



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Adressierungen im Unterricht und die Rolle  
geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule“

verfasst von / submitted by

Selma Sophie Wiesauer, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dott. Evi Agostini, PhD



# EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere,

- 1.) dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- 2.) dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Wien, November 2020

Selma Wiesauer



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
<b>2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE PERSPEKTIVEN....</b>	<b>6</b>
<b>2.1. Forschungsstand zu gender in der Schule .....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Theoretische Perspektiven .....</b>	<b>9</b>
2.2.1. Doing Gender .....	9
2.2.2. Undoing Gender .....	11
2.2.3. Gender Mainstreaming.....	12
2.2.4. Subjektivierung .....	13
<b>2.3. Anerkennung als Adressierung .....</b>	<b>15</b>
2.3.1. Konzepte der Anerkennung.....	15
2.3.2. Anerkennung als Adressierung nach Reh und Ricken (2012) .....	17
<b>2.4. Sprache hat Macht und erzeugt Wirklichkeit.....</b>	<b>19</b>
2.4.1. Geschlechtssensible Sprache.....	21
2.4.2. Ausgewählte Studien zu den Auswirkungen von geschlechtssensibler Sprache .....	24
<b>2.5. Rechtliche Grundlagen.....</b>	<b>26</b>
<b>3. METHODISCHES VORGEHEN .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1. Datenerhebung .....</b>	<b>30</b>
3.1.1. Teilnehmende Erfahrung vs. Teilnehmende Beobachtung .....	30
3.1.2. Teilnehmende Erfahrung in der Datenerhebung .....	33
3.1.3. Vignetten .....	34
3.1.4. Expert*inneninterview .....	37
3.1.4.1. Theoretisches Sampling .....	39
3.1.4.2. Darstellung der Untersuchungsteilnehmer*innen .....	39
<b>3.2. Datenauswertung .....</b>	<b>41</b>
3.2.1. Verbindungsstück der Methoden: Der Erfahrungsbegriff.....	41
3.2.2. Vignetten-Lektüre .....	44
3.2.3. Heuristik von Fragen nach Reh und Ricken (2012).....	46
3.2.4. Dokumentarische Methode nach Bohnsack zur Auswertung der Expert*inneninterviews.....	48
<b>4. ERGEBNISSE DER DATENAUSWERTUNG .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1. Analyse der Vignetten.....</b>	<b>51</b>
4.1.1. Vignette: Sachunterricht.....	52
4.1.2. Vignette: Gender .....	55
4.1.3. Vignette: Turnsaal .....	58

4.1.4.	Vignette: Mathematik m <sup>2</sup> .....	61
4.1.5.	Vignette: Uhr lesen.....	64
4.1.6.	Vignette: Abschlussfest.....	66
4.1.7.	Vignette: Referat Lisa .....	67
4.1.8.	Vignette: Referat mit Nachfragen .....	69
4.1.9.	Vignette: Ermahnung vor Stundenbeginn .....	72
<b>4.2.</b>	<b>Auswertung der Interviews.....</b>	<b>75</b>
4.2.1.	Interview Valerie.....	76
4.2.2.	Interview Michaela.....	80
4.2.3.	Interview Sabine.....	85
4.2.4.	Interview Kerstin.....	90
4.2.5.	Interview Linda .....	93
4.2.6.	Interview Franziska .....	97
4.2.7.	Interview Irene .....	101
4.2.8.	Interview Georg.....	104
<b>4.3.</b>	<b>Komparative Analyse .....</b>	<b>109</b>
<b>5.</b>	<b>ERGEBNISSE UND WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN .....</b>	<b>117</b>
<b>5.1.</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse .....</b>	<b>117</b>
<b>5.2.</b>	<b>Weiterführende Überlegungen .....</b>	<b>123</b>
<b>6.</b>	<b>VERZEICHNISSE .....</b>	<b>127</b>
<b>6.1.</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>127</b>
<b>6.2.</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>133</b>
<b>7.</b>	<b>ANHANG</b>	
	<b>Kurzfassung</b>	
	<b>Abstract</b>	
	<b>Interviewleitfaden</b>	
	<b>Interviewtranskripte</b>	

## 1. EINLEITUNG

Schule als Bildungseinrichtung hat für die Entwicklung der Gesellschaft und für jedes Kind – egal welchen Geschlechts, welcher Herkunft oder Zugehörigkeit – eine große Bedeutung. Kinder kommen bereits mit eigenen Vorstellungen von Mann und Frau in die Schule. Gleichzeitig ist Schule kein neutraler und vor allem kein geschlechtsneutraler Raum, denn durch Interaktionen werden Vorstellungen von Geschlecht stets (re-)produziert. Schule stellt dadurch „eines der wichtigsten institutionellen Felder [dar], um zu lernen, wie man (nicht) eine Frau oder ein Mann ist oder sein soll“ (Krišová & Polánková, 2020, S. 44). Die Schule wird explizit und implizit durch die gesellschaftlichen Strukturen und die Beteiligten geprägt (Krišová & Polánková, 2020, S. 56, 61). Gleichzeitig entsteht dadurch auch die Chance, dass Schule zum Abbau sozialer Ungleichheiten beitragen kann.

Die Diskussion um eine geschlechtssensible Schule ist nicht neu, aber dennoch nur in einzelnen Aspekten im Lehrplan angekommen. Aufgrund der Tatsache, dass die Forscherin auch angehende Volksschullehrerin ist und eine Forschungslücke in der Erforschung des Themas in der Primarstufe identifiziert werden kann, wird das Forschungsfeld Volksschule gewählt. Für den Einstieg in die Arbeit wird in den Blick genommen, inwieweit das Thema einer geschlechtssensiblen Bildung im Lehrplan der Volksschule in Österreich bereits Thema ist. „Die Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (BMBWF, 2012, S. 18) ist dort als ein Unterrichtsprinzip festgehalten und stellt damit eine Grundlage für die Behandlung geschlechtssensibler Bildung in der Volksschule dar. In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen für die Volksschule wird beim Punkt „Soziales Lernen“ darauf hingewiesen, dass die Persönlichkeit der Kinder gezielt gefördert werden soll. Ein Aspekt, der dabei genannt wird, ist die „Sensibilisierung für Geschlechterrollen“ (BMBWF, 2012, S. 26). Weitere Aspekte von geschlechtssensibler Bildung werden nur vereinzelt in wenigen Fächern angesprochen. Beispielsweise könne im technischen Werken „das Bewusstsein der Gleichstellung von Frauen und Männern im Arbeitsprozess“ (BMBWF, 2012, S. 183) angebahnt werden. Im Bereich Bewegung und Sport wird darauf hingewiesen, dass „die Koedukation im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport ... eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Verhaltensmustern“ (BMBWF, 2012, S. 220) erfordert. Dies zeigt deutlich, dass das Thema fächerübergreifend behandelt werden kann, und bestätigt das eingangs formulierte Argument, dass reflektiert werden muss, wie Schule als institutioneller Raum (Vorstellungen von) Geschlecht stets (re-)produziert.

## Einleitung

Im thematischen Kontext gibt es unterschiedliche Begrifflichkeiten, die verwendet werden können, wie beispielsweise *geschlechtergerechte*, *genderbewusste* oder *gendersensible* Bildung. Diese Masterarbeit orientiert sich an der Definition einer *geschlechtssensiblen Bildung* nach Krišová & Polánková (2020, S. 8):

„Darunter verstehen wir Bildung, in der Lehrer\*innen sich der geschlechtsbezogenen Ungleichheiten in der Gesellschaft und der Rolle von Schule für geschlechterdifferenzierende Sozialisation bewusst sind. Weiters bezieht sich der Begriff auf eine Form von Bildung, in der Lehrer\*innen ihr eigenes Unterrichten, die Kommunikation mit den Schüler\*innen sowie ihre Verhaltensweisen reflektieren. In dieser Art von Bildung diskutieren Lehrer\*innen mit Schüler\*innen über die vergeschlechtlichte Struktur der Gesellschaft und schaffen ein Umfeld, in dem sich alle, unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität, sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlechtsausdruck (ebenso wie auch ihrer Klassenzugehörigkeit, ethnischen Zugehörigkeit oder Befähigung), als Teil der Gesellschaft fühlen. Nicht zuletzt ist es eine Bildung, in der Gleichstellung der Geschlechter nicht nur Teil der Lehrinhalte, sondern ein übergreifendes Prinzip ist, an dem sich Lehrer\*innen in ihrem Zugang zu den Lernenden orientieren.“

Aus dieser Definition lassen sich auch mehrere Aspekte der bildungswissenschaftlichen Relevanz für diese Masterarbeit ableiten. Schule stellt ein gesellschaftliches Handlungsfeld dar, das als Sozialisationsinstanz eine wesentliche Rolle in der Entwicklung der Kinder spielt. Nicht nur durch den offiziellen, sondern auch durch den heimlichen Lehrplan werden geschlechtsspezifische Ungleichheiten in Erziehung und Bildung auf unterschiedliche Weise in Interaktionen innerhalb der Schule und durch die Schulkultur reproduziert (Krišová & Polánková, 2020, S. 6, 44). Der im Zitat von Krišová & Polánková (2020, S. 8) angesprochene Reflexionsprozess von Lehrpersonen in Bezug auf unterschiedliche Aspekte wie die Kommunikation mit den Schüler\*innen oder Verhaltensweisen begründet die bildungswissenschaftliche Relevanz dieses Themas, denn auch die Masterarbeit ermöglicht eine bildungswissenschaftliche Reflexion von Unterricht und Lehrer\*innenverhalten. Durch die Bearbeitung der empirischen Daten wird ein bildungswissenschaftliches Nachdenken über den Lehrberuf möglich. Zusätzlich wurde durch die Interviewfragen ein Reflexionsprozess bei den Lehrpersonen angestoßen. Die bildungswissenschaftliche Relevanz kann darüber hinaus daraus begründet werden, dass diese Masterarbeit wechselseitige Bezüge zwischen der Praxis und dem theoretischen Referenzrahmen schafft. Ergänzend kann darauf hingewiesen werden, dass Sprache ein zentrales Medium in der Reflexion sowie im Lehr- und Lernprozess darstellt und daher eine besondere Aufmerksamkeit verdient. Sowohl durch verbale als auch nonverbale Sprache werden Vorstellungen von Geschlecht vermittelt. Das Zitat über geschlechtssensible Bildung (Krišová & Polánková, 2020, S. 8) weist am Ende zudem darauf hin, dass von Lehrpersonen eine inklusive Grundhaltung erwartet wird, indem sie ein Umfeld schaffen, in

## Einleitung

dem sich alle Schüler\*innen als Teil der Gesellschaft fühlen. An dieser Stelle kann hinzugefügt werden, dass sich diese Grundhaltung auch in einer geschlechtssensiblen Sprache äußern kann oder soll.

Das führte die Forscherin dazu, als Gegenstand der Arbeit das bildungswissenschaftlich und für die pädagogische Praxis relevante Handlungsfeld *Volksschule* zu wählen. Die Masterarbeit beschäftigt sich einerseits damit, auf der Grundlage von Vignetten, welche Adressierungen von Schulkindern im Unterricht einer Volksschulklasse wahrgenommen werden können und welche Rolle geschlechtssensible Sprache in der Volksschule spielt. Andererseits sollen auch Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte – durch die Erhebung von Expert\*inneninterviews – gesammelt werden. Die Einbeziehung dieser Perspektive ermöglicht es herauszufinden, wie die Befragten das Thema geschlechtssensible Sprache verstehen und welche Erfahrungen sie damit im Unterricht gemacht haben. Das für die Masterarbeit spezifische Vorgehen liegt darin, durch die innovative Triangulation der Methoden zur Datenerhebung und Datenauswertung aus mehreren Perspektiven Informationen für die Themenbereiche Adressierung und geschlechtssensible Sprache in der Volksschule zu erhalten. Dadurch entsteht das Potenzial, eine umfassende Erkenntnis aus den empirischen Daten zu erhalten. Ein besonderer Fokus wird dabei auf die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule gelegt, da dieser Teil im Forschungsstand wenig Beachtung gefunden hat.

Wenn man Sprache als wesentlichen Teilaspekt von Interaktion auffasst und Sprache Wirklichkeit kreieren kann, dann kann folglich geschlechtssensible Sprache in der Schule dazu verwendet werden, mehr als *ein* Geschlecht sprachlich sichtbar zu machen. Geschlechtssensible Sprache soll in dieser Masterarbeit als Teil der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in der Volksschule verstanden werden. Verbale Sprache ist jedoch nur ein Aspekt von Interaktionen. Deshalb wird auch die nonverbale Sprache (Mimik, Gestik, Stimmung) bei der Untersuchung von Adressierung, besonders in den Vignetten, mitbedacht. Unter Vignetten werden „kurze prägnante Erzählungen [verstanden], die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 34, Anmk. S. W.). Folglich ist besonders bei der Auswertung mit der Vignetten-Lektüre darauf zu achten, wie Geschlecht auch nicht-sprachlich erzeugt wird. Die Expert\*inneninterviews werden nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet und legen den Fokus auf die Verwendung geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule. Die verwendeten Methoden zur Datenerhebung und Datenauswertung werden in dieser Masterarbeit, in Bezug auf den

## Einleitung

Gegenstand, so angewendet, dass ein umfassendes Bild von Adressierung in der Volksschule rekonstruiert werden kann.

Von diesen Überlegungen ausgehend ist das Ziel der Masterarbeit, folgende Forschungsfrage zu bearbeiten:

*In welcher Weise werden Schulkinder im Volksschulunterricht von Lehrpersonen adressiert und welche Rolle spielt dabei geschlechtssensible Sprache?*

Folgende Subfragen werden dabei als Orientierung bei der Bearbeitung und Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen:

- a) *Wie zeigen sich Phänomene von Subjektivierung und Anerkennung als Adressierung in den Vignetten?*
- b) *Welche Rolle spielt geschlechtssensible Sprache für befragte Volksschullehrer\*innen allgemein und im Unterricht?*

Um die gerade genannte Forschungsfrage mit den Unterfragen zu beantworten, werden zunächst im ersten Teil der Arbeit der aktuelle Forschungsstand und die theoretischen Perspektiven beschrieben. Kapitel 2.1. beschreibt den Forschungsstand zu gender<sup>1</sup> in der Schule. Anschließend werden mehrere theoretische Perspektiven (Kapitel 2.2.) erläutert (Doing Gender, Undoing Gender, Gender Mainstreaming und Subjektivierung). Aufbauend auf diesem Kapitel werden Konzepte der Anerkennung (Kapitel 2.3.1.) vorgestellt, um daraus das Konzept von Anerkennung als Adressierung nach Reh und Ricken (2012) hervorzuheben (Kapitel 2.3.2.). Ein weiterer wesentlicher Aspekt, nämlich die Macht von Sprache, wird im Kapitel 2.4. erläutert. Es folgt eine Analyse von Leitfäden zur Anwendung geschlechtergerechter Sprache (Kapitel 2.4.1.) und eine Darstellung von Studien, die Auswirkungen von geschlechtergerechter Sprache untersucht haben (Kapitel 2.4.2.). Den ersten Teil der Masterarbeit abschließend wird dargestellt, wie das Thema in seinen rechtlichen Grundlagen verankert wird (Kapitel 2.5.).

Der zweite Teil der Masterarbeit behandelt die empirische Untersuchung. Im Kapitel 3 wird das innovative methodische Vorgehen der Datenerhebung (Kapitel 3.1.) sowie der Datenauswertung (Kapitel 3.2.) beschrieben. Im Zuge des Kapitels der Datenerhebung wird die teilnehmende Erfahrung von der teilnehmenden Beobachtung abgegrenzt (Kapitel 3.1.1.) und

---

<sup>1</sup> Während in der folgenden Arbeit die Begriffe des Doing Gender, Undoing Gender, Gender Mainstreaming als Konzepte behandelt und daher groß geschrieben werden, werden gender und die Kategorien sex, sex category, race, class, bedingt durch fehlende akkurate Übersetzungen, aus dem Englischen übernommen und daher klein geschrieben (Kapitel 2.2.1-2.2.2.). Auch klein geschrieben wird gendern, wenn es in der folgenden Arbeit als Verb verwendet wird.

## Einleitung

anschließend die teilnehmende Erfahrung in der Datenerhebung beschrieben (3.1.2.). Die Datenerhebung mit Vignetten (Kapitel 3.1.3.) und dem Expert\*inneninterview (3.1.4.) wird ebenfalls erläutert. Bevor die Zugänge der Datenerhebung vorgestellt werden, wird das Verbindungsstück der Methoden, der Erfahrungsbegriff, in Kapitel 3.2.1. offengelegt. Die Vignetten-Lektüre zur Auswertung der Vignetten wird in Kapitel 3.2.2. und die zusätzliche Perspektive nach Reh und Ricken in Kapitel 3.2.3. beschrieben. Die Expert\*inneninterviews werden mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet (3.2.4.). Die Ergebnisse der Datenauswertung folgen ausführlich in Kapitel 4. Die erste Subfrage bezieht sich auf die Vignetten und wird in Kapitel 4.1. beantwortet. Die Ergebnisse der Interviews, die die zweite Subfrage beantworten können, werden im darauffolgenden Kapitel 4.2. dargestellt. Die Inhalte aus den Expert\*inneninterviews werden in der komparativen Analyse verglichen und in Kapitel 4.3. zusammengefasst. Kapitel 5.1. widmet sich der Zusammenfassung der Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage. Die Masterarbeit wird mit weiterführenden Überlegungen für Theorie und Praxis abgeschlossen (Kapitel 5.2.).

## **2. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND UND THEORETISCHE PERSPEKTIVEN**

Um die Forschungsfrage behandeln zu können, werden in diesem Kapitel die aktuellen Diskurse zu gender in der Schule und Sprache als Machtinstrument zusammengefasst sowie die theoretischen Perspektiven (Un-)Doing Gender, Gender Mainstreaming, Subjektivierung und Adressierung, die für die inhaltliche Bearbeitung der Vignetten und Interviews wichtig sind, dargestellt. Der Forschungsgegenstand Volksschule wird dadurch aus unterschiedlichen Blickpunkten betrachtet, was ein Merkmal der „*Theorien-Triangulation*“ (Flick, 2011, S. 323) ist. Aufgrund der Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985 § 1, 2 3) sind Kinder in Österreich verpflichtet, eine Schule zu besuchen. Sowohl der Ansatz des Doing Difference (West & Fenstermaker, 2002) als auch der Subjektivierungsprozess im Sinne von Anerkennung als Adressierung (Reh & Ricken, 2012) hebt die Gesellschaft und die Bedeutung von Interaktionen hervor. Kinder erleben Lehrpersonen in der Schule als Vertreter\*innen der Gesellschaft und als bedeutende Interaktionspartner\*innen in ihrer Entwicklung. Die Sprache hat dabei eine große Bedeutung und es wird aufgezeigt, dass Sprache Wirklichkeit erzeugt. Geschlechtssensible Sprache wird als Möglichkeit ausgearbeitet, Frauen und Männer<sup>2</sup> gleichermaßen (sprachlich) sichtbar zu machen. Unterschiedliche Möglichkeiten, eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden, werden anhand von drei Leitfäden (BMBWF, PH Wien, KPH) vorgestellt. Zudem erfolgt ein kurzer Verweis auf die aktuelle Empfehlung der PH Tirol. Abschließend folgen noch gesetzliche Grundlagen, die aufzeigen, dass geschlechtergerechte Sprache und die Gleichstellung von Frauen und Männern in nationalen und internationalen Gesetzen sowie dem Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2019) verankert sind.

### **2.1. Forschungsstand zu gender in der Schule**

In der wissenschaftlichen Literatur findet man viele Beiträge, welche die Themen gender und Geschlechtergerechtigkeit behandeln. Eine Auswahl davon beschäftigt sich auch mit der Verbindung dieser Themen mit Schul- und Bildungsforschung. Der Fokus wird in dieser

---

<sup>2</sup> Sowie Personen jenseits der Norm der Zweigeschlechtlichkeit – Es wird in der Masterarbeit mitbedacht, dass man bei einigen Formen der geschlechtssensiblen Sprache in der binären Ordnung verbleibt. Aufgrund des Forschungsfeldes Volksschule wird dieser Aspekt zwar mitbedacht, liegt aber nicht im Fokus der Analyse.

Masterarbeit auf die Volksschule gelegt. Der Forschungsstand der schulbezogenen Geschlechterforschung (größtenteils) im deutschsprachigen Raum wird nachfolgend umrissen.

Budde (2006, S. 45) schreibt über die Schnittstelle von Gender und Schule und „wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen“. Als theoretischem Ansatz folgt er dabei dem *Doing Gender*. Geschlecht wird dabei in Interaktionen als sozial konstruiert verstanden. Dieser gendertheoretische Ansatz wird in der Masterarbeit genauer betrachtet und in Kapitel 2.2.1 skizziert. Die empirischen Forschungen, auf die sich Budde (2006, S. 51) bezieht, wurden in Gymnasialklassen durchgeführt. Er plädiert für ein Vorgehen in drei Schritten, bei dem auf die Dramatisierung der Differenz die Fokussierung der Heterogenität folgen sollte. In der Interaktion sollten dann „entdramatisierende Aspekte“ (Budde, 2006, S. 58) betrachtet werden, aber auch die eigene Reflexion sollte zum Tragen kommen.

Der Sammelband *Genderkompetenz und Schulwelten*, herausgegeben von Krüger (2011), beschäftigt sich mit der Frage, wie Schulen und ihre Akteur\*innen Geschlechterunterscheidungen sowie Stereotype von Geschlechtern (re-)produzieren. Schule und die Agierenden können mit „Gender Mainstreaming“ als Strategie zu mehr Geschlechtergerechtigkeit beitragen. Gender Mainstreaming wird genauer im Kapitel 2.2.3 vorgestellt. Zudem behandelt der Sammelband „die Bedeutung von Geschlecht im Verhältnis zur Bedeutung anderer sozialer Kategorien“ (Krüger, 2011, S. 5) und das Konzept der Intersektionalität. Krüger beschreibt in einem einleitenden Kapitel die Geschichte der drei Jahrzehnte langen Forschung der Themen „Geschlecht und Schule“ in Deutschland.

Faulstich-Wieland (2011, S. 61-79) beschreibt in einem Beitrag des Sammelbandes von Böllert und Heite (2011) die Schwierigkeit, eine geschlechtergerechte Schule zu bestimmen. Einerseits kann das so verstanden werden, dass man die Gerechtigkeit für die Geschlechter fokussiert und andererseits das Besondere der Geschlechter akzeptiert. Weiters differenziert sie vier Diskurse, die anhand von empirischem Material, das in einem Gymnasium erhoben wurde, erläutert werden. Beim ersten Diskurs handelt es sich um „Mädchenparteilichkeit“, die auf die Förderung von Mädchen fokussiert ist. Der zweite Diskurs stellt die Forderung nach „Gleichberechtigung“ dar. Der dritte Diskurs soll die Jungen fördern. Diese drei Diskurse beinhalten die Gefahr, dass sie aufgrund des Konzepts der Geschlechterdifferenz Stereotype und Geschlechterverhältnisse verfestigen. Der vierte Diskurs stellt den jüngsten dar, der Geschlecht als soziales Konstrukt ansieht und auf die Akzeptanz von Heterogenität aufbaut (Faulstich-Wieland, 2011, S. 61-62).

Die Zeitschrift GENDER erscheint dreimal jährlich. Die Zeitschrift behandelt Themen, die in einem Zusammenhang mit Geschlecht, Kultur und Gesellschaft stehen. Es ist eine Plattform für einen fächerübergreifenden Diskurs sowie Überlegungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Auch Geschlecht in Zusammenhang mit schulischen Handlungsfeldern war ein Thema der Zeitschrift (Budde u.a., 2015). Auch die aktuelle Ausgabe beschäftigt sich mit „Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten“ (Penkwitt u.a., 2020).

Da sich die Masterarbeit mit einem praktisch relevanten Handlungsfeld befasst und konkrete Ansätze für den Umgang mit geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule gesucht werden sollen, ist es auch von Bedeutung, sich mit praktischen Anleitungen auseinanderzusetzen. Das Zentrum polis – Politik lernen in der Schule (2014) hat eine Broschüre mit dem Titel „Gender, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit“ herausgebracht. Darin findet man neben informativen Texten auch Unterrichtsbeispiele und Projektideen. Bei der Durchsicht der Broschüre „Diagnoseinstrumente zur Gender- und Diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion“ (Handreichung Gender\_Diversität, 2017) fällt auf, dass auch hier der Diskurs des *Doing Gender* besprochen wird. Ebenso werden die Begriffe des Dramatisierens und Entdramatisierens besprochen, die auch im Buch der Autor\*innen Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) behandelt wurden. Es werden, mit Bezug auf Lamamra (2007 zit. n. Handreichung Gender\_Diversität, 2017), mehrere Aspekte angeführt, die bei einer Unterrichtsbeobachtung beachtet werden können. Es wird darauf hingewiesen, dass im Prozess des *Doing Gender* Sprache nicht neutral ist. Geschlechtssensible Sprache wird ebenfalls kurz in Bezug auf die Analyse von Materialien genannt (Handreichung Gender\_Diversität, 2017, S. 3,10,22).

An den praktischen Anleitungen soll diese Masterarbeit anschließen. Der Forschungsstand zeigt, dass Geschlecht in der Schule zwar in Bezug auf unterschiedliche Themenschwerpunkte vielfältig behandelt wurde. Eine Fokussierung auf die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache konnte dabei kaum gefunden werden. Auch das Forschungsfeld der Volksschule steht hinter der Sekundarstufe und Hochschule zurück. Daher liegt der Fokus der Masterarbeit auf der Untersuchung der Verwendung von geschlechtssensibler Sprache sowie der Betrachtung nonverbaler Sprache und Adressierung in der Volksschule.

## 2.2. Theoretische Perspektiven

### 2.2.1. Doing Gender

Das Konzept Doing Gender entstammt der amerikanischen Frauenbewegung und -forschung und kann der interaktionstheoretischen Soziologie zugeordnet werden. West und Zimmermann haben das Konzept in Abgrenzung zur damaligen Vorstellung einer natürlichen Unterscheidung von *sex* und *gender* entwickelt. Dabei wird Geschlecht(szugehörigkeit) nicht als Merkmal von Individuen verstanden, sondern als Ergebnis sozialer Prozesse (Gildemeister, 2010, S. 132; Faulstich-Wieland, 2015, S. 154). West und Zimmermann haben eine dreigliedrige Unterscheidung ausgearbeitet. Sie unterscheiden zwischen *sex*, *sex category* und *gender*. Unter *sex* wird „die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien“ (Gildemeister, 2010, S. 133) verstanden. *Sex category* meint „die soziale Zuordnung zu einem Geschlecht im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung einer erkennbaren Zugehörigkeit zur einen oder anderen Kategorie“ (Gildemeister, 2010, S. 133). Die Geburtskategorie und diese Zuordnung müssen nicht ident sein. Unter *gender* verstehen West und Zimmermann „die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind“ (Gildemeister, 2010, S. 133). Die Kategorien *sex*, *sex category* und *gender* werden unabhängig voneinander gedacht. Dies ermöglicht das Verständnis, dass Geschlecht nicht etwas ist, das man ‚hat‘, sondern etwas, das in sozialen Situationen entsteht und interaktiv hergestellt wird. *Gender* wird als kein Merkmal verstanden, sondern als Ergebnis sozialer Prozesse (Gildemeister, 2010, S. 133).

Die Autor\*innen West und Fenstermaker (2002) rahmen das Konzept in ihrem Aufsatz mit dem Begriff Doing Difference. Dabei beschreiben sie, dass unterschiedliche Differenzkategorien durch aktives Tun hergestellt werden. Neben der Kategorie *gender* werden auch Differenzkategorien wie *race* und *class* simultan sozial hergestellt. Eine Person kann in einer Situation von mehreren Kategorien wie *gender*, *race* und *class* betroffen sein. Die Bedeutung der Kategorien entwickelt sich in sozialen Interaktionen. Je nach Interaktionskontext und Situation können die Kategorien sich gegenseitig verstärken oder überdecken. ‚Gender‘ wird als Mechanismus verstanden, bei dem soziale Aktionen soziale Strukturen reproduzieren (West & Fenstermaker, 2002, S. 64-66, 75). Der Ansatz des Doing Gender geht auf Forschungen von

Garfinkel<sup>3</sup> (1967) und Goffman<sup>4</sup> (1976) zurück. Mit Bezug auf die Beiträge von Garfinkel machen sie deutlich, dass die Einteilung in zwei Geschlechter – weiblich oder männlich – für alle selbstverständlich erscheint (West & Fenstermaker, 2002, S. 64). Das Konzept *Doing Gender* basiert auf den Transsexuellenstudien von Garfinkel sowie Kessler und McKenna (1978). In den späten 1950er Jahren führte Garfinkel die Fallstudie „Agnes“ einer Mann-zu-Frau-Transsexuellen durch (Gildemeister, 2010, S. 134). Nach Garfinkel wird in der Interaktion das Geschlecht und die Geschlechtsidentität bestimmt und konstruiert. Am Beispiel von Agnes wird die Überlappung der drei Kategorien *sex*, *sex category* und *gender* deutlich. Agnes Geburtsklassifikation, *sex*, entspricht nicht den sozial vereinbarten Kriterien einer Frau. Dennoch hat sie sich selbst als Frau gesehen und sah ihren Penis als Fehler an, der korrigiert werden muss. Durch ihre Kleidung, ihr Aussehen, ihre Frisur u.a. hat sich Agnes der weiblichen *sex category* zugeordnet und wird auch von anderen dementsprechend wahrgenommen. *Sex category* und *gender* müssen nicht ident sein. Unter *gender* wird ein Verhalten verstanden, das dem Muster von *weiblich* oder *männlich* entspricht. *Gender* wird durch soziale Interaktionen konstruiert und strukturiert gleichzeitig Interaktionen (Gildemeister, 2010, S. 134; West & Zimmermann, 1987, S. 131-135; West & Fenstermaker, 2002, S. 64-66). Die Zweigeschlechtlichkeit wird als „grundlegendes Typisierungsmuster“ (Gildemeister, 2010, S. 134) verstanden, nach dem sich die soziale Welt ordnet.

