verfügbar unter: https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-006577
- Finstenwald, M. & Ziegler, A. (2007). Geschlechterrollenstereotype in Schulbuchabbildungen der Grundschule. In P. H. Ludwig & H. Ludwig (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (Juventa Materialien, S. 117–142). Weinheim: Juventa Verlag.
- Flemming-Nikoloff, B., Grewe, U., Koch, M., Langenstein, M., Matheis, E., Mintner, N. et al. (2025). *Praxis WBS - Differenzierende Ausgabe 2024 für Baden-Württemberg. Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung Schulbuch 2 (9./10. Schuljahr)* (Praxis - WBS, 1. Auflage). Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Friedrich-Alexander-Universität Büro für Gender und Diversity (Hrsg.). (o. J.). *Gendersensibilisierung*. Verfügbar unter: <https://www.gender-und-diversity.fau.de/gender/gendersensibilisierung/>
- Friese, J., Mittmann, F., Kühne-Hellmessen, C., Jonuschies, I., Kollath, P. & Kalisch, C. (2025). *Praxis Arbeit - Wirtschaft - Technik - Berufsorientierung. Gesamtband* (Mecklenburg-Vorpommern, Sekundarstufe I, Druck A). Braunschweig: Westermann.
- Fruehwirth, B., Heilemann, M. & Stoeger, H. (2024). The gender representation of women and men in the occupational areas of STEM and care work in German textbooks. *Linguistics and Education*, 80, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101284>
- Glockentöger, I. (2017). Gender-Mainstreaming-Konzepte in der Schule als Paradox. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (Waxmann-E-Books Bildungsmanagement, 1. Aufl., S. 139–150). Münster: Waxmann.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, (1939-2168(Electronic),0022-0167(Print)), 545–579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>

- Hackmann, A.-S. (2022). Geschlechterdarstellungen in Grundschulbüchern. *Hamburger Journal für Kulturanthropologie*, 15, 533–542. Verfügbar unter: <https://journals.sub.uni-hamburg.de/hjk/article/view/2051>
- Haver, J. (2023). *Gendersensible Sprache aus sprachwissenschaftlicher Sicht*, Universität Bielefeld. Verfügbar unter: <https://aktuell.uni-bielefeld.de/2023/11/21/gendersensible-sprache-aus-sprachwissenschaftlicher-perspektive/>
- Heiler, K. S. & Schmidt, L. (2025). (Un-)Sichtbarkeiten von Gender in Lehrwerken für Deutsch als Zweitsprache. *Open Gender Journal*. <https://doi.org/10.17169/OGJ.2025.330>
- Heintz, B., Nadai, E., Fischer, R. & Ummel, H. (1997). *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*. Weinheim: Campus Verlag.
- Heiser, I. (2020). Gendersensible Textauswahl, Diagnose von Genderkodierung. In I. Brendel-Kepser, I. Heiser & N. König (Hrsg.), *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen - Methoden - Unterrichtsvorschläge* (1. Auflage, S. 49–58). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Hempel, M. (1994). *Mädchen und Jungen im Schulbuch : das Geschlechterverhältnis in den Schulbüchern des Sachunterrichts und der Politischen Bildung* (Bd. 3).
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V. & Waburg, W. (2012). *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. 1. Aufl* (Lehren und Lernen). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heyn, M. (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hrsg.). (2018). *Was nicht erwähnt wird, wird nicht gedacht. Eindrücke aus der diversitätsbewussten Schulbuchanalyse der AG LSBT*I* der GEW*. Verfügbar unter: https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=69119&token=7c66fd6f0bad36be0285b42abbe00037381d28e6&sdownload=&n=Dokumentation_Schulbuchanalyse_2018-1.pdf
- Hladschik, P. (2016). *Empfehlungen für nicht-diskriminierende Schulbücher. Fokus Gender und sexuelle Orientierung*. Edition polis: Wien. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MpulJMJKomlJqx4KJK/edpol_2016_Nicht_diskriminierende_Schulbuecher_web.pdf
- Hofmann-Lun, I. & Rother, J. (2012). *Sind MINT-Berufe zukunftssträftig auch für Hauptschülerinnen? Pädagogische Einflussmöglichkeiten auf die Erweiterung des Berufswahlspektrums*. München: DJI.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments, 3rd ed.*
- Horstkemper, M. (2010). Schulentwicklung und Differenz: Gender. In T. Bohl, C. Schelle & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschung - Praxis* (UTB Schulpädagogik, Bd. 8443, 1. Aufl., S. 37–41). Stuttgart: utb GmbH.
- Hunze, A. (2003). Geschlechtertypisierung in Schulbüchern. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 53–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-90921-3_3
- Huschke, J. (2002). *Gender mainstreaming. Eine neue frauenpolitische Initiative der EU oder nur ein weiteres Schlagwort? ; ein aktueller Diskussionsbeitrag*. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diplomarbeit. Osnabrück: Der Andere Verl.
- Jeanrenaud, Y. (Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, Hrsg.). (2020). *MINT. Warum nicht? Zur Unterrepräsentation von Frauen in MINT, speziell IKT, deren Ursachen, Wirksamkeit bestehender Maßnahmen und Handlungsempfehlungen*. Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/227404/9c00c907483f6089c13d8040fde223c2/jeanrenaud-yves-mint-warum-nicht-zur-unterrepraesentation-von-frauen-in-mint-speziell-ikt-deren-ursachen-wirksamkeit-bestehender-massnahmen-und-handlungsempfehlungen-data.pdf>
- Kahlert, H. (2014). Geschlechterforschung. In G. Endruweit (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (utb-studi-e-book, Bd. 8566, 3., völlig überarb. Aufl., S. 147–152). Konstanz: UVK-Verl.-Ges; UVK Lucius. Zugriff am 02.06.2025.
- Kaiser, A. [Astrid] (2002). Berufsorientierung in der Grundschule. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 157–174). Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kalcher, M. (2023). *Schulbuchaufgaben unter dem Aspekt der geschlechterstereotypischen Darstellung von Berufen. Eine Schulbuchanalyse im Bereich Personalmanagement*. Masterarbeit. Universität Graz, Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/9278548>
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2016). Der fachdidaktische Dreischritt als Mittel zu einem geschlechtergerechten Unterricht – Eine Einleitung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt geschlechtergerechten Unterrichts. Ideen und konkrete Umsetzungsbeispiele für Sekundarstufen* (S. 1–4).
- Kirchner, V. (2022). *#WAT Berlin/Brandenburg 1. Wirtschaft-Arbeit-Technik : Berlin/Brandenburg* (1. Auflage). Bamberg: C.C. Buchner.

