

**Jane PORATH & Andreas SLOPINSKI**  
(Universität Oldenburg)

**Die Bedeutung von Diversity in kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe30/porath\\_slopinski\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/porath_slopinski_bwpat30.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016

**Inklusion in der beruflichen Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

**bwp@**

**www.bwpat.de**



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/porath\\_slopinski\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/porath_slopinski_bwpat30.pdf)

Das in Lehr-Lernprozessen eingesetzte Lehrmaterial nimmt für die Planung und Durchführung von Unterricht unter allen Medien noch immer eine sehr wichtige Rolle ein und kann Lehr-Lernprozesse erheblich beeinflussen. Zu den wichtigsten Lehrmaterialien gehören trotz der Verbreitung digitaler Medien noch immer Schulbücher. Die Schulbuchforschung hat zwar eine lange Tradition, in der beruflichen Lehr-Lernforschung jedoch einen eher untergeordneten Stellenwert, was sich etwa an der geringen Zahl an entsprechenden Forschungsarbeiten im berufsbildenden Bereich zeigt. In diesen wenigen Forschungsarbeiten wird jedoch deutlich, dass Schulbücher vielfach kritisiert werden. Insbesondere weisen sie eine unzureichende methodisch-didaktische Aufbereitung für die zu erwerbenden Kompetenzen und für die jeweilige Schülerklientel auf.

Da berufsbildende Schulen aber mit einer zunehmenden Heterogenität bzw. Diversity von Schülergruppen in den verschiedenen Bildungsgängen konfrontiert sind, stehen Lehrkräfte verstärkt vor der Herausforderung, ihren Unterricht auf diese heterogenen Zielgruppen auszurichten und dem Leitgedanken einer inklusiven Bildung Rechnung zu tragen. Inwiefern vorhandene Lehr-/Lernmaterialien, insbesondere Schulbücher, diesen Anforderungen einer inklusiven Schule gerecht werden, ist bisher noch nicht abschätzbar. Hieran knüpft die diesem Beitrag zugrundeliegende Studie an und klärt sequenzanalytisch, welche Diversity-Merkmale in vier kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern angesprochen werden (Phänomenstruktur), inwiefern sich die Dimensionen der Phänomenstruktur in verschiedene Ausprägungen kategorisieren lassen und welchen Subjekten welche der Ausprägungen der Phänomenstruktur zugeschrieben werden (Subjektzuschreibungen).

---

## **The Importance of Diversity in Business/Administration Textbooks**

---

The material used in teaching and learning, whatever the medium chosen, still plays a very important role in lesson planning and teaching and can influence teaching and learning processes considerably. Despite the pervasiveness of digital media, textbooks are still one of the most important teaching materials. While textbook research has a long tradition, it generally plays a less important role in research on vocational teaching and learning, as evident in the small number of such research works in the field of vocational training. What is clear from these few research works, however, is that textbooks are widely criticised. Notably, their methodology and didactic approach is unsuitable for the skills they are meant to teach and their target audience.

However, since vocational schools are confronted with increasingly diverse student groups in the various educational courses, teachers increasingly face the challenge of adjusting their lessons to these heterogeneous target groups and of implementing the principle of inclusive education. It is not yet possible to assess the extent to which available teaching/learning materials, especially textbooks, can meet the demands of an inclusive school. This was the starting point for the study on which this article is based and which uses sequence analysis to identify the characteristics of diversity addressed in four business/administration textbooks (phenomenal structure), to what extent the various dimensions of the phenomenal structure can be categorised according to different forms and which forms of the phenomenal structure can be attributed to which subjects (subject attribution).

requirements of occupational activity (occupational functionality) and subjective demands for personality development (education with a view to creating occupational identity).

---

## Die Bedeutung von Diversity in kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern

---

### 1 Problemstellung

Der Begriff Diversity wird im Deutschen häufig mit Verschiedenheit, Ungleichheit, Heterogenität oder Vielfalt umschrieben (vgl. Bambach/Kuhn-Fleuchaus 2007, 23). Unabhängig davon, ob man die Verwendung des englischen oder der deutschen Begriffe präferiert, ist festzustellen, dass an berufsbildenden Schulen die Diversity oder eben die Vielfalt von Schülergruppen immer weiter zunimmt. Dies ist zum einen bedingt durch die verschiedenen Bildungsgänge mit ihren unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und Zielsetzungen. Zum anderen resultiert dies auch aus dem Gesetz zur inklusiven Schule, das etwa in Niedersachsen seit dem Schuljahr 2013/2014 verpflichtend für die Klassen 1 bis 5 gilt. Hintergrund der gesetzlichen Vorgabe ist der Artikel 24, Abs. 2a der UN-Behindertenrechtskonvention, der besagt, dass es für Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Möglichkeit geben muss, allgemeine sowie weiterführende Schulen zu besuchen. Bisher wurden diese Schüler/-innen an Förderschulen getrennt nach verschiedenen Schwerpunktbereichen unterrichtet. Folglich führt der Anspruch der Gewährleistung einer inklusiven Bildung zu umwälzenden Veränderungen für Schule und Unterricht (vgl. Döbert/Weishaupt 2013). Aber auch durch die stark gestiegene Anzahl der Asylbewerber/-innen und Flüchtlinge, von denen rund ein Drittel unter 18 Jahre alt ist, bringt neue Herausforderungen für die berufliche Bildung mit, denn eine gesellschaftliche Integration bzw. die Inklusion dieser Personengruppen kann nur durch eine schulische und berufliche Eingliederung und damit einhergehende Selbstverwirklichungsperspektiven gelingen (vgl. BMBF 2015). Wenn Diversity in berufsbildenden Schulen pädagogische Realität darstellt und in den kommenden Jahren sogar noch an Ausdifferenzierung zunehmen wird, dann müssen die hiermit einhergehenden Herausforderungen von berufsbildenden Schulen konstruktiv angenommen werden. Grundlegendes Ziel einer inklusiven Berufsbildung ist die Herausbildung einer Kultur der Anerkennung von Diversity, die sich darin zeigt, dass Angebote für alle Schüler/-innen gelten und gleichzeitig ganz individuelle Unterstützungsbedarfe beachtet werden (vgl. Niehoff 2011, 31). Es stellen sich in diesem Kontext für berufsbildende Schulen elementare Fragen nach Individualität, Heterogenität und Normalität von Schüler(inne)n. Hierdurch werden berufsbildende Schulen dazu aufgefordert, Unterricht und Schule an die Heterogenität und Vielfalt ihrer Schüler/-innen anzupassen und geeignete personelle und materielle Rahmenbedingungen für eine inklusive Beschulung zu realisieren (vgl. Euler/Severing 2015, 28).

Die erfolgreiche Umsetzung inklusiver beruflicher Bildung basiert somit zuvorderst nicht (nur) auf politischen Weichenstellungen auf der Makro-Ebene, sondern insbesondere auf konkreten Entscheidungen in Schulentwicklungsprozessen auf der Meso-Ebene sowie vielfältigen Maßnahmen auf der Mikro-Ebene, die inklusiven Unterricht stützen (vgl. Boban/Hinz 2009, Werning 2010). Eine große Bedeutung für die Gestaltung inklusiven Unterrichts

nehmen die verwendeten Bildungsmedien und Lehr-/Lernmaterialien ein, wie z. B. Schulbücher (vgl. Georgi 2015a, 22). Von ihnen wird erwartet, dass sie gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln und Angebote zur Binnendifferenzierung beinhalten, die allen Schüler(inne)n gleichermaßen individuelle Lernwege ermöglichen (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 112). Hierfür sollen sie Lernenden die Gelegenheit bieten, sich mit den Inhalten der Schulbücher zu identifizieren. Diese Möglichkeit ist jedoch davon abhängig, ob Schulbücher Diversity implizit oder explizit thematisieren und bei der Gestaltung der Texte und Abbildungen Aspekte wie Genderzugehörigkeit, ethnisch-religiöse Herkunft oder körperliche und geistige Beeinträchtigungen berücksichtigen, ohne dabei Stigmatisierungen vorzunehmen und bestimmte Diversity-Merkmale mit der Festschreibung als ‚das Andere‘ zu kennzeichnen (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 112). Dieser Anforderung liegt die Prämisse zugrunde, dass Schulbücher Lernenden Sinn-, Identitäts- und Konstruktionsangebote unterbreiten. Schulbücher strukturieren Unterricht durch Fragestellungen und Lernaufgaben oder die ausgewählten Texte und Bilder symbolisch-diskursiv vor. Dadurch werden „bestimmte Wahrnehmungen und Sichtweisen normalisiert und normiert, indem SchülerInnen auf der Ebene des Handelns sowie des Wahrnehmens und Denkens in eine bestimmte symbolische Ordnung und Regeln eingeführt werden“ (Höhne 2005, 85).

Inwiefern Schulbücher den aktuellen erhöhten Anforderungen eines verantwortungsvollen Umgangs mit Diversity gerecht werden, kann bisher noch nicht abgeschätzt werden. Insgesamt zeigt sich also die Notwendigkeit, sich stärker als bisher den Fragen der Analyse, Konstruktion und Evaluation von Schulbüchern zu widmen. Dieser Artikel soll einen Beitrag hierfür leisten, indem er die Ergebnisse einer Schulbuchanalyse aufzeigt, die der Frage nachgegangen ist, wie in kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern das Phänomen „Diversity“ konstruiert wird. Zur Beantwortung dieser Frage werden im folgenden Kapitel die theoretischen Grundlagen geschaffen. Hierfür wird zunächst der hier aufgeworfene Zusammenhang zwischen den Konzepten „Diversity“ und „Inklusion“ konkretisiert (Abschnitt 2.1), ehe im anschließenden Abschnitt 2.2 die Dimensionen von Diversity als Grundlage für die sequenzanalytische Schulbuchuntersuchung kurz erläutert werden. In Abschnitt 2.3 wird zum einen die Rolle des Schulbuchs für eine inklusive Berufsbildung noch einmal aufgegriffen. Zum anderen werden auch Forschungsergebnisse zu Diversity in Schulbüchern kurz präsentiert. Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen zur Analyse der Schulbücher erläutert. Eine ausführliche Besprechung der Forschungsergebnisse wird in Kapitel 4 vorgenommen. Analysekriterien waren zum einen die in den Schulbüchern konstruierte Phänomenstruktur von Diversity (Abschnitt 4.1) und ihre Ausprägungsgrade (Abschnitt 4.2) sowie die Subjektschreibungen (Abschnitt 4.3). Der Artikel schließt mit einer Schlussbetrachtung der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen (Kapitel 5).

## **2 Inklusion und Diversity**

### **2.1 Zum Verhältnis von Inklusion und Diversity**

Inklusion bzw. inklusive Bildung hat zum Ziel, allen Menschen eine gesellschaftliche und berufliche Teilhabe zu ermöglichen. Dabei soll allen Menschen die Möglichkeit zu qualitativ

hochwertiger (Berufs-)Bildung offen stehen, damit sie ihre je individuellen Potenziale entfalten können (vgl. Sicking 2012, 4). Nicht unumstritten ist jedoch, welche Personengruppen der Inklusionsbegriff konkret einschließt. So lässt sich die internationale Inklusionsdebatte grob anhand der unterschiedlichen Auslegung des Inklusionsbegriffs umreißen. Je nach Land, institutionellem Kontext und pädagogischer Institution wird ein enger oder ein weiter Inklusionsbegriff verwendet (vgl. Allemann-Ghionda 2013, 128). Das enge, häufig im deutschsprachigen Raum vorzufindende Verständnis von Inklusion bezieht sich vorrangig auf Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der aus verschiedenen körperlichen und/oder geistigen Behinderungen oder Beeinträchtigungen resultiert (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015, 7f.). Ein solches Begriffsverständnis referiert auf das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention), nach dessen Inkrafttreten in Deutschland die Inklusionsdebatte erheblich intensiviert wurde (vgl. Rützel 2013, 3). Die enge, auf Behinderungen und Beeinträchtigungen abstellende Begriffsauslegung von Inklusion ist in der Forschung und Praxis inklusiver Bildung weit verbreitet. So zeigt Lindemann (2014, 118ff.) beispielsweise anhand nationaler und internationaler Forschungsergebnisse zu den Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zum Thema Inklusion auf, dass nur Einstellungen gegenüber Schüler(inne)n mit Behinderungen und Beeinträchtigungen bzw. gegenüber dem gemeinsamen Unterricht erhoben werden (vgl. z. B. Trumpa et al. 2014). Andere Aspekte von Barrieren für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe wie kulturelle Kontexte, Armut oder genderbezogene Diskriminierungen bleiben unberücksichtigt (vgl. Budde/Hummrich 2015, 36).