Auch mit Goffman argumentieren die Autor\*innen West und Fenstermaker, dass Personen in Interaktionen stets annehmen, dass sich Menschen einer Kategorie zuordnen lassen. Diese Kategorie wird von dem Geschlecht (*sex*) her bestimmt und zeigt sich in unseren ‚natürlichen Zeichen‘ (West & Fenstermaker, 2002, S. 64). Gleichzeitig gehen West und Zimmerman über die Überlegungen von Goffman hinaus und kritisieren seine Vorstellung von Geschlecht als Rolle. Nach ihnen wird *gender* situationsübergreifend verstanden und als etwas, das in sozialen Prozessen kreierte wird. Die Autor\*innen kritisieren an Goffmans These, dass sich *gender* an Idealisierungen von Weiblichkeit und Männlichkeit orientiert. Zudem übersieht Goffman nach West und Zimmerman, dass *gender* in alltägliche Situationen eingebettet ist (West & Zimmermann, 1987, S. 129-130). Mit *Doing Gender* werden Differenzen zwischen weiblich und männlich erzeugt, die nicht biologischen oder natürlichen Ursprungs sind. Diese Differenzen werden nach Goffman genutzt, um das Wesentliche der Geschlechter herzustellen. Institutionelle Reflexivität praktiziert das ‚Arrangement der Geschlechter‘ und (re-)produziert,

---

<sup>3</sup>Harold Garfinkel (1917-2011) gilt als Begründer der Ethnomethodologie und kann in den 1960er Jahre in den USA verortet werden.

<sup>4</sup> Erving Goffman (1922-1982) war ein kanadischer Soziologe, der der Tradition der Chicagoer Schule der Soziologie zugeordnet werden kann

was als normal und natürlich gesehen werden soll (West & Zimmermann, 1987, S. 137). Durch das Arrangement der Geschlechter wird das soziale Geschlecht in dem Sinn institutionalisiert, dass Merkmale entwickelt werden. Diese Merkmale sollen die unterschiedliche Institutionalisierung begründen (institutionelle Reflexivität) (Goffman, 2001, S. 162). Auch Schulen können als soziale Institutionen verstanden werden, die das Arrangement der Geschlechter unterstützen. Soziale Prozesse enthalten Strukturen, die zur rituellen Darstellung der Genderismen, also bestimmter Verhaltensmuster beider Geschlechter führen. Eine räumliche Darstellung des Geschlechts ist bei den Toiletten zu finden. Goffman schreibt dazu: „Die Trennung der Toiletten wird als natürliche Folge des Unterschieds zwischen den Geschlechtskategorien hingestellt, obwohl sie tatsächlich mehr ein Mittel zur Anerkennung, wenn nicht gar zur Erschaffung dieses Unterschieds ist.“ (Goffman, 2001, S. 134) West und Zimmerman (1987, S. 147) schlussfolgern, dass *gender* ein ideologisches Mittel ist, das die Möglichkeiten und Grenzen von *sex category* (re-)produziert und legitimiert. Ein Verständnis dafür, wie *gender* in sozialen Situationen hergestellt wird, ermöglicht es, den Zusammenhang von sozialen Strukturen und sozialen Kontrollprozessen zu erkennen (West & Zimmermann, 1987, S. 147).

Es wird deutlich, dass die Gesellschaft und die Interaktionspartner\*innen eine wesentliche Rolle bei *Doing Gender* und *Doing Difference* spielen. Auch in der Schule und im Unterricht finden viele Interaktionen statt, die soziale Situationen darstellen und dadurch *gender* und andere Differenzkategorien herstellen. Die Lehrperson, der Ort Schule und die (nonverbale) Sprache, die sie verwenden, sind dabei von Bedeutung. Eine theoretische Perspektive, mit der auf Interaktionen geschaut werden kann, ist das Konzept der Anerkennung, das im Kapitel 2.3 beschrieben wird.

### 2.2.2. Undoing Gender

Wie beschrieben beziehen sich West und Zimmerman bei ihrer Aussage, dass *gender* in jeder Interaktion relevant ist, auf Garfinkel. West und Zimmerman beschäftigten sich mit der Aufdeckung von Geschlechterungleichheiten, die sich in hierarchischen Strukturen zeigen. *Doing Gender* wurde dort gesehen, „wo als weiblich oder männlich identifizierte Personen an den Interaktionen beteiligt sind“ (Faulstich-Wieland, 2015, S. 157). Veränderungen im Geschlechterverhältnis wurde nur vor der Geschlechterhierarchie interpretiert und damit als „Reproduktion der Differenz“ (Faulstich-Wieland, 2015, S. 157) verstanden. Als Kritik und Gegenbewegung kann kurz *Undoing Gender* vorgestellt werden, das von Hirschauer (1994)

eingeführt wurde. „Es wandte sich damit gegen die Omnirelevanzannahme von Geschlecht und konstruierte *Doing Gender* als Handeln in Episoden.“ (Faulstich-Wieland, 2015, S. 158) Damit ist gemeint, dass Geschlecht zwar in der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit zu Beginn einer Interaktion zur Kenntnis genommen wird, im Laufe der Interaktion Geschlecht aber nicht mehr Bedeutung zukommen muss. Eine „Geschlechtsneutralität [ist] keineswegs etwas, was von selbst passiert“ (Faulstich-Wieland, 2015, S. 158). Es bedarf einer bewussten Entscheidung (Faulstich-Wieland, 2015, S. 158).

An dieser Stelle kann auch auf den beschriebenen Ansatz des *Doing Difference* von West und Fenstermaker (1995) verwiesen werden, der neben der Kategorie Geschlecht auch die Differenzkategorien *class* und *race* markiert. Je nach Situation werden unterschiedliche Differenzkategorien relevant gemacht. Nach Francine Deutsch soll der Begriff *Doing Gender* gebraucht werden, wenn man die Reproduktion von Geschlechterungleichheiten beschreiben will. *Undoing Gender* soll dann verwendet werden, wenn ein Abbau von Ungleichheiten passieren soll.

### 2.2.3. Gender Mainstreaming

Die Wurzeln des Gender Mainstreamings liegen in der dritten Weltfrauenkonferenz der UNO, die 1985 in Nairobi stattgefunden hat. In der folgenden Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 wurde die Idee des Gender Mainstreaming weiterverfolgt und als Strategie der europäischen Gleichstellungspolitik festgelegt. Daraufhin waren die Mitgliedstaaten verpflichtet, die Strategie in ihren nationalen Konzepten zu implementieren. Ein Jahr später kam die Idee in der europäischen Politik an (Kahlert, 2011, S. 71). 1999 wurde Gender Mainstreaming in den Amsterdamer Vertrag aufgenommen und die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union in Artikel 2 Absatz 2 verpflichteten sich, „Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern“ (Europäische Union, 1997, S. 25, zit. n. Kahler, 2011, S. 71). Die österreichische Bundesregierung hat sich zur Umsetzung des Gender Mainstreamings im Jahr 2000 per Ministerratsbeschluss verpflichtet. Gleichzeitig wurde die Interministerielle Arbeitsgruppe Gender Mainstreaming/Budgeting gegründet. Gender Mainstreaming soll auf allen politischen Ebenen umgesetzt werden. Unter Gender Mainstreaming wird eine Strategie verstanden, um die Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen (Bundeskanzleramt Österreich, 2019a).

„Der Europarat hat 1998 diese gleichstellungspolitische Strategie wie folgt definiert: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung

und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen.“ (Bundeskanzleramt Österreich, 2019b)

Für die Anwendung und Ermöglichung der Rahmenbedingungen werden Führungskräfte und Politiker\*innen verantwortlich gemacht (Top-down-Ansatz). Folglich soll die Gleichstellung in alle Maßnahmen integriert werden. Im Jahr 2009 wurde das Gender Budgeting im Haushaltsrecht des Bundes verfassungsmäßig verankert (Bundeskanzleramt Österreich, 2019a; Bundeskanzleramt Österreich 2019b). Ein wesentlicher Aspekt zur Umsetzung des Gender Mainstreamings ist die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache. Das BMBWF beschreibt das als Unterlassung von Formulierungen im generischen Maskulinum. Stattdessen sollen beide Geschlechter sprachlich sichtbar gemacht oder neutrale Formulierungen genutzt werden (BMBWF, 2002).

Im Unterschied zur reinen Frauenförderung hat Gender Mainstreaming das Ziel, Gleichstellungsaspekte langfristig zu verankern. Frauenpolitik fokussiert den Abbau von Benachteiligungen mit dem Fokus auf Frauen. Es werden schnelle Lösungen gesucht, die die Lebenssituation von Frauen verbessern. Gender Mainstreaming zielt hingegen auf die Veränderung von Rahmenbedingungen und Strukturen. Die Zielgruppe sind dabei Frauen, Männer und alle non-binären Geschlechter. Während die Frauenpolitik Ungleichbehandlungen in konkreten Situationen wie im politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Bereich behandelt, ist das Gender Mainstreaming auf politische Maßnahmen und Entscheidungen fokussiert, bei denen Ungleichheiten entstehen. Frauenpolitik und Gender Mainstreaming ergänzen sich gegenseitig und verfolgen das Ziel, die Gleichstellung von Frauen und Männern auf allen Ebenen zu erreichen (Bundeskanzleramt Österreich, 2019b).

### **2.2.4. Subjektivierung**

Nach Ricken (2013) gibt es eine (sozial-)wissenschaftlich geteilte Überzeugung, dass „Menschen nicht einfach Subjekte sind“ (Ricken, 2013a, S. 29), sondern zu Subjekten gemacht werden. Für die Erklärung, wie Menschen zu Subjekten werden, gibt es unterschiedliche Theorieperspektiven. In Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungstheorien besteht laut Autor Einigkeit, dass die Entwicklung des Selbst als „eine ‚Wechselwirkung‘ (Humboldt) zwischen dem entstehenden Selbst und vielfachen naturalen, kulturalen und sozialen sowie auch materialen Kontexten bzw. Akteur\*innen verstanden werden muss“ (Ricken, 2013a, S. 29). Der Autor weist zudem darauf hin, dass aus den Überlegungen von Foucault im aktuellen

Diskurs davon ausgegangen wird, dass Menschen sich sowohl zu Subjekten machen als auch gemacht werden. Mit Subjektivierung wird daher ein Prozess beschrieben (Ricken, 2013a, S. 30f.). Demzufolge wird Subjektivierung als ein Prozess verstanden, in dem Menschen sich in Auseinandersetzung mit anderen und anderem „als ein Subjekt begreifen und gestalten“ (Ricken, 2013a, S. 34). Das bedeutet auch, dass Menschen „sich nicht von und aus sich selbst, sondern von anderen erlernen.“ (Ricken, 2013a, S. 39)

Ricken hebt eine Dreidimensionalität von Welt-, Anderen- und Selbstverhältnissen hervor. Es ist Teil von Subjektivierungsprozessen, dass „Menschen in jeweiligen kulturell und historisch bedingten Mustern sich auf sich beziehen und darin sich als Selbst erlernen“ (Ricken, 2013a, S. 42). Die Selbstbezüge sind jedoch nur möglich, indem wir uns zu Kategorien von anderen verhalten. Daher „sind die Anderen konstitutive Voraussetzung des eigenen Selbst.“ (Ricken, 2013a, S. 42-43). Die dritte Dimension ist, dass sich das Selbst auch mit der Welt in Bezug setzen muss. Ricken betont, dass die Bezüge der drei genannten Dimensionen wechselseitig hergestellt werden (Ricken, 2013a, S. 43). Ricken versteht sich selbst zwar nicht wirklich als Phänomenologe und dennoch können seine Ausführungen sowie die von Foucault phänomenologisch gedeutet werden. Denn die Phänomenologie denkt ebenfalls vom anderen und nicht vom Selbst aus. Aus diesem Grund eignen sich diese Gedanken von Ricken, um Theorie und die phänomenologisch orientierten Vignetten der Empirie zu verbinden.

Schmidt (2013) beschreibt die Subjektivierung ebenfalls als Prozess. Er hebt hervor, dass „alltägliche Praktiken, Verhaltensweisen, Körperbewegungen, Haltungen, Gesten und Kommunikationsformen“ (Schmidt, 2013, S. 93) an diesem Prozess beteiligt sind. „Soziale Praktiken werden in der Praxissoziologie als ein Tun, ein *doing* verstanden.“ (Schmidt, 2013, S. 99) Damit ist gemeint, dass soziale Praktiken auch immer beobachtbare Körperbewegungen umfassen. An dieser Stelle kann angedeutet werden, dass beim empirischen Material der Vignetten die Körperbewegungen ebenfalls eine wesentliche Rolle spielen und daher bereits eine Verbindung zwischen Theorie und Empirie hergestellt werden kann.

Auch Müller (2013) folgt dem aktuellen Verständnis, dass der Ausdruck Subjektivierung einen Prozess meint. Menschen machen sich zum Subjekt oder werden von anderen zum Subjekt gemacht. „Sie [die Menschen; Anm. S.W.] sind nie einfach Subjekt, sondern sie *werden* nur je Subjekt“ (Müller, 2013, S. 61). Weiters führt Müller (2013, 61) ebenso aus, dass Subjekte nur im Verhältnis zu anderen zu verstehen sind. Bei dieser Argumentation nimmt er Bezug auf *Anrufung* und *Anerkennung*. Das Konzept der Anerkennung steht daher in Bezug zur Subjektivierung und wird nun in den folgenden Kapiteln dargestellt.

## **2.3. Anerkennung als Adressierung**

Unterschiedliche Autor\*innen (Honneth, Butler, Althusser u.a.) haben Konzepte der Anerkennung erarbeitet. Die Bedeutung von anderen für die Entwicklung des Selbst wurde im vorherigen Kapitel zur Subjektivierung deutlich. Dieser Gedanke kann im Diskurs der Anerkennungstheorie weitergeführt werden (Reh & Ricken, 2012, S. 40). Dieses Feld wird nur so weit aufgemacht (Kapitel 2.3.1.), um daraus die Fokussierung auf die Ausarbeitungen von Reh und Ricken (2012), welche Anerkennung als Adressierung verstehen, im Kapitel 2.3.2. auszuarbeiten.

### **2.3.1. Konzepte der Anerkennung**

Honneth leitet aus den Schriften von Hegel und Mead ein Konzept der Entwicklung der menschlichen Person ab. Demnach entwickeln sich Menschen durch die Anerkennung von anderen. Die Anerkennungstheorie von Honneth wurde mehrmals umgestaltet und erweitert. Dabei wurden in späteren Überarbeitungen auch phänomenologische Aspekte mitbedacht (Röhr, 2009, S. 94). Honneth unterscheidet drei Aspekte von Anerkennung. Die erste Anerkennung erfolgt bei einem Kleinkind durch die Liebe der Bezugsperson. Die liebende Anerkennung einer Bezugsperson ist der Grundbaustein für Selbstvertrauen. Wird einem Individuum die Anerkennung vorenthalten, muss es die notwendige Anerkennung erkämpfen (Bohnsack, 2013, S. 171; Röhr, 2009, S. 95). Der zweite Aspekt ist die „Anerkennung der Gleichberechtigung innerhalb einer gesellschaftlichen Rechtsgemeinschaft“ (Bohnsack, 2013, S. 171) und der dritte Aspekt ist die Anerkennung aufgrund von Leistungen für die Gesellschaft. Die soziale Wertschätzung von Leistung ermöglicht eine „Akzeptanz der eigenen Besonderheit“ (Bohnsack, 2013, S. 172). Eine Verwirklichung des Selbst kann durch den interpersonalen Bezug zum anderen entstehen. Voraussetzung dabei ist, dass ich einen anderen immer als das anerkennen muss, als was ich selbst anerkannt werden möchte (Bohnsack, 2013, S. 171-173). Das Ich lebt in den Normen der jeweiligen Kultur. „Indem es den Anderen anerkennt, überträgt es ihm diese Normen.“ (Bohnsack, 2013, S. 172) Akzeptiert der andere diese, fügt er sich in den sozialen Zusammenhang ein. Mead spricht dabei von einer „wechselseitige[n] Anerkennung“ (Bohnsack, 2013, S. 173). Eine Person wächst in und durch Anerkennung. Anerkennung bringt eine Bestätigung des anderen und gleichzeitig eine Zuschreibung von Eigenschaften. Bohnsack (2013, S. 173) hält folglich von den Ausführungen Honneths fest, dass eine Person durch die Anerkennung einen Aspekt des eigenen Selbst erfährt und ihn gleichzeitig loslassen muss, um sich zu entwickeln (Bohnsack, 2013, S. 173).

Anerkennung nach Honneths Konzept versteht sich als wertschätzende Bestätigung, welche die Grundlage für ein positives Selbstbild darstellt. Eine Missachtung der Anerkennung führt zu Anerkennungsdefiziten (Reh & Ricken, 2012, S. 41).

Die Ausarbeitung Judith Butlers soll als kritische Alternative zu Honneths Ansatz dargestellt werden<sup>5</sup>. Eine Schwachstelle der Honneth'schen Anerkennungstheorie ist, „dass Anerkennung nicht nur prosoziale, identitätsfördernde und sozialintegrative Funktionen erfüllt, sondern vor allem auch einen machtdurchwirkten Prozess der Subjektivation im Sinne Foucaults darstellt.“ (Röhr, 2009, S. 93) Die Erweiterung und Verschiebung des Anerkennungsbegriffs führt zu Problemen, da es kein einheitliches Verständnis von Anerkennung mehr gibt (Röhr, 2009, S. 93). Röhr (2009) plädiert daher für die Verwendung der juristischen Kernbedeutung des Anerkennungsbegriffs. Der Anerkennungsbegriff sollte nach dieser Auffassung nur dann verwendet werden, wenn „kein anderer Begriff als der der Anerkennung zu Verfügung“ (Röhr, 2009, S. 94) steht. Dies ist dann der Fall, wenn es „um die öffentliche und interaktionsfolgenrelevante Kenntnisnahme und Akzeptanz eines artikulierten Anspruchs einer identifizierbaren Partei durch einen qualifizierten Dritten geht.“ (Röhr, 2009, S. 94)

Butlers Schrift „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991), das als Gründungsschrift der Genderstudies verstanden werden kann, soll kurz skizziert werden. Die Autorin erarbeitet, dass die Geschlechtsidentität und das biologische Geschlecht des Menschen nur ein Konstrukt sind. Die gesellschaftliche Norm sowie unser Denken sind von der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit geprägt und lassen keine anderen Geschlechtsidentitäten zu. Auch die Sprache ist von der binären Ordnung geformt (Butler, 2017, S. 31-36). Die Autorin arbeitet das Verhältnis von Subjekt, Körper und Macht heraus und bezieht sich in ihren Überlegungen auf die Diskurstheorie von Foucault (Bublitz, 2002, S. 17). Ihr Theoriekonzept folgt der Vorstellung, dass „Worte von Macht durchdrungen sind und die Macht haben, Dinge wie den biologischen Körper aus der begrifflichen Substanz heraus zu fertigen“ (Bublitz, 2002, S. 21). Materie und Körper als Voraussetzung von Zeichen und Sprache werden infrage gestellt. Durch die Begriffe ‚Materialisierung‘ und ‚Performativität‘ wird der Vorgang erklärt, dass Diskurse körperliche Gestalt annehmen. Den Begriff der Performativität verwendet Butler nach dem Verständnis des Sprachphilosophen Austin, der Sprechakte als performative Sprechakte bezeichnete. „Performative Sprechakte erzeugen demnach das, was sie bezeichnen. Sprache hat also wirklichkeitserzeugenden Charakter.“ (Bublitz, 2002, S. 23)

---

<sup>5</sup> Neben Judith Butler kann auf weitere kritische Arbeiten zu Honneths Ansatz von Jessica Benjamin, Käte Meyer-Drawe, Alfred Schäfer und Alexander García Düttmann verwiesen werden.

Bevor genauer auf Austin und die Macht von Sprache eingegangen wird, folgt im nächsten Kapitel die Ausarbeitung des Konzepts der Anerkennung als Adressierung nach Reh und Ricken (2012).

### **2.3.2. Anerkennung als Adressierung nach Reh und Ricken (2012)**

Nachdem das Feld der Anerkennung mit den Autor\*innen Honneth und Butler aufgemacht wurde, folgt nun die Ausarbeitung der Weiterentwicklung und Bestimmung von Anerkennung als Adressierung von Reh und Ricken (2012). Die Fokussierung auf diese Autor\*innen wird vorgenommen, da sie einen bildungswissenschaftlichen Bezug haben, der im Rahmen der Masterarbeit in angemessenem Ausmaß behandelt werden kann. Entgegen Honneth, der Anerkennung als „atomistisch (d. h. erst sind die einzelnen, die dann auf andere stoßen und mit denen sich verständigen, einigen etc. müssen)“ (Ricken, 2013b, S. 87) versteht, soll Anerkennung als Adressierung „intersubjektivitätstheoretisch“ (Ricken, 2013b, S. 87) gedacht werden. Damit ist gemeint, dass sich das Ich erst von anderen her entwickelt und erlernt (Ricken, 2013b, S. 87). In Abgrenzung zu Honneth sehen Reh und Ricken (2012, S. 41) Anerkennung nicht als Phase, die endet, wenn Identität erreicht ist, sondern als grundsätzliche Struktur. Die Folge<sup>6</sup> davon ist, dass „Identität gerade nicht mehr als Selbsttransparenz und souveräne Autonomie, sondern als dezentrierte, relational bedingte Form der Selbstheit konzipiert werden muss“ (Reh & Ricken, 2012, S. 41). Mit Benjamin machen Reh und Ricken (2012, S. 42) deutlich, dass Anerkennung nicht auf positive Anerkennung beschränkt werden kann. „Denn damit Anerkennung überhaupt anerkennend sein kann, ist sie notwendigerweise auch Versagung und Entzug.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 41) Als weiterer Punkt ist festzuhalten, dass Anerkennung als stiftendes Handeln<sup>7</sup> ausgelegt werden muss. Folglich muss auch ein machttheoretischer Aspekt mitbedacht werden. Die Autor\*innen (2012) schließen dabei an das Verständnis von Anerkennung nach Judith Butler an (Reh & Ricken, 2012, S. 42).

Aus diesen Verschiebungen des Anerkennungsbegriffs folgern Reh und Ricken (2012), „Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren und damit als grundsätzliche Struktur in und von Interaktion“ (Reh & Ricken, 2012, S. 42) zu sehen. Dabei geht es nicht darum, ob jemand positiv oder negativ, mit anderen Worten wertschätzend oder abwertend angesprochen wird, „sondern darauf, wie man von wem vor wem als wer angesprochen und explizit oder implizit adressiert wird.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 42) Der Kontext der

---

<sup>6</sup> Genauere Ausarbeitungen sind dazu bei Käte Meyer-Drawe (1990) und Alfred Schäfer (1996) zu finden.

<sup>7</sup> An dieser Stelle verweisen Reh und Ricken (2012) auf Alexander Garcia Düttmann (1997), der den doppelten Charakter von Anerkennung ausgearbeitet hat.

sprachwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Diskurse ist dabei Ausgangspunkt und bestimmt den Gedanken der multimodalen Kommunikation. Das bedeutet, dass davon ausgegangen wird, „dass Adressiertheit in Praktiken nicht nur sprachlich, sondern auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Modi erzeugt wird.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 43) Adressierungen können durch körperliche Aktionen, wie Blicke, Gesten, Körperausrichtungen, Berührungen sowie auch durch Sprechakte erfolgen (Reh & Ricken, 2012, S. 43). An dieser Stelle kann auf den Phänomenologen Merleau-Ponty verwiesen werden, der Ausdruck im weiten Sinn versteht und damit auch den leiblichen Ausdruck miteinschließt (Waldenfelds, 1995, S. 109). Dadurch kann hier auch auf eine Verbindung zur methodischen Vorgehensweise mit den Vignetten verwiesen werden, bei denen die Adressiertheit auf verschiedenen Ebenen (sprachlich und körperlich bzw. leiblichen) beachtet wird.

Adressiertheit wird u. a. durch sprachliche Ausdrücke hergestellt. Zu diesen zählen „neben dem Nennen von Namen natürlich der Gebrauch von Pronomen der zweiten Person, von Verwandtschaftsbezeichnungen, von Titeln, Kontaktwörtern, von generischen Platzhaltern oder von situationsspezifischen Formeln, mit denen Einzelne oder mehrere bzw. viele selektiert, individualisierend oder generalisierend angesprochen werden (vgl. Hartung 2001).“ (Reh & Ricken, 2012, S. 43) In Bezug auf die forschungsleitende Fragestellung der Masterarbeit kann an dieser Stelle geschlechtssensible Sprache als eine Form der Adressierung festgehalten werden. Geschlechtssensible Sprache besteht aus Sprechakten, also aus Interaktionen, die eine Adressierung herstellen, indem die männliche und/oder die weibliche Form genannt wird. Als generalisierende Adressierung wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verstanden, während eine individualisierende Adressierung durch geschlechtssensible Sprache möglich ist. Es ist mitzudenken, dass man mit einer geschlechtssensiblen Sprache oft in der binären Ordnung bleibt.

Besonders für pädagogisches Handeln ist festzuhalten, dass Lehrer\*innen Schüler\*innen in ihren Ansprachen auf bestimmte Weise adressieren. Dadurch werden Schüler\*innen als jemand wahrgenommen und zu jemandem gemacht. Gleichzeitig machen sich die Lehrpersonen auch selbst zu jemandem. Ricken hält dazu fest: „ohne die Wirksamkeit (und Wirksamkeitsunterstellung) desselben würde weder pädagogisch erfolgreich noch überhaupt pädagogisch gehandelt werden (können)“ (Ricken, 2009, S. 87). Die Adressierung ist auch in Gegenrichtung von Schüler\*innen auf Lehrer\*innen wirksam. Pädagogisches Handeln muss folglich als Anerkennungshandeln verstanden werden. Daher ermöglicht das Verständnis des Anerkennungsbegriffs als Adressierung nach Reh und Ricken (2012), pädagogisches Handeln und insbesondere Interaktionen zu bestimmen und zu analysieren. Ein spezifisches Feld der

Bildungsforschung, welches mit dem Konzept der Adressierung weiter erforscht werden kann, ist die Unterrichtssprache (Reh & Ricken, 2012, S. 51-52).

„Unterrichtssprache kann mit Hilfe des hier konkretisierten Konzepts nicht nur in ihrer Eigengestalt, sondern in ihrem performativen Charakter bzw. in ihren Effekten, die sie auf die sie nutzenden schulischen Akteurinnen und Akteure hat, untersucht werden. Damit kann nun gerade auch die Wechselseitigkeit der Konstitution von Subjekten und Gegenständen im Unterricht, Unterrichtsgegenständen eben, in den unterrichtlichen Praktiken empirisch in den Blick geraten – dadurch ein Defizit bisheriger Unterrichtsforschung.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 52)

Dieses theoretische Konzept bietet sich demnach an, um die Unterrichtssprache und ihre Folgen zu analysieren. Ein besonderer Fokus der Masterarbeit liegt auf geschlechtssensibler Sprache.

Um Adressierungen in der pädagogischen Praxis beschreiben zu können, haben die Autor\*innen „eine Heuristik von Fragen entwickelt“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44), mit der Adressierungs-Sequenzen rekonstruiert werden können. Die Autor\*innen weisen darauf hin, dass ein Subjektivierungsprozess nicht mit einer Analyse von Adressierungen beschrieben werden kann. „Vielmehr erlaubt erst die Verkettung von Adressierungen und Re-Adressierungen Aufschlüsse über das darin sich vollziehende Subjektivationsgeschehen.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44) Diese Heuristik von Fragen wird in Kapitel 3.2.2. als methodisches Hilfsmittel vorgestellt, mit dem die empirischen Daten analysiert werden sollen.

### **2.4.Sprache hat Macht und erzeugt Wirklichkeit**

Im theoretischen Ansatz von Reh und Ricken (2012) konnte herausgearbeitet werden, dass Sprache beim Adressierungsprozess eine wesentliche Rolle spielt. Daher soll nun auf die Bedeutung der Macht von Sprache genauer eingegangen werden.

Im Jahr 1962 erschien das Buch von Austin mit dem Titel „How to do things with words“ aus Vorlesungsmanuskripten. Erst zehn Jahre später wurde das Buch von Eike von Savigny ins Deutsche übersetzt. Sie übersetzte den Titel mit „Zur Theorie der Sprechakte“. Der originale Titel würde wörtlich übersetzt jedoch lauten „Wie man Dinge mit Wörtern macht“. Mit diesem Titel wollte Austin schon darauf hinweisen, dass Sprechhandlungen in soziale Handlungszusammenhänge eingebunden sind. Nach der Sprechakttheorie verändert jede Sprechhandlung eine Situation und hat sowohl Voraussetzungen als auch Konsequenzen für die Sprecher\*innen. Unterstützt und begleitet werden Sprechhandlungen meist von Mimik und Gestik. Sprachliche Kommunikation ist nicht nur ein Austausch von Nachrichten, sondern gleichzeitig auch symbolisches soziales Handeln (Henne, 1975, S. 56). „Indem sich z. B. zwei

Menschen im Rahmen spezieller, gesellschaftlich bestimmter Beziehungen (Beziehungsaspekt) über etwas (Sachverhaltsaspekt) verständigen, führen sie sinnkonstituierende (soziale) Handlungen aus.“ (Henne, 1975, S. 56) Austin spricht von performativen Sprechakten und meint, dass Dinge durch Sprache benannt und gleichzeitig vollzogen werden. „Performative Sprechakte erzeugen demnach das, was sie bezeichnen.“ (Bublitz, 2002, S. 23) Nach Austin hat Sprache einen wirklichkeitserzeugenden Charakter. „Das gesprochene Wort nimmt den Status einer sozialen Tatsache an.“ (Bublitz, 2002, S. 23) Die Aussagen ‚es ist ein Junge‘ oder ‚es ist ein Mädchen‘ schreiben einem Körper nur jeweils ein Geschlecht zu. Performativität bezeichnet ein wiederholtes Aufzeigen von Normen, die dadurch Wirkung erlangen (Bublitz, 2002, S. 23-24).