- Kochendörfer, J. (2026). *Startklar! Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung 7/8. Differenzierende Ausgabe Baden-Württemberg* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2022). *DATENTOOL DUALE AUSBILDUNG*. Verfügbar unter: <https://www.kompetenzz.de/service/datentool/datentool-duale-ausbildung>
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. (2023). *DATENTOOL STUDIUM*. Verfügbar unter: <https://www.kompetenzz.de/service/datentool/datentool-studium>
- Kotthoff, H. (2020). Gender-Sternchen, Binnen-I oder generisches Maskulinum, ... (Akademische) Textstile der Personenreferenz als Registrierungen? *Linguistik Online*, 103(3), 105–127. <https://doi.org/10.13092/lo.103.7181>
- Kracke, B., Hany, E., Driesel-Lange, K. & Kunz, N. (2020). Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (utb-studi-e-book, Bd. 5249, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 225–237). Münster: Waxmann.
- Krišová, D. & Polánková, L. (2020). *WEGE ZU EINER GESCHLECHTERSENSIBLEN BILDUNG. EIN HANDBUCH FÜR DIE AUS- UND WEITERBILDUNG VON LEHRER*INNEN*. Verfügbar unter: <https://efeu.or.at/seiten/download/wege-zu-einer-geschlechtersensiblenbildung.pdf>
- Kuckartz, I. (VERBI – Software. Consult. Sozialforschung. GmbH, Hrsg.). (o. D.). *Die #1 Software für qualitative Datenanalyse mit der besten KI-Integration*. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com/de/>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (Grundagentexte Methoden, 6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: https://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779979135
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1987, 20. Juli). *Darstellung von Mann und Frau in Schulbüchern. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.11.1986)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1986/1986_11_21-Darstellung_Mann_Frau_Schulbuecher.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf
- Kunze, C. (Koreuber, M., Hrsg.). (o. J.). *Geschlechtergerecht in Sprache und Bild. Ein Leitfaden*, Freie Universität Berlin. Verfügbar unter: https://www.oei.fu-berlin.de/institut/_download/leitfaden_gendergerechte_sprache.pdf
- Lässig, S. (2010). Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihre gesellschaftlicher Kontext. In E. Fuchs, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schulbuch konkret. Kontexte - Produktion - Unterricht* (S. 199–215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leaper, C. & Friedman, C. (2007). The Socialization of Gender. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 561–587. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/232459559_The_Socialization_of_Gender
- Leemann, R. J. (2015). Gender und Bildung, Geschlechtergerechtigkeit als Qualitätskriterium. In S. Hupka-Brunner, H.-U. Grunder, M. M. Bergman & C. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung* (S. 29–50). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Zugriff am 26.02.2026. Verfügbar unter: https://klinkhardt.ciando.com/img/books/extract/3781554309_lp.pdf
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lindner, V. & Lukesch, H. (1994). *Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR zugelassen im Zeitraum von 1970 bis 1992* (Medienforschung, Bd. 6). Regensburg: Roderer.
- Makarova, E. & Herzog, W. (2020). Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (utb-studi-e-book, Bd. 5249, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 271–278). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (Grundlagen und Techniken). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407258991