Das weite Verständnis von Inklusion bezieht folgerichtig alle Merkmale von Diversity ein. Es lässt sich anhand von vier Eckpunkten charakterisieren (vgl. Hinz 2011, 64f.): (1) nimmt Inklusion die Diversity von Individuen und Personengruppen konstruktiv und positiv auf. Bei inklusiver Bildung geht es demnach um eine produktive Nutzung von Verschiedenheit. (2) Inklusion nimmt alle Diversity-Merkmale (vgl. auch Abschnitt 2.2) in den Blick. Entscheidend ist, Stigmatisierungen und Kategorisierungen im Sinne einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ zu überwinden. Inklusiver Bildung bemüht sich demnach darum, jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit anzuerkennen (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015, 8; Löser/Werning 2015, 17; Sicking 2012, 5). (3) Inklusion orientiert sich an den Menschen- und Bürgerrechten und kehrt sich von jeglicher Art von Diskriminierung ab. Stattdessen werden Teilhabe und Partizipation aller Individuen und Personengruppen proklamiert. Jedes Individuum kann und soll dabei ihren/seinen Beitrag für die Zukunftsentwicklung einer Gesellschaft und das gemeinschaftliche Leben leisten. Alle Ausschließungsmechanismen stehen im Umkehrschluss auf dem Prüfstand (vgl. Thies 2012, 3). (4) Quasi als Quintessenz der drei vorangegangenen Eckpunkte verfolgt Inklusion die Vision einer inklusiven Gesellschaft. Dabei geht Inklusion über den Begriff der Integration hinaus und fordert ein, dass nicht die Menschen Maßnahmen ergreifen müssen, um sich in einer Gesellschaft zurecht zu finden. Stattdessen muss die Gesellschaft Leistungen zum Abbau von Diskriminierungen und zur Eröffnung von Teilhabechancen für alle Menschen ergreifen (vgl. Reich 2012a, 39). Aus diesen Eckpunkten ist ersichtlich, dass körperliche und geistige Behinderungen und Beeinträchtigungen nur ein Diversity-Merkmal unter vielen sind. Zugleich sind sie sehr bedeutsame Merkmale, die häufig herangezogen werden, um Menschen an den Rand der Gesellschaft zu drängen. Daher ist es

durchaus nachvollziehbar und sinnvoll, den Aspekt der Behinderung oder Beeinträchtigung in den Inklusionsdiskurs einzubetten (vgl. Hinz 2011, 65).

Inklusive Berufsbildung sollte einen weiten Inklusionsbegriff verwenden und sich nicht auf Behinderungen und Beeinträchtigungen als spezifische Diversity-Merkmale beschränken. Sie muss das Ziel verfolgen, den Abbau der unterschiedlichsten Ausgrenzungsmerkmale, Diskriminierungsformen und Exklusionsmechanismen zu thematisieren und voranzutreiben (vgl. Buchmann/Bylinski 2013, 155; Bylinski 2015, 51; DUK 2014). Hierfür respektiert eine inklusive Berufsbildung vorbehaltlos jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit und stellt seine je individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt bei der Gestaltung beruflicher Lehr-Lernsituationen. Aufgabe der Lehrenden in der beruflichen Bildung ist somit, Ungleichheit und Vielfalt zu erkennen, zu akzeptieren und als Potenzial nutzbar zu machen. Insofern gilt es, jeden Lernenden differenziert zu betrachten und individuell zu fördern (vgl. Bylinski/Vollmer 2015, 14; El-Mafaalani 2011, 41). Mit dieser Forderung sind z. B. für berufsbildende Schulen Unterrichts- und Schulentwicklungsaufgaben markiert, die auf strukturelle und normativ-kulturelle Aspekte abzielen (vgl. Euler/Severing 2015, 28ff.; Zoyke 2016, 215ff.). Über die Etablierung einer inklusiven Kultur hinaus forciert inklusive Berufsbildung Strukturveränderungen des Berufsbildungssystems, damit sich dieses an Voraussetzungen und Merkmale der Lernenden anpasst und nicht umgekehrt (vgl. Bylinski 2015, 52). In diesem Zusammenhang sind etwa die Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonal zur Umsetzung inklusiver beruflicher Bildung zu nennen, aber auch die Entwicklung neuer und Überarbeitung bestehender vollqualifizierender Berufsbildungsangebote sowie haushaltspolitische Maßnahmen zur Realisierung inklusiver berufsbildender Schulen (vgl. Baethge 2015, 45; Bylinski/Vollmer 2015, 17f.). Durch einen konstruktiven Umgang mit den aufgezeigten Aufgaben, Zielvorstellungen und Anforderungen leistet inklusive Berufsbildung so ihren Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit und versteht diese Prinzipien als ethisch-moralische Verpflichtungen (vgl. Rützel 2013, 4).

Diesem Beitrag liegt folgerichtig ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde. Körperliche und geistige Behinderungen und Beeinträchtigungen sind also nur einzelne – wenn auch sehr gewichtige – Merkmale, die zur Ausdifferenzierung von Diversity an berufsbildenden Schulen beitragen und eine Herausforderung an eine inklusive Berufsbildung stellen. Inklusion und Diversity sind demnach keine streng verschiedenen oder gar sich ausschließende Begriffe: Inklusion impliziert vielmehr Diversity. Inklusion schließt alle Menschen mit ihren individuellen Unterschieden gesellschaftlich ein und zielt auf eine Kultur der Anerkennung von Vielfalt bzw. Diversity (vgl. Georgi 2015b, 26f.). Diversity wiederum kann als Strukturelement moderner Gesellschaften betrachtet werden und transportiert die Wertschätzung von pluralen Lebensstilen, individuellen Unterschieden und Vielfalt (vgl. Ebbers 2011, 1; Georgi 2015b, 26). Und um die Brücke zum Inklusionsbegriff wieder zurück zu schlagen lässt sich konstatieren: „Diversity includes everyone“ (Thomas 1991, 12). Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick darüber, was als Diversity-Merkmale betrachtet werden kann und damit als Heuristik für eine Analyse von Schulbüchern als Gestaltungsmittel für einen inklusiven Unterrichten zugrunde gelegt werden können.

## 2.2 Dimensionen von Diversity

Ursprünglich hat sich der Aktionsrahmen des Begriffes „Diversity“ auf die Kerndimensionen Geschlecht und Ethnizität beschränkt (vgl. Stuber 2009, 19) und sich somit nicht auf ein enges Inklusionsverständnis bezogen. Dieser Rahmen wurde in den vergangenen Jahrzehnten erweitert. So umschließt ein modernes Diversity-Verständnis vielfältige individuelle und gruppenbezogene Merkmale, „die teilweise angeboren sind, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis kreiert werden“ (Allemann-Ghionda 2013, 29). Heute werden oft die Dimensionen Geschlecht, Alter, Ethnizität, körperliche Fähigkeiten bzw. Behinderungen, Religionszugehörigkeit und sexuelle Orientierung als Kerndimensionen des Diversity-Ansatzes benannt (vgl. Bambach/Kuhn-Fleuchaus 2007, 23f.; Stuber 2009, 19). So bezeichnet beispielsweise das allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) exakt diese sechs Faktoren menschlicher Vielfalt als besonders schützenswerte Dimensionen (vgl. Stuber 2009, 19).

Ein zusammenführendes und über die Kerndimensionen Geschlecht, Alter, Ethnizität, körperliche Fähigkeiten, Religionszugehörigkeit und sexuelle Orientierung hinausgehendes Diversity-Modell entwickelten Loden und Rosener (1991). Das Modell umfasst zwei Dimensionen von Diversity: In der primären Dimension werden unveränderliche menschliche Unterschiede zusammengefasst. Sie sind angeboren und haben einen bedeutenden und andauernden Einfluss auf die frühe Sozialisation sowie das gesamte Leben des Menschen. Diese primäre Diversity-Dimension setzt sich aus dem Alter, dem Geschlecht, der Ethnizität, der Rasse, den körperlichen Fähigkeiten und der sexuellen Orientierung zusammen (vgl. Loden/Rosener 1991, 18f.). In der sekundären Dimension werden Eigenschaften abgebildet, die aktiv durch den Menschen beeinflusst und verändert werden können. Dazu zählen die Bildung bzw. Ausbildung, die geografische Lage, das Einkommen, der Ehe- und/oder Familienstatus, die militärischen Erfahrungen, die Elternschaft, der religiöse Glaube und die Arbeitserfahrungen (vgl. Loden/Rosener 1991, 19).

Weiterentwickelt wurde dieses Modell durch Gardenswartz und Rowe (2008). Sie übernehmen dabei die primäre und sekundäre Dimension und erweitern das Modell um zwei weitere Dimensionen (vgl. Abbildung 1):

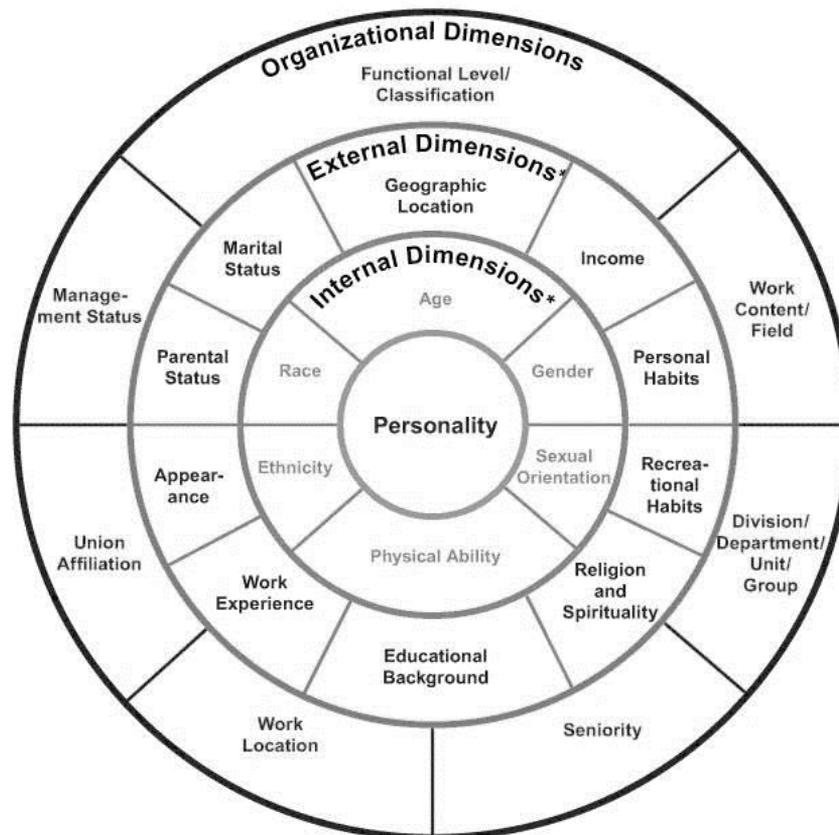


Abbildung 1: Diversity-Schichten nach Gardenswartz und Rowe (2008, 33).