Während Austins Überlegungen auf jenen des Philosophen Wittgenstein aufbauen, der als Wegbereiter einer Philosophie des Sprachgebrauchs sein Vorreiter war, bezieht sich die Sapir-Whorf-Hypothese<sup>8</sup> auf die sprachliche Weltansicht von Humboldt. Das damit zusammenhängende Prinzip der sprachlichen Relativität geht davon aus, dass die Sprache das Denken beeinflusst und bestimmt, wie die Welt verstanden werden kann. Folglich bestimmen oder beeinflussen die sprachlichen Kategorien die kognitiven (Lucy, 2001).

Folgt man dem Gedankengang, dass die Sprache, die eine Person spricht oder von der sie angesprochen wird, auch ihre Art des Denkens beeinflusst und Sprache einen wesentlichen Teilaspekt von Interaktion darstellt, dann muss die Bedeutungsmacht von Sprache auch in Schulen untersucht werden. In der Schule leben Lehrer\*innen den Kindern sprachlich die Welt vor. Wenn nur von Ärzten und Richtern gesprochen wird, werden diese Berufe in den Köpfen der Kinder nur mit Männern besetzt. Geschlechtssensible Sprache ist daher in der Schule wichtig, damit den Kindern in ihrer Wahrnehmung sowohl Frauen als auch Männer präsent sind. Im Laufe der Zeit verändert sich die Gesellschaft und folglich auch die Sprache (KPH Wien/Krems, 2019, S. 9-10). Eine geschlechtssensible Sprache muss sich im Bewusstsein der Menschen verankern, um dann als Norm angesehen werden zu können.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung von Sprache muss hervorgehoben werden, dass verbale Sprache jedoch nur einen Teilaspekt von Interaktionen darstellt. Wie auch im Kapitel zur Adressierung erwähnt, muss auch die nonverbale Sprache bei der Untersuchung mitgedacht werden. Dazu zählen Mimik, Gestik, Stimmung usw. An dieser Stelle kann auch auf Merleau-Ponty verwiesen werden, der dem leiblichen Ausdruck von Sprache besonders Rechnung trägt

---

<sup>8</sup> Die Sapir-Whorf-Hypothese wurde nachträglich aus den Schriften von Benjamin Whorf abgeleitet, welcher sich auf seinen Lehrer Edward Sapir berief. 1954 hat Harry Hoijer den Ausdruck Sapir-Whorf-Hypothese eingeführt.

(Waldenfelds, 1995). Mit der Argumentation, dass Sprache Wirklichkeit schafft, wird in Bezug auf die forschungsleitende Frage der Masterarbeit überlegt, welchen Zusammenhang Geschlecht und Sprache haben. Geschlechtssensible Sprache stellt eine Möglichkeit dar, mehr als ein Geschlecht (sprachlich) sichtbar zu machen. Der Fokus auf geschlechtssensible Sprache soll im folgenden Kapitel näher ausgeführt werden.

### 2.4.1. Geschlechtssensible Sprache

*Schüler und Schülerinnen, SchülerInnen, Schüler\*innen, Schüler:innen* – es gibt viele Arten, eine geschlechtssensible Sprache zu verwenden. Bei einigen Schreib- und auch Sprechweisen, bleibt man jedoch stets in der Dichotomie der Geschlechter gefangen. Andere ‚Seinsformen‘ werden häufig nicht thematisiert. Diese Schwierigkeit ist der Autorin dieser Arbeit bewusst und soll auch in der Analyse der empirischen Materialien mitgedacht werden.

Geschlechtergerechte Sprache macht Frauen und Männer (sprachlich) sichtbar und fördert das Bewusstsein für Gleichwertigkeit. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung schreibt in einem Leitfaden für geschlechtergerechte Sprache, dass eine Verwendung der ausschließlich männlichen Form ein Ungleichgewicht fördert und Frauen sprachlich unsichtbar gemacht werden. „Durch den bewussten Umgang mit Sprache (...) kann einem dahingehenden Ungleichgewicht Abhilfe geschaffen werden.“ (BMBWF, 2018a, S. 2) Allgemein ist bei der Verwendung geschlechtssensibler Sprache darauf zu achten, dass die Zielgruppe adäquat angesprochen wird, grammatikalische Regeln eingehalten werden und die gewählte Form im ganzen Dokument eingehalten wird.

In Österreich gab es erstmals 1987 linguistische Empfehlungen zur sprachlichen Gleichbehandlung von Männern und Frauen. Aktuell wird geschlechtergerechtes Formulieren durch Leitfäden und Gesetze angeregt und umgesetzt. Gegen die Verwendung wird häufig das Argument der schweren Lesbarkeit genannt (BMBWF, 2018a, S. 2-3). Ein generisches Maskulinum, also die rein männliche Form, die Frauen *mit meint*, wird in dieser Masterarbeit nicht als geschlechtergerechte Sprache verstanden, da diese Form ebenfalls ein Ungleichgewicht schafft und Frauen sprachlich unsichtbar gemacht werden (BMBWF, 2018a, S. 3; PH Wien, 2018, S. 9). Geschlechtssensible Sprache soll in dieser Masterarbeit als Teil der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in der Volksschule verstanden werden. Geschlechtergerechte Sprache muss nicht schwer verständlich sein und vor dem Hintergrund, dass Sprache diskriminierende oder anerkennende Auswirkungen sowie Einfluss auf die Wahrnehmung der Wirklichkeit hat, ist für eine Verwendung einer geschlechtergerechten oder

geschlechtssensiblen Sprache zu plädieren. Geschlechtergerechte Sprache in Wort und Schrift ermöglicht zudem eine wertschätzende Kommunikation.

Es gibt unterschiedliche Varianten, beide Geschlechter in der Sprache, bildlich und auditiv sichtbar und wahrnehmbar zu machen. Im Folgenden wird auf drei Leitfäden Bezug genommen, die in Zusammenhang mit dem Bildungsbereich Volksschule stehen. Der erste stammt vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a) und die anderen zwei von Pädagogischen Hochschulen, nämlich der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) und der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH). Die Nennung von sowohl der weiblichen als auch männlichen Form (Schülerinnen und Schüler) ist sehr verbreitet und zeigt deutlich, dass Männer und Frauen gemeint sind. Diese Variante wird auch als *Paarform* bezeichnet. Eine verkürzte Paarform kann mit einem Schrägstrich erreicht werden (z. B.: der/die Schüler/in). Bei dieser Schreibweise ist die „Weglassprobe“ sehr wichtig, denn es soll stets ein grammatikalisch richtiges Wort entstehen (PH Wien, 2018, S. 8ff; BMBWF, 2018a, S. 6ff). Der Leitfaden der KPH Wien/Krems erwähnt, dass bei der Variante mit dem Schrägstrich kritisch anzumerken ist, dass „Frauen im Schriftbild als ‚Anhängsel‘ der männlichen Form erscheinen“ (KPH Wien/Krems, 2019, S. 15). Paarformen, die manchmal als schwerfällig angesehen werden, können durch geschlechtsneutrale Formulierungen ersetzt werden, die beide Geschlechter nicht explizit sichtbar machen. (z. B.: Studierende, Mitarbeitende, Schulkinder usw.). Eine weitere Möglichkeit, geschlechtsneutral zu sprechen oder zu schreiben, ist, sich auf die Funktion oder Tätigkeit zu beziehen (z. B.: das Rektorat, die Direktion, das Team) oder eine passive Form zu wählen, bei der ebenfalls die Aufgabe in den Vordergrund kommt. Eine Kurzform mit Binnen-I wird in aktuellen Leitfäden nicht mehr genannt (PH Wien, 2018, S. 8ff; BMBWF, 2018a, S. 6ff). Der Leitfaden der KPH Wien/Krems (2019) nennt das Binnen-I und bestimmt es als Schreibung, die nicht den amtlichen Rechtschreibregeln entspricht, aber im Alltag verwendet wird (KPH Wien/Krems, 2019, S. 14). Die Kurzformen mit Gendersternchen oder Unterstrich werden im Leitfaden der PH-Wien für kurze Texte empfohlen. Eine Kurzform wird im Mündlichen in eine Langform aufgelöst. Der Leitfaden der KPH Wien/Krems (2019) zeigt auf, dass mit dem Unterstrich, der auch Gender-Gap genannt wird, „sprachlicher Raum für alle Geschlechter geschaffen [wird], d. h. auch Geschlechter abseits der bi-polaren (sic!) Geschlechteraufteilung (Mann-Frau)“ (KPH Wien/Krems, 2019, S. 16). Mit bi-polar ist wahrscheinlich binär gemeint und soll ausgesagt werden, dass nicht nur Mann und Frau als Geschlechter akzeptiert werden, sondern auch Trans- oder Interpersonen. Sowohl das Gendersternchen als auch der Unterstrich wollen damit Personen sichtbar machen, die sich nicht einem Geschlecht der normativen

Zweigeschlechtlichkeit zuordnen können (Intersexualität), und Menschen, die sich ihrem biologischen Geschlecht nicht zugehörig fühlen (Transsexualität). Die Symbole sollen aufzeigen, dass es zwischen den normativen Polen ein Spektrum von Geschlecht gibt und binnengeschlechtliche Diversität (mehr als ein Männerbild oder Frauenbild). Auch bei dieser Schreibweise ist jedoch auf die grammatikalische Richtigkeit durch die Weglassprobe zu achten (KPH Wien/Krems, 2019, S. 16).

Abschließend soll noch auf die Pädagogische Hochschule Tirol verwiesen werden. Da sie noch keinen eigenen Leitfadens veröffentlicht hat, konnten die Informationen nur der Website entnommen werden. Die Hochschule versucht laut Website, einen nicht-binären und barrierefreien Zugang zu Geschriebenem zu finden. Innerhalb der Hochschule sowie nach außen sollen „vorzugsweise nicht-binäre, geschlechterneutrale Formulierungen (...) bzw. in Kurzformen den [der] Gender-Doppelpunkt“ (PH Tirol, o.J.) verwendet werden. Die Hochschule beschreibt den Genderdoppelpunkt als „derzeit einzige Möglichkeit, geschlechtergerechte Sprache auch barrierefrei zu gestalten für Personen, die auf die Verwendung von Screenreadern angewiesen sind“ (PH Tirol, o.J.). Als Begründung geben sie dabei an, dass Sprachausgabeprogramme beim Doppelpunkt eine kleine Pause machen, was dem gesprochenen Gender-Gap entspricht. Das Konzept und die Verwendung des Gender-Doppelpunkts entsprechen dem Gender-Sternchen (Asterisk), der zwar auch nicht binär, aber nicht barrierefrei ist. Die Hochschule versucht, bei rechtsrelevanten Texten geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden oder auf das Gender-Sternchen auszuweichen. „Der Genderdoppelpunkt wird zwischen die männliche und die weibliche Endung gesetzt, sowohl bei Nomen als auch bei Artikeln sowie Pronomen.“ (PH Tirol, o.J.) Besonders dabei ist auch, dass die Weglassprobe entfällt – die Wortteile vor dem Doppelpunkt müssen daher nicht für sich allein stehen können (PH Tirol, o.J.).

Die Pädagogische Hochschule Wien hat einen Arbeitskreis für Gleichbehandlungsfragen und hält im Vorwort des zitierten Leitfadens fest, dass es gesetzliche Grundlagen in der europäischen Rechtsnorm und dem österreichischen Bundesgesetz über Gleichbehandlung gibt, die festhalten, dass „diskriminierende Äußerungen, Handlungen und Bild Darstellungen zu unterlassen“ (PH Wien, 2018, S. 5) sind. Eine genauere Darstellung der rechtlichen Grundlagen vor allem in Österreich, aber auch darüber hinaus zur Rahmung des Themas in der Volksschule wird in Kapitel 2.5. beschrieben. Davor folgt eine Darstellung wissenschaftlicher Studien zur Verwendung geschlechtssensibler Sprache.

#### **2.4.2. Ausgewählte Studien zu den Auswirkungen von geschlechtssensibler Sprache**

In diesem Kapitel sollen Studien aufgezeigt werden, die sich mit dem Thema gendern und den Auswirkungen von gendern beschäftigt haben. Ein Gedankenexperiment zeigt, dass sich viele Menschen bei den Berufsbezeichnungen Arzt, Techniker, Politiker nur Männer vorstellen. Wenn jedoch von Studentinnen und Studenten gesprochen wird, werden die Frauen sowohl sprachlich als auch in den Vorstellungen der Menschen sichtbar gemacht.

2001 wurde eine Studie durchgeführt, die den Titel *Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen* trägt (Stahlberg & Sczesny, 2001). Der Artikel geht von einer feministischen Linguistik aus, die besagt, dass ein generisches Maskulinum sich negativ auf die Vorstellung weiblicher Personen auswirkt. Das heißt, die Nennung der männlichen Person wird auch für gemischte Gruppen verwendet und macht weibliche Personen weniger sichtbar bzw. vorstellbar. Im englischsprachigen Raum konnte diese These in unterschiedlichen Studien bestätigt werden. Im Artikel von Stahlberg und Sczesny (2001) wurden unterschiedlichen Sprachformen und ihr Einfluss auf die gedankliche Vorstellung von Frauen untersucht. Die Sprachformen waren: *Beidnennung*, *Neutral*, *Generisches Maskulinum*, *Großes I*. In Bezug auf das generische Maskulinum weisen die Autorinnen darauf hin, dass es sehr schwer bis unmöglich ist herauszufinden, wann eine maskuline Form nur für Männer und wann für Männer und Frauen verwendet wird. In der deutschen Sprache wird beispielsweise bei einer Gruppe von weiblichen Lehrkräften meist von Lehrerinnen gesprochen. Ist jedoch nur ein männlicher Lehrer anwesend, kann der Gebrauch des generischen Maskulinums verwendet werden, wobei zugleich die Anwesenheit einer Frau dann nicht zwingend anzunehmen ist (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 131-133). Die Testpersonen wurden zum Beispiel aufgefordert, berühmte Persönlichkeiten zu nennen, und es wurde untersucht, ob die Sprachform den gedanklichen Einbezug von weiblichen und männlichen Persönlichkeiten beeinflusst (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 134). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass „bei Personenreferenzen im generischen Maskulinum ein geringerer gedanklicher Einbezug von Frauen zu beobachten war als bei alternativen Sprachformen wie beispielsweise bei der Beidnennung oder dem ‚Großen I‘“ (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 131). Bei gendersensibler Formulierung wurden also mehr Frauen genannt. Die Untersuchung zeigte auch, dass Frauen nicht spezifisch stärker weibliche Vorstellungsbilder haben. Die Autorinnen geben zukünftigen Studien die Anregung, darauf zu achten, ob das generische Maskulinum eher als männliche Form angesehen wird, wenn die gesellschaftliche Akzeptanz für geschlechtergerechte Sprache wächst. Ob der Gebrauch eines generischen Maskulinums negative Folgen hat, wie dies in englischsprachigen Studien in

Bezug auf Formulierungen bei Stellenausschreibungen beschrieben wurde, konnte in dieser Studie nicht gezeigt werden (Stahlberg & Sczesny, 2001, S. 138-139).

Gegen das Argument, dass geschlechtergerechte Sprache unleserlich oder schwer verständlich sei, kann eine Studie von 2010 von Blake und Klimmt herangezogen werden. Die Autoren haben in dieser Studie Formulierungen für Nachrichtentexte im generischen Maskulinum und in geschlechtergerechter Form verglichen. Dabei wurde untersucht, welche Form geeigneter ist, Frauen gedanklich miteinzubeziehen, und welcher Text gut lesbar und als positiv beurteilt wurde (Blake & Klimmt, 2010). Befunde von zwei experimentellen Studien zeigten, dass geschlechtergerechte Formulierungen in Form von Paarformen oder genusneutrale Formulierungen (Blake & Klimmt, 2010, S. 302) zu einer „angemesseneren gedanklichen Berücksichtigung von Frauen“ (Blake & Klimmt, 2010, S. 289) beitragen im Unterschied zum generischen Maskulinum. Zusätzlich werden die Lesbarkeit und die sprachliche Ästhetik nicht beeinträchtigt. Die Generalisierbarkeit der Befunde schränken die Autoren durch die Tatsache ein, dass die Versuchspersonen über ein niedriges Alter und ein hohes kulturelles Kapital verfügten. Diese Faktoren sind Merkmale der Sprachsozialisation, die die Wahrnehmung von Texten beeinflusst (Blake & Klimmt, 2010, S. 289, 302).

Der Einfluss von gendergerechten Jobbeschreibungen wurde in einer Studie mit 591 Volksschulkindern in den Niederlanden und Deutschland untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass Formulierungen in Paarformen im Gegensatz zum generischen Maskulinum dazu führten, dass Buben und Mädchen in Bezug auf typisch männliche Berufe mehr Selbstwirksamkeit („self-efficacy beliefs“) (Vervecken & Hannover, 2015, S. 86) haben. In einer zweiten Studie stellte sich heraus, dass sich die Wahrnehmung von Schwierigkeiten, einen typisch männlichen Job zu erlernen und auszuführen, verringerte, wenn die Paarform verwendet wurde. Die Studie zeigte auch, dass Erwachsene und Kinder dazu neigen, typisch männlichen Berufen einen höheren Status und vermehrte Schwierigkeit zuzuschreiben. Die Formulierung im generischen Maskulinum oder in der Paarform hat laut der Studie einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Zugänglichkeit von Arbeitsplätzen typisch männlicher Berufe. Die Angabe von beiden Geschlechtern erleichtert eine Vorstellung von Frauen in den untersuchten Berufen und die Studie zeigt, dass geschlechtssensible Sprache die Wahrnehmung beeinflusst. Die Autorinnen verweisen auf die Rolle von Volksschullehrer\*innen, die die Paarform in der täglichen Ausbildung nutzen können (Vervecken & Hannover, 2015, S. 86, 88).

Die Autorinnen Pöschko und Prieler (2018) beschäftigten sich mit dem Handlungsfeld Schule und untersuchten die Verständlichkeit und Lesbarkeit von geschlechtergerecht formulierten

Schulbuchtexten in der Sekundarstufe II (Pöschko & Prieler, 2018). Seit 2012 werden nur mehr Schulbücher mit geschlechtergerechten Formulierungen akzeptiert. Verständlichkeit und Lesbarkeit sind in Schulbüchern besonders wichtig, da sie Lerninhalte vermitteln sollen. Die Analyseergebnisse zeigten, dass die Texte in den Schreibweisen generisches Maskulinum, Schrägstrich-Schreibweise und Neutralisierung alle gleich gut erinnert werden konnten. Die „objektiv messbare Verständlichkeit von Schulbuchtexten [nimmt] durch geschlechtergerechte Formulierungen nicht ab[...]“ (Pöschko & Prieler, 2018, S. 17). Die subjektive Einschätzung der Verständlichkeit zeigte auch „keine signifikanten Unterschiede zwischen den geschlechtergerechten Textfassungen und der generisch maskulinen Version“ (Pöschko & Prieler, 2018, S. 16). Nur die Schrägstrich-Schreibweise wurde als weniger leicht lesbar bewertet, was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie komplizierter und weniger vertraut ist. Werden die Ergebnisse der Studie mit anderen empirischen Befunden zur mentalen Vorstellung von Frauen in Verbindung gebracht, sprechen die Autorinnen die Forderung aus, „(Schulbuch-)Texte geschlechtergerecht zu verfassen, um somit die Gleichstellung der Geschlechter in allen gesellschaftlichen Bereichen voranzutreiben“ (Pöschko & Prieler, 2018, S. 17). In Bezug auf die Masterarbeit ist zu bedenken, dass die Studie, die Verständlichkeit und Lesbarkeit von geschlechtergerechten Schulbüchern untersucht, für das Forschungsfeld Volksschule möglicherweise anders ausfallen würde, da in den ersten Schuljahren die Lesefähigkeiten erst erlernt werden müssen, was einen Aspekt darstellt, der genauer untersucht werden müsste.

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigen übereinstimmend, dass ein generisches Maskulinum bzw. eine männliche Formulierung mehr an Männer denken lässt und Frauen dabei weniger gedanklich vorgestellt werden (können). Die Wirkungen von Sprache hat auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erkannt und für den schulischen Kontext unter anderem in ausgewählten Unterrichtsprinzipien verankert. Eine ausführliche Darstellung der gesetzlichen Grundlagen insbesondere von Österreich, aber auch weltweit folgt im nächsten Kapitel.

### **2.5.Rechtliche Grundlagen**

Gleichbehandlung der Geschlechter ist ein Thema, das in unterschiedlichen Rechtsgrundlagen verankert ist. In diesem Kapitel werden die rechtlichen Rahmenbedingungen allgemein und in Bezug auf das Forschungsfeld, die Volksschule, dargestellt.

In der österreichischen Bundesverfassung werden in Artikel 7 Abs. 2 B-VG (BGBl. I NR. 114/2013) Maßnahmen zur Gleichstellung der Geschlechter auf allen Ebenen gefordert. Darin lautet es im Hinblick auf die Verpflichtung zur Gleichstellung von Frauen und Männern:

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

Eine weitere rechtliche Grundlage ist die Istanbul-Konvention des Europarates, die staatliche Einrichtungen verpflichtet, „(präventive) Maßnahmen gegen alle Formen von geschlechterbezogener Gewalt durch Förderung der Gleichstellung und durch Abbau von unterschiedlichen Rollenzuweisungen zu setzen“ (BMBWF, 2019, S. 15). Auch die Kinderrechtskonvention von 1992 spricht Kindern das Recht zu, dass sie aufgrund ihres Geschlechts nicht diskriminiert werden dürfen (BMBWF, 2019, S. 16). Die Sustainable Development Goals (SDGs), (United Nations, o.J.), die bis 2030 umgesetzt werden sollen, beinhalten auch unter Punkt vier und fünf, „die Beseitigung von geschlechtsspezifischen Disparitäten in der Bildung, die Sicherstellung von Qualifikationen zur Förderung der Geschlechtergleichstellung, den Ausbau von geschlechtergerechten Bildungseinrichtungen, die Befähigung aller Mädchen und Frauen zur Selbstbestimmung und die Beseitigung von Gewalt gegen Frauen und Mädchen“ (BMBWF, 2019, S. 16). Allgemein kann auch die Europäische Menschenrechtskonvention zur Argumentation herangezogen werden. Artikel 14 EMRK (BGBl. III Nr. 30/1998) normiert das „Verbot der Benachteiligung“ und nennt als verpönte Diskriminierungsmerkmale neben Hautfarbe, Sprache und Religion auch das Geschlecht (BMBWF, 2019, S. 16).

Ein Rundschreiben (Nr. 22/2002) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verpflichtet alle Bediensteten zu einer Umsetzung geschlechtergerechter Sprache. Der zugehörige Leitfaden wurde bereits dargestellt. Die österreichische Bundesregierung hat sich zur Umsetzung des Gender Mainstreamings verpflichtet, dessen wesentlicher Aspekt ebenfalls die Verwendung geschlechtssensibler Sprache ist. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2019) bezieht sich konkret auf die Schule und soll in diesem Zusammenhang kurz skizziert werden. Er soll einen „Orientierungsrahmen für die Realisierung des Unterrichtsprinzips ‚Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung‘ auf den verschiedenen Handlungsebenen des schulischen Lehrens und Lernens“ (BMBWF, 2019, S. 3) bieten. Die Fassung von 1995, „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wurde 2018 überarbeitet. Im Beitrag findet man eine Präzisierung von Geschlecht nach der WHO-Definition. Dabei wird „gender“

als „das soziale Geschlecht“ (BMBWF, 2019, S. 3) verstanden. Ungeachtet der Geschlechtsidentität werden Personen aufgrund von gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen geschlechtsspezifische Fähigkeiten zugeschrieben, die jedoch auch veränderbar sind. Der Grundsatzterlass soll dabei unterstützen, einen differenzierten Umgang mit Geschlecht in der Schule zu ermöglichen. Im Grundsatzterlass steht weiter, dass staatliche Einrichtungen daher die „Verpflichtung [haben], durch geeignete und präventive Maßnahmen auch im Bildungsbereich die Gleichstellung der Geschlechter zu fördern, insbesondere auch durch den Abbau von kulturell tradierten Geschlechterstereotypen und patriarchalen Rollenzuweisungen“ (BMBWF, 2019, S. 4). Das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ soll im neutralen Ort Schule eine aktive, differenzierte und reflektierte Diskussion und Auseinandersetzung mit Geschlecht, Rollennormierungen, Wertehaltungen und geschlechtsbezogenen Ungleichbehandlungen ermöglichen (BMBWF, 2019, S. 4). Zudem sollen Kinder befähigt werden, „reflektierte Entscheidungen bezüglich der eigenen Berufs- und Lebensplanung zu treffen“ (BMBWF, 2019, S. 5). Ein „differenziertes Denken jenseits bipolarer (sic!), verengter Geschlechterbilder“ (BMBWF, 2019, S. 5) soll angeregt werden. Mit ‚bipolar‘ ist wahrscheinlich binär gemeint, was ein Denken außerhalb der Kategorien Mann und Frau meint. Auch Inter- und Transpersonen werden oft nicht mitgedacht und sind auch in dem Unterrichtsprinzip kaum thematisiert. Mit dem Unterrichtsprinzip sollen unterschiedliche Kompetenzen und Fähigkeiten in Bezug auf Wissen, Haltungen und Handeln erlernt werden (BMBWF, 2019, S. 6ff.).

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass im Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2019) geschlechtssensible Sprache, gendern bzw. die sprachliche Sichtbarkeit von Geschlecht keine Erwähnung finden.

### 3. METHODISCHES VORGEHEN

Nachdem die theoretischen Perspektiven dargelegt wurden, wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen für die Datenerhebung und die Datenauswertung beschrieben. Als forschungsmethodologisches Grundgerüst liegt dieser Arbeit der pädagogisch-phänomenologische Denkstil zugrunde. Kennzeichnend dabei ist, dass Inhalt und Methode verflochten sind. Der phänomenologische Denkstil ist die Grundlage sowohl für die Datenerhebung als auch die Datenauswertung. Die Phänomenologie nimmt ihren Ausgangspunkt in der Philosophie und versteht sich dabei als eine „Philosophie der Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 14 zit. n. Agostini, 2016, S. 30). Die phänomenologische Methode ist die einer „exemplarischen Deskription“ (Agostini, 2016, S. 39). Nach Lippitz (1987, S. 116) setzen Deskriptionen bei den eigenen „*Erfahrungen* und *Erlebnissen*“ (Lippitz, 1987, S. 116) der untersuchenden, reflektierenden Person an, die möglicherweise auch „pädagogisch bedeutsam (z. B. Handeln im Unterricht aus der Sicht des Lehrers, des Schülers usw.)“ (Lippitz, 1987, S. 116) sind. Die Deskription gilt als exemplarisch, weil die Subjektivität ein „konstitutiver Bestandteil der Methode“ (Lippitz, 1987, S. 116) ist. Unter Beispielen versteht man daher „reflexive ‚Zugriffe‘ auf Erfahrungsvollzüge, in denen eine bestimmte Struktur bzw. ein bestimmter Sinn plastisch vor Augen tritt“ (Lippitz, 1987, S. 116).

In dieser Masterarbeit stellen Vignetten, d. h. „kurze, prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz u. a. 2012, S. 34 zit. n. Agostini, 2016, S. 25) diese Beispiele dar. Vignetten, die aus teilnehmenden Erfahrungen in der Volksschule entstanden sind, bilden einen Teil des empirischen Materials, mit dem in dieser Masterarbeit gearbeitet wird (Kapitel 3.1.1-3.1.3.). Zusätzlich wurden für die Datenauswertung Expert\*inneninterviews durchgeführt, die Vorgehensweise wird im Kapitel 3.1.4 beschrieben. Die empirischen Daten sollen mit zwei Methoden ausgewertet werden, die im Kapitel 3.2 dargestellt werden. Das Verbindungsstück der Methoden bildet der Erfahrungsbegriff (Kapitel 3.2.1). Die Vignetten werden anhand einer offenen Vignetten-Lektüre (Agostini, 2016a) und zusätzlich mit einer Heuristik von Fragen der Autor\*innen Reh und Ricken (2012) ausgewertet (Kapitel 3.2.3.). Die Expert\*inneninterviews werden nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2003; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) analysiert (Kapitel 3.2.4.).

Sowohl für die Datenerhebung als auch für die Datenauswertung wird daher eine Triangulation von Methoden (Flick, 2011<sup>3</sup>, S. 15) genutzt. Genauer gesagt wird eine Triangulation innerhalb von Methoden, die „between-method“ (Flick, 2011<sup>3</sup>, S. 15) angewendet, da mehrere Methoden

zur Datenerhebung und Analyse kombiniert werden. Dies ermöglicht, die Grenzen der einzelnen Methoden zu überwinden und das Material aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Durch die Triangulation können Schwächen einer Methode mit den Stärken einer anderen Methode ausgeglichen werden (Flick, 2011<sup>3</sup>). Damit kann auch „die empirische Absicherung von Ergebnissen vergrößert werden“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 105).