- Meyer, M. & Mayrhofer, W. (2022). Selecting a Sample. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (S. 273–289). Los Angeles: SAGE reference. <https://doi.org/10.4135/9781529770278.n18>
- Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.). (2023). *Rahmenplan AWT. Gymnasium Klasse 7 bis 10*. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/.galleries/dokumente/unterricht/rahmenplaene/rp_awt_sek_I_gym.pdf
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.). (o. D.). *Schulbücher*. Verfügbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/gute-schule/schulbuecher.html>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). *Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS). GEMEINSAMER BILDUNGSPLAN DER SEKUNDARSTUFE I*. Verfügbar unter: https://www.boris-bw.de/fileadmin/user_upload/Beispiele/Juryschulung/Allgemein_2020/Bildungsplan_WBS_ALLG_SEK1.pdf
- Moser, F. (2013). *Social Construction of Gender-(un)fairness*. Dissertation. Freie Universität Berlin, Berlin. <https://doi.org/10.17169/REFUBIUM-16709>
- Moser, F. & Hannover, B. (2014). How gender fair are German schoolbooks in the twenty-first century? An analysis of language and illustrations in schoolbooks for mathematics and German. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 387–407. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/43551138>
- Moser, F., Hannover, B. & Becker, J. (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. *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(3), 77–93. Verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39670/ssoar-gender-2013-3-moser_et_al-Subtile_und_direkte_Mechanismen_der.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muehlenhard, C. L. & Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing Between Sex and Gender: History, Current Conceptualizations, and Implications. *Sex Roles*, 64(11-12), 791–803. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9932-5>
- Neetu, J. A., Stoebenau, K., Ritter, S., Edmeades, J. & Balvin, N. (2017). *Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-income Countries: Conceptualization, influences and outcomes*, UNICEF Office of Research - Innocenti. Innocenti Research Briefs: 019. Verfügbar unter: <https://www.unicef-irc.org/publications/913-gender-socialization-during-adolescence-in-low-and-middle-income-countries-conceptualization.html>
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (Hrsg.). (o. D.). *Schulbuchverzeichnis Niedersachsen*. Verfügbar unter: <https://schulbuch.nibis.de/>
- Onnen, C. (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (Pädagogik, 1st ed., S. 83–102). Bielefeld: transcript.
- Ott, C. (2015). Bildungsmedien als Gegenstand linguistischer Forschung. Thesen, Methoden, Perspektiven. In J. Kiesendahl & C. Ott (Hrsg.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände - Methoden - Perspektiven* (Eckert. 137, S. 19–37). Göttingen: V&R unipress. Zugriff am 15.04.2026.
- Ott, C. (2017a). *Sprachlich vermittelte Geschlechterkonzepte. Eine diskurslinguistische Untersuchung von Schulbüchern der Wilhelminischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart*. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110555578>
- Ott, C. (2017b). Vom Wort zur diskurskonstitutiven Struktur: Linguistische Epistemologie von Geschlecht. <https://doi.org/10.17192/OBST.2017.91.8835>
- Palzkill, B. (2017). „Nicht auch noch Gender, oder?“ – wie sich ein Kollegium für genderbewusste Arbeit gewinnen lässt. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (Waxmann-E-Books Bildungsmanagement, 1. Aufl., S. 121–138). Münster: Waxmann.
- Penning, I. & Kirchner, V. (2024). Fachdidaktische Anforderungen an Schulbücher in der ökonomischen und technischen Bildung und ihre Umsetzung im Schulbuch #WAT. In I. Penning, M. Binder & M. Frieze (Hrsg.), *Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken. Der Beitrag der arbeitsbezogenen und der technischen Bildung* (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 79, S. 257–270). Bielefeld: wbv. Zugriff am 05.03.2026.
- Perplexity AI, I. (Hrsg.). (2026). *Perplexity. Sonnet 4.6 [Großes Sprachmodell]*. Verfügbar unter: <https://www.perplexity.ai>
- Przyborski, A. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie Ser, 4th ed.). Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH. Verfügbar unter: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1586358>