Die vier Dimensionen des Modells werden als Diversity-Schichten bezeichnet (vgl. im Folgenden Gardenswartz/Rowe 2008, 31ff.): Die erste Schicht (die bei Loden und Rosener (1991) nicht berücksichtigt wird) umfasst die Persönlichkeit des Menschen. Die Persönlichkeit ist der Kernaspekt des Modells und durchdringt die drei weiteren Diversity-Schichten. Die zweite Schicht des Modells wird als innere Dimension bezeichnet. Analog zu der primären Dimension nach Loden und Rosener (1991) haben die Menschen über die Eigenschaften der inneren Dimension keine oder nur wenig Kontrolle. Beide Modelle ordnen dieser inneren bzw. primären Dimensionen die Eigenschaften Alter, Geschlecht, Ethnizität, Rasse, körperliche Fähigkeiten und sexuelle Orientierung zu. Somit sind in beiden Modellen die im Allgemeinen als Diversity-Kerndimensionen bezeichneten Eigenschaften enthalten. Die dritte Schicht des Modells ist die äußere Dimension. Die Eigenschaften dieser Dimension können durch die Gesellschaft und die eigenen Erfahrungen in der Welt beeinflusst und verändert werden. Analog zum Modell von Loden und Rosener (1991) beinhaltet die äußere Dimension die Eigenschaften Religion/Spiritualität, Familienstand, Bildung, Einkommen, Elternstatus/Elternschaft, geografische Lage und Berufserfahrungen. Ergänzend zu Loden und Rosener (1991) werden die Eigenschaften Auftreten/Erscheinung und Freizeitverhalten hinzugefügt, die Eigenschaft „militärische Erfahrungen“ wurde entfernt. Die zweite wichtige Erweiterung zu Loden und Rosener (1991) stellt die vierte Schicht, die organisationale Dimension, dar. Diese organisationale Dimension, die sich auf das Berufsleben der Menschen bezieht, wird ausdifferenziert in die Eigenschaften Funktion/Einstufung, Management-Status, Abtei-

lung/Einheit/Gruppe, Gewerkschaftszugehörigkeit, Arbeitsplatz, Dienstalter und Arbeitsinhalte bzw. Arbeitsfeld. Somit wird deutlich, dass das Diversity-Modell mit einem breiten Inklusionsverständnis einhergeht.

Im Sinne einer „Diversity-Education“ kann nicht der Anspruch erhoben werden, der Vielfalt aller Menschen in Bildungsprozessen vollständig gerecht zu werden. Vielmehr können immer nur Ausschnitte aus einer unermesslichen Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten aus den verschiedenen Diversity-Merkmalen Lernenden präsentiert werden (vgl. Prengel 2007, 60f.). Diese Ausschnitte sollten im Rahmen einer inklusiven Berufsbildung jedoch auch integraler Bestandteil in Lehr-Lernprozessen sein. Lernende sollten sich somit mit vielfältigen Lebensstilen, mit verschiedenen Rollenbildern und den unterschiedlichsten Menschen auseinandersetzen dürfen. Schulbücher können hierfür einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie Diversity berücksichtigen und Menschen vielfältig und ohne Stigmatisierungen und Stereotypisierungen darstellen (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 24). Der folgende Abschnitt stellt die heute noch immer hervorgehobene Rolle des Schulbuchs in schulischen Lehr-Lernprozessen heraus und gibt auch einen Überblick zu Forschungsergebnissen bzgl. der Diversity in Schulbüchern.

### **2.3 Diversity in Schulbüchern**

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen stehen vor der Herausforderung, ihren Unterricht auf die Verschiedenheit ihrer Schüler/-innen auszurichten, durch professionelles pädagogisches, curriculares und didaktisches Handeln der gestiegenen Diversity verantwortungsvoll zu begegnen und den Inklusionsgedanken umzusetzen und zu implementieren (vgl. Büscher 2009, 226; KMK 2014). Schulbücher können für Lehrkräfte geeignete Medien für die Bewältigung dieser Aufgabe darstellen. So ist bereits lange bekannt, dass Schulbücher aufgrund ihrer großen Bedeutung für die Unterrichtsplanung und -durchführung Lehr-Lernprozesse erheblich beeinflussen können (vgl. Astleitner 2009, 3; Engelhardt 2008; Imhof 1993, 22; Rebmann 1994, 16; Spachinger 2009; Tramm/Goldbach 2005). Trotz der Fortentwicklung moderner – oft multimedialer – Unterrichtsmedien sind Schulbücher auch im 21. Jahrhundert das zentrale Arbeitsmittel für Lehrende und Lernende aller Schulformen und werden auch künftig nicht aus dem Unterricht verdrängt (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 127; Schiller 2001, 199). Im Sinne einer Medienkonvergenz können sich neue Medien und traditionelle – wie etwa das Schulbuch – gegenseitig ergänzen. Das Schulbuch kann dabei als Grundlagemedium mit Basisinformationen und als Orientierungsmedium eingesetzt werden, das normativ ausgerichtet und staatlich legitimiert einen Orientierungsrahmen für Lehrende und Lernende darstellt (vgl. Hiller 2013, 50f.; Wiater 2013, 24). Mit der Orientierungsfunktion des Schulbuchs wird auf die besondere Stellung des Schulbuchs im Kanon der Lehr- und Unterrichtsmaterialien abgestellt: Im Vergleich zu allen anderen im Unterricht eingesetzten Medien, erfährt das Schulbuch eine kultusministerielle Prüfung und erhält damit eine spezielle normative Aufladung (vgl. Slopinski/Selck 2014, 127). Sie dokumentieren im Hinblick auf Wissensinhalte und Wertorientierungen, „was jeder, der eine öffentliche Schule eines bestimmten Jahrgangs besucht, erfahren, lernen und können sollte – erarbeitet, ausgewählt und genehmigt nach Maßgabe besten fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen

Wissens und bildungspolitischen Gewissens“ (Kahlert 2010, 42). Insgesamt übernehmen Schulbücher sechs weitere grundlegende Lehrfunktionen, die zum Teil kontrovers diskutiert und unterschiedlich gewichtet werden (vgl. im Folgenden Bloemen 2011, 12f.; Hacker 1980, 14ff.): Schulbücher teilen die Inhalte eines Fachs in logische Abschnitte ein (Strukturierungsfunktion). Sie stellen Lernenden durch Texte, Abbildungen, Grafiken etc. eine angenommene Wirklichkeit vor (Repräsentationsfunktion), bieten Möglichkeiten zur Steuerung und Sequenzierung von Unterricht (Steuerungsfunktion), versuchen Lernanreize zu schaffen und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Inhalte zu lenken (Motivationsfunktion), leisten mit ihren verschiedenen Lernangeboten einen Beitrag zur Differenzierung innerhalb einer Klasse (Differenzierungsfunktion) und bieten schließlich Gelegenheiten zur Wiederholung, Kontrolle und Übung (Übungs- und Kontrollfunktion).

Das Schulbuch lässt sich somit zusammenfassend als Informatorium, Paedagogicum und Politicum charakterisieren. Als Informatorium stellt es ausgewählte Informationen und damit ein spezifisches Angebot zur Sinn- und Wissenskonstruktion bereit. Dieses Angebot wird unterstützt durch die Funktion als Paedagogicum, indem das Schulbuch durch Aufgaben, Methoden, Abbildungen usw. schulische Lehr-Lernprozesse unterstützt. Als Politicum gibt es letztlich Auskunft über dominantes Wissen und das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft wider (vgl. Matthes 2011, 2; Stein 2001, 841f.). Lässig (2010, 208) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Schulbücher Repräsentationen von Welt enthalten und zu vermitteln versuchen. Diese Repräsentationen lassen Rückschlüsse darüber zu, welche Auffassungen und Sichtweisen im gesellschaftlichen Diskurs weitgehend geteilt werden und welche kulturellen Normen von einer Mehrheit so akzeptiert sind, dass sie von der nachwachsenden Generation erlernt und internalisiert werden sollen.

Schulbücher unterbreiten Lernenden folglich bestimmte ausgewählte Angebote zur Konstruktion von Welt. Hierfür benutzen sie bestimmte Medien, wie Bilder oder Sprache. Bezogen auf die Diversity der Lernenden sind diese Medien jedoch kritisch zu reflektieren. Bilder und Sprache haben einen wirklichkeitserzeugenden Charakter und können beispielsweise bestimmte Rollenbilder festschreiben (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, 200). Vor dem Hintergrund einer inklusiven Bildung sollten sie insofern frei von diskriminierenden Praktiken und Inhalten sein (vgl. Reich 2012b, 105). Hierfür sollten sie möglichst multiple Zugänge zur Welterschließung öffnen, auf Stereotypisierungen und Stigmatisierungen verzichten und generell versuchen, die Pluralität der Gesellschaft aufzugreifen und positiv zu deuten.

Diese Forderung lösen Schulbücher häufig jedoch nicht ein, wie verschiedene Schulbuchanalysen aufzeigen. So kam Bittner (2011, 74f.) etwa unter anderem in ihrer gleichstellungsorientierten Analyse von Englisch-, Biologie- und Geschichtsbüchern zu dem Schluss, dass in keinem Buch durchgängig geschlechtergerechte Sprache verwendet wird. Zudem werden häufig stereotypisierende Annahmen über Frauen und Männer sowie über Heteronormativität reproduziert. Ähnliche Ergebnisse werden auch von Wiepcke und Pickard (2011, 27) in Schulbüchern zum Fächerkomplex „Arbeit, Wirtschaft, Gesundheit“ berichtet. Die Autorinnen stellen fest, dass Mädchen und Frauen z. B. zwar in technischen Berufen dargestellt werden, diese Berufe jedoch dann als „unnormale“ bezeichnet werden. Ein tradiertes Bild von „typischen“ Berufen für Frauen und Männer wird insgesamt vermittelt. Bereits einige Jahre

früher wurden ähnliche Befunde von Markom und Weinhäupl (2007, 200ff.) vorgelegt, die eine umfangreiche Schulbuchanalyse zu Rassismus, Exotismus, Sexismus und Antisemitismus in österreichischen Biologie-, Geografie- und Geschichtsbüchern durchführten. Häufig wird auch hier nicht konsequent auf geschlechtsneutrale Sprache geachtet. Das oft genutzte generische Maskulinum stellt jedoch eine Barriere für viele Frauen dar, sich in den Texten wiederzufinden, so dass Gender-Stereotype und Klischees verstärkt werden könnten. Zudem werden auch in diesen Büchern typisch weibliche und typisch männliche Berufe konstruiert. Eine aktuelle Studie von Niehaus et al. (2015) beschäftigt sich nicht mit dem Diversity-Merkmal „Geschlecht“, sondern mit verschiedenen ethnischen und kulturellen Gesichtspunkten unter dem Stichwort „Migration und Integration“. Bei der Analyse von Sozialkunde- bzw. Politikbüchern sowie Geografie- und Geschichtsbüchern stellten sie fest, dass Migration und gesellschaftliche Vielfalt als (bloße) Probleme und Herausforderungen für eine Gesellschaft dargestellt werden. Die Darstellungen sind insgesamt als einseitig zu bezeichnen und zeigen keinen differenzierten Umgang mit dem Thema Migration in Schulbüchern (vgl. Niehaus et al. 2015, 67).