### **3.1. Datenerhebung**

Vor dem Hintergrund der forschungsleitenden Fragestellung wurde Unterricht in der Volksschule wahrgenommen, um herauszufinden, welche Adressierungen von der Lehrperson gegenüber Kindern zu erkennen sind. Wahrnehmung unterscheidet sich von Beobachtung in mehreren Punkten, die später erläutert werden. Es soll festgehalten werden, dass es in diesem Fall wichtig ist, wahrzunehmen, denn durch die Wahrnehmung von Dingen und das Versprachlichen dieser werden die pathische Struktur sowie die Verstrickung mit der Welt deutlich. Dies ermöglicht, dass mehr in Erfahrung gebracht werden kann als aus einer sogenannten neutralen Beobachter\*innenperspektive (Agostini, 2020a, S. 172-173). Im Forschungsfeld Schule soll einerseits untersucht werden, welche Adressierungen für Buben und Mädchen wahrzunehmen waren, und andererseits, welche Rolle geschlechtssensible Sprache spielt. Um die Forschungsfrage umfassend beantworten zu können, wurden zudem durch Expert\*inneninterviews die Bewertungen von Lehrpersonen zu diesem Thema erhoben. Aus den Interviews soll hervorgehen, wie die Befragten das Thema der geschlechtergerechten Sprache im Unterricht handhaben. Auch Gläser und Laudel (2009, S. 105) weisen darauf hin, dass Expert\*inneninterviews meist durch die Analyse von Beobachtungen ergänzt werden. In diesem Forschungsprozess werden keine Beobachtungen im klassischen Sinne erfasst, sondern stattdessen Vignetten im Sinne einer teilnehmenden Erfahrung. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit folgt gleich eine Abgrenzung dieser beiden Methoden (Kapitel 3.1.1.). Angelehnt an die Vorgehensweise im Forschungsprozess wird anschließend zuerst der Hintergrund der teilnehmenden Erfahrung und dann das Expert\*inneninterview erläutert.

#### **3.1.1. Teilnehmende Erfahrung vs. Teilnehmende Beobachtung**

Die teilnehmende Beobachtung als ethnografische Methode wurde in den 1920er Jahren von Bronislaw Kaspar Malinowski begründet (Münst, 2010, S. 380). Ihm gegenüber steht Ton Beekman (1987, S. 16ff.), der beschreibt, dass er nicht mehr von Beobachten sprechen könne, sondern vielmehr von Erfahrungen, an denen der\*die Forscher\*in teilnehmen. Die

teilnehmende Erfahrung kann im Kontext der pädagogisch-phänomenologischen Forschung verortet werden.

Bezüglich der Möglichkeit, dass Menschen an einer Wahrnehmung oder Erfahrung eines anderen teilnehmen können, ist auf den französischen Phänomenologen Merleau-Ponty zu verweisen. Er schreibt:

„Wenn der Mensch, der zwischen meinen Gegenständen eingeschlafen ist, beginnt, Gesten an diese zu richten und sie zu gebrauchen, dann kann ich kein Augenblick lang mehr daran zweifeln, daß die Welt, auf die er sich bezieht, auch wirklich dieselbe ist, die ich wahrnehme. Wenn er etwas wahrnimmt, dann ist das sehr wohl meine eigene Welt, da ja auch er aus ihr hervorgeht.“ (Merleau-Ponty, 1993 [1969], S. 151)

Merleau-Ponty beschreibt damit, dass eine Person selbst wahrnehmen und erkennen kann, wie eine andere Person auf die Welt antwortet. Daher kann die Welt nicht nur die eigene sein, sondern beide Personen beziehen sich auf dieselben Dinge in einer gemeinsamen Welt. In der Folge wurde der Begriff *teilnehmende Erfahrung* in den Diskurs aufgenommen. Die Vignettenforschung überarbeitete den Begriff erneut und erweiterte ihn. Es entstand der Begriff der *miterfahrenden Erfahrung*.

Beekmans Ausführungen zur teilnehmenden Erfahrung sind in der Abgrenzung zur teilnehmenden Beobachtung unpräzise. Agostini (2016, S. 48) hält fest, dass Ton Beekman (1987) und Malte Brinkmann bedeutungsvolle Texte zu teilnehmender Erfahrung verfasst haben. Sie führt die Gedanken der Autor\*innen weiter und grenzt die teilnehmende Erfahrung von der teilnehmenden Beobachtung in der Ethnografie weiter ab. Zunächst bezieht sich Agostini auf Beekman (1987, S. 22) und beschreibt, dass Aussagen der Untersuchungen immer im Kontext zu verstehen sind. In der phänomenologischen Reflexion macht man sich bewusst, dass man im Alltag oft wie selbstverständlich handelt. Beekman bezieht sich auf Lippitz (1982 zit. n. Beekman, 1987, S. 17) und hebt hervor, dass der\*die Forscher\*in im Feld anwesend ist und jede Anwesenheit „zu allererst prä-reflexiv und damit notwendige Voraussetzung eines lebendigen Menschen“ (Beekman, 1987, S. 17) ist. Demnach umfasst die vor-reflexive Anwesenheit mehr als die reflexive. „Was in solchen lebendigen Erfahrungen enthalten ist, wird sprachlich vermittelt reflexiv auseinandergelegt und als Bedeutungszusammenhang erfasst.“ (Beekman, 1987, S. 17) Wesentlich bei der teilnehmenden Erfahrung ist, dass man als Untersuchende\*r immer auch die Stimmung und Atmosphäre einer Situation erfasst. Jung (2020, S. 31) definiert speziell eine Unterrichtsatmosphäre als „die Atmosphäre, die man während des Unterrichts im Klassenzimmer spürt, die aber auch über die Aktualität der Schulstunde hinausreichen kann (z. B. eine vertrauensvolle Unterrichtsatmosphäre hinterlässt

Spuren, wirkt nach)“. Die Unterrichtsatmosphäre kann als Stimmung verstanden werden und beschreibt die Relation zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Autorin verwendet den Begriff des „Zeitspielraums“ (Jung, 2020, S. 31) und beschreibt damit, dass Vergangenes die aktuelle Atmosphäre, aber und gleichzeitig auch Zukünftiges beeinflusst (Jung, 2020, S. 31). Es kann festgehalten werden, dass Interaktionen aus mehr als nur verbaler Kommunikation bestehen. Der nonverbale Umgang wird in der Beschreibung festgehalten, d. h. wie eine Situation ist. Diese Beschreibung ist untrennbar mit dem Gegenständlichen verbunden. Diese Atmosphäre der Welt erkennen wir auch bei anderen Dingen. Beispielsweise haben wir schon beim ersten Anblick von Menschen, Bildern oder Dingen einen Eindruck davon. Inhalt und Stimmung sind untrennbar verbunden. Das Vor-Reflexive, das Pathische, ist Teil der Erfahrung, kann aber kaum überprüft werden (Beekman, 1987, S. 17-18).

Die Forscher\*innenhaltung der teilnehmenden Erfahrung zeichnet sich dadurch aus, dass eine gewisse Vertrautheit im Feld genauso notwendig ist wie eine Distanzierung von Erwartungen, wodurch Neues in den Blick geraten kann. Das Selbstverständliche muss befragt werden, wobei man stets darauf achten soll, nahe an den gelebten Erfahrungen zu bleiben (Beekman, 1987, S. 18; Agostini, 2016, S. 49). Die teilnehmende Beobachtung und die teilnehmende Erfahrung unterscheiden sich in ihrem Subjektverständnis. Im Gegensatz zur genannten Forscher\*innenhaltung der teilnehmenden Erfahrung wird bei der teilnehmenden Beobachtung *beobachtet*, was eine distanzierte Haltung zum Beobachteten meint. Bei der teilnehmenden Erfahrung wird stattdessen von leiblichen Wesen gesprochen und folglich von einem „vorreflexiven *Verstrickt*-sein mit den Gegenständen des Interesses“ (Agostini, 2016b, S. 54) und der\*die Forschende wird als „mit-erfahrend“ (Agostini, 2016b, S. 54) beschrieben.

Beekman (1987, S. 18) beschreibt als weiteres Merkmal der teilnehmenden Erfahrung im Feld das „*Engagement*“. Damit ist die Teilnahme an unterschiedlichen Aktivitäten gemeint, um Zugang zu den Erfahrungswelten der Kinder zu bekommen. Für eine gelingende Untersuchung ist auch die Qualität der „*Mitteilungsfähigkeit*“ (Beekman, 1987, S. 18) der forschenden Person von Bedeutung. Dies ist vor allem beim Schreiben der Vignetten wichtig und meint die gewählte und durchdachte Ausdrucksweise, auf die im folgenden Kapitel 3.1.3 näher eingegangen wird.

Das Forschungsinteresse der Masterarbeit ist ein Kriterium, aufgrund dessen nur bestimmte Aspekte ausgesucht wurden. Beekman (1987, S. 22) weist darauf hin, dass „*Analyse und Interpretation* immer Hand in Hand gehen“. Agostini (2016, S. 51) spannt mit Meyer-Drawe den Bogen zu Vignetten, die auch eine Auswahl an Erfahrungen zeigen würden. Vignetten

werden als „verdichtete Narration der teilnehmenden Erfahrung“ (Agostini, 2016, S. 51) verstanden. In den Vignetten wird immer die Sichtweise der Forschenden deutlich.

„Die Vignettenforschung grenzt sich demnach von der *teilnehmenden Beobachtung* (wie sie vor allem durch Ethnologie und Sozialanthropologie entwickelt wurde) insofern ab, als es zwar immer auch um Beobachtung eines Geschehens geht, an dem die Forschenden teilnehmen, das Erkenntnisinteresse dabei aber über das Verhalten hinaus auf die Erfahrungen der Menschen – etwa auf Lernen als Erfahrung – gerichtet ist.“ (Peterlini, 2020, S. 8)

In der vorliegenden Masterarbeit ist das Erkenntnisinteresse die Adressierung von Schulkindern und die Rolle geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule. Bei der teilnehmenden Beobachtung wird versucht, eine vermeintliche Objektivität wiederherzustellen und die Perspektive des Kindes einzunehmen, ohne die Anwesenheit des\*der Forschenden zu reflektieren. An dieser Stelle ist eine klare Unterscheidung zur teilnehmenden Erfahrung festzumachen. Der methodische Zugang der teilnehmenden Erfahrung bezieht das Subjektive, Pathische und Vorwissentliche der Forschenden mit ein. Die Forschenden haben selbst oft eigene Erfahrungen, in diesem Fall mit Adressierung in der Schule, gemacht. Daher muss davon ausgegangen werden, dass Vignetten vor den eigenen Erfahrungen verstanden werden und es nicht möglich ist, eine Objektivität in der Erstellung und Auswertung herzustellen (Agostini, 2016b, S. 54-55).

Nach der Abgrenzung zwischen teilnehmender Beobachtung und teilnehmender Erfahrung werden im nächsten Kapitel der Forschungsprozess und die teilnehmende Erfahrung im Prozess der Datenerhebung genauer erläutert.

### **3.1.2. Teilnehmende Erfahrung in der Datenerhebung**

Agostini (2016b) beschreibt in ihrem Buch den Forschungsprozess ihres Projektes zum Thema „Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden“. Im Abschnitt der Datenerhebung der teilnehmenden Erfahrung konnten Aspekte für diese Masterarbeit als Vorbild verwendet werden. Die teilnehmende Erfahrung in der Datenerhebung in Volksschulen wird in diesem Kapitel erläutert.

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, sollte eine Vertrautheit mit dem Forschungsfeld gegeben und der\*die Forscher\*in offen für die Ergebnisse sein (Beekman, 1987, S. 18; Agostini, 2016b, S. 49). In Bezug auf die vorliegende Arbeit lässt sich festhalten, dass die Vertrautheit mit dem Feld gegeben ist, da die Forscherin auch angehende Volksschullehrerin

ist. In Bezug auf die Ergebnisse wurde versucht, eine bewusst offene Haltung für alle Antworten zu bewahren.

Bei Hospitationen im Schulalltag wurden Protokolle gelebter Erfahrung verfasst. Während der teilnehmenden Erfahrungen in der Schulklasse nahm die Forscherin eine handelnde Rolle ein. Damit ist gemeint, dass die Forscherin vorgestellt wurde und auch auf Fragen von Kindern antwortete. Auch Agostini (2016b, S. 66) hält fest, dass die Forscher\*innen dadurch die Situationen stets mit- und umgestalten. Im Feld wurden die Erfahrungen der Schulkinder protokolliert. In diesen Protokollen sollen Situationen prägnant beschrieben und das Pathische eingefangen werden. Dabei achtete die Forscherin besonders auf die „Sprache des Leibes als Verkörperung des Erfahrenen und Durchlebten“ (Agostini, 2016b, S. 67). Auch die Forscherin konnte dabei miterleben, was die Kinder körperlich gezeigt haben. Es muss festgehalten werden, dass nur das notiert und festgehalten wurde, was aufgefallen ist. Dazu zählen Situationen, bei denen die Forscherin stutzen oder staunen musste sowie überrascht war. Zusätzlich lag der Fokus, aufgrund der Forschungsfrage, auf geschlechtssensibler Sprache. Bei der teilnehmenden Erfahrung in der Volksschule wurden daher Situationen mitgeschrieben, die in Bezug auf das Thema der Masterarbeit und daher Adressierung und geschlechtssensible Sprache auffällig waren. „Die Aufzeichnungen in den Erfahrungsprotokollen können dabei nie alle Erfahrungen und Geschehnisse wiedergeben.“ (Agostini, 2016b, S. 67) Es wird deutlich hervorgehoben, dass es zu einer Selektion von Inhalten kommt. Es wurde versucht, die Gespräche innerhalb der Klasse wörtlich festzuhalten. Im Forschungsfeld wurden Rohvignetten verfasst, die zu Beginn der Expert\*inneninterviews vorgelesen wurden und somit als Erzählstoß dienten.

Für die Analyse wurden aus den Erfahrungsprotokollen Vignetten erstellt. Dabei wurde versucht, nicht nur das Verbale, sondern auch das Nonverbale der Situation festzuhalten. Diese schriftliche Dokumentation ermöglicht eine nachvollziehbare Analyse. Vignetten werden nach Schratz u. a. (2012, S. 34 zit. n. Agostini, 2016b, S. 25) als „kurze, prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ beschrieben. Was eine Vignette genau ausmacht, wird im folgenden Kapitel erläutert.

### **3.1.3. Vignetten**

Die in dieser Masterarbeit verwendete Methode der Vignetten wurde in Abstimmung mit der phänomenologischen Methode der Deskription von einer Forschungsgruppe der Leopold-Franzen-Universität Innsbruck in Zusammenarbeit mit Partner\*innen aus der

phänomenologischen Erziehungswissenschaft entwickelt (Agostini, 2016, S. 40). Die Vignetten sollen in miterfahrender Erfahrung verfasst werden und diese somit nachvollziehbar machen.

Das Wort „Vignette“ stammt aus dem Französischen und hat sehr unterschiedliche Bedeutungen. Vignetten lehnen sich an die phänomenologische Methode der „exemplarischen Deskription“ (Lippitz, 1987; zit. n. Agostini, 2019b, S. 181) an. In dem verwendeten Konzept sind „Vignetten kurze, prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 34). Den pathischen Elementen, wie beispielsweise Tonfall, Rhythmus, Haltung, Mimik wird Raum gegeben und damit mehr festgehalten, als was sich sprachlich fassen lässt (Agostini, 2019b, S. 181). Eine Vignette bildet nicht detailgetreu ab, was im Feld vorgegangen ist. Sie kann als prägnant (im Sinne von „bedeutungsschwanger“) bezeichnet werden, da sie „das Einprägsame, Eigentümliche, Erfreuliche, Verstörende, Neugierig-Machende“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 35) eines Momentes zeigt, sodass auch die Vielschichtigkeit und Lebendigkeit der Erfahrung, zumindest in Teilen, nachvollziehbar wird. Die Vignette ist demnach ein Instrument für die Beschreibung der Erfahrungen.

„In unserem Fall ist das ein Aufschreiben und erzählendes Beschreiben. Erst im Benennen rückt das Erfahrene als Gegenstand der (wissenschaftlichen) Betrachtung ins Licht, aber auch Unbekanntes und Überraschendes geraten dadurch in den Blick. Das Erfahrene kann die Bilder, die wir uns von SchülerInnen oder Situationen machen, umwandeln. Sie macht dies sichtbar, hörbar und artikulierbar.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 35)

Diese Fülle an Erfahrung kann aber nur in Teilen in Worten festgehalten werden. Es wird versucht, sich möglichst den Erfahrungen der Schüler\*innen im Unterricht (welche natürlich immer auch die Erfahrungen der Forscher\*innen sind) anzunähern und sensibel damit zu arbeiten (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 36). Mit Merleau-Ponty kann dabei von einer unüberwindbaren Perspektivität gesprochen werden, da immer etwas als ein bestimmtes Etwas im Leib der Forschenden wahrgenommen werden kann (Agostini, 2020a, S. 171). Mit Vignetten ist es möglich, ausgewählte Momente der Erfahrung in der Schule sprachlich verdichtet darzustellen, sodass die Eigentümlichkeit dieser zum Ausdruck gebracht werden kann und gleichzeitig die Einzigartigkeit des Moments erhalten bleibt (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 33).

Auch Forschende sind als leibliche Personen im Forschungsfeld anwesend. Mit der Vignettenforschung entscheiden sich Forscher\*innen bewusst gegen eine „objektivierend distanzierende Haltung“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 33). Vielmehr geht es

darum, den Erfahrungen bewusst nachzuspüren, die in den Situationen erlebt werden. Situationen, die die Aufmerksamkeit in irritierender, faszinierender Weise fesseln, werden auf die miterlebten Gefühle und Erfahrungen hin analysiert. Die Erfahrungen werden anderen vermittelbar, wenn sie sprachlich festgehalten werden. Es ist jedoch klar festzuhalten, dass die durchlebten Erfahrungen von den Kindern selbst nicht zugänglich sind (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 33-34). Die leibliche Artikulation der Kinder kann jedoch auf den\*die Forschenden übergehen. Agostini (2020a, S. 171) bezieht sich auf Merleau-Pontys Ausführungen zum Körperschema als „eine Erfahrung meines Leibes in der Welt“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 171 zit. nach Agostini, 2020a, S. 217). Nach dieser Idee ist gleich eine „Vergegenwärtigung und Korrespondenz (*une correspondance immédiate*) zum anderen möglich“ (Agostini, 2020a, S. 171). Die Wahrnehmungen der Forschenden, die als leibliche Antwort auf die Erfahrungen von Schüler\*innen verstanden werden können, werden in Vignetten nachträglich festgehalten (Agostini, 2019a, S. 309). Das bedeutet, Forscher\*innen werden nicht wegen einer falschen Antwort ermahnt oder lachen aufgrund einer richtigen Antwort, wie es Schüler\*innen möglicherweise tun würden. Aber Forscher\*innen können diese Erfahrungen und die Stimmung miterfahren und schriftlich festhalten (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 34). Diese Momente der Erfahrung können protokolliert und sprachlich in Vignetten festgehalten werden, „dass die Reichhaltigkeit ihrer Erfahrungen möglichst gewahrt bleibt“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 34).

Die Herausforderung besteht insbesondere im Schreiben der Vignetten. Es ist genau zu überlegen, mit welchen Wörtern und Sätzen das Mit-Erlebte, Mit-Gefühlte aufgeschrieben wird, ohne die Situation nur protokollierend zusammenzufassen. Oft sind die in der Situation gewählten Begriffe sehr passend. Die Dinge, die uns besonders auffallen, sowie die gewählten Wörter sind stark von der Atmosphäre beeinflusst. Forscher\*innen versuchen, keine Behauptungen aufzustellen, nicht zu interpretieren, sondern v. a. zu beschreiben. Die Arbeit im Team ermöglicht es, die Vignetten zu bearbeiten und zu befragen (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 36-37). „Besonderes Augenmerk richten Forscher\*innen dabei auf die Sprache des Leibes, auf die Verkörperung des Erfahrenen und Durchlebten.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 37) Die körperlichen Ausdrücke werden, ohne Bewertung, dargestellt. „Wir illustrieren und malen sprachliche Stimmungsbilder.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 37) Dazu müssen die Verben, aber auch Metaphern bewusst und überlegt ausgewählt werden, um die Stimmung und die Erfahrung passend wiederzugeben (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 37).

Die Vignetten wurden im Gespräch mit Kolleginnen reflektiert und es wurde versucht, „die geteilten Erfahrungsmomente in ihrer Vielschichtigkeit sowie in ihrer je eigentümlichen Bedeutung zu erfassen“ (Agostini, 2016, S. 68). Dabei entstehen aus den Rohvignetten Vignetten. Beispiele der teilnehmenden Erfahrung werden so ausgewählt, dass sie Leser\*innen zum Mitdenken anregen, indem sie die „Erfahrungen des Untersuchenden ‚nachvollziehbar‘ machen“ (Beekman, 1987, S. 17). Agostini (2016, S. 51) hält von Beekman (1987, S. 22f.) fest, dass die Ergebnisse stets offen und die Analyse nie abgeschlossen sowie eine Korrektur und Erweiterung durch neue Ergebnisse stets möglich ist. Nach der Überarbeitung von Rohvignetten zu Vignetten folgt die sogenannte Vignetten-Lektüre. Diese ist als Deutungsmethode zu verstehen und wird in Kapitel 3.2.2. vorgestellt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Vignetten es uns ermöglichen, die gelebten Erfahrungen von anderen Menschen zu erfahren. Besondere Situationen werden hervorgehoben, die Lehrer\*innen während ihres pädagogischen Handelns manchmal nicht auffallen, da sie ihnen z. B. schon vertraut erscheinen beziehungsweise die Lehrpersonen die Erfahrung im Moment selbst nicht so wahrnehmen können, weil sie von der Situation in Anspruch genommen werden. Dies bietet eine Chance, alltägliche Situationen neu zu sehen (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 36). Die Vignetten wurden zu Beginn der Expert\*inneninterviews vorgelesen oder von den Lehrpersonen selbst durchgelesen und dadurch auch nochmals kommunikativ validiert. Danach folgten gezielte Fragen zum Thema geschlechtssensible Sprache in der Volksschule, deren Antworten auch zum Verständnis der Vignetten beitragen sollen. Die Vorbereitung und Durchführung der Expert\*inneninterviews wird im folgenden Kapitel dargestellt.

### **3.1.4. Expert\*inneninterview**

Mit der Durchführung von Interviews sollen die Perspektiven von Lehrpersonen zu den Themen Adressierung und geschlechtssensible Sprache gesammelt werden. Die Lehrkräfte werden dabei als Expert\*innen für Unterrichtsgestaltung gesehen, die zur Handhabung von geschlechtersensibler Sprache befragt werden. Zusätzlich soll durch die teilnehmende Erfahrung des Unterrichts untersucht werden, welche Adressierungen der Schüler\*innen durch die Lehrpersonen wahrgenommen werden können und inwieweit dabei geschlechtssensible Sprache eine Rolle spielt.

Aus vielen Interviewformen wurde das Expert\*inneninterview von Gläser und Laudel (2009) ausgewählt, die diese Methode von Meuser und Nagel weiterentwickelt haben, indem sie das

Verständnis von Expert\*innen erweitert haben (Gläser & Laudel, 2009, S. 13). Expert\*innen werden bei diesem methodischen Ansatz als Personen beschrieben, die besonderes Wissen über den sozialen Kontext haben, zu dem sie gehören. Die Person als Expert\*in hat aufgrund „seiner[\*ihrer] individuellen Position und seiner[\*ihrer] persönlichen Beobachtungen eine besondere Perspektive auf den jeweiligen Sachverhalt“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 11, Anm. SW). Dieses Merkmal der Expert\*innen gilt auch für die Lehrpersonen, da sie eine Sonderstellung in der Klasse bzw. im Unterricht haben und dadurch auch über Expert\*innenwissen verfügen. Sie sind Expert\*innen für Unterrichtsgestaltung und deren adressierende Dimension. Aus diesen Gründen eignet sich das Expert\*inneninterview als Erhebungsmethode für die Interviews, die im Rahmen der Masterarbeit erhoben werden. Zudem eignet sich das Expert\*inneninterview für die Beantwortung der Fragestellung, weil mit ihm „soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen“ (Gläser & Laudel, 2009, S. 13).

Die Autor\*innen halten fest, dass die forschungsleitende Fragestellung dazu befähigt, zu entscheiden, welcher Aspekt eines Untersuchungsgegenstands erhoben werden soll, sie leitet die Aufmerksamkeit des\*der Forschenden (Gläser & Laudel, 2009, S. 62-63). In diesem Forschungsprojekt ist die forschungsleitende Fragestellung die folgende: *In welcher Weise werden Schulkinder im Volksschulunterricht von Lehrpersonen adressiert und welche Rolle spielt dabei geschlechtssensible Sprache?* Aus theoretischen Vorüberlegungen müssen Leitfragen generiert werden, die zwischen diesen und der qualitativen Erhebung stehen. Leitfragen haben mehrere Funktionen. Sie sollen einerseits das Wissen bestimmen, das aus der Untersuchung generiert werden muss, und andererseits sind sie das Handlungsinstrument für den\*die Forscher\*in (Gläser & Laudel, 2009, S. 90-91). Deshalb wurden für die Befragung von Volksschullehrer\*innen Leitfragen generiert, die speziell auf die Verwendung und den Umgang mit geschlechtssensibler Sprache in der Schule abzielen. Die Art der Fragen beeinflusst, welche Antworten gegeben werden. Gläser und Laudel (2009, S. 122) unterscheiden zwischen Faktfragen (Erfahrungen und überprüfbares Wissen) und Meinungsfragen (Fragen zu Einstellungen, Bewertungen). Das Thema der Adressierung und die Einstellung zu geschlechtssensibler Sprache können sehr persönliche Einstellungen sein und daher ermöglicht die Verbindung von Fakt- und Meinungsfragen im Interview, Antworten zu bekommen, die sowohl die persönliche Einstellung zeigen als auch ermöglichen, soziale Prozesse zu rekonstruieren.

Die Interviews wurden mit einem Tonband aufgenommen, anschließend transkribiert und anonymisiert. Für das Forschungsdesign muss festgehalten werden, dass manche der

Transkripte für eine leichtere Lesbarkeit leicht geglättet wurden. Damit ist gemeint, dass Unterbrechungen durch „mhm“ seitens der Interviewerin teilweise weggelassen wurden und Aussagen in Dialekten in Standarddeutsch übertragen wurden. Wenn Teile der Transkripte für die Argumentation der Masterarbeit verwendet werden, werden sie in Standardsprache übersetzt, da nur der Inhalt für die Analyse von Bedeutung ist.

Weitere Ausführungen zu den Interviewpartner\*innen folgen in den nächsten Kapiteln.

### **3.1.4.1. Theoretisches Sampling**

Die Interviewpartner\*innen wurden nach dem Prinzip des theoretical sampling vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen ausgewählt. Im Anschluss an die Aufarbeitung der theoretischen Perspektiven, erschienen folgende Aspekte als leitend für die Fallauswahl. Für die Stichprobe wurden bewusst Volksschullehrer\*innen ausgewählt, da die Forschungsfrage auf diese Berufsgruppe eingegrenzt ist. Zudem wurden Lehrpersonen ausgewählt, die in unterschiedlichen Bezirken in Wien arbeiten. Die Kriterien der Berufserfahrung und das Geschlecht waren ebenfalls für die Auswahl leitend. Daher wurden Lehrpersonen befragt, die unterschiedlich lange tätig sind. Es ergab sich die Möglichkeit, ein Interview mit einem männlichen Lehrer durchzuführen und damit beide Geschlechter exemplarisch in den Aussagen vertreten zu können. Die Forscherin war bewusst offen gegenüber den Inhalten der Interviews (Lamnek & Krell, 2016, S. 365). Damit sind die unterschiedlichen Einstellungen der Lehrpersonen zum Thema geschlechtssensible Sprache gemeint. Über private Kontakte und Verbindungen durch andere Personen konnten mehrere Lehrpersonen ausgewählt werden. Im Sinne des theoretical sampling geht es bei der qualitativen Forschung nicht um Repräsentativität, vielmehr sollen typische Fälle nach Erkenntnisinteresse ausgewählt werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 365). Es werden mehrere Interviewpartner\*innen befragt, da jede\*r seine\*ihre persönliche Perspektive in die Erzählungen miteinfließen lassen wird (Gläser & Laudel, 2009, S. 117). Im folgenden Teil werden die Interviewpartner\*innen genauer vorgestellt.

### **3.1.4.2. Darstellung der Untersuchungsteilnehmer\*innen**

Die Hospitationen und Expert\*inneninterviews wurden mit Volksschullehrer\*innen durchgeführt. Kontakt zu den ersten beiden Interviewteilnehmerinnen konnte über professionelle Beziehungen hergestellt werden. Es wurden alle Lehrpersonen kontaktiert, bei

denen die Forscherin bereits ein Schulpraktikum absolvierte. Zwei davon sagten der Hospitation und dem Interview zu. Per E-Mail wurden die Termine fixiert. Weitere Interviews und Hospitationen konnten über persönliche Kontakte und Vermittlungspersonen zu Lehrpersonen ermöglicht werden. An einer Schule erklärten sich drei Lehrpersonen bereit, ein Interview zu geben. Die Atmosphäre war bei allen Interviews freundlich und offen.

Aus Gründen der Spezifikation des Themas und in Bezug auf die Forschungsfrage wurden an die Hospitation und Vorstellung der Rohvignetten anschließend Expert\*inneninterviews durchgeführt, um das Thema der geschlechtssensiblen Sprache weiter erforschen zu können.