- Rendtorff, B. (2017). Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (Waxmann-E-Books Bildungsmanagement, 1. Aufl., S. 17–24). Münster: Waxmann.
- Scheer, M. (1997). *Studie im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt. Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern des Landes Sachsen-Anhalt* (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt. Referat für Gleichstellungsangelegenheiten, Hrsg.). Halle.
- Schröder, R. (2019a). Berufliche Orientierung als fachdidaktische Aufgabe der ökonomischen Bildung: Eine etablierte Aufgabe vor neuen Herausforderungen. In R. Schröder (Hrsg.), *Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung* (S. 29–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröder, R. (2019b). Einleitung. In R. Schröder (Hrsg.), *Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung* (S. 1–8). Wiesbaden: Springer VS.
- Schwaiger, B. (2015, 10. September). *Gendersensible Pädagogik im wirtschaftlichen Unterricht : Erarbeitung von Umsetzungsstrategien zur Sicherstellung einer gendersensiblen Unterrichtsdurchführung*. Masterarbeit. Universität Graz, Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/784572>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.). (o. D.). *Lehr- und Lernmittel*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/medien/lehr-und-lernmittel/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.). (2015a). *Teil - B Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung*. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.). (2015b). *Teil - C Wirtschaft-Arbeit-Technik*. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10.pdf
- Smykalla, S. (2016). *Was ist "Gender"?*, GenderKompetenzZentrum. Verfügbar unter: https://www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gkompz_was_ist_gender.pdf
- Sollwedel, I. (1971). Patriarchat oder kritische Frauenbilder. Zum Leitbild westdeutscher Lesebücher. In O. Gmelin & I. Sollwedel (Hrsg.), *Bankrott der Männerherrschaft. Material zu Problemen der Frauenemanzipation* (Basis-Arbeitsergebnisse, S. 92–110). Frankfurt am Main: Europäische Verlanst.
- Stewart, L. (ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Hrsg.). (o. J.). *Manifeste Inhaltsanalyse | Definition & Methode*. Verfügbar unter: <https://atlasti.com/de/research-hub/manifeste-inhaltsanalyse>
- Stummer, N. (2024). Gendersensible Sprache im Fremdsprachenunterricht Deutsch. Aktuelle Befunde aus Lehrmaterialien. *Wiener Linguistische Gazette*, 2024(96), 1–28. Verfügbar unter: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/962024/Stummer-gendersensibleSprache.pdf
- Super, D. E. (1954). Career patterns as a basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1(1), 12–20. <https://doi.org/10.1037/h0061989>
- Taskinen, P. H. & Lazarides, R. (2020). Berufs- und Studienorientierung in MINT-Berufen. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (utb-studi-e-book, Bd. 5249, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 337–342). Münster: Waxmann.
- West, C. & Zimmermann, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125–151. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/189945>
- Wiater, W. (2003). *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Verlag Julius Klinkhardt : Bad Heilbrunn, Obb. <https://doi.org/10.25656/01:25373>
- Wiepcke, C. (2010). Gender-Didaktik und Berufsorientierung – Förderung von Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt. *Journal Netzwerk Frauen- und Geschlechterforschung NRW*, 2010(26), 48–57. <https://doi.org/10.17185/DUEPUBLICO/72954>
- Wiepcke, C. & Pickard, N. (2011). *Geschlechtergerechte Berufsorientierung in Schulbüchern. Evaluation ausgewählter Schulbücher in Baden-Württemberg*, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. Verfügbar unter: https://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-gmuend/download/hochschule/fakultaeten/fakultaet_II/institut_gesellschaftswissenschaften/geschichte/Wiepcke_schriftenreihe_Nr__3.pdf
- Winheller, S. (2015). Biographische Selbstreflexion und Gender-Kompetenz. Ein Seminarkonzept für die universitäre Lehramtsausbildung zum Umgang mit geschlechterbedingter Heterogenität in der Schule. In J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht in*

- Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (Pädagogik, 1st ed., S. 461–488). Bielefeld: transcript.
- Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (Hrsg.). (2026). *Liste der zugelassenen Schulbücher Gemeinsamer Bildungsplan Sekundarstufe I. Stand 04. März 2026*. Verfügbar unter: https://zsl-bw.de/site/pbs-bw-rebrush2024/get/documents_E-470809878/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/%C3%9Cbergreifendes/Schulbuchzulassung/Schulbuchlisten/schulbuchliste-sek-i-2026-03-04-bf.pdf
- Zimmermann, S. (2024, 25. März). *Gendersensible Berufliche Orientierung in Hinblick auf MINT-Berufsfelder - Chancen und Herausforderungen im Schulfach WAT in Brandenburg und darüber hinaus*. Bachelorarbeit. Universität Potsdam, Potsdam. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.25932/publishup-70010>
- Zinnecker, J. (Hrsg.). (1975). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht* (Beltz-Studienbuch, Bd. 94). Weinheim: Beltz Verlag.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Externe Dateien.....	XII
Anhang 2: MAXQDA-Daten	XII
Anhang 2.1: Code-Matrix-Browser A2 × Bücher	XII
Anhang 2.2: Code-Matrix-Browser A3 × Bücher	XII
Anhang 2.3a: Code-Relations A3 × A2 - B1	XII
Anhang 2.3b: Code-Relations A3 × A2 - B2	XIII
Anhang 2.3c: Code-Relations A3 × A2 - B3	XIII
Anhang 2.3d: Code-Relations A3 × A2 - B4	XIII
Anhang 2.3e: Code-Relations A3 × A2 - B5	XIV
Anhang 2.3f: Code-Relations A3 × A2 - B6	XIV
Anhang 2.4: Code-Matrix-Browser A4 × Bücher	XIV
Anhang 2.5: Code-Matrix-Browser A4 Freizeit × Bücher	XIV
Anhang 2.6a: Code-Relations A4 × A2 - B1	XIV
Anhang 2.6b: Code-Relations A4 × A2 - B2	XV
Anhang 2.6c: Code-Relations A4 × A2 - B3	XV
Anhang 2.6d: Code-Relations A4 × A2 - B4	XV
Anhang 2.6e: Code-Relations A4 × A2 - B5	XV
Anhang 2.6f: Code-Relations A4 × A2 - B6	XV
Anhang 2.7: Code-Matrix-Browser A5 × Bücher	XV
Anhang 2.8a: Code-Relations A5 × A2 - B1	XVI
Anhang 2.8b: Code-Relations A5 × A2 - B2	XVI
Anhang 2.8c: Code-Relations A5 × A2 - B3	XVI
Anhang 2.8d: Code-Relations A5 × A2 - B4	XVI
Anhang 2.8e: Code-Relations A5 × A2 - B5	XVI
Anhang 2.8f: Code-Relations A5 × A2 - B6	XVI
Anhang 2.9: Code-Matrix-Browser A6 × Bücher	XVII
Anhang 2.10: Code-Matrix-Browser B1 × Bücher	XVII
Anhang 2.11: Code-Matrix-Browser C1-C4 × Bücher	XVII
Anhang 2.12: Gesamtübersicht alle Codes × alle Bücher.....	XVIII
Anhang 3: Übersicht eingesetzter KI-Tools.....	XIX