Auffällig ist, dass die beschriebenen Schulbuchanalysen zum einen keine Schulbücher aus dem berufsbildenden Bereich analysieren. Zum anderen erfolgten die Analysen auch stets unter einer konkreten Fragestellung, die den Blick auf spezifische Diversity-Merkmale lenkte. Noch unklar ist, wie Diversity in Schulbüchern überhaupt konstruiert wird. Welche Diversity-Merkmale tauchen implizit oder explizit in Schulbüchern auf? Wie werden diese Merkmale sprachlich oder in Bildern kombiniert und präsentiert? Dieser Frage wurde anhand einer Analyse von kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern eingegangen. Das methodische Vorgehen für diese Analyse ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

### **3 Methodisches Vorgehen**

Die Bedeutung von Schulbüchern für schulische Lehr-Lernprozesse ist hoch. Folglich besitzen Analysen zur Qualität von Schulbüchern ebenso eine hohe Relevanz, da ein Unterricht, der überwiegend am Schulbuch orientiert ist, nur in seiner Qualität erhöht werden kann, wenn eine Qualitätsverbesserung des eingesetzten Materials vorausgeht (vgl. Rauch/Wurster 1997). Dies wiederum bedingt zuvor eine Analyse ebendieses Materials (vgl. Eschenauer 1989, 27; Rebmann 1994, 17). Bislang wurde der Schulbuch- und Aufgabenforschung in der unterrichtsbezogenen Lehr-Lernforschung und der fachdidaktischen Forschung jedoch wenig Stellenwert beigemessen (vgl. Blömeke 2009, 17f.; Kiper 2010, 56). Dies zeigt sich auch an der geringen Zahl an entsprechenden Forschungsarbeiten im berufsbildenden Bereich (vgl. Helmke 2003, 43; Sandfuchs 2010, 11). Ein Blick in die wenigen vorhandenen Studien zeigt jedoch bereits vor 15 Jahren eine eindeutige Kritik: Schulbücher sind häufig unzureichend methodisch-didaktisch aufbereitet, so dass sie nicht ausreichend präzise auf die jeweilige Schülerklientel abgestimmt sind (vgl. Schiller 2001, 199). Anders als in bisherigen Studien zur Qualität von Schulbüchern, in denen deduktiv mithilfe einer Taxonomie Aufgaben untersucht wurden (vgl. hierfür z. B. Bloemen 2011), wird in der vorliegenden Studie mit einem offenen analytischen Verfahren untersucht, wie Diversity in Schulbüchern konstruiert und repräsentiert wird. Hierfür wurde der Blick ausgeweitet auf alle Kern- (z. B. Autorentexte,

Aufgaben, Bilder etc.) und Peripherieelemente (Auftrakt Doppelseiten, Verweise etc.) eines Schulbuchs (vgl. hierzu z. B. Langner 2010, 433; Slopinski/Selck 2014, 127).

Im Vorfeld mussten relevante Schulbücher und hierin enthaltene Lernfelder ermittelt werden. Hierfür wurden in einem ersten Schritt geeignete berufliche (Aus-)Bildungsgänge ermittelt. Bezugspunkt war dabei das berufliche Schulwesen in Niedersachsen. Die Entscheidung über die zu untersuchenden Ausbildungsberufe wurde auf Basis von Daten über die zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe in Deutschland im Jahr 2013 sowie der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im Jahr 2012 getroffen (vgl. BIBB 2014a, 1f.; Statistisches Bundesamt 2013, 49). Weiteres Auswahlkriterium war ein nahezu gleicher Anteil von männlichen und weiblichen Auszubildenden. Durch dieses Vorgehen sollten die Chancen auf das Auffinden einer möglichst vielfältigen Konstruktion bzw. Repräsentation von Diversity in Schulbüchern erhöht werden. Im Einzelnen wurden folgende drei kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe ausgewählt:

- Bankkaufmann/-frau (einer der zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe 2013 mit ungefähr gleichem Anteil an weiblichen und männlichen Auszubildenden).
- Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel (einer der zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe 2013 mit ungefähr gleichem Anteil an weiblichen und männlichen Auszubildenden).
- Kaufmann/-frau im Einzelhandel (der am stärksten besetzte Ausbildungsberuf von männlichen Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit 2012).

Neben diesen sechs Ausbildungsberufen wurde im Rahmen der vollzeitschulischen Bildungsgänge die Berufsfachschule als die am stärksten besetzte Schulform im beruflichen Übergangssystem für die weitere Analyse ausgewählt (vgl. BIBB 2014b, 232). Infolgedessen wurde die Fachrichtung fokussiert, die in Niedersachsen von den meisten Schüler(inne)n besucht wurde: die einjährige Berufsfachschule Wirtschaft mit den beiden Schwerpunkten Bürodienstleistungen und Handel (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2014, 138ff.). Durch die Befragung niedersächsischer berufsbildender Schulen wurde in einem zweiten Schritt eine Rangliste der genutzten Lehrbücher hinsichtlich ihrer Einsatzhäufigkeit erstellt. Am Ende dieser vorbereitenden Arbeiten wurden folgende vier Schulbücher zur Analyse ausgewählt (vgl. Tabelle 1):

**Tabelle 1: Übersicht über die analysierten Schulbücher**

	<b>Schulbuch (Verlag)</b>
<b>1</b>	Büro & Co. nach Lernfeldern (Winklers)
<b>2</b>	Groß im Handel (Winklers)
<b>3</b>	Handeln im Handel (Winklers)
<b>4</b>	Kompaktwissen Rechnungswesen und Steuerung für Bankkaufleute (EINS)

Aus jedem dieser Bücher wurden in einem dritten Schritt jeweils zwei Kapitel bzw. Lernfelder zur Analyse ausgewählt, darunter ein eher allgemeines Lernfeld, wie z. B. „In Beruf und Ausbildung orientieren“ und ein deutlich berufsspezifisches Lernfeld. Ausgenommen hiervon ist das Schulbuch für die Bankkaufleute, da dieses ausschließlich berufs-/fachbezogene Kapitel aufweist.

In der Regel fokussieren Schulbuchuntersuchungen eine Analyse der jeweiligen Inhalte mit qualitativen und/oder quantitativen Methoden (vgl. z. B. Slopinski/Selck 2014, 128ff.). Die vorliegende Studie bezog sich ebenfalls auf die Inhaltsebene der Schulbücher und lehnte sich an die Sequenzanalyse nach Keller (2007a) an. Dieses analytische Verfahren ist inspiriert von Vorschlägen der Grounded Theory und der Objektiven Hermeneutik und findet im Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse häufig seine Anwendung (vgl. z. B. Keller/Truschkat 2014). Ziel der Sequenzanalyse ist u. a. die nachvollziehbare, reflektierte und begründete Rekonstruktion von Sinn- und Bedeutungsstrukturen. Hierfür werden zu untersuchende Materialien in Sinnabschnitte – also Sequenzen – unterteilt, die sodann Zeile für Zeile bzw. Satz für Satz analysiert werden. Anschließend wird die nächste Sequenz herangezogen und darauf hin analysiert ob sie eine oder mehrere der im ersten Schritt aufgestellten Lesarten eher zu falsifizieren oder eher zu bestätigen scheint und/oder gegebenenfalls neue Interpretationen zulässt (vgl. Behrend/Ludwig-Mayerhofer 2006, 4). Eine solche Prüfung der Analyseergebnisse und Interpretationen erfolgt, indem die untersuchten Sequenzen durch offenere Kodierungsprozesse bearbeitet werden (vgl. Keller 2011a, 109). Hierdurch können vorgefundene Konzepte und Phänomene in Begriffe gefasst und in Bezug auf ihre Eigenschaften und Dimensionen ausdifferenziert werden (vgl. Flick 2014, 388ff.; Strauss/Corbin 1996, 55). Die Analyseperspektiven, die bei dieser Art der Sequenzanalyse eingenommen werden können, sind vielfältig. Keller (2011b, 240ff.) benennt die Analyse der Phänomenstruktur eines Gegenstandes, der Deutungsmuster, der Klassifikationen und der narrativen Strukturen (für eine ausführliche Besprechung dieser vier Analyseperspektiven vgl. Keller 2011b, 240ff.).

In der vorliegenden Studie wurde in einem vierten Schritt die Struktur des Phänomens „Diversity“ untersucht. Das Konzept der Phänomenstruktur bezieht sich auf die inhaltliche Konstitution eines Gegenstandes und seiner verschiedenen Elemente, Dimensionen und Ausprägungen (vgl. Keller 2007b, 220). In den zu untersuchenden Materialien werden Teile eines Themas oder Gegenstandes benannt und zu einer spezifischen Phänomenkonstellation verbunden (vgl. Keller 2011a, 103). Bei der Analyse der Phänomenstruktur werden demnach die ermittelten Sequenzen zunächst hinsichtlich einer dimensional Erschließung des Phänomens untersucht. Es geht hier also um übergeordnete Konzepte und ‚Kodes‘. Im Anschluss werden die ermittelten Dimensionen inhaltlich ausgeführt, indem bspw. die übergeordneten Konzepte unterschiedliche Kategorien und Ausprägungsgrade erhalten (vgl. Keller 2011a, 104f.). Ein zentraler Aspekt einer Phänomenstruktur sind die Subjektpositionierungen bzw. Subjektzuschreibungen. Die zu untersuchenden Materialien sprechen zumeist die Akteure eines Phänomens in spezifischer Art und Weise an (z. B. als Vorbilder, Problemfälle), repräsentieren Individuen mit einer bestimmten Absicht und mit bestimmten Eigenschaften und

Merkmale und enthalten damit häufig Aussagen zu Menschenbildern oder Normalität (vgl. Keller 2011b, 249).

In der hier durchgeführten Studie dienten diese Überlegungen zur Formulierung der leitenden Fragestellungen:

1. Welche Dimensionen des Phänomens „Diversity“ werden in Schulbüchern angesprochen und repräsentiert?
2. Welche Ausprägungen erfahren die angesprochenen Dimensionen des Phänomens „Diversity“?
3. Welche typischen Kombinationen von Ausprägungen lassen sich auffinden oder fehlen in Schulbüchern und können daher zu typischen Subjektzuschreibungen re- und dekonstruiert werden?

Die im folgenden Kapitel aufgezeigten Ergebnisse basieren auf Interpretationen, Deutungen und Lesarten, die nicht zwangsläufig auch jenen Interpretationen entsprechen müssen, die von den jeweiligen Zielgruppen der Schulbücher – also von Auszubildenden und Schüler(inne)n in kaufmännisch-verwaltenden Bildungsgängen – vorgenommen werden. Dieser Sachverhalt ist eine typische Problematik interpretativer Forschung (vgl. z. B. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013, 18ff.). In der vorliegenden Studie wurde dieser Problematik durch das regelgeleitete Vorgehen sowie durch gemeinsame Kodierungen begegnet. Dennoch wären in nachfolgenden Forschungsprojekten zur Interpretation von Schulbüchern verschiedene Verfahren eine sinnvolle Ergänzung, die sich mit den Deutungen und Lesarten der jeweiligen Zielgruppen der Schulbücher auseinandersetzen. So kommen bspw. Gruppendiskussionen mit Auszubildenden in Betracht, durch die untersucht werden kann, wie die in Schulbüchern enthaltenen Konstruktionsangebote individuell und in der Gruppe angenommen und interpretiert werden.

## **4 Konstruktion des Phänomens Diversity in kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern**

### **4.1 Dimensionen des Phänomens Diversity**

In den vier kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern wurden insgesamt 1.115 Sequenzen analysiert. Davon entfallen 576 Sequenzen auf allgemeine Lernfelder und 539 Sequenzen auf spezielle berufsbezogene Lernfelder. Tabelle 2 stellt dies differenziert für die Schulbücher dar.