Um die Anonymität der Interviewpartner\*innen zu wahren, werden sie im Folgenden als Gruppe beschrieben. Es wurden acht Lehrer\*innen interviewt. Sie arbeiteten zum Zeitpunkt des Interviews zwischen einem und 38 Jahren als Lehrperson. Die Interviews wurden zwischen Ende Jänner und Anfang März 2020 durchgeführt und dauerten jeweils etwa 20 Minuten. Die Schulen befinden sich in unterschiedlichen Bezirken in Wien. Die Klassen, in denen die Vignetten verfasst wurden, waren aus unterschiedlichen Schulstufen, von einer Vorschulklasse bis zur 4. Schulstufe. Die Expert\*inneninterviews wurden immer in den Schulen der Volksschullehrer\*innen durchgeführt, nachdem die Forscherin den Tag in ihren Klassen hospitierte und die Rohvignetten verfasste. Ein Interview wurde ohne Hospitation durchgeführt, da es sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung an einer Hochschule mit einer Lehrperson ergab, die im Moment nicht aktiv in einer Volksschulklasse tätig ist. Bei den meisten Interviews waren zum Zeitpunkt des Interviews keine anderen Personen anwesend. Ein Interview wurde in der Klasse durchgeführt, während die Kinder beschäftigt waren. Zu Beginn wurde die Einverständniserklärung unterzeichnet, damit das Interview als Audiodatei aufgezeichnet und für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden durfte. Zuerst wurden die Rohvignetten von den Lehrpersonen selbst gelesen oder der Forscherin vorgelesen. Entweder danach oder im Laufe des entwickelten Gesprächs wurde das Aufnahmegerät eingeschaltet. Das Expert\*inneninterview wurde mit einem vorab gefertigten teilstrukturierten Leitfaden durchgeführt und anschließend transkribiert.

Nachdem die Vorgehensweise der Erhebung der empirischen Daten vorgestellt wurde, werden in den folgenden Kapiteln die Methoden für die Auswertung der Daten vorgestellt.

## **3.2. Datenauswertung**

Wie bei der Datenerhebung werden auch bei der Datenanalyse unterschiedliche Methoden herangezogen. Mit dieser Triangulation (Flick, 2011; Flick, 2011<sup>3</sup>) wird ermöglicht, dass die empirischen Daten aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können. Mit jeder Methode können andere Aspekte beleuchtet werden. Die Vignetten werden mit einer offenen Vignetten-Lektüre und anschließend mit der Heuristik von Fragen von Reh und Ricken (2012) ausgewertet. Durch die Vignetten-Lektüre können unterschiedliche Phänomene von Adressierung und Subjektivierung bestimmt werden. Mit der zusätzlichen Analyse anhand der Fragen können Beschreibungen der Praxis als Adressierungs-Sequenz rekonstruiert werden. Durch die Analyse der Verkettung von Adressierungen und Re-Adressierungen kann versucht werden, das entstehende Subjektivationsgeschehen nachzuvollziehen (Reh & Ricken, 2012, S. 44-45). Zur Auswertung der Daten aus den Expert\*inneninterviews eignet sich die dokumentarische Methode nach Bohnsack, da mit diesem Analyseverfahren die Handlungspraxis der Lehrpersonen untersucht werden kann (Bohnsack, 2003; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl, 2013).

### **3.2.1. Verbindungsstück der Methoden: Der Erfahrungsbegriff**

Es soll kurz aufgezeigt werden, warum in dieser Masterarbeit die zwei unterschiedlichen Zugänge der dokumentarischen Methode und der Vignetten-Lektüre für die Auswertung der empirischen Daten verknüpft wurden. Die Autor\*innen Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl schreiben: „Da die dokumentarische Methode wie kaum eine andere qualitative Methodologie sich unterschiedliche methodische Zugänge erschlossen und in ihnen bewährt hat, ist hiermit auch die Grundlage für Methodenkombinationen, also Triangulationen, geschaffen.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 22) Die dokumentarische Methode wurde bisher noch nicht mit der Vignetten-Lektüre und damit auch nicht der Phänomenologie in Verbindung gebracht. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der methodischen Zugänge müssen jedoch offengelegt werden. Als Verbindungsstück für die method(olog)ischen Herangehensweisen soll der Erfahrungsbegriff herausgearbeitet werden. Auf der einen Seite steht der Erfahrungsbegriff von Meyer-Drawe als Vertreterin der Phänomenologie, auf der anderen Seite jener von Bohnsack aus der Rekonstruktiven Sozialforschung. Abschließend sollen die Unterschiede in den methodischen Herangehensweisen, die trotz der Nähe im Erfahrungsbegriff bestehen, offengelegt werden.

Zuerst soll der Erfahrungsbegriff von Meyer-Drawe (2012) skizziert werden, wonach „Lernen als Erfahrung“ verstanden wird. Eine Theorie des Lernens kommt nicht ohne die Vorstellung von Erfahrung aus, wobei Erfahrung dabei jedoch nicht als dasselbe wie Denken oder Erleben verstanden wird. Streng genommen kann nur dann von Erfahren gesprochen werden, wenn Neues oder Überraschendes bewusst wird (Meyer-Drawe, 2012, S. 188). Die phänomenologische Betrachtungsweise fokussiert auf Folgendes: „Nicht Lernen *aus* Erfahrung, sondern Lernen *als* Erfahrung steht im Mittelpunkt des Interesses“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 206). Meyer-Drawe (2012, 201) verweist auf Merleau-Ponty, der für eine Phänomenologie der Leiblichkeit und eine Phänomenologie als Philosophie der Erfahrung plädiert. „Als Philosophie der Erfahrung bedeutet Phänomenologie in eminenter Weise Hingabe an die Sachen, so wie sie sich unter bestimmten Bedingungen zeigen, d. h. zu Gehör bringen, empfinden lassen, wie sie schmecken und riechen.“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 201) Theorie und Hingabe zur Sache bedingen sich gegenseitig, da das eine ohne das andere nicht möglich ist. Wahrnehmen ist ohne Denken möglich, wobei es nicht ausreicht, zu denken, um wahrzunehmen. Diesem Gedankengang liegt die Annahme zugrunde, dass wir in einer Welt leben, der wir uns hingeben und welcher durch Denken und Sprechen Sinn verliehen wird. „Sie [d. h. Denken und Sprechen] verleihen Sinn, der sich gerade dann bemerkbar macht, wenn er am Sprechen scheitert.“ (Meyer-Drawe, 2012, S. 201, Anmk. S. W.)

Die dokumentarische Methode wird in der Wissenssoziologie Mannheims verortet. Mit der dokumentarischen Methode soll das handlungspraktische und konjunktive „Erfahrungswissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohn, 2013, S. 16) erschlossen werden. Dieses Wissen ist vorreflexives Erfahrungswissen, das „dem Interpreten nur zugänglich [ist], wenn er sich den je individuellen oder kollektiven *Erfahrungsraum* erschließt“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16, Anmk. d. V.). Handlungen werden einem nur innerhalb eines bekannten Erfahrungsraumes verständlich, der sich jedoch fallspezifisch entwickelt und mehrere Dimensionen hat. Mit der komparativen Analyse versucht die dokumentarische Methode, die Mehrdimensionalität von Erfahrungen zu berücksichtigen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohn, 2013, S. 16-17). „Ziel der dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen.“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 156)

Ein wesentlicher Aspekt, der für die Begründung der Verwendung der dokumentarischen Methode in dieser Masterarbeit aufgezeigt werden kann, ist, dass die dokumentarische Methode auf der Annahme aufbaue, „dass Menschen gesellschaftlichen Strukturen nicht einfach

ausgesetzt sind, sondern ihre soziale Wirklichkeit unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Bedingungen und auf der Grundlage ihres Alltagswissens durch ihr praktisches Tun konstruieren“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 156). Wird dieser Aspekt mit den theoretischen Überlegungen des Doing Genders und dem machtvollen Aspekt von Sprache in Verbindung gebracht, so kann vermutet werden, dass Schule einen Ort darstellt, an dem gesellschaftliche Strukturen konstruiert werden. Für Schüler\*innen stellt das „gemeinschaftliche Leben in der Klasse den verbindenden, konjunktiven Erfahrungsraum oder mit anderen Worten: eine gemeinsame Erlebnisgeschichte“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2009, S. 158) dar. Diese gemeinsame Grundlage beeinflusst auch das handlungsleitende Wissen, nach dem die Schüler\*innen auch unbewusst handeln.

Die dokumentarische Methode kann mit anderen theoretischen Traditionen, wie der Kulturosoziologie von Bourdieu, in Verbindung gebracht werden (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohn, 2013, S. 25). Wird der Bogen weiter gespannt, ist zu erkennen, dass Bourdieu, auf den sich Bohnsack bezieht, auf den Analysen von Merleau-Ponty aufbaut<sup>9</sup>, womit sich der Kreis zur Phänomenologie wieder schließt.

Trotz der Nähe der lebensweltlichen Erfahrungsbegriffe nach Meyer-Drawe und Bohnsack müssen Unterschiede in den method(olog)ischen Herangehensweisen offengelegt werden. Der biografische und rekonstruktive Ansatz, den Bohnsack verfolgt, ist bei der Vignetten-Lektüre nicht zu finden. Mit der Vignetten-Lektüre werden zwar auch Erfahrungen untersucht, jedoch nicht an einzelnen Personen oder Kollektiven festgemacht, vielmehr steht die Erfahrung selbst im Mittelpunkt der Untersuchung. Während der Ansatz von Bohnsack stark rekonstruktiv vorgeht, hat die Vignetten-Lektüre nicht den Anspruch einer vollständigen Rekonstruktion. Vielmehr zielt die Vignette auf die *Vergegenwärtigung* der gemachten Erfahrung ab, die aber zugleich für die Lesenden von Vignetten auch *neu* erfahrbar gemacht werden sollen. Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, werden die Vignetten in der Masterarbeit mit der Vignetten-Lektüre gelesen, um die Prägnanz in Erfahrungsszenen von Handlungen, Stimmungen sowie leiblichen Ausdrücken herauszuarbeiten. Die Interviews sollen im Gegensatz dazu nach Bohnsack ausgewertet werden, um das handlungsleitende Erfahrungswissen von Lehrer\*innen im Umgang mit geschlechtergerechter Sprache in der Volksschule zu ergründen. Somit wird jeweils jene Methode für das jeweilige empirische Material gewählt, um es fruchtbar auswerten zu können.

---

<sup>9</sup> Besonders am Habituskonzept (Analysen zum Körper) von Bourdieu kann eine Ähnlichkeit zum Körperschema von Merleau-Ponty gefunden werden.

Die Methodenwahl wird an das jeweilige empirische Material und das je spezifische Erkenntnisinteresse angepasst. Daraus ergibt sich für die Interviews die dokumentarische Methode nach Bohnsack sowie für die Vignetten die Vignetten-Lektüre als passende Auswertungsmethode. Die Darstellung der Methoden erfolgt in der gleichen Reihenfolge wie bei der Datenerhebung – zuerst die Auswertung der Vignetten und anschließend die Expert\*inneninterviews.

### 3.2.2. Vignetten-Lektüre

Nun soll die Vignetten-Lektüre als Methode besprochen werden, bei der von Deutungen im Sinne eines „pointing to“ (Finlay 2009, S. 11 nach Agostini 2016a, S. 59) ausgegangen wird. Es geht nicht um ein Herauslesen von Bedeutung durch das Zuschreiben dieser durch einen Theorierahmen, sondern es erfolgt „ein *Hindeuten* auf etwas, sodass sich, je nach Zugangsart, etwas zuallererst als ein bestimmtes Etwas zeigen kann“ (Agostini, 2016a, S. 59). Leitende Fragen der Lektüre sind dabei, *als was* sich ein Gegenstand zeigt und *wie* (Agostini, 2016a, S. 58). Mit der Vignetten-Lektüre versucht man, die vielen verschiedenen Erfahrungen aufzuzeigen und in unterschiedlichen Lektüren offenzulegen. Die Autor\*innen Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2012) weisen darauf hin, dass jede Person und jede Lektüre die Erfahrungen, die sich in der Vignette zeigen, anders in den Blick nimmt (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 39). Die möglicherweise auch theoretische Herkunft der Lesart muss für andere Leser\*innen transparent gemacht werden (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 39; Agostini, 2016a, S. 59):

„In der Lektüre wird damit ein Reflexionsraum eröffnet, indem die in der Vignette dargestellten und in der Lebenswelt der Schüler/innen und der Forschenden verwurzelten prä-reflexiven und vor-bewussten Zusammenhänge mit spezifischen (theoretischen) Bezügen als eine bestimmte Erfahrung expliziert und diese somit zugänglich und verstehbar gemacht wird.“ (Agostini, 2016a, S. 59)

Lesende versuchen die Erfahrungen, die sich in der Vignette zeigen, so zur Sprache zu bringen, wie sie sich ihnen zeigen. Die eigenen Erfahrungen spielen beim Verständnis der Vignette eine wesentliche Rolle. Lippitz (1987, S. 116) nennt das Beispiel-Geben als bevorzugtes Verfahren der Phänomenologie, das sich beim Schreiben der Vignetten zeigt. Das Lesen der Vignetten wird als ein „Beispiel-Verstehen“ (Agostini, 2016a, S. 59) dargestellt und meint, dass die Beispiele intuitiv nachvollzogen und dadurch wiedererkannt werden können. Aufgrund unserer eigenen Erfahrungen haben wir ein unreflektiertes Vorverständnis, mit dem wir die in der Vignette als Beispiel dargestellten Erfahrungen nachvollziehen können. Wenn die Beispiele

nicht mit unseren vertrauten Erfahrungen übereinstimmen, können wir neue Erfahrungen machen. Dabei wird das Vorwissen über die Sache und der Lernende selbst umstrukturiert, was zu einem lernen führt. (Agostini, 2016a, S. 59-60).

Die Autor\*innen Schratz, Schwarz und Westfall-Greiter (2012) schreiben, dass es bei der Lektüre zu keinen abschließenden Deutungen kommen soll:

„Unsere Lektüren der Vignetten sind ein Fragen und Weiterfragen und gleichen eher Suchbewegungen als Festschreibungen. Sie sind ein Lesen und Weiterlesen, ein Sehen und Wiedersehen, ein Zusammentragen, Auflesen, Verlesen und ein Sammeln dessen, was da noch ist und was der erste, zweite oder dritte Blick übersieht.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 39)

Es ist festzuhalten, dass bei der Lektüre von Vignetten über die Dinge nachgedacht wird, die einen betroffen machen und auffallen. Dabei wird immer von der Sache her gelesen und dies meint, die gelebten Erfahrungen von Schüler\*innen (Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012, S. 39) zum Ausgangspunkt der Lektüre zu machen. Bei der Lektüre von Vignetten muss immer mitgedacht werden, dass von voreiligen Schlussfolgerungen Abstand genommen werden soll. Vignetten sind Erfahrungsmomente von jemandem (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 40). Als Leser\*innen nehmen wir durch die Vignetten an Erfahrungen „Anteil [daran] und enthüllen die vielfältigen Bedeutungsschichten, die ihre Fülle enthält“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 40). Durch die intensive Lektüre können wir über die Oberfläche hinaus weitere Erkenntnisse gewinnen. „Das [mehr als das, was sich an der Oberfläche zeigt, Anmk. S.W.] befragen und prüfen wir, ohne es eindeutig festzuschreiben, letztgültig zu erklären oder als endgültig bestimmt abzuschließen.“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 40) Die Vignetten-Lektüre strebt einen „reflexiven und verstehenden Nachvollzug der potentiellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit eines Textes bzw. einer Erfahrung“ an, wodurch „ganz unterschiedliche Lesarten“ (Agostini, 2016a, S. 62) entstehen. Vignetten werden weder nach einem bestimmten Schema analysiert, noch werden zu vergleichende Kategorien erstellt. Es handelt sich um ein Zusammentragen von Lektüren, das gleichzeitig stets mit einer „unvermeidbaren Reduktion und Auswahl verbunden“ (Agostini, 2016a, S. 62) ist. In dieser Masterarbeit zeigt sich Adressierung und Subjektivierung für den\*die Lesende\*n als jeweils ein ganz bestimmtes Phänomen. Gleichzeitig bietet die Vignette immer wieder die Möglichkeit, in der Lektüre einem anderen Standpunkt einzunehmen und Neues zu entdecken.

Um die Vignetten aus einem anderen Blickwinkel noch genauer zu betrachten, wird in dieser Masterarbeit auf eine zweite Lesart zurückgegriffen, die im folgenden Kapitel beschrieben wird.

### **3.2.3. Heuristik von Fragen nach Reh und Ricken (2012)**

Im Sinne der Methoden-Triangulation nach Flick (Flick, 2011; Flick, 2011<sup>3</sup>) wird eine zweite Perspektive für die Analyse verwendet. Als zweite Analysemethode wird auf eine Heuristik von Fragen von Reh und Ricken (2012) zurückgegriffen. Im Anschluss an eine offene Vignetten-Lektüre wird das empirische Material der Vignetten mithilfe der Fragen von Reh und Ricken (2012) ausgewertet. Die Autor\*innen haben sich mit dem Konzept der Adressierung beschäftigt, das in Kapitel 2.4. beschrieben wurde. Sie haben eine Heuristik von Fragen entwickelt, „die keinen kodierenden Zugriff auf Praktiken, sondern diese als Adressierungs-Sequenzen zu rekonstruieren erlauben“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44). Ziel ist es, damit spezifische Adressierungen in der pädagogischen Praxis beschreiben zu können. Die Autor\*innen halten fest, dass auch dann, wenn eine Adressierung wahrgenommen wird, der Subjektivationsprozess nicht angemessen dargestellt und beschrieben wird, denn „vielmehr erlaubt erst die Verkettung von Adressierung und Re-Adressierung Aufschlüsse über das darin sich vollziehende Subjektivationsgeschehen“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44).

Nach den Autor\*innen wird die Adressiertheit des ersten Aktes von der des zweiten Aktes unterschieden. Der erste Akt ist jedoch nie der erste Anfang. Mit dem zweiten Akt wird eine Reaktion auf den ersten verstanden. „Jeweils können die gesetzten Ordnungen und die vorgenommenen Positionierungen im Sinne eines mehrfachen Zueinander-ins-Verhältnis-Setzens analysiert werden.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44). Die Autor\*innen Reh und Ricken (2012, S. 44) beschreiben drei Schritte, die jeweils wieder in 3 Unterschritte gegliedert werden. Diese Schritte dienen als Analyseschablone für das empirische Material der Vignetten und werden im Folgenden dargestellt:

1. Im ersten Schritt werden verschiedene Ordnungen und Rahmen analysiert. Dazu gibt es mehrere Unterfragen:
  - a) „Wie und als welche Situation wird die vorliegende gedeutet oder definiert?“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44)
  - b) „Welche normativen Horizonte werden darin beansprucht und damit auch als gültig behauptet?“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44) Es ist mitzudenken, dass Normen unterschiedliche Eigenschaften haben können. Die Autor\*innen

## Methodisches Vorgehen

beziehen sich auf Judith Butler und darauf, dass Normen als Form von Intelligibilität verstanden werden können. Dabei wird das Geschlecht auf den Körper zurückgeführt und ist der Norm der Heteronormativität unterworfen. Normen können auch andere Formen wie spezielle Regeln oder Erwartungen an ein bestimmtes Verhalten sein.

- c) „Welche Normen von Anerkennbarkeit werden in besonderer Weise unterstellt und sichtbar vertreten?“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44)
2. Im zweiten Schritt geht es darum, die „Positionierung als ein Ins-Verhältnis-Setzen zu sich, zu anderen und zur Welt im Sinne einer Figuration in diesem entworfenen Rahmen zu erkunden“. (Reh & Ricken, 2012, S. 44)
    - a) „Als wer werden die anderen angesprochen und sind sie darin von der/dem Sprechenden/Agierenden antizipiert worden?“
    - b) Als wer positioniert der/die Sprechende/Agierende sich selbst und hat sie/er sich selbst darin als von der/von dem Anderen wahrgenommen antizipiert (sie/er könnte sich also fragen, wer bin ich für den anderen gewesen und wer werde ich für ihn gewesen sein?)
    - c) In welches Verhältnis ist die/der Andere damit zu sich, zu anderen und zur Welt gesetzt?“ (Reh & Ricken, 2012, S. 45)
  3. „Um nun den performativen Effekten in der Abfolge der Adressierungen in den einzelnen Akten, die wirklich/aktual werden, erst im Ablauf/im Prozess auf die Spur zu kommen, fragen wir weiter
    - a) Zu wem wird die/der Andere in der Situation als Zusammenspiel der Adressierung der/des Anderen durch die Erste/den Ersten und deren/dessen adressierender Reaktion darauf?
    - b) In welchem (als gültig etablierten bzw. behaupteten) normativen Horizont ist die/der Andere im Zuge zweier Akte, die die Situation ausmachen, positioniert worden und wie wird die/der Erste re-positioniert?
    - c) Welcher Raum ist bzw. welche Möglichkeiten sind entstanden, sich zu der Ins-Verhältnis-Setzung noch einmal selbst in ein Verhältnis zu setzen? Wie ist es im Zusammenspiel der Akte in der und als Situation möglich, dass sich die/der jetzt Zweite der Beteiligten zu der Ins-Verhältnis-Setzung durch die/den Erste(n) noch ins Verhältnis setzen kann? Darin besteht die Potentialität der Situation, die emergiert im Zusammenspiel von Akten und anderen Faktoren.“ (Reh & Ricken, 2012, S. 45)

Aus diesen Fragen sollte deutlich werden, dass eine Sequenz in Analyse-Schritte unterteilt werden muss, damit die Interaktionen als Prozess erfasst werden können. Aufgrund der Methodentriangulation in dieser Masterarbeit werden diese im Anschluss an eine offene Vignetten-Lektüre behandelt. Dabei werden Sequenzen aus der Vignette herausgenommen und mit einer anderen Lesart gelesen. Die Fragen ermöglichen es, die Vignetten aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und verschiedene Lesarten zu finden. Dadurch entsteht ein innovativer Mehrwert, um nach Phänomenen der Anerkennung als Adressierung und Subjektivierung zu suchen.

### **3.2.4. Dokumentarische Methode nach Bohnsack zur Auswertung der Expert\*inneninterviews**

Die Expert\*inneninterviews werden mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet. Die dokumentarische Methode wurde vom ungarisch-deutschen Soziologen Karl Mannheim als sozialwissenschaftlich relevante Hermeneutik am Beginn des 20. Jahrhunderts erarbeitet (Bohnsack, 2003, S. 550). Diese Methode wurde im Laufe der Zeit weiterentwickelt. „Die Analyseverfahren dieser Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9) Zu Beginn ist festzuhalten, dass die Autor\*innen von ‚Beobachter\*in‘ sprechen. Da für diese Masterarbeit eine Triangulation von Methoden vorgenommen wird, ist mit zu bedenken, dass nach der Methode teilnehmende Erfahrung nicht von Beobachter\*innen, sondern Erfahrenden bzw. Wahrnehmenden gesprochen wird und somit die Rolle der Forscher\*in anders eingeordnet wird.

Die dokumentarische Methode wurde bereits für unterschiedliche Gegenstandsbereiche und Disziplinen verwendet, u. a. „Schulforschung, Forschung zu Unterricht, (Fach-)Didaktik und Kompetenzerwerb (...), Gender-, Beziehungs- und Paarforschung“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 18). Zudem können mit der dokumentarischen Methode Ergebnisse aus unterschiedlichen methodischen Zugängen und Erhebungsverfahren analysiert werden. Die dokumentarische Interpretation legt den Fokus auf vergleichende Aspekte (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 20). Die Autor\*innen beschreiben, dass Beobachtungen oder in diesem Fall teilnehmende Erfahrungen durch narrative Verfahren ergänzt werden sollen, um die „handlungsleitenden Orientierungen sowohl in ihrer praxisgenerierenden Kraft als auch in ihrer Soziogenese“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 20) zu rekonstruieren. Bei der methodischen Vorgehensweise der

dokumentarischen Methode wird ein thematischer Fokus für die Analyse festgelegt. (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 20). Auch bei der vorliegenden Arbeit wurde der thematische Fokus vorab auf Adressierung und geschlechtssensible Sprache in der Volksschule gerichtet. Mit dem Analyseverfahren soll ein Zugang „nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 9) eröffnet werden. Die Autor\*innen beziehen sich dabei auf Mannheim und schreiben dem\*der Forscher\*in die Aufgabe zu, das handlungsleitende Wissen, das auch „atheoretische[s] Wissen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12, Anmk. S. W.) genannt wird, zu explizieren. Über dieses Wissen verfügen die Akteur\*innen zwar, es ist ihnen aber reflexiv nicht so einfach zugänglich. Der\*die Beobachter\*in soll dieses implizite Wissen an die Oberfläche bringen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12).

Die Autor\*innen Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl (2013, S. 15) beschreiben die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen. Auch dabei beziehen sie sich auf den Soziologen Mannheim. Unter dem kommunikativen Wissen wird die öffentliche und wörtliche Bedeutung eines Begriffes verstanden. Mit dem konjunktiven Wissen meinen sie den individuellen Erfahrungsraum, der sich je nach Gruppe oder Milieu unterscheiden kann. Das je unterschiedliche Wissen oder der je unterschiedliche Sinngehalt soll mit dem zweischrittigen Analysesystem hervorgebracht werden. Die dokumentarische Methode will damit einen Zugang zum konjunktiven Wissen erschließen (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 15).

In der Forschungspraxis sind zwei abgrenzbare Arbeitsschritte der Textinterpretation erkennbar. Die Autor\*innen „unterscheiden die Schritte der *formulierenden Interpretation* einerseits und der *reflektierenden Interpretation* andererseits“ (Bohnsack, 2003, S. 563). Im ersten Schritt geht es daher um das, was wörtlich gesagt wird und was das Thema ist. Der zweite Schritt behandelt anschließend, wie ein Thema besprochen wird (Bohnsack, 2003, S. 563; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 15). In diesem zweiten Arbeitsschritt wird der „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16) wichtig. Dieser stellt sich durch eine komparative Analyse mit anderen empirischen Fällen (Fallvergleiche) erst im Laufe der Analyse heraus (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16).

Bei der formulierenden Interpretation wird also das von den Akteur\*innen im Forschungsfeld Genannte zusammengefasst. Dies bildet die Grundlage für den zweiten Schritt, der klar abgegrenzt werden kann (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16). Bei der

## Methodisches Vorgehen

reflektierenden Interpretation werden „eigene Interpretationen in ‚Reflexion‘ auf die impliziten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure erbracht“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 16). Die reflektierende Interpretation erfolgt als Sequenzanalyse. Bei der dokumentarischen Methode sind der Ausgangspunkt der Interpretation die empirisch beobachteten Äußerungen und Reaktionen sowie Handlungen darauf. Der\*die Forscher\*in muss nach empirisch gegebenen Reaktionen suchen. In der Relation von Äußerung und Reaktion zeigt sich eine Signifikanz, die herausgearbeitet werden soll. Dabei soll eine Regelmäßigkeit rekonstruiert werden.

Mit der komparativen Analyse werden unterschiedliche Fälle verglichen. Hierbei werden mehrere empirische Fälle als Vergleichshorizonte herangezogen und aufeinander bezogen (Bohnsack, 2003, S. 563-564). Durch die komparative Analyse kann man zu einer Typenbildung und Generalisierung von Orientierungsmustern kommen. Typen werden dann gebildet, wenn ein spezieller Habitus „*typisch* für einen Erfahrungsraum ist“ (Bohnsack, 2003, S. 566). Die Expert\*inneninterviews werden auf ähnliche und differierende Aussagen untersucht. Diese werden in einem eigenen Unterkapitel zusammengefasst.

Nach der Darstellung des methodischen Vorgehens der Datenerhebung und der Datenanalyse folgt die Datenanalyse des empirischen Materials. Die Ergebnisse der Datenauswertung sind im folgenden Kapitel festgehalten.

## 4. ERGEBNISSE DER DATENAUSWERTUNG

Dieses Kapitel zeigt die Ergebnisse der Datenauswertung. Dabei werden zuerst die Vignetten anhand einer offenen Vignetten-Lektüre und in einem zweiten Schritt anhand der Heuristik von Fragen nach Reh und Ricken (2012) bearbeitet. Die Interviews werden nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet. Den Abschluss bildet eine komparative Analyse der Interviews.

### 4.1. Analyse der Vignetten

Die durch teilnehmende Erfahrungen im Unterricht von Volksschulklassen erhobenen Vignetten werden im folgenden Kapitel untersucht. Die empirischen Daten zeigen Sequenzen aus unterschiedlichen Volksschulklassen und unterschiedlichen Schulstufen. Die Titel der Vignetten sind inhaltlich begründet. Nach der Darstellung der Vignette folgt eine allgemeine Vignetten-Lektüre. Aufgrund der Methoden-Triangulation in dieser Masterarbeit schließt daran eine weitere Analyse von Sequenzen aus der Vignette anhand der Heuristik von Fragen nach Reh und Ricken (2012) an. Dabei werden die Vignetten erneut mit dem Fokus auf ein mehrfaches „Zueinander-Ins-Verhältnis-Setzen“ (Reh & Ricken, 2012, S. 44) untersucht. Um die Hauptforschungsfrage differenziert beantworten zu können, wurden Unterfragen formuliert. Dieses Kapitel zielt auf die Beantwortung der Unterfrage a) ab. Die Unterfrage lautet: *Wie zeigen sich Phänomene von Anerkennung als Adressierung und Subjektivierung in den Vignetten?*

Aufgrund der übergeordneten Forschungsfrage wird ein besonderer Fokus auf Anerkennung als Adressierung gelegt. Wie in den theoretischen Perspektiven jedoch beschrieben, hängen Subjektivierung und Adressierung eng zusammen und daher wird in dieser Subfrage weiter differenziert. Unter Subjektivierung wird die Entwicklung des Selbst verstanden, die jedoch nur in Wechselwirkung mit anderen vollzogen werden kann. Subjektivierung wird als Prozess verstanden, bei dem Menschen sich selbst zum Subjekt und durch andere zu Subjekten gemacht werden (Müller, 2013, S. 61). An dieser Stelle kann der enge Bezug zu Adressierung deutlich gemacht werden. Die Autor\*innen Reh und Ricken (2012, S. 42) plädieren „Anerkennung als Adressierung zu operationalisieren und damit als grundsätzliche Struktur in und von Interaktion“ zu verstehen. Anerkennung ist nicht nur auf positive Anerkennung beschränkt, sondern meint auch den Entzug dessen (Reh & Ricken, 2012, S. 41). Eine Adressierung wird nicht nur sprachlich, sondern auch durch körperliche Aktionen vollzogen. Durch die

Adressierung werden andere nicht nur als jemand wahrgenommen, sondern gleichzeitig auch zu jemandem gemacht. Während sich Adressierungen stärker im einmaligen Zusammenspiel mit anderen zeigen, wird eine Subjektivierung im Prozess der Adressierung und Re-Adressierung hervorgehoben (Reh & Ricken, 2012, S. 44), wenn eine Entwicklung des Selbst vermutet werden kann.