Anhang

Anhang 1: Externe Dateien

Der vollständige Kodierleitfaden mit Kategoriendefinitionen, Kodierregeln, Ausschlusskriterien und Ankerbeispielen sowie die MAXQDA-Projektdatei mit allen Kodierungen sind aufgrund ihres Umfangs nicht Bestandteil dieses Dokuments. Beide Materialien sind auf Anfrage bei dem Verfasser erhältlich.

Anhang 2: MAXQDA-Daten

Anhang 2.1: Code-Matrix-Browser A2 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A2 - Geschlecht							0
männlich	10	4	2	1	1	2	20
weiblich	17	5	1	2	2	7	34
divers / nicht-binär							0
▼ nicht bestimmbar		2	3		1		6
stereotyp männlich	7	42	28	31	32	18	158
stereotyp weiblich	15	47	28	40	37	21	188
Σ SUMME	49	100	62	74	73	48	406

Anhang 2.2: Code-Matrix-Browser A3 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A3 - Berufliche Darstellung							0
Sprach-, Literatur-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung	1	4	5				10
Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	6	29		2	11	9	57
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung		2	1	2	2	1	8
Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	1	9	3	3	1	4	21
Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit	1				2		3
Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	2		3		4	1	10
Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik	2	3	3	7		2	17
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	4	7	10	4	10	6	41
Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	2	7					9
Militär							0
nicht bestimmbar	20	27	33	35	12	21	148
nicht zutreffend	8	12	4	21	31	1	77
Σ SUMME	47	100	62	74	73	45	401

Anhang 2.3a: Code-Relations A3 × A2 - B1

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A3 - Berufliche Darstellung							
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges							1
Gesundheit, Soziales, Lehre und		4	1			3	1
Unternehmensorganisation, Buc			1				
Kaufmännische Dienstleistungen			1				
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic						1	
Naturwissenschaft, Geografie ur		1	1				
Bau, Architektur, Vermessung ur			1				1
Rohstoffgewinnung, Produktior			3				1
Land-, Forst- und Tierwirtschaft		1	1				
Militär							
nicht bestimmbar		3	9			2	6
nicht zutreffend		4				3	3
Σ SUMME	0	13	17	0	0	9	13

Anhang 2.3b: Code-Relations A3 × A2 - B2

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A3 - Berufliche Darstellung							
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges		1	1			3	1
Gesundheit, Soziales, Lehre und			2		1	17	12
Unternehmensorganisation, Buc						1	1
Kaufmännische Dienstleistungen			2			4	5
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic							
Naturwissenschaft, Geografie ur							
Bau, Architektur, Vermessung ur						2	1
Rohstoffgewinnung, Produktior						4	5
Land-, Forst- und Tierwirtschaft		3				2	2
Militär							
nicht bestimmbar					2	12	15
nicht zutreffend						3	10
Σ SUMME	0	4	5	0	3	48	52

Anhang 2.3c: Code-Relations A3 × A2 - B3

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A3 - Berufliche Darstellung							
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges						3	2
Gesundheit, Soziales, Lehre und							
Unternehmensorganisation, Buc							1
Kaufmännische Dienstleistungen						1	2
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic							
Naturwissenschaft, Geografie ur						2	1
Bau, Architektur, Vermessung ur						2	1
Rohstoffgewinnung, Produktior		1			3	3	3
Land-, Forst- und Tierwirtschaft							
Militär							
nicht bestimmbar						17	16
nicht zutreffend		1	1				2
Σ SUMME	0	2	1	0	3	28	28

Anhang 2.3d: Code-Relations A3 × A2 - B4

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A3 - Berufliche Darstellung							
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges							
Gesundheit, Soziales, Lehre und							2
Unternehmensorganisation, Buc						1	1
Kaufmännische Dienstleistungen		1					2
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic							
Naturwissenschaft, Geografie ur							
Bau, Architektur, Vermessung ur			1			4	2
Rohstoffgewinnung, Produktior						2	2
Land-, Forst- und Tierwirtschaft							
Militär							
nicht bestimmbar			1			15	19
nicht zutreffend						13	12
Σ SUMME	0	1	2	0	0	35	40

Anhang 2.3e: Code-Relations A3 × A2 - B5

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A3 - Berufliche Darstellung							
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges						5	8
Gesundheit, Soziales, Lehre und			1			1	1
Unternehmensorganisation, Buc						1	1
Kaufmännische Dienstleistungen						1	2
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic		1				5	5
Naturwissenschaft, Geografie ur						5	6
Bau, Architektur, Vermessung ur						15	19
Rohstoffgewinnung, Produktior					1		
Land-, Forst- und Tierwirtschaft							
Militär			1				
nicht bestimmbar							
nicht zutreffend							
Σ SUMME	0	1	2	0	1	33	42