Tabelle 2: **Anzahl der analysierten Sequenzen je Schulbuch**

Schulbuch	Anzahl der Sequenzen	
	Allgemeines Lernfeld	Berufsbezogenes Lernfeld
Büro & Co. nach Lernfeldern	216	199
Groß im Handel	207	111
Handeln im Handel	153	122
Kompaktwissen Rechnungswesen und Steuerung für Bankkaufleute	0	107
$\Sigma$	<b>576</b>	<b>539</b>

Insgesamt lassen sich in den analysierten Sequenzen der vier Schulbücher sechs Phänomendimensionen identifizieren. Mit vier Dimensionen weist das Buch für die Bankkaufleute die geringste, das Buch für die Einzelhandelskaufleute mit sechs Dimensionen die größte Ausdifferenzierung des Phänomens der Diversity auf. Dazwischen befinden sich die Schulbücher für die Kaufleute im Groß- und Außenhandel und die Bürokaufleute mit jeweils fünf Phänomendimensionen (vgl. Tabelle 3). Es kann folglich bei erster Betrachtung eine große Ähnlichkeit zwischen den analysierten Schulbüchern konstatiert werden. Lediglich für die Dimensionen des Alters, des Geschlechts und der Konfession/Religion treten Unterschiede auf Dimensionsebene hervor.

Tabelle 3: **Phänomene der Diversity in den Schulbüchern**

Phänomen	Büro & Co.	Groß im Handel	Handeln im Handel	Kompaktwissen Rechnungswesen & Steuerung für Bankkaufleute
Geschlecht	X	X	X	X
Alter	X	X	X	
Physische Fähigkeiten	X	X	X	
Abstammung/ Herkunft	X	X	X	X
Konfession/ Religion			X	X
Berufliche Position	X	X	X	X

Somit lassen sich in den untersuchten Schulbüchern Aussagen zu fast allen Eigenschaften aus dem Dimensionsmodell der Diversity von Gardenswartz und Rowe (2008) rekonstruieren: In Bezug auf die vierte Schicht, die organisationale Dimension des Modells, finden sich direkt oder indirekt Aussagen zu allen Eigenschaften. Werden beispielsweise Abteilungsleiter/-innen und der Geschäftsführer/-innen des in dem Buch repräsentierten Modellunternehmens dargestellt, lässt dies Rückschlüsse auf den Management Status, die Funktion, die Abteilung, die Gewerkschaftszugehörigkeit und den Arbeitsort zu. Werden Auszubildende in einem Kundengespräch abgebildet, gibt dies Aufschluss auf Arbeitsinhalte und Dauer der Unter-

nehmenszugehörigkeit. Aus der dritten Schicht des Diversitymodells (Äußere Dimension) werden alle Eigenschaften, bis auf persönliche Gewohnheiten, direkt oder indirekt zumindest bei einem kleinen Teil der dargestellten Personen angesprochen. Die Eigenschaften Alter, Geschlecht und physische Fähigkeiten der zweiten Diversity-Schicht (Innere Dimension) werden explizit in den untersuchten Schulbüchern bedient. Ethnische Zugehörigkeit und die Rasse als Aspekte der Abstammung/Herkunft lassen sich nicht direkt aus den Texten und Bildern rekonstruieren. Durch die Nennung von Namen und die bildliche Darstellung des äußeren Erscheinungsbildes der Personen können aber Interpretationen zur Abstammung/Herkunft vorgenommen werden. Sexuelle Orientierungen werden nicht repräsentiert. Die Schicht der Persönlichkeit, z. B. nach Costa und McCrae (2003) als *Big Five* bezeichnet und in Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit unterteilt, kann nicht als Dimension des Phänomens rekonstruiert werden. Dies hängt mit der hohen Interpretationsleistung und dem enormen Interpretationsspielraum zusammen, um von Gesichtsausdrücken in Bildern oder Beschreibungen von Personendaten und -verhalten auf diese Aspekte der Persönlichkeit zu schließen.

Es ließe sich an dieser Stelle also der erste Zwischenschluss ziehen, dass über die Schulbücher ein breites Spektrum an Eigenschaften des Diversity-Modells nach Gardenswartz und Rowe (2008) thematisiert wird. Inwiefern die konstruierten Phänomendimensionen jedoch vielfältige Ausprägungen vorweisen, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden. Im Rahmen dieser Ausführungen sollen einige ausgewählte Phänomendimensionen vorgestellt werden. Hierbei werden die fokussiert, die den höchsten Identifikationsrahmen für Schulbuchnutzer/-innen bieten. Dazu werden die Ergebnisse der Feinanalyse zu den sechs induktiv gebildeten Phänomendimensionen „Geschlecht“, „Alter“, „Physische Fähigkeiten“, „Abstammung/Herkunft“, „Konfession/Religion“ und „berufliche Position“ differenziert erläutert.

## **4.2 Ausprägungsgrade ausgewählter Phänomendimensionen**

In den Schulbüchern werden Personen durch Beschreibungen, Abbildungen oder Comics dargestellt. Abbildung 2 zeigt die Untergliederung der hier ausgewählten sechs Phänomendimensionen in Kategorien, Subkategorien und Ausprägungsformen Als Aggregation über alle vier kaufmännisch-verwaltenden Schulbücher hinweg. Besonderheiten in den Ausprägungsgraden je Bildungsgang werden in den Subjektzuschreibungen speziell betrachtet (vgl. Abschnitt 4.3).

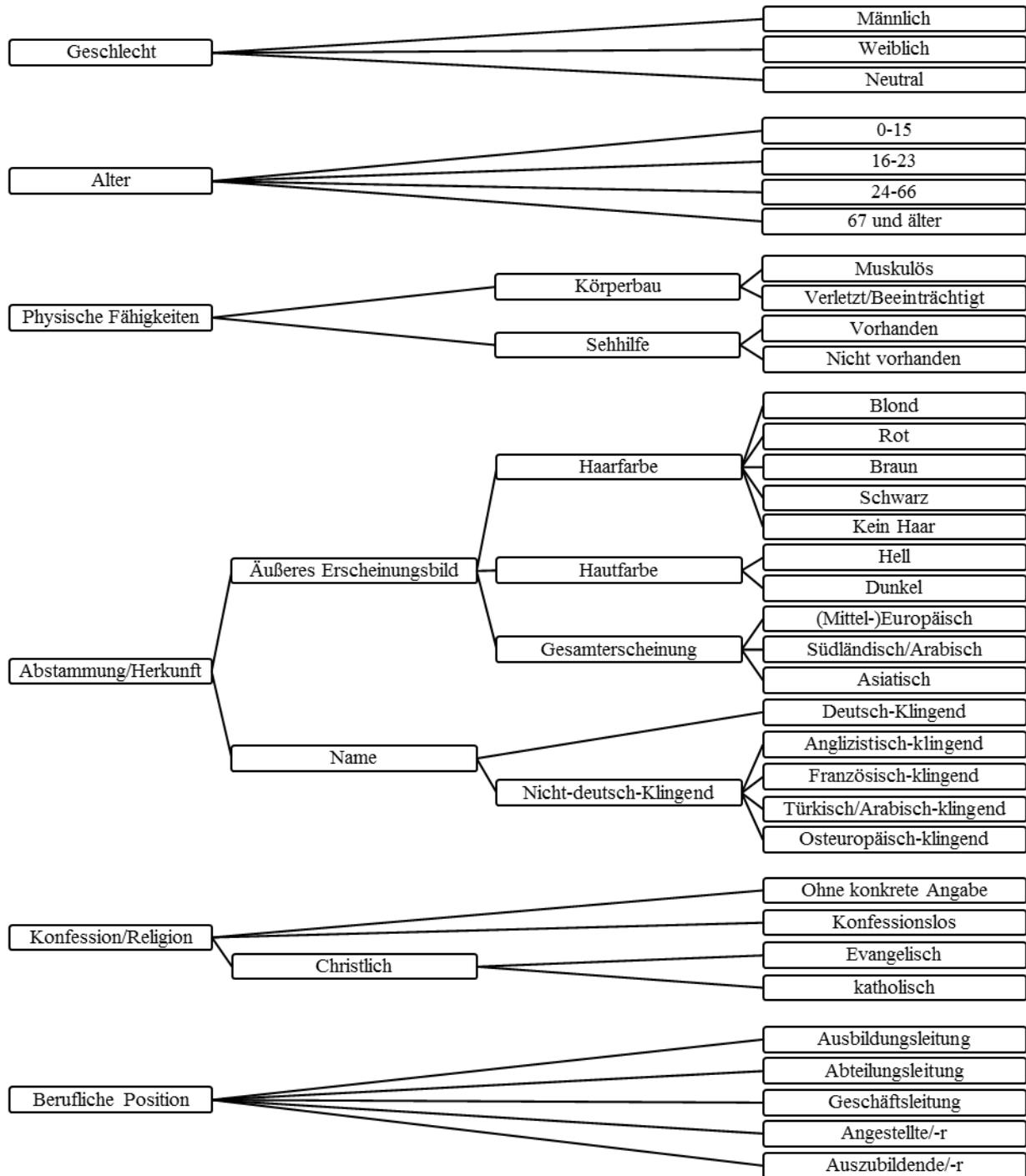


Abbildung 2: Unterteilung ausgewählter Phänomendimensionen

Unter Rückgriff auf die Ausdifferenzierung des Phänomens Diversity reduziert sich für das Lehrbuch der Bankkaufleute die hier dargestellte Phänomenstruktur beispielsweise um die Dimensionen „Alter“ und „physische Fähigkeiten“ sowie um die Kategorie des äußeren Erscheinungsbildes der Dimension „Abstammung/Herkunft“ (vgl. Abschnitt 4.1).

Wie die Abbildung zeigt wird die Phänomendimension „*Geschlecht*“ in drei Ausprägungen repräsentiert. Es treten männliche Personen, z. B. „Lars Panning“, und weibliche Personen,

z. B. „Britta Krombach“ auf (Heinemeier/Limpke/Jecht 2014, 8). Darüber hinaus kommen Personen im Buch vor, die geschlechtsneutral bleiben, z. B. „werden die Auszubildenden [...] geschult“ (Heinemeier/Limpke/Jecht 2014, 12). Aspekte des Inter- und Transgender werden somit nicht angesprochen.

*Alter*, als eine weitere Dimension des Phänomens der Diversity, wird in den Schulbüchern differenziert dargestellt. Es lässt sich in seinen Ausprägungen vierfach abstufen. Zunächst gibt es Personen im Alter von 0-15 Jahren, also vor dem regulären Alter für den Eintritt in eine Ausbildung, z. B. „kümmert sie sich um ihre vierjährige Tochter“ (Heinemeier et al. 2013, 48). Darüber hinaus werden Personen dargestellt, die zwischen 16-23 Jahren alt sind und somit laut Berufsbildungsstatistik in der Hauptaltersspanne von Auszubildenden in Deutschland liegen (BIBB 2013, 17): „Eine 16-jährige Auszubildende“ (Heinemeier et al. 2013, 147). Ebenfalls dargestellt werden Personen, die zwischen 24 und 66 Jahren alt sind und somit im erwerbstätigen Alter sind. In den direkten Beschreibungen und Texten zu Personen wird das Alter zumeist nur indirekt angegeben, z. B. durch die Angabe der Position im Unternehmen (beispielsweise Ausbildungsleiterin). Vielmehr bedienen Bilder und Comics diese Alterskategorie, so dass durch ein älteres Aussehen, leicht ergraute Haare etc. auf diese Altersausprägung geschlossen werden kann. Letztlich werden auch Personen ab 67 Jahren dargestellt: „Sie sind Rentner(in)“ (Heinemeier et al. 2013, 94). Die Altersspannen zwischen Beginn einer Ausbildung und Renteneintritt werden mit Abstand sehr viel häufiger thematisiert als die anderen beiden Altersausprägungen.