Jede\*r Leser\*in nimmt die Erfahrungen, die sich in den Vignetten zeigen anders in den Blick (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 39). Mit der phänomenologischen Analyse ist unvermeidbar eine Reduktion und Auswahl verbunden (Agostini, 2016b, S. 264). Durch die Retroperspektive auf eine Situation werden Zusammenhänge erst sichtbar und sind gleichzeitig auswählend und perspektivisch. Die Vignetten-Lektüre als „Beispiel-Verstehen“ (Agostini, 2016a, S. 59) bleibt hinter den gelebten Erfahrungen zurück. Die Erforschung der Vignetten zielt darauf ab, Phänomene von Subjektivierung und Adressierung herauszuarbeiten. *Als* was zeigen sich Subjektivierung und Adressierung und *wie* zeigen sie sich? Dabei ist festzuhalten, dass in einer Vignette jeweils eher Subjektivierung oder Adressierung als ein bestimmtes Phänomen in den Blick geraten kann, während sich andere Phänomene in anderen Vignetten zeigen. Durch die beschriebene enge Verbindung von Adressierung und Subjektivierung können auch mehrere, damit zusammenhängende Phänomene in einer Vignette zum Ausdruck kommen, jedoch wird die Vignetten-Lektüre sich auf ein Phänomen zuspitzen. Um dies deutlich herauszuarbeiten wird bei der Vignetten-Lektüre im Titel jeweils spezifiziert, als welches Phänomen sich Adressierung oder Subjektivierung zeigen, auch wenn sowohl Subjektivierung und Adressierung als auch damit zusammenhängende Phänomene jeweils eng in den Vignetten verwoben sind.

### **4.1.1. Vignette: Sachunterricht**

Die Kinder werden nach der Pause von der Klassenlehrerin Valerie aufgefordert, sich auf den Boden vor ihrem Tisch zu setzen. Die Kinder sitzen in einem unregelmäßigen Sitzkreis am Boden und Lehrerin Valerie selbst sitzt auf einem Sessel vor ihrem Tisch. Vor einem Sachunterrichtstest werden die Fragen von Lehrerin Valerie laut vorgelesen, damit sich die Kinder schon Gedanken zu den Antworten machen können und etwaige Fragen zu den Testfragen geklärt werden können. Davor stellt Lehrerin Valerie schwungvoll und energisch klar: „Wenn du etwas nicht verstehst, kannst du 100% sicher sein, dass es jemand anderer auch nicht versteht.“ Sie betont zudem, dass Kinder in der Schule sind, um Fragen zu stellen und auch anderen Kinder durch ihre Fragen helfen

können. Die Kinder schauen die Lehrerin Valerie direkt und konzentriert an. Manche Kinder sind nach vorne gebeugt, andere haben ihre Augen zusammengekniffen und die Stirn in Falten gelegt. Die Stimmung ist konzentriert und angespannt vor dem Test. Die Lehrerin Valerie liest in schnellem Tempo weiter Fragen vom Sachunterrichtstest vor. Zwischen den Fragen schaut Frau Valerie manchmal durch die Klasse, manchmal ruht ihr Blick auf dem A4 Papier, von dem sie die Fragen abliest. Johannes schaut die Lehrerin fragend und etwas unsicher an, seine Stirn ist in Falten gelegt. Nachdem die Lehrerin Valerie eine Frage gelesen hat und den Blick durch die Klasse streifen lässt, fragt sie plötzlich betont fragend und leicht vorwurfsvoll: „Warum schaust du so?“ Johannes an. Die Lehrerin sagt, dass dies eine leichte Frage war, die man wissen sollte. Johannes nickt nur, ohne zu sprechen. Ohne auf eine Antwort von ihm zu warten liest die Lehrerin weiter Fragen vor.

### ***Vignettenlektüre: Adressierung als „Unwissend-Sein“***

Die klassische Form, dass Kinder in Reihen am Tisch sitzen, wird in dieser Szene von der Lehrerin aufgelöst und die Kinder sitzen ungeordnet am Boden vor dem Lehrerintisch. Die Stimmung kann vielleicht dadurch auch entspannter und informeller sein. Gleichzeitig ist sie durch den bevorstehenden Test angespannt. Dadurch, dass die Lehrerin auf einem Sessel sitzt, kann die Hierarchie zwischen Lehrperson und Schulkindern örtlich sichtbar werden. Die Konzentration der Schüler\*innen zeigt sich in den leiblichen Äußerungen wie die zusammengekniffenen Augen und gerunzelte Stirn. Die Kinder werden anfangs ermutigt Fragen zu stellen. Fragen stellen, bedeutet gleichzeitig eine Wissenslücke einzugestehen. Die Schule wird von der Lehrerin durch ihre Aussage als Ort vorgestellt, in dem Fragen erlaubt und erwünscht sind. Kurz darauf handelt die Lehrerin entgegen dieser Aussage. Es lässt vermuten, dass manche Fragen doch nicht gestellt werden dürfen, da die Kinder die Antwort wissen sollten. Die Lehrerin ist sehr aufmerksam und antwortet auf körperliche Reaktionen der Kinder. Sie interpretiert sogar die Blicke der Schüler\*innen. In der verbal einseitigen Interaktion zwischen Lehrerin und Johannes zeigt sich ein Prozess der Subjektivierung (Ricken, 2013). Nur durch die Andere (die Lehrerin) ist es für Johannes möglich zu erfahren, wie sein Gesichtsausdruck wirkt und kann nur dadurch einen Selbstbezug herstellen. Die Adressierung der Lehrerin an Johannes, „Warum schaust du so“ wirkt provokativ und einschüchternd auf ihn, sodass er sich scheinbar nicht mehr antworten traut. Sie eröffnet ihm einerseits durch das Fragewort „Warum“ den Handlungsspielraum sich zu äußern. Durch die Art und Weise ihrer Adressierung und weil sie gleich weiterspricht, wird der Handlungsspielraum jedoch andererseits gleich wieder geschlossen. Die Lehrerin öffnet den Raum, dass man Fragen stellen

kann. Im Gegensatz dazu wird Johannes von der Lehrerin als Unwissender kategorisiert (Ricken 2013), indem sie sagt, dass dies eine leichte Frage ist, die man wissen sollte. Dabei werden Normen von Frau Valerie aufgestellt, was als schwer oder leicht gelten darf. Welche Position erhält Johannes dadurch? Wie wirkt er durch diese Bloßstellung auf andere Kinder? Was macht eine solche Aussage mit anderen Kindern der Klasse, die die Antwort auf diese Frage (auch nicht) wissen? Und welche Auswirkungen hat es auf die Klasse, dass er in dieser Situation keine Frage stellen darf? Er wird als unwissend positioniert und vor der Gruppe bloßgestellt, anstatt dass eine „wissende Unwissenheit“ als Lernmoment genutzt werden kann. Mit Meyer-Drawe kann festgehalten werden, dass (2013, S. 97) „Scham ... beim Lernen, das neue Horizonte eröffnet, geradezu unvermeidlich“ ist. Lehrende müssen den Lernenden jedoch unterstützend beiseite stehen, was bei der vorliegenden Vignette nicht wirklich der Fall ist, da Valerie Johannes nur auf sein mögliches Unwissen aufmerksam macht, ohne ihn dann weiter zu begleiten.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

Bei der Situation handelt es sich um die Besprechung der Fragen vor einem Sachunterrichtstest. Im ersten Schritt nach der Heuristik von Fragen nach Reh und Ricken (2012) werden die Rahmen und Ordnungen der Situation herausgehoben. Ein hierarchisches Verhältnis wird deutlich. Einerseits wird als Norm aufgestellt, dass Schüler\*innen in der Schule Fragen stellen dürfen und sollen und andererseits werden manche Fragen nicht akzeptiert, beziehungsweise wenn Fragen aufkommen, werden diese unterbunden. In dieser speziellen Situation wird von den Kindern keine Antwort oder Frage erwartet. Mehr noch, die Kinder sind angehalten, keine Antworten zu verraten, da es sich um eine anschließende Wissensüberprüfung im Test handelt.

Im zweiten Schritt kann durch die Analyse nach Reh und Ricken (2012) die Positionierung der Teilnehmenden erkundet werden. In dieser Vignette kommen mehrere Personen vor. Die Lehrerin hat eine zentrale Rolle, gilt als Autoritätsperson und wird von keinem Kind direkt *angesprochen*. Frau Valerie positioniert sich selbst als Sprechende und in einer machtvollen Position. Johannes wird einzeln durch die an ihn gerichtete Frage und als Teil der Gruppe, bei der allgemeinen Ansprache von Frau Valerie angesprochen. Die Lehrerin positioniert Johannes als jemanden, dessen Mimik sie deuten und dessen Verhalten sie positionieren kann. Johannes wird aus der Gruppe der Schulkinder hervorgehoben und somit in ein ungleiches Verhältnis gesetzt.

Im dritten Schritt können die performativen Akte nach den Fragen von Reh und Ricken (2012) analysiert werden. Dadurch, dass die Lehrerin weiterredet, ohne auf eine Antwort von Johannes

zu warten, zeigt sich der normative Horizont, dass die Lehrerin Valerie in einer machtvollen Position ist. Johannes bekommt verbal nicht die Möglichkeit, sich noch einmal ins Verhältnis zu sich selbst, der Welt und der Lehrerin zu setzen.

### 4.1.2. Vignette: Gender

„Gender“, wirft die Lehrerin Frau Valerie das Wort in den Raum und fragt erwartungsvoll die Kinder, wer sich noch erinnern kann, dass sie schon einmal darüber gesprochen haben. Da niemand antwortet, ergänzt die Lehrerin streng: „Gendern, was mein‘ ich damit?“ Die Kinder schauen sie direkt und fragend von unten aus an, da fast alle vor ihr am Boden sitzen. Ezana sitzt als einziges Kind am Sessel bei seinem Tisch, da er noch seine Jause isst. Er zeigt plötzlich, schnell und überzeugt auf. Die Lehrperson nimmt ihn erleichtert an die Reihe. Er senkt die Hand zum Kinn, schaut schräg nach oben und sagt unsicher: „Das mit dem innen?“ „Ja, genau!“, bestätigt die Lehrperson laut und schnell noch fast während Ezana fertig gesprochen hat. Sie erklärt weiter: „Deshalb schreibt man Lehrer und dann ein großes I und innen, damit sich alle angesprochen fühlen.“ Die Lehrerin Valerie zeichnet mit dem Finger ein großes I in die Luft, während sie „großes I“ sagt. Sie spricht weiter und erklärt, dass vor einiger Zeit die Frauen gesagt haben „Na hallo!“ und schlägt den Handrücken in die Handfläche, sodass es ein lautes Geräusch macht. „Ich bin eine Ärztin!“ Die Lehrperson betont besonders das letzte Wort und spricht lauter als vorher. Als weitere Erklärung fügt sie hinzu, dass man das „aus Höflichkeit und Respekt“ macht. Ezana, der sich zuvor zu Wort gemeldet hatte, isst an seiner Jause weiter und weicht dem Blick der Lehrperson aus. Der Unterricht geht weiter. Etwas später nimmt Frau Valerie Bezug zum Sachunterrichtsthema und erzählt erstaunt, dass im Mittelalter Frauen nur nähen, kochen und sich um die Kinder kümmern gelernt haben. „Heute erwarten wir das auch von Männern und Vätern!“, sagt die Lehrerin bestimmt und lehnt sich dabei nach vorne. Christian in der ersten Reihe lächelt dabei und sieht seinen Nachbarn Peter an. Der sieht aber stur zur Lehrperson. Christian schaut auf den Boden und dann wieder zur Lehrperson. Die Lehrperson führt die Sachunterrichtsstunde weiter.

#### ***Vignettenlektüre: Adressierung als „Doing Gender“***

Durch die einleitende Frage werden sogleich Erwartungen deutlich, da die Lehrperson darauf verweist, dass sie das Thema mit der Klasse schon einmal besprochen hat. Es ist auch zu vermuten, dass die Lehrerin das Thema wegen der Forscherin angesprochen hat, da sie über das

Thema der Masterarbeit informiert war. Möglicherweise kam an dieser Stelle die Störvariable der sozialen Erwünschtheit zum Tragen und die Lehrerin zeigen wollte, dass sie das Thema gender in der Volksschule behandelt. Das Kind am Tisch, Ezana, sitzt weiter hinten. Durch die Positionierung am Sessel bei seinem Tisch ist Ezana der Lehrerin räumlich ebenbürtiger als die anderen Kinder, die am Boden sitzen. Er zeigt sehr schnell auf. Schnelles Aufzeigen kann mit Fleiß und Intelligenz in Verbindung gebracht werden, denn nur wer sich meldet, hat eine Antwort. Auf der anderen Seite gibt es wahrscheinlich auch Kinder, die aufzeigen ohne die Antwort zu kennen oder zwar die Antwort kennen, aber dennoch nicht aufzeigen. Im Interview erzählt Valerie, dass man als Lehrperson introvertierte Kinder manchmal vergisst und sie deshalb folgende Frage an die Kinder richtet: „Wer ist heute noch zu wenig drangekommen?“ (Valerie S. 1/25-26). Darauf können sich Kinder melden, die noch wenig an der Reihe waren und auch die, die schon viel an der Reihe waren aber noch mehr sagen möchten. Valerie ist auch bewusst, dass sich trotz der Frage „aber auch immer wieder manche nicht, weil sie das gar nicht so wollen“ (Valerie S. 1/30-31), melden. Durch die Frage kann eine Lehrperson sich aber Zeit verschaffen, selbst nachzudenken, welches Kind noch wenig gesagt hat. (Valerie S. 1/24-36) Ezana ist sich bei seiner Antwort unsicher und antwortet nur vorsichtig. Es scheint der Lehrerin sehr wichtig zu sein, dass die Kinder im Unterricht mitarbeiten. Frau Valerie wirkt erleichtert, dass sich jemand gemeldet hat und bestätigt schnell und laut die Antwort. Ezana hat keine Möglichkeit mehr zu sagen und seine Aufgabe, im Unterricht mitzuarbeiten, ist mit der kurzen Antwort erfüllt. Obwohl er keine vollständige und sehr unsichere Antwort gegeben hat, bekommt er von der Lehrerin lauten Zuspruch. Die Lehrerin erklärt das Binnen-I als Form der geschlechtergerechten Schreibweise. Andere Schreib- oder Sprechweisen werden nicht angesprochen. Sie begründet das, indem sie sagt, dass sich durch das Binnen-I alle angesprochen fühlen. Es bleibt unklar, wann man ein „großes I“ verwenden muss. Bei ihrer weiteren Erklärung mit der Ärztin ist das Binnen-I nicht möglich. Durch die betonte und laute Sprechweise der Lehrerin kann vermutet werden, dass ihr das Thema wichtig ist. „Na Hallo“ wirkt so, als müsste eine Frau für sich einstehen und ihren Platz positionieren. Die Erklärung, dass man beispielsweise „Ärztin“ „aus Höflichkeit und Respekt“ sagen soll, wirkt dagegen wieder mehr nach einer Sprechweise, die auf Freiwilligkeit beruht. Es könnte so verstanden werden, dass dies nur einseitig von Männern gegenüber Frauen wichtig ist. Obwohl der Bub die richtige Antwort gegeben hat, weicht er dem Blick der Lehrerin aus. Was denkt sich Ezana? Ist er mit seinen Gedanken schon woanders, nachdem er seine Leistung in Form einer erwarteten Antwort bereits gegeben hat oder fühlt er sich durch die strenge Sprechweise der Lehrerin als Bub angegriffen? Die Lehrerin vergleicht die Situation der Frau heute mit dem

Mittelalter, was das Thema in der Klasse war. Es wird das traditionelle Rollenbild aufgezeigt und beschrieben, welche Aufgaben Frauen früher hatten. Die Verbindung zum Heute wird hergestellt und damit auch aktuelle Erwartungen an die Männer entwickelt. Hier kann ein *Doing Gender* beobachtet werden, indem die Lehrerin als Vertreterin der Gesellschaft gender als das soziale Geschlecht den Kindern vermittelt. Durch das Vorlehnen der Lehrerin zu den Kindern wird die Erwartungshaltung körperlich deutlich gemacht. Die Buben der Klasse werden nicht direkt adressiert, aber durch die körperlichen Antworten der Buben wird erkennbar, dass sich zumindest Christian, der lächelt, angesprochen fühlt. Der andere Bub, Peter, antwortet nicht auf die versuchte Kontaktaufnahme und so schauen dann beide wieder zur Lehrerin.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

In der vorliegenden Situation handelt es sich um eine Sequenz in einer Volksschulklasse. Anhand der Fragen von Reh und Ricken (2012) werden die vorliegenden Rahmen und Ordnungen analysiert. Die Lehrerin erinnert an das bereits besprochene Thema „gender“ und will die Erinnerungen der Kinder in Erfahrung bringen. Dabei schwingt die Norm mit, dass erwartet wird, dass Kinder Informationen, die in der Schule einmal durchgenommen wurden, länger im Gedächtnis behalten. Die Erwartung einer bestimmten Verhaltensweise in der Schule, nämlich auf Fragen der Lehrerin zu antworten indem aufgezeigt wird, ist deutlich zu erkennen. Dies wird auch durch die Erleichterung der Lehrerin wahrnehmbar. Damit in Zusammenhang steht auch die Norm der Anerkennung für richtige Antworten. Die Bestätigung der vorsichtigen Antwort von Ezana zeigt, dass in dieser Sequenz eine richtige Antwort bestätigt und somit anerkannt wird.

Im zweiten Schritt nach Reh und Ricken (2012) können die Positionierungen der Teilnehmenden betrachtet werden. Die anderen werden zunächst indirekt als Gruppe angesprochen, da die Lehrerin nur fragt, was sie mit dem Wort „Gender“ meint. Ezana meldet sich von sich aus. Er wird zu den anderen in spezieller Form positioniert, da er sich als Einziger mit einer Antwort meldet. Innerhalb der Gruppe entsteht ein kurzer Dialog zwischen der Lehrerin und Ezana. Durch die Bestätigung der Lehrerin wird Ezana von der Gruppe für kurze Zeit herausgehoben.

Die performativen Effekte werden in der Abfolge von Adressierungen deutlich. Diese werden nun nach den Fragen von Reh und Ricken (2012) genauer betrachtet. Da Ezana keine Chance mehr bekommt weitere Gedanken zu äußern bzw. seine Ausführungen zu ergänzen, wird die machtvolle Position der Lehrerin unterstrichen. Innerhalb der Norm der Schule, dass die Kinder aufzeigen und antworten müssen und die Lehrerin die Wissenshoheit innehat, zeigt sich hier,

dass die Rollen von Schüler\*in und Lehrer\*in bestätigt werden. Ezana kann sich neu mit Frau Valerie ins Verhältnis setzen, indem er aufmerksam zuhört.

### 4.1.3. Vignette: Turnsaal

Die Lehrerin Frau Michaela gibt motiviert und bestimmt die Anweisung: „Heute machen wir es mal mit Wähler!“ Yaman unterbricht sie und wirft ein, dass heute die Mädchen an der Reihe sind. Die Lehrerin lässt den Bub aussprechen und klärt ihn dann auf: „Das wollte ich gerade sagen“. Sie denkt laut nach, dass das letzte Mal, dass die Mädchen wählen durften, schon lange her ist und dass vor Weihnachten zwei Buben gewählt haben. Ihr Blick geht bei den lauten Gedanken nach oben und dann wendet sie sich wieder den Schüler\*innen zu. „Heute sind zwei Mädchen“, sagt sie bestimmt. Viele Mädchen zeigen auf und es werden zwei von der Lehrerin ausgewählt. Michaela fragt die Mädchen, wer jünger ist und dieses Mädchen darf beginnen zu wählen. Emilia, das jüngere Mädchen, wählt als erstes einen Buben und dann drei Mädchen. Linda wählt zunächst nur Buben. Alexander, der bereits von Linda ausgewählt wurde, bemerkt die Teamauswahl und ruft laut: „In der Mannschaft sind nur Buben, die können nur gewinnen!“ Viele Kinder lachen. Michaela dreht sich zu Alexander um und sagt lächelnd und ein wenig neckend: „Ihr seid auf jeden Fall schon die Lautesten.“ Viele Kinder lachen.

#### ***Vignettenlektüre: Adressierung als „Stereotypisieren“***

Im Turnunterricht gibt es Spiele, Regeln und Abläufe im Sinne von Ritualen, die sich immer wiederholen. Offensichtlich dürfen bei dieser Klasse immer entweder zwei Mädchen oder Buben ihre Teams wählen. Durch die gleichgeschlechtlichen Wähler\*innen wird vermutlich versucht, dass sich nicht eine Buben- und eine Mädchengruppe bildet. Die didaktisch-methodischen Leitvorstellungen des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport im Lehrplan der Volksschule sagen folgendes: „Die Koedukation im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Verhaltensmustern.“ (BMBWF, 2012, S. 220) Mit der abwechselnden Wahl sollen vielleicht Ungleichheiten zwischen Buben und Mädchen vermieden werden. Hier zeigen sich auch Zuschreibungen, dass eine Gruppe ohne die Aufteilung vielleicht benachteiligt wäre. Die Lehrerin scheint ein gutes Verhältnis mit den Kindern zu haben, da sie freundlich miteinander reden und Yaman nicht ermahnt wird, als er die Lehrerin unterbrochen hat. Sie sagt zwar, dass sie das gleiche wie der Bub sagen wollte, jedoch überlegt sie im Anschluss daran noch laut und

bestätigt erst dann noch einmal, was der Bub gesagt hat. Dadurch wird deutlich, dass der Aussage der Lehrerin mehr Wert zugesprochen wird. Die Lehrerin Michaela wählt das Alter als Kategorie aus, nach der entschieden wird, wer beginnen darf. Wie bei vielen Gesellschaftsspielen darf der\*die Jüngste beginnen und auch in diesem Fall wird das jüngere Mädchen, Emilia, ausgewählt, um zu beginnen. Die Wahl der Klassenkamerad\*innen ist auffallend. Emilia wählt als erstes einen Buben und dann Mädchen, während Linda, das ältere Mädchen, zuerst mehrere Buben wählt. Warum ist die Wahl so unterschiedlich? Nach welchen impliziten Kriterien und Vorannahmen wählen die Mädchen ihre Teammitglieder aus? Welche Rolle spielen dabei gleichgeschlechtliche Freundinnen auf der einen und der Wettkampf auf der anderen Seite? Es kann vermutet werden, dass stereotype Rollenbilder hier sichtbar werden und unterstellt wird, dass Buben besser in einer Teamsportart sind als Mädchen. Die Aussage von Alexander bestätigt diese Annahme, da seine Wortmeldung deutlich macht, dass eine Bubenmannschaft größere Chancen hat zu gewinnen. Die Lehrerin widerspricht dieser Aussage nicht und reproduziert dadurch die traditionellen Rollenbilder von einer *starken Männlichkeit*<sup>10</sup>. Andererseits könnte es auch sein, dass die Lehrerin Michaela durch keine direkte Reaktion darauf den Sieg nicht aufgrund des Geschlechts vorhersagen will. Durch ihre Reaktion und Assoziation der Buben mit „laut“, spricht sie der Mannschaft mit vielen Buben den „Sieg“ stattdessen bei der Lautstärke zu. Mit der theoretischen Perspektive des *Doing Gender* zeigt sich an dieser Situation, wie *gender* als soziales Geschlecht durch soziale Interaktionen gebildet wird. Nach Engelfried (2010, S. 142-143) müssen auch die Möglichkeiten und Grenzen institutionellen Handelns bei der Konstruktion von Geschlecht mitbedacht werden. In dieser Vignette handelt es sich um den Sozialisationsbereich des Sportunterrichts in der Volksschule. *(Un)Doing Gender* im Sportunterricht wurde auch von Menze-Sonneck (2015) in einer vierten Klasse Volksschule oder von Hartnack (2017) zum Thema spielerische Zweikämpfe untersucht. Männlichkeit wird in dieser Vignette mit Überlegenheit im Sport und Durchsetzungskraft (verbal und körperlich) assoziiert. Die Sprache der Lehrerin Michaela erhält auch einen performativen Charakter, indem die Buben als „laut“ adressiert werden, wobei festzuhalten ist, dass der Ausruf von Alexander auch tatsächlich als laut wahrgenommen wurde.

### ***Auswertung anhand nach Reh und Ricken (2012)***

Im Turnsaal findet vor einem Spiel die Teamwahl statt. Ein normativer Horizont, der im ersten Schritt nach der Auswertung nach Reh und Ricken (2012) zu suchen ist, zeigt sich zu Beginn der Szene, da Buben und Mädchen abwechselnd die Wähler\*innen stellen dürfen. Die oft in der

---

<sup>10</sup> Vergleiche dazu auch die Konstruktion von Männlichkeiten als *doing masculinity* (Engelfried, 2010).

Schule vertretene Erwartung, dass man die Lehrperson oder andere nicht unterbrechen darf, kommt hier nicht zum Ausdruck. Es scheint eher ein freundschaftliches Verhältnis zwischen der Lehrerin Michaela und den Kindern zu sein, das sich in Späßen zeigt. Von Alexander wird der normative Horizont, dass Buben im Sport besser als Mädchen sind, aufgestellt. Auf Siege und Erfolge folgen oft Anerkennung.

Handelnde Personen in der Szene sind die Lehrerin, Yaman, Alexander und die zwei Wählerinnen Emilia und Linda. Im zweiten Schritt nach Reh und Ricken (2012) werden die Positionierungen betrachtet. Die Lehrerin wird zunächst in ihrem Sprechen und somit in ihrer Autorität unterbrochen. Alexander positioniert sich als Wissender, der gleich viel oder sogar mehr weiß als die Lehrerin, wobei das Wissen von Yaman erst validiert wird, als die Lehrerin die gleiche Aussage tätigt. In der ersten Interaktion zwischen der Lehrerin und Yaman wird sie von Yaman unterbrochen und somit als nicht-wissend adressiert. Die Lehrerin antwortet darauf, indem sie zum Ausdruck bringt, dass sie das Gleiche sagen wollte, und stellt die Hierarchie wieder her, indem sie die Aussage wiederholt und sie dadurch validiert. Dadurch wird der normative Horizont, dass die Lehrerin in der Hierarchie höher steht, wiederhergestellt. Die Wählerinnen kommen in der Vignette nicht als Sprechende, sondern als Agierende vor, obwohl sie durch das Namen-Nennen auch andere Kinder adressieren. Sie werden zunächst durch ihr Alter zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die Klassengemeinschaft wird anhand der Gruppen zueinander ins Verhältnis gesetzt, indem zwischen der Anzahl an Buben und Mädchen in einem Team unterschieden wird. Alexander setzt sich als Teil des Buben-Teams mit dem anderen Team der Klasse durch seine Aussage ins Verhältnis.

Die Abfolge von Adressierungen wird nach Reh und Ricken (2012) im dritten Schritt untersucht. In der Interaktion zwischen der Lehrerin und Alexander wird der normative Horizont deutlich, dass Buben bessere Sportler seien. Durch die Adressierung der Lehrerin, die nicht widersprochen, sondern den Buben eine weitere gesellschaftlich eher negativ konnotierte Eigenschaft zugeschrieben hat, wird sie selbst als Person, die ein Urteil fällen darf, repositioniert. Für die Kinder entsteht der Raum, sich in den Aussagen, die aus Vorurteilen entstanden sind, neu zu positionieren. Das Lachen der Kinder kann als Bestätigung der Aussage der Lehrerin vermutet werden, da es auf einem gemeinsamen Erfahrungshorizont begründet scheint.

### 4.1.4. Vignette: Mathematik $m^2$

„Wer kann mir ein  $m^2$  beschreiben?“, fragt die Lehrerin Valerie erwartungsvoll in die Klasse. Die Kinder sitzen ungeordnet im hinteren Teil der Klasse am Boden neben dem Lehrerinnentisch. Die Lehrerin Valerie sitzt auf einem Sessel. Valerie sieht ein Mädchen direkt an und sagt in neutralem Ton ihren Namen: „Lisa“. Lisa gibt eine falsche Antwort. „Das ist ganz, ganz falsch, sorry“, antwortet die Lehrerin mit kurzen Pausen zwischen den Wörtern, sodass jedes Wort betont wird. Schon während sie das sagt, lässt sie den Blick wieder durch die Gruppe streifen. Ein Bub wird ebenfalls mit dem Namen aufgerufen „Leon“. Leon sitzt in der ersten Reihe vor Lehrerin Valerie und gibt die richtige Antwort. „Korrekt“ bestätigt die Lehrerin schnell und freudig wie in einer Quiz-Show und mit dem Wort „check“ hält sie ihm die Hand zum Einklatschen vor das Gesicht. Das Kind sitzt zuerst im Schneidersitz und setzt sich schnell auf die Knie, um der Lehrerin Valerie stolz lächelnd einzuschlagen. Lisa hält währenddessen die Finger an die Lippen und ist leicht errötet. Der Unterricht geht weiter. Kurz danach zeigt Lisa wieder mutig auf.