Anhang 2.3f: Code-Relations A3 × A2 - B6

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A3 - Berufliche Darstellung							
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges						4	4
Gesundheit, Soziales, Lehre und		1	1			1	1
Unternehmensorganisation, Buc						1	1
Kaufmännische Dienstleistungen		1	1				
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic						2	5
Naturwissenschaft, Geografie ur			1			2	
Bau, Architektur, Vermessung ur							
Rohstoffgewinnung, Produktior			1				
Land-, Forst- und Tierwirtschaft							
Militär							
nicht bestimmbar			3			6	14
nicht zutreffend							1
Σ SUMME	0	2	7	0	0	16	25

Anhang 2.4: Code-Matrix-Browser A4 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							0
Beruf / Arbeit	17	50	12	16	32	9	136
Haushalt / Care	1	1				1	3
Bildung / Lernen	9	19	21	35	27	14	125
Freizeit	3	4		2	7	9	25
nicht bestimmbar	21	25	29	25	7	14	121
Σ SUMME	51	99	62	78	73	47	410

Anhang 2.5: Code-Matrix-Browser A4 Freizeit × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							0
Beruf / Arbeit	17	50	12	16	32	9	136
Haushalt / Care	1	1				1	3
Bildung / Lernen	9	19	21	35	27	14	125
Freizeit	3	4		2	7	9	25
nicht bestimmbar	21	25	29	25	7	14	121
Σ SUMME	51	99	62	78	73	47	410

Anhang 2.6a: Code-Relations A4 × A2 - B1

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							
Beruf / Arbeit		5	7			3	5
Haushalt / Care		1					
Bildung / Lernen		4	2			2	2
Freizeit						2	1
nicht bestimmbar		3	8			2	8
Σ SUMME	0	13	17	0	0	9	16

Anhang 2.6b: Code-Relations A4 × A2 - B2

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							
Beruf / Arbeit		4	1		1	25	23
Haushalt / Care							
Bildung / Lernen			3			6	11
Freizeit						3	1
nicht bestimmbar					2	15	16
Σ SUMME	0	4	4	0	3	49	51

Anhang 2.6c: Code-Relations A4 × A2 - B3

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							
Beruf / Arbeit		1				6	5
Haushalt / Care							
Bildung / Lernen					3	9	9
Freizeit							
nicht bestimmbar		1	1			13	14
Σ SUMME	0	2	1	0	3	28	28

Anhang 2.6d: Code-Relations A4 × A2 - B4

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							
Beruf / Arbeit		1	1			6	8
Haushalt / Care							
Bildung / Lernen			1			19	19
Freizeit						1	1
nicht bestimmbar						11	14
Σ SUMME	0	1	2	0	0	37	42

Anhang 2.6e: Code-Relations A4 × A2 - B5

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							
Beruf / Arbeit		1	2			13	18
Haushalt / Care							
Bildung / Lernen						11	20
Freizeit						6	1
nicht bestimmbar					1	3	3
Σ SUMME	0	1	2	0	1	33	42

Anhang 2.6f: Code-Relations A4 × A2 - B6

Codesystem	A2 - Geschlecht	männlich	weiblich	divers / nicht-binär	nicht bestimmbar	stereotyp männlich	stereotyp weiblich
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							
Beruf / Arbeit			1			5	5
Haushalt / Care						1	
Bildung / Lernen		2	4			4	5
Freizeit			2			3	5
nicht bestimmbar			1			4	10
Σ SUMME	0	2	8	0	0	17	25

Anhang 2.7: Code-Matrix-Browser A5 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)							0
Leitungsposition	1		7	4	1	1	14
Ausführende Tätigkeit	16	46	9	19	31	5	126
Ausbildung / Lernende Person	9	18	21	24	27	6	105
nicht bestimmbar	16	7	15	10	4	15	67
nicht zutreffend	8	23	9	17	10	3	70
Σ SUMME	50	94	61	74	73	30	382

Anhang 2.8a: Code-Relations A5 × A2 - B1

Codesystem	A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)	Leitungsposition	Ausführende Tätigkeit	Ausbildung / Lernende Person	nicht bestimmbar	nicht zutreffend	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A2 - Geschlecht							0
männlich			6	4	3		13
weiblich		1	5	2	8	1	17
divers / nicht-binär							0
▼ nicht bestimmbar							0
stereotyp männlich			3	2	1	2	8
stereotyp weiblich			5	2	5	4	16
Σ SUMME	0	1	19	10	17	7	54

Anhang 2.8b: Code-Relations A5 × A2 - B2

Codesystem	A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)	Leitungsposition	Ausführende Tätigkeit	Ausbildung / Lernende Person	nicht bestimmbar	nicht zutreffend	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A2 - Geschlecht							0
männlich			2				2
weiblich				4			4
divers / nicht-binär							0
▼ nicht bestimmbar			1		2		3
stereotyp männlich			25	6	3	14	48
stereotyp weiblich			21	10	4	16	51
Σ SUMME	0	0	49	20	9	30	108