Die Phänomendimension „*Physische Fähigkeiten*“ ist in nur zwei Kategorien unterteilt: „Körperbau“ und „Vorhandensein einer Sehhilfe“. Zum einen können Aussagen über den Körperbau von Personen getroffen werden, da einige zum Teil sehr muskulös sind, so dass ihre Sportlichkeit ausgedrückt wird, und zum Teil weniger muskulös (vgl. z. B. Decker/Schmelz 2013, 423; Heinemeier et al. 2013, 30). Darüber hinaus kann ebenfalls etwas über die körperliche Versehrtheit bzw. Verletzungen/Beeinträchtigungen gesagt werden. So wird beispielsweise eine alte Person mit Gehhilfe oder eine Person im Rollstuhl sitzend mit gebrochenem Bein gezeigt (vgl. Heinemeier/Limpke/Jecht 2014, 88f.). Zum anderen zeigen einige Bilder Personen mit einer Sehhilfe (Brille) (vgl. z. B. Heinemeier et al. 2013, 328). Dies ist in allen Schulbüchern der einzige Hinweis auf eine Beeinträchtigung oder Einschränkung, so dass Personengruppen, die der Definition eines engen Inklusionsverständnisses entsprechen, keine Berücksichtigung in den Schulbüchern finden.

Die Dimension „*Abstammung/Herkunft*“ des Phänomens der Diversity untergliedert sich in den Schulbüchern in zwei Kategorien: „Name“ und „Äußeres Erscheinungsbild“. Die Kategorie des Namens ist in zwei Subkategorien unterteilt: (1) deutsch-klingende Namen und (2) nicht-deutsch-klingende Namen. Beispielsweise wird „Nina Kröger“ (Heinemeier et al. 2013, 8) der ersten Subkategorie zugeordnet. Die zweite Subkategorie nimmt vier Ausprägungsformen an. So kommen Personen mit anglizistisch-klingenden Namen vor, z. B. „Harrison“ (Heinemeier et al. 2013, 6), ebenso wie französisch-klingende Namen, z. B. „Monsieur R. Lacroix“ (Jecht et al. 2014, 474), türkisch/arabisch-klingende Namen, z. B. „Volkan Karaca“ (Jecht et al. 2014, 474), und osteuropäisch-klingende Namen, z. B. „Jeton Krasniqi“ (Heinemeier et al. 2013, 27). Die Kategorie „Äußeres Erscheinungsbild“ umfasst drei Subkatego-

rien: „Haarfarbe“, „Hautfarbe“ und „Gesamterscheinung“. Die Subkategorie der Haarfarbe untergliedert sich in blondes, braunes, rotes, schwarzes und graues Haar. Auch werden Personen gezeigt, die keine Haare haben (vgl. z. B. Decker/Schmelz 2013, 7, 54, 58, 88, 106; Heinemeier et al. 2014, 8). Innerhalb der Subkategorie der Hautfarbe ist in die Ausprägungsformen „dunkle Haut“ und „helle Haut“ zu unterscheiden (vgl. Decker/Schmelz 2013, 7, 44). Als letztes lässt sich anhand der äußeren Gesamterscheinung auch eine Einschätzung vornehmen, ob Personen eher (mittel-)europäischer, südländisch/arabischer oder asiatischer Abstammung sind (vgl. z. B. Heinemeier et al. 2013, 6, 9, 344). Auffällig ist in der Analyse, dass in den Beschreibungen von Personen mittels Text keinerlei Aussagen zur Dimension des äußeren Erscheinungsbildes konstruiert werden. Sämtliche Kategorien und Subkategorien ergeben sich aus den in den Büchern dargestellten Bildern und Comics.

Hinweise auf die Phänomendimension „Abstammung/Herkunft“ lassen sich auch über Aussagen zur *Konfession/Religion* gewinnen, die hier aber in Anlehnung an das Modell von Gardenswartz und Rowe (2008) als eigene Phänomendimension konstruiert wird. Wird die Konfession/Religion von Personen thematisiert, dann erfolgt entweder keine konkrete Angabe, um welche Konfession es sich handelt, z. B. „hat ihr Kreditinstitut beauftragt, die fällige Kirchensteuer an das Finanzamt abzuführen“ (Decker/Schmelz 2013, 65) oder die Konfession wird konkret benannt. So treten Personen in den Schulbüchern auf, die konfessionslos sind, z. B. „Kassierer, Konfession keine“ (Decker/Schmelz 2013, 84). Daneben werden ausschließlich christliche Konfessionen angesprochen: „G. Halt, Berater Kredit, Konfession evangelisch“ und „K. Rotte, Filialeiterin, Konfession katholisch“ (Decker/Schmelz 2013, 84).

In den Schulbüchern gliedert sich die Phänomendimension „*Berufliche Position*“ in fünf Ausprägungsformen: (1) Geschäftsleitung, z. B. „Ludwig Spindler gründete 1949 eine Firma“ (Heinemeier et al. 2013, 8); (2) Abteilungsleitung, z. B. „und untersteht dem Leiter des Einkaufsbereichs (Herrn Bastian)“ (Heinemeier et al. 2013, 125); (3) Ausbildungsleitung, z. B. „Jürgen Günster, Ausbildungsleiter in einem Großhandelsunternehmen“ (Heinemeier et al. 2013, 27); (4) Angestellte/-r, z. B. „ist halbtags als Verkäuferin in der Boutique“ (Heinemeier et al. 2013, 48); und (5) Auszubildende/-r, z. B. „Nina Kröger, Anja Kruse, Martin Solms und Thomas Zimmermann beginnen ihre Ausbildung“ (Heinemeier et al. 2013, 8).

Die Dimensionen des Phänomens „Diversity“ und ihre Ausprägungen werden in den Schulbüchern zur Konstruktion bestimmter Subjekte (z. B. Auszubildende) miteinander verknüpft. Die Kombination typischer Eigenschaften können als Subjektzuschreibungen interpretiert werden. Im folgenden Abschnitt werden zwei Subjekte mit ihren Zuschreibungen beschrieben und allgemeine Rollenbilder in den Schulbüchern thematisiert.

### **4.3 Subjektzuschreibungen der Phänomenstruktur**

Da „Diversity-Education“ nicht der Vielfalt aller Menschen in Bildungsprozessen vollständig gerecht werden, sondern nur Ausschnitte einer unermesslichen Anzahl von Kombinationsmöglichkeiten der Diversity-Merkmale zeigen kann (vgl. Abschnitt 2.2), werden auch hier lediglich zwei Subjekte mit ihren in den Schulbüchern typischen Kombinationen fokussiert.

Hierbei handelt es sich zum einen um den/die Auszubildende(n) als Identifikationsangebot für die Schulbuchnutzer/-innen und zum anderen um Führungspersonen und Leitungspersonal, die hierarchisch den Auszubildenden übergeordnet sind und möglicherweise Orientierungs- und Vorbildfunktion haben (vgl. Abschnitt 2.2 und 2.3).

#### *Auszubildende und Führungspersonen in den Schulbüchern*

Auszubildende werden in allen vier untersuchten Schulbüchern sowohl weiblich, männlich als auch geschlechtsneutral dargestellt (vgl. im Folgenden für alle Subjektzuschreibungen Decker/Schmelz 2013; Heinemeier et al. 2013; Heinemeier/Limpke/Jecht 2014; Jecht et al. 2014). Lediglich im Schulbuch der Einzelhandelskaufleute ist diese Darstellung nahezu gleich verteilt. Im Schulbuch für die Bankkaufleute überwiegt hingegen die geschlechtsneutrale Darstellung. In den Bildern und Beschreibungen der Schulbücher für Bürokaufleute sowie für Groß- und Außenhandelskaufleute gibt es im Vergleich dazu eine leichte Verschiebung zu Gunsten der Darstellung weiblicher Auszubildender. In dem Schulbuch der Bankkaufleute sind alle Namen der Auszubildenden generell deutsch-klingend. Sowohl im Schulbuch für den Einzelhandel als auch im Schulbuch für den Groß- und Außenhandel tritt jeweils nur ein männlicher Auszubildender mit einem nicht-deutsch-klingenden Namen auf. Sie tragen anglizistisch- oder osteuropäisch-klingende Namen. Auch im Buch für die Bürokaufleute finden sich nur drei männliche Auszubildende mit einem osteuropäisch- bzw. türkisch/arabisch-klingenden Namen. In Bezug auf das äußere Erscheinungsbild werden bei den Einzelhandelskaufleuten alle Auszubildenden mit heller Hautfarbe dargestellt. Ihre Haarfarbe variiert zwischen blondem, braunem und rotem Haar. Lediglich bei den Bürokaufleuten und bei den Groß- und Außenhandelskaufleuten gibt es jeweils genau eine Auszubildende bzw. einen Auszubildenden, die mit dunklerer Haut dargestellt werden. Diese beiden Auszubildenden werden in der Gesamterscheinung auch dem südländisch/arabischem Typ zugerechnet. Nur bei einer der beiden Personen ist der Name bekannt, der deutsch-klingend ist. Zusätzlich wird eine weibliche Person mit asiatischer Gesamterscheinung bei den Großhandelskaufleuten abgebildet, die aufgrund ihres Alters eine Auszubildende darstellen könnte. Auch bei der Haarfarbe dominiert in diesen beiden Büchern das blonde und braune Haar, wird aber durch die Darstellung schwarzer Haare ergänzt. In den Schulbüchern der Bürokaufleute, der Einzelhandelskaufleute sowie der Groß- und Außenhandelskaufleute werden jeweils zwischen fünf und acht Auszubildenden mit Brille gezeigt. Mit einer Beeinträchtigung wird ausschließlich im Buch der Einzelhändler/-innen im Rahmen der Thematik der Krankversicherung ein Auszubildender gezeigt, der durch eine Beinverletzung (temporär) im Rollstuhl sitzt. Ein besonders muskulöser Körperbau ist bei keinem der Auszubildenden dargestellt. Da im Schulbuch der Bankkaufleute keinerlei Bilder und/oder Comics vorhanden sind, können hier keine Angaben zur Dimension „Äußeres Erscheinungsbild“ und „körperliche Fähigkeiten“ gemacht werden. Eine eindeutige Aussage zum Alter der dargestellten Auszubildenden lässt sich nur für die beiden Schulbücher der Einzel- sowie der Groß- und Außenhandelskaufleute treffen. Hier sind alle Auszubildenden zwischen 16 und 26 Jahren alt. Somit deckt sich die Untergrenze des Alters mit dem regulären Alter zu Beginn einer Ausbildung laut Berufsbildungsstatistik. Die Obergrenze schließt hingegen weitere drei Jahre mit ein und ist somit breiter gefasst als das reguläre Alter bis zum Ende einer Ausbildung (vgl. Abschnitt 4.2).

Führungspositionen wie Geschäftsgründer/-innen, Geschäftsführer/-innen, Vorsitzende, Abteilungsleiter/-innen und Ausbildungsleiter/-innen werden geschlechtsneutral, männlich und weiblich dargestellt. Außer in dem Schulbuch für die Bankkaufleute, in dem die Verteilung in etwa gleich ist, dominiert die männliche Darstellung von Führungspositionen leicht in den analysierten Schulbüchern. Die Namen der Subjekte in Führungspositionen, bei denen eine Angabe möglich ist, sind alle deutsch-klingend. Ebenso werden sie alle mit heller Hautfarbe dargestellt. Die Haarfarbe variiert zwischen blondem, braunem, grauem oder keinem Haar. Von der Gesamterscheinung scheinen sie alle (mittel-)europäischer Herkunft zu sein. In den Schulbüchern der Bürokaufleute, der Einzelhandelskaufleute sowie der Groß- und Außenhandelskaufleute werden jeweils zwischen vier und sieben Führungspersonen mit Brille gezeigt. Mit einer Beeinträchtigung wird keine Person auf einer Führungsposition dargestellt. Eine eindeutige Aussage zum Alter der dargestellten Führungskräfte lässt sich nicht treffen. Sie scheinen sich alle in den Altersspannen zwischen 24 und 66 Jahren zu befinden.