#### ***Vignettenlektüre: Subjektivierung als „Sich-Überwinden“***

In einer Mathematikstunde stellt die Lehrerin Valerie eine Frage an die Klasse. Es ist zu vermuten, dass das Thema bereits besprochen wurde, da sie gleich zu Beginn der Stunde eine inhaltliche Frage stellt und somit scheinbar das Wissen der Schüler\*innen überprüfen möchte. Frau Valerie stellt mit Lisa Blickkontakt her und adressiert sie nur mit ihrem Namen, ohne eine weitere Handlungsaufforderung. Das Sagen des Namens reicht aus, damit Lisa erkennt, dass sie eine Wortmeldung geben darf bzw. muss. Ihre Antwort wird durch die Pausen zwischen den Wörtern und aufgrund der Wortwahl deutlich von der Lehrerin als falsch kommentiert. Durch die Verdoppelung von „ganz“ entsteht eine Intensität und die Wirksamkeit der Aussage wird erhöht. Wer kennt es nicht, das unangenehme Gefühl, auf einen Fehler hingewiesen zu werden? Bei Lisa könnte sich dieses Gefühl von Scham durch leichtes Erröten zeigen. Lipps (1941, S. 29) unterscheidet zwischen dem Schamgefühl, das einen erröten lässt und der Scham als Instanz, die verhindern möchte, dass Schamgefühl auftritt. Mit Meyer-Drawe (2013, S. 96) könnte an der Stelle der Interaktion zwischen Lisa und Lehrerin Valerie in der Vignette ein entscheidender Punkt im Lernprozess sichtbar werden. Widerstand muss hervorgerufen werden, damit Neues Wissen entstehen kann. „Es ist peinlich entlarvt zu werden als einer, der zu wissen behauptete, aber gar nicht wusste.“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 96) Beschämung ist im Lernprozess jedoch unvermeidlich und sollte eine solche sein, die bald von der Freude über neues Wissen abgelöst wird. „Scham ist beim Lernen, das neue Horizonte eröffnet, geradezu

unvermeidlich“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 97). Zusätzlich ist jedoch anzuführen, dass (intentionale) Beschämung vonseiten der Lehrperson nicht zu Lernen führt. Lisa wird sich ihrer selbst als Unwissende in dieser Situation bewusst. Das „sorry“ der Lehrerin könnte als Entschuldigung entweder für die falsche Antwort der Schülerin oder als Entschuldigung für ihre Sprechweise angesehen werden, die Lisa vor der Klasse bloß stellt. Der Unterricht, der wie eine Quiz-Show wirkt, geht in die nächste Runde und Leon wird aufgerufen. Auch dieser wird ohne weitere Handlungsaufforderung oder Bitte nur mit dem Namen adressiert. Er gibt die richtige Antwort und erhält schnell eine verbale Bestätigung durch die Lehrerin. Darüber hinaus darf er noch mit der Lehrerin einschlagen. Dadurch formen die Lehrerin und der Bub für kurze Zeit eine Einheit und einen gemeinsamen Erfahrungshorizont, aus dem Lisa und der Rest der Klasse, die keine richtige Lösung gesagt haben, ausgeschlossen sind. Wieso darf Leon bei einer richtigen Antwort einschlagen? Dürfte ein Mädchen, wie beispielsweise Lisa, auch bei einer richtigen Antwort einschlagen? In den beschriebenen Körperbewegungen ist eine Subjektivierung erkennbar (Schmidt, 2013). Besonders die positive Bestärkung des Bubens wird durch die Geste des Einschlagens unterstützt. Damit zeigt sich, dass Körperbewegungen auch Teil des Subjektivierungsprozesses sind, da sich Leon dadurch *als Sieger* erkennen kann. Sein wachsender Stolz wird durch die Änderung der Sitzposition körperlich sichtbar, da er sich vom Schneidersitz auf die Fersen umsetzt. Durch die richtige und falsche Antwort wirkt die Atmosphäre wie in einer Quiz-Show, in der eine richtige Antwort einen Preis, nämlich die direkte Interaktion mit der Lehrerin Valerie, zur Folge hat. Dass Lisa kurz nach ihrer falschen Antwort wieder mutig aufzeigt, könnte anzeigen, dass sie sich schnell von dem Gefühl der Scham (Lipps, 1941) erholt hat und einen neuen Versuch wagt, sich um die Anerkennung der Lehrerin zu bemühen. Der Lehrerin kommt eine zweifache Rolle zu. Sie muss einerseits „den Fluchtweg ins Vertraute, aber Falsche abschneiden und gleichzeitig dem beistehen, den Scham überkommt“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 97). Die schnelle Erholung von Lisa lässt vermuten, dass die Kinder in der Klasse verinnerlicht haben, dass der Lehrerin eine Mitarbeit sehr wichtig ist und sie ihnen bei der Überwindung des Schamgefühls beisteht.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

Es handelt sich um den Beginn einer Mathematikstunde in einer Volksschule. Nach der Analyse von Reh und Ricken (2012) werden zuerst die normativen Horizonte, die in der Vignette deutlich werden, hervorgehoben. Als normativer Horizont wird deutlich, dass richtige Antworten in der Schule Lob zur Folge haben und falsche Antworten, wie in diesem Fall, klar als falsch gekennzeichnet werden. Die Norm wird als Erwartung deutlich, dass Kinder sich im

Unterricht einbringen und richtige Antworten sagen. Durch eine richtige Antwort erfährt man positive *Anerkennung*, die durch die Lehrerin zum Ausdruck kommt.

Nach Reh und Ricken (2012) werden im zweiten Schritt die Positionierungen als ein Ins-Verhältnis-Setzen untersucht. Die Kinder werden zunächst als Gruppe mit der allgemeinen Frage angesprochen. Einzelne Kinder werden dann mit dem Namen aufgerufen. Der Name reicht aus um zu verdeutlichen, dass die Person nun sprechen darf. Die Lehrerin kann als Agierende beschrieben werden und wird vermutlich von den Kindern als allwissende Person wahrgenommen. Sie hat die Kontrolle über richtige und falsche Antworten. Durch die Bewertung der Antworten wird ein hierarchisches Verhältnis geschaffen.

Wird zunächst die Interaktion zwischen der Lehrerin und Lisa genauer betrachtet, zeigt sich, dass Lisa auf die Frage der Lehrerin antwortet. Die Lehrerin bezeichnet ihre Antwort als falsch und adressiert sie damit. Die körperliche Reaktion des Errötens von Lisa wird von der Lehrerin nicht direkt kommentiert. Eventuell könnte sich das „sorry“ als Entschuldigung auf das ausgelöste Schamgefühl beziehen.

Performative Effekte von Adressierungen können in einer Abfolge von Adressierungen sichtbar werden (Reh & Ricken 2012). Die Lehrerin Valerie wird in dieser Sequenz, entsprechend dem normativen Horizont, als Wissende re-positioniert. Diese Re-positionierung wird auch in der Interaktion zwischen Leon und der Lehrerin Valerie erneut aktiviert, als sie seine Antwort als richtig kennzeichnet. Lisa kann sich neu ins Verhältnis setzen, indem sie das Schamgefühl aufgrund der falschen Antwort und die Hervorhebung davon vonseiten der Lehrerin schnell überwunden und neuen Mut gefasst hat, sich erneut zu melden.

Ein wichtiger Aspekt aus dieser Vignette scheint, dass in der Schule die Norm einer richtigen und falschen Antwort besteht, über die die Lehrerin scheinbar machtvoll verfügt. Zudem gibt es jedoch von außen gegebene Maßstäbe wie beispielsweise mathematische Gesetze, die über richtig und falsch entscheiden. Weiters scheint der immer wieder neue Mut, sich ins Verhältnis mit der Lehrerin zu setzen wesentlich, um im Unterricht mitzuarbeiten und die *Anerkennung* der Lehrerin durch richtige Antworten zu bekommen.

### 4.1.5. Vignette: Uhr lesen

„Du musst mir nicht nachsprechen“, ermahnt die Lehrerin Michaela überrascht und leicht genervt Florian, der in der letzten Reihe von der Klasse sitzt. Florian wippt mit seinem Sessel auf und ab und lässt sich nach dieser Anrede der Lehrerin Michaela nach vorne fallen. Er schaut die Lehrerin direkt an und weicht dann ihrem Blick nach oben aus. Er widerspricht ihr nicht. Die Lehrerin Michaela führt ihre Ankündigung freundlich aber bestimmt weiter aus: „Am Montag werde ich die Uhr überprüfen. Ich will, dass alle Kinder in meiner Klasse die Uhr lesen können!“ Florian zieht die geballte Faust wie bei einer Siegesgeste neben seinem Körper zurück. Die Lehrerin Michaela fragt, wie spät es jetzt sei. Viele Kinder melden sich. Auch Florian zeigt schnell und still auf. Durch ein Nicken und Blickkontakt der Lehrerin Michaela wird er an die Reihe genommen. Er setzt an „Es ist... es ist...“, er unterbricht und steht auf, um schnell von hinten nach vorne in Richtung Lehrerin zu gehen. Sein Blick ist dabei starr nach oben auf die Uhr gerichtet. Direkt vor dem Waschbecken kommt er zum Stehen und blickt konzentriert auf die Uhr. Er denkt länger nach und mehrere Kinder beginnen durcheinander zu reden. Viele Kinder zeigen auf. Die Lehrerin Michaela nimmt ein anderes Kind an die Reihe. Florian schleicht leise mit gesenktem Kopf zu seinem Platz zurück. Er verschränkt die Arme und sitzt still an seinem Platz.

#### ***Vignettenlektüre: Subjektivierung als „Sich-Positionieren“***

Die Lehrerin kündigt eine Überprüfung für die nächste Woche an. Die Situation beginnt mit einer Ermahnung von Florian, der örtlich in der letzten Reihe weit weg von der Lehrerin ist. Vielleicht gerade durch das unaufgeforderte Nachsprechen richtet die Lehrerin ihre Aufmerksamkeit auf ihn. Nach der Ermahnung hört er nicht nur auf nachzusprechen, sondern setzt sich auch wieder ordentlich an seinen Platz. Das nach vorne Fallenlassen in eine normale Sitzposition kann vielleicht als Ausdruck der Überraschung über das Verhalten der Lehrerin gedeutet werden, die Florian direkt adressiert und sein ungehorsames Verhalten offen anspricht. Mit der Aussage der Lehrerin, dass alle Kinder die Uhr lesen können sollen, werden Erwartungen an die Leistungen der Kinder klar dargelegt. Verschiedene Uhrzeiten zu erkennen ist im Lehrplan für das Fach Sachunterricht im Erfahrungs- und Lernbereich „Zeit“ in der Grundstufe I festgehalten (BMBWF, 2012, S. 89). Auch im alltäglichen Leben spielt die Uhrzeit und vor allem die Fähigkeit die Uhr zu lesen eine wichtige Rolle und ermöglicht den Kindern einen Schritt in die Selbstständigkeit. Durch Leistungsüberprüfungen können Kinder eine Anerkennung der Lehrerin für sich gewinnen. Auch Florian sieht das möglicherweise als sichere Chance, da er sich schon bei der Ankündigung einer Überprüfung wie über einen Sieg

freut. Die Geste ist eine beobachtbare Körperbewegung, die als Siegesgeste wahrgenommen werden kann. Möglicherweise ist er sich sicher, sodass er beim Lesen der Uhr eine positive Leistung von sich erwartet und dann auch Anerkennung der Lehrerin bekommen kann. Sein Wissen kann er im nächsten Moment gleich unter Beweis stellen, als ihn die Lehrerin nur durch ein Nicken aufruft. Die *Adressierung* (Ricken, 2012) wird dabei nur durch das Nicken in Florians Richtung vollzogen. In der letzten Reihe hat Florian keine gute Sicht auf die Uhr – es fällt ihm schwer die Uhr zu lesen. Er steht auf, um besser auf die Uhr sehen zu können. Durch das Verlassen seines Platzes und seine lange Überlegung, verliert er jedoch auch die Chance sein Können unter Beweis zu stellen, da ein anderes Kind an die Reihe genommen wird. Anstatt sich lautstark darüber zu beschweren, dass ein anderes Kind an die Reihe kommt, schleicht er leise an seinen Platz zurück. Warum wehrt er sich nicht lautstark dagegen, dass ein anderes Kind an die Reihe kommt? Vielleicht will er nicht die Aufmerksamkeit auf sich lenken, dass er eine Aufgabe nicht (schnell genug) lösen konnte. Entgegen seinem frechen Verhalten am Beginn der Vignette, verhält er sich am Ende ganz ruhig und zurückhaltend. Das Verschränken der Arme kann als leibkörperliche Bewegung verstanden werden, die als ein sich selbst Schützen oder Blockieren von Äußerem wahrgenommen werden kann.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

Es handelt sich um eine Situation in der Klasse, die alltäglich erscheint. Nach Reh und Ricken (2012) werden nun im ersten Schritt die Rahmen, die aufgestellt werden, herausgehoben. Gleich zu Beginn wird ein normativer Horizont, nämlich jener, dass die Sätze der Lehrerin nicht unaufgefordert nachgesprochen werden sollen, deutlich. Es wird die Erwartung offen gelegt, dass alle Kinder die Uhr lesen können sollen. Dadurch wird Anerkennung aufgrund von Leistung möglich.

Im zweiten Schritt wird die Positionierung der Teilnehmenden als ein Sich-Ins-Verhältnis-Setzen betrachtet (Reh & Ricken 2012). Zu Beginn der Vignette wird Florian streng und leicht genervt von der Lehrerin angesprochen und dadurch als eher frecher Schüler antizipiert. Die Lehrerin als agierende Person positioniert sich als machtvoll. Florian wird mit der Ermahnung ins Verhältnis zu den anderen Kindern gesetzt und als störend adressiert. Im Verlauf der Vignette wird deutlich, dass Florian sich selbst wieder mit den anderen Kindern ins Verhältnis setzen will, indem er das Verhalten annimmt, das in der Schule erwartet wird. Möglicherweise sieht er auch eine Chance in der Überprüfung der Uhr, um der Norm zu entsprechen und die *Anerkennung* der Lehrerin wieder für sich zu gewinnen.

Die performativen Effekte werden deutlich, wenn man sich die Abfolge von Adressierungen genauer ansieht (Reh & Ricken 2012). Florian wechselt von einem Schüler, der gegen die Normen der Anerkennbarkeit in der Schule arbeitet, zu einem Buben, der sich entsprechend der schulischen Normen verhält. Nach der ersten Adressierung Florians antwortet er entsprechend den Erwartungen der Lehrerin. Folglich wird er bald wieder adressiert und erhält eine neue Chance, sich entsprechend dem normativen Horizont der Schule zu positionieren. Leider konnte er sein Wissen jedoch nicht schnell genug unter Beweis stellen, sodass er sich ohne positive Adressierung der Lehrerin auf seinen Platz zurückbegeben musste.

### 4.1.6. Vignette: Abschlussfest

Lehrperson Sabine spricht freudig über eine Einladung für das Abschlussfest im Juni, die die Kinder ihren Eltern geben sollen. Sie sagt bestimmt, dass sich da alle Eltern freinehmen können und fügt nach einer kurzen Pause betont an „Auch die Väter.“ Sie erklärt, dass es ein Freitagnachmittag ist und sich da alle Zeit nehmen können. Lehrerin Sabine dreht sich während des Sprechens zu einem Buben, Elias, um und sagt direkt aber mit einem Lächeln zu ihm: „Auch dein Vater, der soll nicht in der Weltgeschichte herumreisen“. Elias schaut nach oben, bringt die Finger zum Kinn und denkt sichtlich nach. Dann meint er etwas stolz „Ich glaub, da ist er in Neuseeland.“ Die Lehrperson beginnt schon während seiner letzten Worte wieder zu sprechen „ok, weiter.“ Dabei wendet sie sich auch von ihm ab und geht weiter durch die Klasse.

### ***Vignettenlektüre: Adressierung als „Kind-von-jemandem“***

Die Kommunikation der Lehrperson mit den Eltern geschieht meist über Elternbriefe und über das, was die Kinder zuhause weiter erzählen. Bei dem Abschlussfest im Juni handelt es sich um ein großes Schulabschlussfest vor den Sommerferien. Sabine schreibt dem Fest eine Bedeutung zu, da es eine Veranstaltung ist, bei der sie sich die Anwesenheit der Eltern erwartet. Die Lehrperson Sabine lädt alle Eltern zum Abschlussfest ein. Der Hinweis auf den Wochentag und die Uhrzeit in Verbindung mit den Vätern lässt vermuten, dass sie die Vorstellung hat, besonders die Väter würden lange arbeiten. Die Mütter werden nicht direkt angesprochen. Herrschen im Hinblick auf die Mütter klare Vorstellungen? Ist bei den Müttern klar, dass sie sich Zeit nehmen, während die Väter extra eingeladen werden müssen? Möglicherweise ist hier ein *Doing Gender* zu erkennen, indem das soziale Geschlecht durch die Zuschreibung der arbeitenden Männer (re-)produziert wird. Durch den Blickkontakt und die direkte Ansprache der Lehrerin Sabine adressiert sie Elias als Sohn eines Vaters, der viel reist und arbeitet. Sie

eröffnet ihm kurz den Raum nachzudenken und zu antworten, unterbricht ihn jedoch schnell wieder. Das Nachdenken von Elias ist in seinen körperlichen Reaktionen, wie der Finger am Kinn und der Blick nach oben, wahrnehmbar. Elias glaubt, dass sein Vater zu der Zeit in einem anderen Land ist. Einerseits wirkt Elias stolz, dass sein Vater bis ans andere Ende der Welt reist, während er auf der anderen Seite unsicher ist, wo sich sein Vater zu der Zeit überhaupt befinden wird. Warum spricht Sabine Elias direkt an, wenn sie dann scheinbar seine Antwort nicht ganz hören möchte? Sabine schließt seinen Handlungsspielraum schnell und fährt ohne weitere Kommentare mit der Stunde fort.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

Im ersten Schritt werden die Ordnungen und Rahmen analysiert (Reh & Ricken 2012). Als Ordnungsrahmen ist erkennbar, dass die Lehrerin die Informationen an die Schulkinder weitergibt. In der dargestellten Situation wird der normative Horizont aufgestellt, dass erwartet wird, dass sich die Eltern für das Abschlussfest Zeit nehmen. Es kann vermutet werden, dass die normative Vorstellung, Väter würden mehr arbeiten und weniger Zeit haben, vorliegt.

Innerhalb des Rahmens werden die Positionierungen als ein Sich-Ins-Verhältnis-Setzen herausgehoben (Reh & Ricken 2012). Die Lehrerin Sabine ist die Sprechende und Agierende in dieser Situation, die den anderen (Elias) adressiert. Sie nimmt ihn als ein Kind wahr, dessen Vater viel unterwegs ist und extra eingeladen werden muss. Elias nimmt diese Positionierung an und bestätigt sie durch die Aussage, dass sein Vater zu der infrage stehenden Zeit nicht im Land sein wird.

Bei der Betrachtung der Abfolge von Adressierungen, als dritter Schritt nach Reh und Ricken (2012), fällt auf, dass der zweite Akt der Lehrerin dem ersten widerspricht, indem sie nicht auf die Antwort des Buben eingeht. Dadurch kann sich der Bub nicht noch einmal mit der Lehrerin ins Verhältnis setzen.

#### **4.1.7. Vignette: Referat Lisa**

Lisa schleicht von ihrem Sitzplatz in der ersten Reihe nach vorne vor die Tafel, hängt ihr Plakat an die Tafel und richtet sich zur Klasse hin aus. Sie steigt von einem Fuß auf den anderen. Sie steht mit dem Körper zur Klasse, aber ihr Kopf und Blick gehen zur Lehrerin Sabine, die am Lehrerintisch neben ihr sitzt. Die Lehrerin Sabine fragt nach der Themenwahl und kommentiert sie als „spannend, spannend, spannend“. Mit dem Signal der Lehrerin Sabine „Los geht’s“, beginnt Lisa zu sprechen. Die Kinder sind still

und hören zu. Das Mädchen schaut abwechselnd auf die Zettel in ihrer Hand und in die Klasse, obwohl sie den Text teilweise wie auswendig aufsagt. Sie schaut auch immer wieder zur Lehrerin, die ihr aufmunternde Blicke schenkt. Als Lisa mit ihrem Referatstext fertig ist, schaut sie zur Lehrerin, steht aufrecht da und wirkt stolz. Die Lehrerin Sabine bewertet das Referat mit den Worten: „Ich muss sagen, es war wirklich großartig, wahnsinnig toll vorgetragen.“ Das Mädchen lächelt stolz und schaut dann zu Boden. Die Lehrerin fragt noch weiter, wer die schönen Buchstaben am Plakat gemacht hat. Das Kind schaut kurz verwirrt auf das Plakat und beginnt dann zu strahlen und bekundet „ich!“. In der weiteren Unterhaltung sagt sie noch, dass ihre Mama ihr beim Text des Referats geholfen hat. Lisa nimmt ihr Plakat wieder von der Tafel und geht beschwingt zu ihrem Platz zurück.

### ***Vignettenlektüre: Subjektivierung als „Etwas-Können“***

Referate zählen zu mündlichen Übungen, die laut Leistungsbeurteilungsverordnung §6 (LBVO BGBl. NR. 317/1974) in der Volksschule vorgesehen sind. In der allgemeinbildenden Pflichtschule dürfen Referate nicht länger als 10 Minuten dauern. Die Vorträge der Kinder können in der Klasse oder zuhause vorbereitet werden. Ein Referat vor der Klasse zu halten kann für manche Kinder unangenehm sein. Das vorsichtige Schleichen und von einem Bein auf das andere Steigen lässt vermuten, dass Lisa nervös ist. Ein Referat kann als Prozess der Subjektivierung verstanden werden, da das Referatskind sich dabei in der Auseinandersetzung mit anderen „als ein Subjekt“ (Ricken, 2013, S. 34) begreifen kann. Der Subjektivierungsprozess im Austausch mit der Lehrerin ist auch erkennbar. Die Lehrerin versucht Lisa die Nervosität zu nehmen und stellt zu Beginn allgemeine Fragen. Der Kommentar („spannend“) der Lehrerin kann als motivierend gewertet werden. Die dreifache Nennung verstärkt dies und könnte als Zeichen für besonderes Interesse gedeutet werden. Mit den Worten „Los geht’s“ gibt die Lehrerin, wie bei einem Wettkampf, das Startsignal. Auch das Referat kann als kurzer Wettkampf, bei dem sich die Schulkinder vor der Klasse und der Lehrerin beweisen müssen, gedeutet werden. Lisa bekommt die Aufmerksamkeit der Lehrerin und Kinder, indem alle aufmerksam zuhören. Die Zettel in der Hand geben Lisa vermutlich Sicherheit, obwohl sie viele Teile des Referats wie auswendig aufsagt. Es zeigt, dass sie sich lange und intensiv auf das Referat vorbereitet hat. Mit ihrem Blick sucht sie immer wieder die *Anerkennung* und Bestätigung der Lehrerin Sabine, die sie durch ermutigende Blicke bekommt. Die anfängliche Unsicherheit, ist am Ende des Referats verschwunden. Lisas Körperhaltung hat sich verändert und sie ist sichtlich stolz auf ihre Leistung. Die Lehrerin Sabine spricht sehr wertschätzend mit Lisa und gibt ihr ein sehr positives Feedback. Die Frage nach Lisas Plakat

verwirrt sie für einen Moment, aber gibt ihr dann noch einen Grund auf sich selbst stolz zu sein, da sie etwas geleistet hat, was die Lehrerin Sabine extra anspricht. Anschließend geben Lisas Kolleg\*innen ihr auch positives Feedback.

### *Auswertung nach Reh und Ricken (2012)*

Die vorliegende Situation zeigt sich als eine besondere, da nicht täglich Referate von Kindern gehalten werden. Welche Rahmen und Ordnungen in der Situation zu finden sind, wird nun analysiert (Reh & Ricken 2012). Ein normativer Horizont dabei ist, wie sich das Referatskind und die anderen Kinder zu verhalten haben. Das Referatskind, in diesem Fall Lisa, musste ein Plakat und ihren Text vorbereiten, den sie relativ frei vor der Klasse sprechen soll. Von den anderen Kindern in der Klasse wird erwartet, dass sie leise sind und zuhören sowie nach dem Referat Feedback geben. Durch die Situation entsteht die spezielle Möglichkeit der Anerkennung durch eine besondere Leistung.

Die zwei agierenden Personen sind Lisa und die Lehrerin. Die Positionierungen der Teilnehmenden werden nach Reh und Ricken (2012) im zweiten Schritt der Auswertung genauer betrachtet. Zunächst kann die Lehrerin als Agierende verstanden werden, die Lisa das Startsignal für ihren Auftritt gibt. Durch den Kommentar „spannend“ wird einerseits motiviert und andererseits eine Erwartungshaltung offengelegt. Lisa kann sich mit dieser Adressierung ins Verhältnis setzen, indem sie ein gutes Referat abliefert. Während des Referats kann ein Rollenwechsel vermutet werden, da Lisa in der agierenden Rolle ist.

Im dritten Schritt der Analyse nach Reh und Ricken (2012) wird die Aufmerksamkeit auf die Abfolge von Adressierungen gelenkt. Mit dem Blick zur Lehrerin und der Erwartung einer Bewertung am Ende des Referats kommt es zu einer Re-Positionierung in die ursprünglichen Rollen. Jedoch kann sich Lisa neu ins Verhältnis setzen, da sie durch ihre gute Leistung gestärkt aus der Situation geht, was an ihrer Körpersprache sichtbar wird. Dabei zeigt sich auch der performative Charakter dieser Situation.

#### **4.1.8. Vignette: Referat mit Nachfragen**

Die Lehrperson Linda kündigt das Referat vor der Klasse mit den Worten an „Du hörst jetzt bitte zu und redest nicht rein.“ Sie betont, dass alle Kinder etwas von den Referaten haben sollen. „Bitte Isabel und Jan“. Die Kinder beginnen zu reden. Jan hat die Hände in den Hosentaschen und steht eher mit dem Rücken zur Lehrperson, während Isabel ihren Körper zur Lehrerin ausgerichtet hat. Nachdem sie ihren Text vorgetragen haben,

sagt die Lehrerin Linda höflich, aber ein wenig gleichgültig „Super, dankeschön“. Anschließend können die Klassenkamerad\*innen Fragen an die Referatskinder stellen und die Lehrerin Linda nimmt Moritz an die Reihe. Moritz stellt detaillierte Fragen, die auch über den Inhalt des Referats hinausgehen. Jan beantwortet die Frage von Moritz zwar, aber Moritz ist mit dieser Antwort nicht zufrieden und einverstanden und legt seine Meinung dar. Moritz stellt noch einmal eine Frage und Jan stellt danach streng und leicht genervt die Rückfrage: „Ist das eine Frage oder eine Antwort?“ Moritz versucht sich seine eigene Frage wieder selbst zu beantworten. Einige Kinder raunen „ooh“ und verdrehen die Augen und andere Kinder werden unruhig und beginnen sich auf ihren Sesseln zu bewegen. Die Lehrperson Linda greift ein und versucht freundlich zu Moritz zu sagen: „Ja, danke, du warst jetzt eh schon dran und hast schon sehr viel gesagt.“ Die Lehrperson schaut in die Richtung der Forscherin am zweiten Lehrer\*innentisch neben ihr und flüstert der Forscherin zu, dass er sich bei diesem Thema „wichtigmachen will, wie immer“. Der Unterricht geht weiter und die nächsten Kinder halten ihr Referat.

### ***Vignettenlektüre: Subjektivierung als „Expert\*in-Sein“***

Die Kinder Isabel und Jan halten ein Referat vor der Klasse. Alle Kinder haben in Zweiergruppen Referate ausgearbeitet und tragen sie in dieser Stunde gegenseitig vor. Die Lehrerin Linda spricht die ganze Klasse in der zweiten Person mit Du an und erinnert an die Verhaltensregeln, dass die Kinder zuhören und nicht dazwischen sprechen sollen. Von der Lehrerin Linda bekommen die Kinder nur eine kurze Adressierung durch ihren Namen. Dies genügt, damit sie wissen, dass sie zu reden beginnen können. Die Positionierung des Körpers von Jan zur Klasse oder von Isabel zur Lehrerin kann wahrgenommen werden. Warum steht Jan mit dem Rücken zur Lehrerin und hat seine Hände in den Hosentaschen vergraben? Vielleicht ist er unsicher und möchte dem Blick der Lehrerin ausweichen? Isabel richtet ihren Körper zur Lehrerin aus. Sucht sie vielleicht Ermutigung und Sicherheit im Blickkontakt mit der Lehrerin Linda? Nach dem Referat kommentiert die Lehrerin die Leistung der Schüler\*innen nur sehr kurz, ohne detailliertes Feedback. Die anderen Kinder in der Klasse beteiligen sich nach dem Referat am Unterricht durch Fragen zum Referat. Bei den Fragen der anderen Schulkinder ist besonders Moritz auffällig. Er nutzt die Zeit von anderen Referaten, um sein eigenes Wissen zu präsentieren. Jan kann die Nachfrage von Moritz zwar beantworten, aber scheinbar nicht zu dessen Zufriedenheit. Dadurch stellt er die Position von Jan als Experte für sein Referatsthema in Frage. Bei der zweiten Nachfrage von Moritz positioniert sich Jan in einer Lehrpersonenrolle, indem er nicht antwortet, sondern Moritz eine Gegenfrage stellt.