Anhang 2.8c: Code-Relations A5 × A2 - B3

Codesystem	A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)	Leitungsposition	Ausführende Tätigkeit	Ausbildung / Lernende Person	nicht bestimmbar	nicht zutreffend	
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A2 - Geschlecht							
männlich			1				1
weiblich							
divers / nicht-binär							
▼ nicht bestimmbar			1	2			
stereotyp männlich		3	4	9	8		4
stereotyp weiblich		4	3	10	7		4
Σ SUMME	0	7	9	21	15		9

Anhang 2.8d: Code-Relations A5 × A2 - B4

Codesystem	A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)	Leitungsposition	Ausführende Tätigkeit	Ausbildung / Lernende Person	nicht bestimmbar	nicht zutreffend	
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A2 - Geschlecht							
männlich			1				
weiblich			1	1			
divers / nicht-binär							
▼ nicht bestimmbar							
stereotyp männlich		2	11	10	5		7
stereotyp weiblich		2	10	13	5		10
Σ SUMME	0	4	23	24	10		17

Anhang 2.8e: Code-Relations A5 × A2 - B5

Codesystem	A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)	Leitungsposition	Ausführende Tätigkeit	Ausbildung / Lernende Person	nicht bestimmbar	nicht zutreffend	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A2 - Geschlecht							0
männlich			1				1
weiblich			2				2
divers / nicht-binär							0
▼ nicht bestimmbar						1	1
stereotyp männlich		1	12	11	2	7	33
stereotyp weiblich			18	20	2	2	42
Σ SUMME	0	1	33	31	4	10	79

Anhang 2.8f: Code-Relations A5 × A2 - B6

Codesystem	A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)	Leitungsposition	Ausführende Tätigkeit	Ausbildung / Lernende Person	nicht bestimmbar	nicht zutreffend	
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							
▼ A2 - Geschlecht							
männlich				2			
weiblich				4	3		
divers / nicht-binär							
▼ nicht bestimmbar							
stereotyp männlich		1	4		4		1
stereotyp weiblich			2		9		3
Σ SUMME	0	1	6	6	16		4

Anhang 2.9: Code-Matrix-Browser A6 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A6 - Gruppe (nur Bilder)							0
männlich dominant			1				1
weiblich dominant						1	1
ausgewogen				1			1
▼ nicht bestimmbar	2	3	1		2		8
stereotypisch ausgewogen		4	2	10	5	5	26
Stereotyp männlich domina	3	4	4		3	3	17
Stereotyp weiblich dominan	2	4	4	19	4	3	36
Σ SUMME	7	15	12	30	14	12	90

Anhang 2.10: Code-Matrix-Browser B1 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK B: SPRACHE							0
▼ B1 - Sprachform							0
Gruppenform	104	101	130	80	68	50	533
Generisches Maskulinum	20	37	63	15	11	48	194
Paarform – Männlich zuerst	8	19	5	2	11		45
Paarform – Weiblich zuerst	5	16	35	12	11	4	83
Neutrale Form	31	44	58	62	27	11	233
Genderstern (*)							0
Genderdoppelpunkt (:)	53						53
Gendergap (_)							0
Schrägstrich (/)	4	90	24	45	99	1	263
Nicht bestimmbar							0
Σ SUMME	225	307	315	216	227	114	1404

Anhang 2.11: Code-Matrix-Browser C1-C4 × Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK C: THEMEN DER GENSENBO							0
▼ C1 - Berufsfeldsegregation							0
C1a - explizit	9	4	1	3	4	1	22
C1b - implizit	1	6	5	3	4	2	21
▼ C2 - Ungleichheiten in der Arbeitsw.							0
C2a - explizit	13	5	1	2	2		23
C2b - implizit	1	2	1	1	2	2	9
▼ C3 - Gendersozialisation & Rollenste							0
C3a - explizit	14	7	3	2	5	2	33
C3b - implizit	2	4	11	7		4	28
▼ C4 - Vereinbarkeit Familie & Beruf							0
C4a - explizit	14	4	4	3	10	2	37
C4b - implizit	4	8			2	1	15
Σ SUMME	58	40	26	21	29	14	188