Die Geschäftsführung in Handelsunternehmen ist also männlich mit deutscher Herkunft assoziiert, Abteilungsleiter/-innen und Ausbildungsleiter/-innen sind männlich und weiblich mit deutscher Herkunft. Führungskräfte sind somit eher eindimensional dargestellt. Das Subjekt „Auszubildende/-r“ ist hingegen diversitätsreicher beschrieben. Der bzw. die typische Auszubildende kann sowohl männlich als auch weiblich sein, ist eher jung, weist keine körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen und hat keinen Migrationshintergrund.

#### *Allgemeine Rollenbilder in den Schulbüchern*

Oft handelt es sich um eine typische Rollenverteilung in den Schulbüchern. Frauen sind Sekretärinnen oder arbeiten auf einer zeitreduzierten Stelle. Sie sind auf den Bildern beim Einkaufen, Kochen oder mit Kindern zu sehen. Männer arbeiten dagegen im Lager und haben körperlich anstrengende Arbeitsplätze (vgl. Heinemeier/Limpke/Jecht 2014, 12, 32, 41; Jecht et al. 2014, 76, 399). In den Büchern der Bürokaufleute, der Einzelhandelskaufleute und der Groß- und Außenhandelskaufleute sind die Modellunternehmen, die im Buch als Grundlage für die Texte und Aufgaben verwendet werden, typische Nachkriegsunternehmen, die von einem Mann gegründet und anschließend vom Sohn übernommen wurden. In den Büchern der Bürokaufleute und der Außenhandelskaufleute wurden die Unternehmen dann noch durch die Hochzeit mit der Tochter eines Unternehmers vergrößert.

Abschließend ist zu konstatieren, dass sich das Diversity-Merkmal „Konfession/Religion“ nur aus den Themen des Buchs heraus ergibt, also z. B., weil zur Berechnung der Kirchensteuer in der Lohnbuchhaltung die Konfession angegeben ist (vgl. Decker/Schmelz 2013, 65; Heinemeier/Limpke/Jecht 2014, 87). Somit ist dieses Merkmal eher selten und schwerer zu dekonstruieren. Diversity-Merkmale, die sich hingegen fast immer zumindest in den Comics und Bildern beobachten lassen, sind „Geschlecht“ und „Äußeres Erscheinungsbild“. Insgesamt sind die Bilder, Comics, Einführungstexte und Situationsbeschreibungen für die Analyse aussagekräftiger als die Informationstexte. In diesen wird oft nur allgemein von „dem Arbeitnehmer“, „den Kunden“, etc. gesprochen. So fällt auch auf, dass in den Büchern keine durchgängige geschlechtergerechte Formulierung vorhanden ist, da zum Teil sowohl die männliche, als auch die weibliche Form bei Personen und Positionszuschreibungen explizit benannt ist

(z. B. Mitarbeiter/-innen, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer), andererseits zum Teil aber auch allgemein von Kollegen gesprochen wird (vgl. Heinemeier/Limpke/Jecht 2014, 27, 30; Jecht et al. 2014, 56, 67; Heinemeier et al. 2013, 142, 145). Eine Berücksichtigung von beeinträchtigten Schulbuchnutzer(inne)n, z. B. durch eine vereinfachte Sprache oder sonstiger Hilfestellungen, konnte nicht festgestellt werden.

## 5 Schlussbetrachtung

Die vorgestellten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Kaufmännisch-verwaltende Schulbücher leisten heute einen eher geringen Beitrag für inklusiven berufsbildenden Unterricht, weil sie zwar viele Diversity-Merkmale ansprechen, bestimmte (geschlechterspezifische) Stereotypisierungen aber reproduzieren, die Migrationsgesellschaft marginalisieren und körperliche oder geistige Beeinträchtigungen kaum thematisieren. Somit gelingt es den Schulbüchern kaum, ein vielfältiges Konstruktionsangebot zu machen, um eine Identifizierung aller Lernenden differenziert nach Geschlecht, ethnisch-religiöser Herkunft und Beeinträchtigungen/Behinderungen zu ermöglichen (vgl. Kapitel 1).

In den hier analysierten Schulbüchern findet sich keine durchgängig geschlechtergerechte Sprache. Das generische Maskulinum wird oft benutzt. Nur stellenweise werden beide Geschlechter betont, wodurch ein verzerrtes Bild entstehen kann. Daneben wird ebenfalls ein tradiertes berufliches Rollenverständnis für Männer und Frauen dargestellt. So finden sich Männer eher in Führungspositionen oder bei körperlicher Arbeit, während Frauen Sekretärinnen, Angestellte, im Höchstfall Abteilungs- oder Ausbildungsleiterinnen sind und mit der Kinderbetreuung und der Haushaltsführung beauftragt werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der in Abschnitt 2.3 vorgestellten Schulbuchstudien.

Personen mit Migrationshintergrund werden vergleichsweise wenig bis gar nicht in den Schulbüchern repräsentiert, so dass keine Aussage getroffen werden kann, ob Migration als bloßes Problem betrachtet wird (vgl. Abschnitt 2.3). Der wenig differenzierte Umgang mit dem Thema Migration, hat somit einen marginalisierenden Effekt und erzeugt eine Wirklichkeit von nicht-deutscher Herkunft als Ausnahme und Abweichung von der Norm. Trotzdem also bei der Auswahl der Schulbücher für diese Studie die Chance für das Auffinden einer möglichst vielfältigen Repräsentation von Diversity berücksichtigt wurde, konnte gerade in Bezug auf die Merkmale „Abstammung/Herkunft“ bzw. Migration und „Konfession/Religion“ keine gleichberechtigte, vielfältige Darstellung bestätigt werden.

Eine Abweichung von der Norm stellen auch körperlich oder geistig beeinträchtigte oder behinderte Personen dar, die in diesen Schulbüchern so gut wie gar nicht repräsentiert sind. Genau hiermit sind aber zwei bedeutsame Merkmale benannt, die häufig zu gesellschaftlicher Exklusion führen (vgl. Abschnitt 2.1). Vor dem Hintergrund der Herausforderungen eines inklusiven berufsbildenden Unterrichts sollten aber diese Personengruppen eine stärkere Thematisierung und Berücksichtigung in den dargebotenen Lehr-/Lernmaterialien erfahren, um sie nicht zu distanzieren und im Sinne einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ zu kategorisieren. Dadurch können Schulbücher für körperlich oder geistig beeinträchtigte oder behinderte Personen die Chance auf gesellschaftliche und berufliche Teilhabe erhöhen.

Eine diversitätssensible Erstellung und Überarbeitung von Schulbüchern nimmt jedoch eine geraume Zeitspanne ein, da Schulbücher im Erstellungsprozess durch ein Team von Fachleuten konsequent auf die Curricula der Bundesländer abzustimmen sind – die ebenfalls in langwierigen Prozessen zu überarbeiten sind – und nach der Produktion und Prüfaufgabe ein mehrmonatiges Genehmigungsverfahren durchlaufen. Insgesamt vergehen durchaus bis zu drei Jahre von der ersten Idee bis zur Veröffentlichung eines Schulbuches (vgl. Cornelsen o. J., 4; Kordes 2015, 19). Lehrkräfte sollten also neben dem Schulbuch – ganz im Sinne der oben angesprochenen Medienkonvergenz – weitere Medien und Unterrichtsmaterialien einsetzen. Zum einen kann es ihnen so gelingen, Subjekte z. B. in eigenen Arbeitsblättern, digital bereitgestellten Lernsituationen oder Arrangements wie Weblogs, Anchored Instruction Videos oder Rollen- und Planspielsimulationen diversitätsreicher darzustellen. Dies erlaubt eine authentischere Darstellung der heterogenen Schülerschaft an berufsbildenden Schulen und kann damit die Identifikation mit den in den Schulbüchern durch Subjekte zu lösenden Aufgaben und Aktionen erhöhen. Zugleich tragen sie damit der zunehmenden Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien in privaten wie beruflichen Kontexten durch den Einsatz neuer, digitaler Medien Rechnung. Denn der Nutzung neuer, digitaler Medien werden Vorteile wie die Aktualität von Informationen und die Realisierung von lernförderlichen Funktionen in einem Umfang zugeschrieben, wie es durch herkömmliche Bücher selten erreicht wird (vgl. Howe/Knutzen 2013, 18ff.; Petko 2014, 43f.; Zumbach 2010, 13). Zum anderen wird der Forderung nach differenzierendem Unterricht begegnet, um einer wachsenden Diversity gerecht zu werden, indem eine mediale Differenzierung stattfindet. Diese Form der Differenzierung wird durch Riedl (2008, 2f.) neben der thematisch-intentionalen, der methodischen und der Differenzierung nach Sozialformen als eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung diskutiert. Den Lernenden wird es so erstens ermöglicht, aus einem vielfältigen Angebot das auszuwählen, das ihre bevorzugten Sinnes- und Aufnahmekanäle unterstützt sowie ihrer Aufnahme- und Verarbeitungskapazität entspricht. Und zweitens werden sie durch einen diversitätssensiblen Medieneinsatz mit verschiedenen Lebensstilen und Rollenbildern konfrontiert. Durch diese Konfrontation können Lern- und Reflexionsprozesse angestoßen, die die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung vorantreiben.

## Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn.

Astleitner, H. (2009): Eine Didaktik-Theorie zur Inneren Differenzierung in Schulbüchern: Das Aufgaben-Rad-Modell (Forschungsbericht). Salzburg.

Baethge, M. (2015): Bildungsbericht 2014: Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Erdsiek-Rave, U./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin, 39-45

Bambach, M./Kuhn-Fleuchaus, C. (2007): Diversity Management: Unsichtbare Potenziale fördern. Stuttgart.

Behrend, O./Ludwig-Mayerhofer, W. (2006): Einige einführende Anmerkungen zur sequenzanalytischen Interpretation von Daten.

Online: <http://www.uni-siegen.de/phil/sozialwissenschaften/soziologie/mitarbeiter/ludwig-mayerhofer/sequenzanalyse-lfp-bose-2006.pdf> (22.07.2015).

BIBB (2013): Erläuterungen zum „Datensystem Auszubildende“.

Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_dazubi\\_daten.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_dazubi_daten.pdf) (19.03.2016).

BIBB (2014a): Stark besetzte Ausbildungsberufe 2013.

Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stark-besetzte-ausbildungsberufe\\_2013.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/stark-besetzte-ausbildungsberufe_2013.pdf) (18.03.2016).

BIBB (2014b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014.

Online: [http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB\\_Datenreport\\_2014\\_Vorversion.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2014/BIBB_Datenreport_2014_Vorversion.pdf) (18.03.2016).

Bittner, M. (2011): Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans\* und Inter\* (LSBTI) in Schulbüchern.

Online: [http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse\\_web.pdf](http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=25113&token=da9eb1b770b9761031934497b6a9d0c5af5665c7&sdownload=&n=Schulbuchanalyse_web.pdf) (17.03.2016).

Blömeke, S. (2009): Allgemeine Didaktik ohne empirische Lernforschung? In: Arnold, K.-H./Blömeke, S./Messner, R./Schlömerkemper, J. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Lehr- Lernforschung. Bad Heilbrunn, 13-25.