Anhang 2.12: Gesamtübersicht alle Codes × alle Bücher

Codesystem	B1 #WAT 1	B2 Praxis AWT	B3 Startklar	B4 Einblicke Wirtschaft	B5 Praxis WBS	B6 #Wirtschaft	SUMME
▼ BLOCK A: CHARAKTERE							0
▼ A1 - Medium							0
Bild	34	63	39	55	45	48	284
Text	48	51	42	56	68	38	303
▼ A2 - Geschlecht							0
männlich	10	4	2	1	1	2	20
weiblich	17	5	1	2	2	7	34
divers / nicht-binär							0
▼ nicht bestimmbar		2	3		1		6
stereotyp männlich	7	42	28	31	32	18	158
stereotyp weiblich	15	47	28	40	37	21	188
▼ A3 - Berufliche Darstellung							0
Sprach-, Literatur-, Geistes-, Ges	1	4	5				10
Gesundheit, Soziales, Lehre und	6	29		2	11	9	57
Unternehmensorganisation, Buc		2	1	2	2	1	8
Kaufmännische Dienstleistungen	1	9	3	3	1	4	21
Verkehr, Logistik, Schutz und Sic	1				2		3
Naturwissenschaft, Geografie ur	2		3		4	1	10
Bau, Architektur, Vermessung ur	2	3	3	7		2	17
Rohstoffgewinnung, Produktion	4	7	10	4	10	6	41
Land-, Forst- und Tierwirtschaft	2	7					9
Militär							0
nicht bestimmbar	20	27	33	35	12	21	148
nicht zutreffend	8	12	4	21	31	1	77
▼ A4 - Tätigkeitsbereich							0
Beruf / Arbeit	17	50	12	16	32	9	136
Haushalt / Care	1	1				1	3
Bildung / Lernen	9	19	21	35	27	14	125
Freizeit	3	4		2	7	9	25
nicht bestimmbar	21	25	29	25	7	14	121
▼ A5 - Hierarchische Rolle (nur Bilder)							0
Leitungsposition	1		7	4	1	1	14
Ausführende Tätigkeit	16	46	9	19	31	5	126
Ausbildung / Lernende Person	9	18	21	24	27	6	105
nicht bestimmbar	16	7	15	10	4	15	67
nicht zutreffend	8	23	9	17	10	3	70
▼ A6 - Gruppe (nur Bilder)							0
männlich dominant			1				1
weiblich dominant						1	1
ausgewogen				1			1
▼ nicht bestimmbar	2	3	1		2		8
stereotypisch ausgewogen		4	2	10	5	5	26
Stereotyp männlich domina	3	4	4		3	3	17
Stereotyp weiblich dominan	2	4	4	19	4	3	36
▼ BLOCK B: SPRACHE							0
▼ B1 - Sprachform							0
Gruppenform	104	101	130	80	68	50	533
Generisches Maskulinum	20	37	63	15	11	48	194
Paarform – Männlich zuerst	8	19	5	2	11		45
Paarform – Weiblich zuerst	5	16	35	12	11	4	83
Neutrale Form	31	44	58	62	27	11	233
Genderstern (*)							0
Genderdoppelpunkt (:)	53						53
Gendergap (_)							0
Schragstrich (/)	4	90	24	45	99	1	263
Nicht bestimmbar							0
▼ BLOCK C: THEMEN DER GENSENBO							0
▼ C1 - Berufsfeldsegregation							0
C1a - explizit	9	4	1	3	4	1	22
C1b - implizit	1	6	5	3	4	2	21
▼ C2 - Ungleichheiten in der Arbeitsw							0
C2a - explizit	13	5	1	2	2		23
C2b - implizit	1	2	1	1	2	2	9
▼ C3 - Gendersozialisation & Rollenste							0
C3a - explizit	14	7	3	2	5	2	33
C3b - implizit	2	4	11	7		4	28
▼ C4 - Vereinbarkeit Familie & Beruf							0
C4a - explizit	14	4	4	3	10	2	37
C4b - implizit	4	8			2	1	15
Σ SUMME	569	869	681	678	675	396	3868

Anhang 3: Übersicht eingesetzter KI-Tools

Tabelle 3: Übersicht eingesetzter KI-Tools

KI-basiertes Hilfsmittel	Einsatzform	betroffene Stellen	Bemerkungen
Perplexity (Sonnet 4.6)	Strukturierung und Formatierung eines vom Verfasser erstellten Kodierleitfadens in eine einheitliche Form (Definition:, Ankerbeispiele:, Kodierregeln:); Grammatik- und Rechtschreibprüfung ohne inhaltliche Überarbeitung	Kodierleitfaden	Der Verfasser hat seinen Kodierleitfaden als Dokument hochgeladen. Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele stammen vollständig von ihm. Das KI-Tool hat ausschließlich Struktur, Formatierung und sprachliche Korrektheit vereinheitlicht.
Perplexity (Sonnet 4.6)	Prüfung der Masterarbeit auf Rechtschreib- und Grammatikfehler ohne inhaltliche Überarbeitung	Masterarbeit (komplett)	Der Verfasser hat die fertige Masterarbeit als Dokument hochgeladen. Das KI-Tool hat ausschließlich sprachliche Fehler aufgezeigt, ohne Inhalte zu verändern.

Perplexity - Sonnet 4.6, perplexity.ai - Prompt-Eingabe: „Hier ist mein bisheriger Kodierleitfaden [Dokument-Upload]. Bitte bringe alle Einträge blockweise in eine einheitliche Struktur mit Definition:, Ankerbeispiele: und Kodierregeln:, überprüfe Grammatik und Rechtschreibung ohne meine Formulierungen inhaltlich zu verändern, entferne jegliche Formatierung wie Fettdruck und Kursivschrift.“ (Autor) Antwort: Blockweise überarbeiteter und formatierter Kodierleitfaden auf Basis des hochgeladenen Ausgangsdokuments. (Perplexity AI, 2026)

Perplexity - Sonnet 4.6, perplexity.ai - Prompt-Eingabe: „Hier ist meine Masterarbeit [Dokument-Upload]. Bitte zeige mir alle Rechtschreib- und Grammatikfehler auf, ohne den Inhalt oder meine Formulierungen zu verändern.“ (Autor). Antwort: Auflistung sprachlicher Fehler auf Basis des hochgeladenen Dokuments. (Perplexity AI, 2026)