Bloemen, A. (2011): Lernaufgaben in Schulbüchern der Wirtschaftslehre. Analyse, Konstruktion und Evaluation von Lernaufgaben für die Lernfelder industrieller Geschäftsprozesse. München.

BMBF (2015) (Hrsg.): „Viele bringen oft große Leistungsbereitschaft und Begabung mit“. Online: <https://www.bmbf.de/de/viele-bringen-grosse-leistungsbereitschaft-und-begabung-mit-1589.html> (28.01.2016).

Boban, I./Hinz, A. (2009): Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. In: Sozial Extra, 9/10, 12-16.

Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: H. Dübert/H. Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, 147-202.

Budde, J./Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 33-41.

Büscher, S. (2009): Heterogenität und Schulentwicklung – Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexion. In: Bildungswissenschaftliche Schriften, Bd. 1: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung, 225-238.

Bylinski, U. (2015): Inklusive Berufsbildung: Vielfalt aufgreifen – alle Potenziale nutzen. In: U. Erdsiek-Rave/ M. John-Ohnesorg (Hrsg.): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. Berlin, 47-58.

Bylinski, U./ Vollmer, K. (2015): Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Online: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7718> (28.04.2016).

Cornelsen (Hrsg.) (o. J.): Rund ums Schulbuch. Online:

[http://www.cornelsen.de/fm/1272/presse\\_schulbuch\\_neu.pdf](http://www.cornelsen.de/fm/1272/presse_schulbuch_neu.pdf) (26.04.2016).

Costa, P. T./McCrae, R. (2003): Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective. New York.

Decker, P./Schmelz, M. (2013): Kompaktwissen Rechnungswesen und Steuerung für Bankkaufleute. Köln.

Döbert, H./Weishaupt, H. (2013): Einleitung. In: Döbert, H. /Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten, Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, 7-10.

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online: [https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf) (28.04.2016).

Ebbers, I. (2011): Lehr-Lernkonzepte der Übergangsbewältigung – Diversity Education als Chance. In: bwp@, Spezial 5, 1-9. Online: <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ft15/ebbers/> (30.05.2016).

El-Mafaalani, A. (2011): Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40, H. 2, 39-42.

Engelhardt, P. (2008): Halten Schulbücher, was sie versprechen? In: Wirtschaft und Erziehung, 60, H. 1-2, 25-32.

Eschenauer, B. (1989): Medienpädagogik in den Lehrplänen: Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen. Gütersloh.

Euler, D./Severing, E. (2015): Inklusion in der beruflichen Bildung. Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung. Gütersloh.

Flick, U. (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.

Fuchs, E./Niehaus, I./Stoletzki, A. (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen.

Gardenswartz, L./Rowe, A. (2008): Diversity teams at work. Alexandria.

Georgi, V. B. (2015a): Vielfalt lernen und leben. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Klasse Vielfalt – Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Öffnung von Schulen. Gütersloh, 7-31.

Georgi, V. B. (2015b): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, 25-27.

Hacker, H. (1980): Das Schulbuch – Funktionen und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn.

Heinemeier, H. et al. (2013): Groß im Handel. 1. Ausbildungsjahr im Groß- und Außenhandel. Braunschweig.

Heinemeier, H./Limpke, P./Jecht, H. (2014): Handeln im Handel. Braunschweig.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze.

Hiller, A. (2013): Der Einfluss des Internet auf das Steuerungspotenzial von Staat und Schulbuch in der Schulbildung. In: Matthes, E./ Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn, 42-52.

Hinz, A. (2011): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, 63-75.

Höhne, T. (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, 65-93.

Howe, F./Knutzen, S. (2013): Digitale Medien in der gewerblich-technischen Berufsausbildung. Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien in Lern- und Arbeitsaufgaben. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertise\\_Howe\\_Knutzen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertise_Howe_Knutzen.pdf) (26.04.2016).

Imhof, U. (1993): Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht. Online: [http://www.sowi-online.de/praxis/methode/auswahl\\_einsatz\\_von\\_schulbuechern\\_arbeits\\_wirtschaftslehreunterricht.html](http://www.sowi-online.de/praxis/methode/auswahl_einsatz_von_schulbuechern_arbeits_wirtschaftslehreunterricht.html) (28.01.2016).

Jeht, H. et al. (2014): Büro und Co. Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement. Braunschweig.

Kahlert, J. (2010): Das Schulbuch – ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn, 41-56.

Keller, R. (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 8, H. 2. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/243/538> (17.03.2016).

Keller, R. (2007): Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz, 214-224.

Keller, R. (2011a): Diskursforschung. Wiesbaden.

Keller, R. (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden.

Keller, R./Truschkat, I. (2014): Angelus Novus: Über alte und neue Wirklichkeiten der deutschen Universitäten. Sequenzanalyse und Deutungsmusterrekonstruktion in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Nonhoff, M. et al. (Hrsg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Bd. 2: Methoden und Analysepraxis. Bielefeld, 294-328.

Kiper, H. (2010): Der systematische Ort von Aufgaben in Theorien des Unterrichts. In: Kiper, H. et al. (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart, 44-59.

Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013). Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden.

KMK (2014) (Hrsg.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.06.2014. Bonn.

- Kordes, R. (2015): Elektronische Schulbücher: Potenziale für den Einsatz im Unterricht. Hamburg.
- Langner, F. (2010): Schulbuch. In: Besand, A./Sander, W. (Hrsg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., 432-443.
- Lässig, S. (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn, 199-215.
- Lindemann, H. (2014): Wie stehen Lehrerinnen und Lehrer zu Heterogenität, Leistungsdifferenzierung und Inklusion? Eine Gesamterhebung an Oldenburger Schulen. In: Lindemann, H. (Hrsg.): Wir machen Schule. Eine Stadt auf dem Weg zur Inklusion. Weinheim, 117-139.
- Lindmeier, C./Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 7-16.
- Loden, M./Rosener, J. B. (1991): Workforce America. Managing Employee Diversity as a Vital Resource. Homewood.
- Löser, J. M./Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft, 26, H. 51, 17-24.
- Markom, C./Weinhäupl, H. (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien.
- Matthes, E. (2011): Lehrmittel und Lehrmittelforschung in Europa. In: Bildung und Erziehung, 64, H. 1, 1-5.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Online: [http://www.mk.niedersachsen.de/download/5711/Bildungsgaenge\\_der\\_berufsbildenden\\_Schulen\\_in\\_Niedersachsen.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/5711/Bildungsgaenge_der_berufsbildenden_Schulen_in_Niedersachsen.pdf) (18.03.2016).
- Niehaus, I./Hoppe, R./Otto, M./Georgi, V. B. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.
- Niehoff, U. (2011): Diversity-Management – eine hilfreiche Anregung auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. In: Hinz, A./Körner, I./Niehoff, U. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg, 26-44.
- Petko, D. (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Weinheim.
- Prenzel, A. (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G./Riesmüller, B./Sieben, B. / Vinz, D. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt, 49-67.
- Rauch, M./Wurster, E. (1997): Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Frankfurt a.M.
- Rebmann, K. (1994): Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht. Göttingen.
- Reich, K. (2012a): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – eine Einführung. In: Reich, K. (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, 12-47.

- Reich, K. (2012b): Regeln zur Umsetzung der Standards. In: Reich, K. (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim, 91-122.
- Riedl, A. (2008): Innere Differenzierung – Herausforderung für modernen Unterricht. In: Föderale Ausbildungsagentur, Staatliche Technische Uraler Universität – USTU-UPI (Hrsg.): Wirtschaft und Linguistik. Jekaterinburg, 122-128.
- Rützel, J. (2013): Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@, Spezial 6, 1-18.
- Sandfuchs, U. (2010): Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In: Fuchs, E./Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn, 11-24.
- Schiller, G. (2001): Mit dem Schulbuch arbeiten. In: Schweizer, G./ Selzer, H. M. (Hrsg.): Methodenkompetenz lehren und lernen. Dettelbach, 199-205.
- Sicking, P. (2012): Inklusion – ein Beitrag zur Bewältigung des demographischen Wandels. Bedeutung und Potenzial inklusiver Bildung für die berufliche Bildung. In: berufsbildung, 137, 4-6.
- Slopinski, A./Selck, T. J. (2014): Wie lassen sich Wertaussagen in Schulbüchern aufspüren? Ein politikwissenschaftlicher Vorschlag zur quantitativen Schulbuchanalyse am Beispiel des Themenkomplexes der europäischen Integration. In: Journal of Media, Memory, and Society, 6, H. 1, 124-141.
- Spachinger, O. (2009): Das Schulbuch der Zukunft oder Die Zukunft des Schulbuchs? In: Bosse, D./ Posch, P. (Hrsg.): Schule 2020 aus Expertensicht. Wiesbaden, 243-249.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung. Online: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Berufliche-Bildung/BeruflicheBildung2110300127004.pdf;jsessionid=7512D2DA8229329CB74CEC89694DA2CE.cae4?\\_\\_blob](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Berufliche-Bildung/BeruflicheBildung2110300127004.pdf;jsessionid=7512D2DA8229329CB74CEC89694DA2CE.cae4?__blob) (16.03.2016).
- Stein, G. (2001): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, 839-847.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Stuber, M. (2009): Diversity. München.
- Thies, W. (2012): Ohne Qualität keine Inklusion. In: berufsbildung, 137, 2-3.
- Thomas, R. R. (1991): Beyond Race and Gender: Unleashing the Power of Your Total Work Force by Managing Diversity. New York.
- Tramm, T./Goldbach, A. (2005): Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: Wirtschaft und Erziehung, 57, H. 6-7, 203-213.
- Trumpa, S. et al. (2014): Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 4, H. 3, 241-256.

Werning, R. (2010): Inklusion. Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. In: Lernchancen, 78, 4-9.

Wiater, W. (2013): Schulbuch und digitale Medien. In: Matthes, E./ Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn, 17-25.

Wiepcke, C./Pickard, N. (2011): Geschlechtergerechte Berufsorientierung in Schulbüchern. Evaluation ausgewählter Schulbücher in Baden-Württemberg. Online: [http://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/einrichtungen/fakultaet\\_II/institut\\_gesellschaftswissenschaften/Wiepcke\\_schriftenreihe\\_Nr\\_3.pdf](http://www.ph-gmuend.de/fileadmin/redakteure/ph-hauptseite/redakteure/daten/download/einrichtungen/fakultaet_II/institut_gesellschaftswissenschaften/Wiepcke_schriftenreihe_Nr_3.pdf) (17.03.2016).

Zoyke, A. (2016): Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In: Zoyke, A./ Vollmer, K. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Bielefeld, 207-237.

Zumbach, J. (2010): Lernen mit neuen Medien. Instruktionspsychologische Grundlagen. Stuttgart.

---

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

Porath, J./Slopinski, A. (2016): Die Bedeutung von Diversity in kaufmännisch-verwaltenden Schulbüchern. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-27. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/porath\\_slopinski\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/porath_slopinski_bwpat30.pdf) (24-06-2016).

---

## Die AutorInnen

---



### Dr. JANE PORATH

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,  
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg  
E-Mail: [jane.porath@uni-oldenburg.de](mailto:jane.porath@uni-oldenburg.de)  
Homepage: <http://www.bwp.uni-oldenburg.de>



### ANDREAS SLOPINSKI, B. A., M. Ed.

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,  
Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik  
Ammerländer Heerstr. 114-118, 26129 Oldenburg  
E-Mail: [andreas.slopinski@uni-oldenburg.de](mailto:andreas.slopinski@uni-oldenburg.de)  
Homepage: <http://www.bwp.uni-oldenburg.de>