Möglicherweise als Selbstschutz, weil er von Moritz schon einmal hinterfragt wurde. Moritz meldet sich mehrmals mit Fragen zu Wort, die eigentlich eine Aussage darstellen. Es wird deutlich, dass er sein Wissen zeigen möchte, da er sich in dem Themengebiet gut auskennt. Moritz wird durch das Raunen der Kinder, als Sprechakt der Klasse, adressiert. Das Verdrehen der Augen kann als körperlicher Ausdruck von Genervtheit und Langeweile interpretiert werden. Auch, dass sich die Kinder zu bewegen beginnen, macht deutlich, dass ihnen die Situation missfällt. Die Lehrperson greift ein und schränkt den Handlungsraum von Moritz ein, indem sie ihm weitere Wortmeldungen untersagt. Das „Danke“ für die Wortmeldungen kann als Höflichkeitsformel interpretiert werden. Der darauf folgende Satz von Linda in die Richtung der Forscherin, dass Jan sich „wichtigmachen will“, lässt vermuten, dass diese Höflichkeitsformel nicht vollkommen ernst gemeint war. Auch die Beifügung „wie immer“ lässt vermuten, dass Moritz mit diesem Verhalten schon öfter aufgefallen ist. Eine Lesart des Flüsterns ist, dass die anderen Kinder es nicht hören sollen, was die Lehrerin denkt. Möglicherweise ist es der Lehrerin jedoch auch bewusst, dass die Aussage nicht besonders wertschätzend war. Es zeigt auch, dass Moritz die gewünschte Anerkennung für sein Wissen nicht gänzlich bekommt. Für Moritz kann ein Subjektivierungsprozess im Austausch mit den anderen beschrieben werden (Ricken 2013, S. 30f). Nur durch die bestimmten, eher negativen Reaktionen, kann Moritz sich als ein Subjekt gestalten und lernt, wie er auf andere Leute wirkt. Gleichzeitig wird Moritz durch die Reaktionen der Mitschüler\*innen und der Lehrerin Linda zu einem Subjekt gemacht. Während er sich selbst vielleicht als Experte positionieren möchte, wird er von den anderen nicht als dieser adressiert.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

Im ersten Schritt der Analyse nach Reh und Ricken (2012) werden die Rahmen und Ordnungen in dieser Situation erarbeitet. Gleich zu Beginn werden die normativen Verhaltensregeln klar offengelegt, nämlich jene, dass alle Kinder zuhören und nicht unterbrechen sollen. Als Begründung dafür wird genannt, dass alle etwas vom Referat mitnehmen sollen. Der Wissenserwerb, der von der Schule erwartet wird, wird somit deutlich. Im Folgenden wird nun die Situation der Adressierung und Re-Positionierung zwischen Moritz und Jan genauer beleuchtet. Die vermeintliche Norm, dass man in der Schule für Wissen und richtige Antworten positive Anerkennung erhält, trifft in dieser Situation nicht zu. Gilt diese Norm vielleicht nur im hierarchischen Verhältnis zwischen Lehrperson und Schulkind und nicht zwischen zwei Schulkindern?

Im zweiten Schritt werden nach der Analyse von Reh und Ricken (2012) die Positionierungen der Teilnehmenden Moritz und Jan untersucht. Moritz wird zwar von der Lehrerin Linda aufgerufen, um seine Frage zu bekunden. Die Positionierung in dieser Situation übernimmt jedoch Jan. Moritz will sich selbst als Wissender positionieren, bekommt diese Adressierung aber nicht von seinem Mitschüler Jan, da dieser genervt antwortet. Jan könnte sich fragen, als wer er von Moritz gesehen wird, da dieser die Expertenrolle von Jan in seinem Referatsthema nicht als solche annimmt. Jan nimmt die Rolle einer Lehrperson ein und stellt seinem Mitschüler eine Gegenfrage. Moritz hält an seinem Verhalten fest und tätigt erneut eine als Frage getarnte Aussage bzw. Antwort.

In der Abfolge von Adressierungen werden performative Effekte davon sichtbar (Reh & Ricken 2012). Im dritten Schritt soll die Situation zwischen Moritz und Jan im Hinblick auf diesen Aspekt betrachtet werden. Mit den Aussagen, die als Fragen getarnt werden, widerspricht Moritz der zu Beginn aufgestellten Erwartungshaltung, dass durch das Referat ein Gewinn an Wissen möglich werden sollte, da er scheinbar schon über dieses Wissen verfügt. Jan wird dadurch nicht in dieser Funktion re-positioniert. Bevor sich die Kinder noch einmal gegenseitig ins Verhältnis setzen können, greift die Lehrerin mit der dankenden Aussage ein und übernimmt somit wieder das Wort und die Leitung der Situation.

### **4.1.9. Vignette: Ermahnung vor Stundenbeginn**

Die Lehrperson Franziska stellt sich vor die Klasse, um die Stunde zu beginnen und sagt freundlich, aber bestimmt „Lieber Emir, ich sag dir was“. Dabei beugt sie sich nach vorne und zieht die Augenbrauen nach oben. Emir sitzt an seinem Platz und sein Blick geht zur Lehrerin Franziska. Sie kündigt weiter an: „Heute haben wir einen Gast und du zeigst dich bitte von deiner besten Seite.“ Sie macht eine kurze Pause und zögert. Schließlich setzt sie fort „Und nicht (Pause) was du sonst noch (Pause) kannst“. Emir sitzt an seinem Platz und spielt bedrückt mit seinem Becher, sein Blick geht nun starr nach unten auf der Flasche. Die Lehrerin stellt sich wieder aufrecht hin und beginnt die Stunde mit dem Stundenritual. Etwas später in der Stunde sitzen die Kinder mit der Lehrerin in einem Sitzkreis. Die Lehrperson bestimmt mit den Kindern den aktuellen Tag und sagt: „And now English, please.“ Juliane kommt an die Reihe und beginnt sofort „Today is...“. Sie denkt nach und bewegt die Lippen. „Thursday“ antwortet das Kind richtig. Die Lehrperson lobt und lächelt dabei aufmunternd. Juliane schaut stolz nach links und rechts zu ihren Klassenkamerad\*innen. Andere Kinder kommen an die

Reihe. Dann wird das Datum wieder auf Deutsch gesagt. Emir zeigt leise und brav auf, er sitzt jetzt weiter vorne, mehr in der Mitte vom Sitzkreis. Er wird aufgerufen, sagt das Datum ganz schnell und schaut dabei konzentriert und starr gerade aus. Die Lehrperson lobt ihn „sehr gut!“ Emir nickt bestätigend und setzt sich wieder zurück, um im Kreis neben den anderen Kindern zu sitzen.

### ***Vignettenlektüre: Adressierung als „Jemanden-Stören“***

Die zu Beginn der Vignette dargestellte Situation ereignet sich vor dem offiziellen Stundenbeginn, der mit dem Stundenritual gekennzeichnet wird. Es scheint so, als sollte die davor stattfindende Ansprache an Emir nicht zur Stunde zählen. Da die Ansprache direkt an Emir gerichtet ist, ist zu vermuten, dass die Lehrerin Franziska bereits mit dem Verhalten von Emir Schwierigkeiten hatte. Die Lehrerin Franziska scheint besorgt, dass sich Emir *schlecht* verhalten könnte. Eventuell hat sie Sorge, dass ein schlimmes Verhalten der Kinder auf die Lehrerin zurückgeführt wird und sie selbst durch die Forschende unter Beobachtung steht. Durch ihre Wortwahl „zeig dich bitte von deiner besten Seite“ eröffnet sie ihm den Handlungsraum, sich im Rahmen des Unterrichts positiv zu verhalten und spricht nicht direkt ein schlechtes Verhalten seinerseits an. Dadurch wird ihm zugesprochen, dass er auch positive Seiten in sich trägt. Ihre Ergänzung: „und nicht, was du sonst noch kannst“ lässt jedoch vermuten, dass die Lehrerin Franziska schon andere Erfahrungen mit Emir gemacht hat. Als Begründung, warum sich Emir gut verhalten soll, wird auf den Gast verwiesen. Dabei kann eine gesellschaftliche Norm interpretiert werden, nach der man sich vor fremden Personen von der besten Seite zeigen soll. Bis zu dieser Stelle schaut Emir die Lehrerin noch direkt an. Während der Ansprache sagt Emir kein Wort und verhält sich dabei nicht entsprechend der artikulierten Erwartung der Lehrerin. Sie adressiert ihn vor der ganzen Klasse als Subjekt, das sich auffallend verhalten kann. Die anschließende Sprechpause lässt vermuten, dass sie dann kurz über ihre Worte nachdenkt oder überlegt, wie sie Weiteres formulieren soll. Das Zögern könnte auch so interpretiert werden, dass sie sich nicht sicher ist, ob sie noch etwas hinzufügen soll. Die gewählten Worte sind respektvoll, aber dennoch könnte sich Emir bedrückt fühlen, denn er schaut nicht mehr die Lehrerin Franziska an, sondern nur noch zu seiner Flasche.

Die Situation im Sitzkreis stellt sich als eine heraus, bei der Emir und die anderen Kinder Anerkennung in Form von positivem Zuspruch und Lob bei richtigen Antworten durch die Lehrerin Franziska erhalten können. Emir kann zuerst beobachten, wie ein anderes Mädchen, Juliane, für ihre Leistung gelobt wird. Die Blicke nach links und rechts von Juliane sind möglicherweise die Suche nach Anerkennung durch die Mitschüler\*innen. Auch Emir erkennt

diese Situation, um sich entsprechend der vorherigen Adressierung zu verhalten. Er sitzt nicht wie die anderen Kinder im Kreis, sondern weiter vorne im Inneren des Kreises. Möglicherweise möchte er sich dadurch in den Vordergrund rücken und die Aufmerksamkeit der Lehrerin erhalten, ohne verbal aufzufallen. Vielleicht ist es der Lehrerin Franziska nicht bewusst aufgefallen, denn sie weist ihn nicht darauf hin, sich wieder in den Kreis zu setzen. Er wird aufgerufen und nimmt seine Chance wahr, sein positives Verhalten zu zeigen. Er ist konzentriert und sagt das richtige Datum sehr schnell. Nachdem er die richtige Antwort gesagt und die Anerkennung der Lehrerin dafür erhalten hat, setzt sich Emir freiwillig wieder in den Kreis zurück, ohne von der Lehrerin darauf aufmerksam gemacht werden zu müssen. Örtlich geht er damit wieder aus dem *Mittelpunkt* heraus, zurück in die Menge der anderen Schüler\*innen und zeigt dadurch, dass er sich wie die anderen Kinder verhalten kann. Dadurch positioniert er sich wieder als Teil der Gruppe. Die Adressierung kann auch für die Subjektwerdung als essenziell verstanden werden. Die Situation macht deutlich, dass die Lehrperson als Andere eine wichtige Rolle in der Subjektwerdung der Schüler\*innen einnimmt (Ricken 2013, S. 30f.). Eine mögliche Vermutung am Beginn der Vignette, dass die Lehrerin Emir gegenüber eher negativ eingestellt ist, wird im Verlauf widerlegt, da die Lehrerin nicht jedes Fehlverhalten von Emir ermahnt sowie seine positiven Leistungen lobt. An dieser Stelle kann auf die Dissertation von Lorenz (2017) verwiesen werden, der zahlreiche Befunde zu „selbsterfüllenden Prophezeiungen im schulischen Kontext gesammelt und systematisiert“ (Lorenz, 2017, S. 16) hat. Die Leistungserwartungen von Lehrenden gegenüber Kindern mit Zuwanderungshintergrund sowie Erklärungen für ethnische Bildungsungleichheit werden dabei untersucht. Der Differenzkategorien ‚race‘ und ‚class‘ (West & Fenstermaker, 2002), die ebenfalls wie ‚gender‘ in und durch soziale Interaktionen gebildet werden können, aufgrund des Fokus der Masterarbeit, nicht ausreichend berücksichtigt werden.

### ***Auswertung nach Reh und Ricken (2012)***

Mit den Fragen von Reh und Ricken (2012) soll nun der erste Teil der Vignette genauer untersucht werden. Zuerst werden die vorherrschenden Ordnungen und Rahmen ausgearbeitet. Die Situation findet noch vor dem offiziellen Stundenbeginn statt. Die normativen Horizonte, die vermutlich allgemein in der Schule gelten, werden hier offen gelegt. Es geht darum, dass die Kinder sich gut verhalten, ohne weiter zu definieren, was unter *gut* verstanden wird. Besonders wenn andere Leute oder Gäste anwesend sind, wird von den Kindern ein noch besseres Verhalten erwartet. Das positive Verhalten kann als Norm von Anerkennbarkeit verstanden werden.

Im zweiten Schritt der Analyse von Reh und Ricken (2012) werden die Positionierungen der Teilnehmenden untersucht. Als Agierende kann eindeutig die Lehrerin Franziska bestimmt werden, da sie Emir, ohne verbale Widersprache dessen, positioniert. Sie selbst positioniert sich als Person mit bestimmten Erwartungshaltungen. Emir könnte sich fragen, warum er bereits ermahnt wird, bevor der Schultag überhaupt richtig begonnen hat. Durch die direkte Ansprache vor der Klasse wird Emir von den anderen Kindern der Klasse herausgehoben.

Der performative Effekt zeigt sich in der Abfolge von Adressierungen, die nun genauer betrachtet werden (Reh und Ricken 2012). Durch das Abwenden des Blicks von Emir wird die Lehrerin neu positioniert. Emir verhält sich in dieser kurzen Sequenz entsprechend des normativen Horizonts, wie sich Schulkinder vermeintlich zu verhalten haben, da er nicht widerspricht und in dieser Situation nicht negativ auffällt. Im späteren Teil der Vignette wird deutlich, dass Emir neue Situationen im Unterricht nutzen kann, um sich mit der Lehrerin Franziska wieder ins Verhältnis zu setzen und sich entsprechend ihrer Erwartung zu verhalten.

### **4.2. Auswertung der Interviews**

In der empirischen Analyse der Expert\*inneninterviews sollen nun Aussagen zum Thema geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule gesammelt werden. Methodisch wird, wie beschrieben, nach der dokumentarischen Methode von Bohnsack vorgegangen. Mit der *formulierenden Interpretation* wird festgehalten, was das Thema ist. Anschließend folgt in einem zweiten Schritt die *reflektierende Interpretation*, bei der der Rahmen der Erzählung rekonstruiert wird (Bohnsack, 2003, S. 563; Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl, 2013, S. 15). Aus den acht durchgeführten Interviews werden nur jene Ausschnitte herausgenommen und analysiert, die sich mit dem Thema geschlechtssensibler Sprache befassen. Damit soll in diesem Kapitel die zweite Unterfrage *b) Welche Rolle spielt geschlechtssensible Sprache für befragte Volksschullehrer\*innen allgemein und im Unterricht?* bearbeitet werden. Die Expert\*inneninterviews wurden mit einem teilstrukturierten Leitfaden durchgeführt, der sehr offen formuliert war und teilweise im Verlauf des Gesprächs aus Gründen der Flexibilität abgeändert wurde. Wie im Leitfaden im Anhang ersichtlich wird, bestand der erste Teil des Interviews aus einer kurzen Begrüßung und einer Vorstellung des Masterarbeitsthemas. Danach wurden die mitgeschriebenen Vignetten entweder vorgelesen oder von der Lehrperson selbst gelesen und wenn notwendig, kurz besprochen. Einleitend wurde dann die personenbezogene Information erhoben, seit wann die Lehrerin arbeitet. Anschließend folgten Fragen mit stärkerem Bezug auf Sprache. Fragen zum Thema Sprache im Unterricht und

Unterrichtsmaterialien wurden in Überschriften zusammengefasst und werden nun nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet. Die Zitate aus den Interviews wurden für eine bessere Lesbarkeit ins Standarddeutsch übertragen und mögliche Wortwiederholungen oder Verzögerungsworte wurden weggelassen.

### **4.2.1. Interview Valerie**

#### **Formulierende Interpretation**

##### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Auf die Frage der Forscherin, ob Valerie von einer Situation berichten kann, in der sie besonders auf die Worte geachtet hat, mit denen sie Schüler\*innen angesprochen hat, antwortet sie „Also wenn ich jetzt um eine genaue Erklärung geht, dann spreche ich sie immer an mit, also so als wärs die Einzelperson. Ja also ‚Dann machst du, dann nimmst du dieses Blatt, dann nimmst du deine Schere‘“ (Valerie, S. 3/76-S. 3/78). Als Begründung nennt sie, dass sich dann jedes Kind persönlich angesprochen fühle. Bei allgemeinen Dingen spricht die Lehrperson in der Mehrzahl. „Also so dann spreche ich die gesamte Gruppe an. Aber so wirklich das mach ich immer so, wenn’s um Wichtiges geht, dann spreche ich sie in, in der Einzahl an“ (Valerie, S. 3/81-S. 3/83). In dieser Antwort betont die Lehrperson ein zweites Mal, dass sich die Kinder dann „besser angesprochen“ (Valerie, S. 3/83) fühlen.

##### **b) Welche Gedanken kommen Ihnen bei dem Begriff „geschlechtssensible Sprache“?**

Die Lehrperson nahm Bezug zu ihrem vorherigen Unterricht und sagte: „Mir ist es einfach ganz wichtig, dass es keine Bevorzugung gibt zwischen Burschen und Mädchen, sondern, dass da alles ganz neutral ist. Dass Burschen oder Mädchen nichts besser oder schlechter können“ (Valerie, S. 3/86-89).

##### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Die Forscherin stellte die Frage, ob sie eine „Art des Genderns“ im Unterricht nutzen würde und fügt hinzu, dass sie sich schon einmal im Unterricht auf das Binnen-I bezogen hatte. Die Lehrerin bejahte das und sagte: „Jetzt auch so in der vierten“ (Valerie, S. 3/109). Danach folgt ein Beispiel aus dem Unterricht. Die Lehrerin beschreibt, „das kam zum ersten Mal eben bei einem Sachbeispiel in Mathematik, wo das im Text so angegeben war ‚Die Schüler und Schülerinnen‘. Und ein Bursche hat das dann mal zwei gerechnet“ (Valerie, S. 3/109-111). Sie beschreibt, dass sie dieses Ereignis zum Anlass genommen hat, das Thema zu besprechen „Und ihnen in ihre Köpfe zu rufen, darauf aufzupassen, wenn sie die Nachrichten hören, wenn sie

Zeitungen lesen, was das bedeutet, woher das eigentlich rührt und dass das sehr, sehr wichtig ist, dass man darauf achtet, wenn man was schreibt oder wenn man Leute anspricht, dass man beide Geschlechter anspricht. Also ohne jetzt Feministin zu sein also“ (Valerie, S. 3/114-118).

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Die Lehrerin antwortete darauf, „im Prinzip ist es gleich“ (Valerie, S. 4/121). Dann fügte sie sofort an „aber man muss schon ehrlich sein, dass ich da jetzt auch wenn ich spreche, da sag ich die Buben und die Mädchen machen das und jenes, aber ah beim Spre- beim Schreiben natürlich achtet man mehr darauf als beim Sprechen“ (Valerie, S. 4/121-125). Abschließend hängt sie noch an, dass sie es bei den Referaten der Kinder, wenn es „dazu passt“ auch „erwähnt“ bzw. es „eingeführt“ wird.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Die Begründung, warum das Thema im Lehrer\*innenzimmer nicht besprochen wird ist, dass sie ein Lehrkörper „aus lauter Frauen sind“ (Valerie, S. 4/128).

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Bei den Unterrichtsmaterialien achtete die Lehrerin nicht darauf, ob das „geschlechtsneutral ist“. Die Lehrbücher hat sie aufgrund der Silbenmethode ausgewählt. Sie betont ein zweites Mal „Aber aufgrund der geschlechterspezifischen Ansicht also hab ich das nicht gewählt“ (Valerie, S. 4/142-143). Zudem gibt sie kurz an, dass sie auch bei den Mathematikbüchern nicht darauf geachtet hatte.

### **g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Die Lehrerin verneint das noch während die Forscherin die Frage fertig ausgesprochen hatte. Sie bezieht sich gleich auf das genannte Beispiel und erklärt, dass sich ein Kind das „Schüler und Schülerinnen“ liest denkt, „aha, das sind so viele Mädchen und so viele Burschen“ (Valerie, S. 4/148-149). Sie meint, dass es aufgrund der „Geschlechtersprache so steht“ (Valerie, S. 4/150) und die Kinder damit „noch nichts zu tun gehabt haben“ (Valerie, S. 4/150) und man es den Kindern erklären muss.

### **h) Ergänzungen?**

Zum Thema fällt der Lehrerin das in der Deutsch-Stunde besprochene Thema ein, bei dem es um Vorwörter und vor allem Geschlechterrollen im Haushalt ging.

## **Reflektierende Interpretation**

### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Die Erklärung der Lehrperson, dass sie die Kinder als Einzelpersonen anspricht, wenn es um wichtige Dinge geht, lässt zunächst vermuten, dass sie diese Form nur selten anwendet. Das genannte Beispiel widerspricht dieser Annahme, da dabei alltägliche Anweisungen genannt werden wie das Blatt oder die Schere zu nehmen. Es bleibt offen, welche Themen als allgemein bzw. *unwichtig* gelten. Sie begründet mehrmals, dass sich die Kinder durch die Adressierung in der zweiten Person stärker angesprochen fühlen. Durch die Bewertung „besser angesprochen“ (Valerie, S. 3/83) wird auch die Entscheidung ihrer Aussage unterstützt, dass bei wichtigen Dingen die Einzahl verwendet wird. Ob das wirklich der Fall ist, müsste eventuell durch Teilnehmende Erfahrungen oder Befragungen der Schüler\*innen untersucht werden. Durch die Anrede mit ‚du‘ wird die Notwendigkeit einer geschlechtergerechten Sprache umgangen. Ein Imperativ ‚du‘ für eine Gruppe ist jedoch grammatikalisch nicht korrekt, da für eine Gruppe der Plural verwendet werden müsste.

### **b) Welche Gedanken kommen Ihnen bei dem Begriff geschlechtssensible Sprache?**

Die Frage nach den Gedanken zu geschlechtssensibler Sprache war von der Forscherin bewusst offen gestellt, sodass alle Meinungen geäußert werden durften. Dass die Lehrperson in ihrer Antwort den Unterricht anspricht, lässt darauf schließen, dass sie den Begriff mit Handlungen und Erfahrungen aus dem Unterricht verbindet. Geschlechtssensible Sprache bezieht sie auf Gleichberechtigung. Der Fokus liegt mehr auf den (gleichen) Fähigkeiten der Kinder als auf der Verwendung einer geschlechtssensiblen Sprache. Die Aussage lässt vermuten, dass geschlechtssensible Sprache für die Lehrerin mit Gleichberechtigung im Sinne von Gender-Mainstreaming von Frauen und Männern in Zusammenhang steht.

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Bei dieser Frage hat die Forscherin eine Antwort teilweise eingeschränkt, da sie anmerkte, dass die Lehrerin sich bereits auf das Binnen-I bezogen hatte. Dadurch war die Frage nicht mehr ganz offen gestellt. Die Lehrerin bejahte die Verwendung des Binnen-I. Ihrer Antwort ist zu entnehmen, dass in der vierten Klasse das erste Mal das Thema aufgekommen ist. Sie hat das Thema nicht selbst eingebracht, sondern ein Mathematikbeispiel und dem zu Folge einen Fehler eines Schülers, als Anlass genommen. Da die Schulbücher in geschlechtergerechter Sprache verfasst sein müssen ist es auffällig, dass das Thema erst in der vierten Klasse Volksschule aufgekommen ist. Auch wenn die Lehrerin es scheinbar erst in der vierten Klasse thematisiert

hat, ist zu vermuten, dass es ihr wichtig ist, da sie die Kinder darauf hinweist auch außerhalb der Schule darauf zu achten. Der Nebensatz „Also ohne jetzt Feministin zu sein“ kann einerseits so interpretiert werden, dass es ihrer Meinung nach für alle Leute wichtig ist auf ihre Sprache zu achten. Andererseits kann die Aussage auf die Lehrerin selbst bezogen sein und bedeuten, dass sie sich somit nicht als Feministin positionieren will. Möglicherweise trennt die Lehrperson die Themen Feminismus und geschlechtssensible Sprache. Die Ausgangsfrage wurde nicht direkt beantwortet. Möglicherweise liegt der Grund in der Vorwegnahme einer Antwortmöglichkeit.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Die Antwort, dass es im Prinzip gleich sei, ist vermutlich eine Aussage, die gesellschaftlich anerkannt beziehungsweise erwartet wird, da die Lehrerin anfügt: „aber [man muss] schon ehrlich sein“. Dies lässt vermuten, dass sie im alltäglichen Sprechen schon zwischen Schreiben und Sprechen unterscheidet bzw. eventuell teilweise nicht auf eine geschlechtergerechte Sprache achtet. Diese Vermutung lässt sich bestätigen, wenn sie weiter ausführt, dass sie zwar beim Sprechen darauf achtet aber selbst gesteht, dass „man beim Schreiben“ noch mehr darauf achtet. Interessant ist, dass sie auch bei den Referaten der Kinder auf eine geschlechtssensible Sprache achtet. Die Ausführungen könnten auch als Beispiel verstanden werden, das die Lehrperson anführt, um ihr Anliegen, die Schulkinder für geschlechtergerechte Sprache zu sensibilisieren, deutlich zu machen. Ob die Kinder auch beim Schreiben eine geschlechtssensible Sprache anwenden sollen, bleibt offen.

### **a) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Dass das Thema im Lehrer\*innenzimmer nicht angesprochen wird, begründet die Lehrperson damit, dass der Lehrkörper nur aus Frauen, im Sinne eines biologischen Geschlechts, besteht. Themenbereiche, die in Zusammenhang mit den Kindern möglich sind, werden dabei nicht in Betracht gezogen.

### **b) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Die Lehrerin gibt offen zu, dass sie weder bei Deutsch- noch Mathematikbüchern auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet hat. In diesem Zusammenhang nennt sie das Wort „geschlechtsneutral“. Was sie genau unter diesem Wort und mit „neutral“ meint, bleibt offen. Vielleicht ist gemeint, dass die Nennung beider Geschlechter als neutral verstanden werden kann. Eine andere Möglichkeit ist, dass darunter geschlechtsneutrale Formulierungen

verstanden werden, die beide Geschlechter nicht explizit sichtbar machen wie z. B. Studierende.

**c) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Die Lehrerin bezieht ihre Ausführungen auf das bereits genannte Beispiel und erläutert erneut, was sich ein Kind denken könnte. Es scheint die Annahme zu bestehen, dass eine geschlechtergerechte Sprache die Kinder verwirren kann. Die Lehrerin sagt, dass die Kinder damit noch nichts zu tun gehabt haben und es einer Erklärung bedarf. Dies kann als Widerspruch zu ihren vorherigen Aussagen verstanden werden, dass sie das Thema bereits mit der Klasse besprochen hat. Es lässt vermuten, dass geschlechtergerechte Sprache im Unterricht nicht aktiv verwendet wird, da die Kinder sonst damit schon vertraut sein könnten.

**d) Ergänzungen?**

Bei den Ergänzungen stellt die Lehrerin erneut den Bezug zwischen Gendern und Geschlechterrollen her. Das Thema Gleichberechtigung im Haushalt scheint für sie ein wichtiges Thema zu sein, das sie mit den Kindern besprechen möchte. Es lässt die Vermutung aufkommen, als würde sie über die Besprechung von Vorurteilen und Rollenbildern eine Gleichberechtigung der Geschlechter herbeiführen wollen.

### **4.2.2. Interview Michaela**

#### **Formulierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Lehrerin Michaela bezeichnet es als „einen Prozess“ (Michaela, S. 3/103), dass man lernt, auf die Sprache im Unterricht zu achten. Dass man „als Lehrer (...) natürlich extrem deutlich“ (Michaela, S. 3/103-104) sprechen muss, bezeichnet sie als „klar“ (Michaela, S. 3/104). Sie unterscheidet zwischen Umgangssprache im privaten Gebrauch und der Sprache, die sie in der Klasse spricht. Zudem betont sie: „Natürlich je klarer und je deutlicher ich die Kinder anspreche, ich versuche die Kinder direkt anzusprechen und je klarer man das formuliert, umso einfacher ist es für die Kinder“ (Michaela, S. 3/107-108). Anschließend sagt sie noch, dass sich das entwickelt und auch sie selbst es am Anfang nicht gemacht hat.

**b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Michaela fragt zunächst bei dieser Frage nach: „Geschlechtssensible Sprache? Also wie ist das gemeint?“ (Michaela, S. 3/112). Die Forscherin fügt das Wort „gendern“ als Erklärung an. Mit einem vorsichtigen Lachen antwortete sie: „gendern, welche Gedanken, ja um ich will jetzt nicht sagen genervt, das will ich nicht sagen“ (Michaela, S. 4/114-115). Die Forscherin antwortet darauf, dass auch diese Antwort okay sei. Michaela führt weiter aus, dass es „teilweise sicher gerechtfertigt“ (Michaela, S. 4/117) sei und sie auch nicht gerne Klischees bedient. Als Beispiel nennt sie den Deutschunterricht und Situationen im Haushalt oder Hilfe bei den Leseaufgaben – sie versucht „Mama oder Papa“ (Michaela, S. 4/121) einzubeziehen. Sie erzählt von einem Praxisbetreuer, der sehr viel Wert auf geschlechtergerechte Sprache gelegt hat, was Michaela aber „übertrieben“ (Michaela, S. 4/ 123) fand. Der Praxisbetreuer wollte, „dass man zum Beispiel, wenn man sagt ‚Jeder nimmt sein Buch heraus‘ Das da gendert wird. Jeder und jede. Und ich find, das find ich übertrieben. Muss ich ehrlich sagen, ist meine persönliche Meinung“ (Michaela, S. 4/123-126).

**c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Die Forscherin schlussfolgerte im Interview und fragte, ob Michaela dann kein gendernim Unterricht nutzen würde. Sie verneinte und meinte, dass sie nicht beide Geschlechter ausspricht. Auf die Frage, ob sie Vor- oder Nachteile beim Verwenden sehen würde, war sie zunächst unsicher. Sie meinte, „also ich glaub nicht, dass es viel mehr bringt, wenn ich jetzt sag jeder und jede nimmt das Buch heraus. Ich hab dann trotzdem meine, ein paar Kinder drunter dies nicht mitbekommen. Egal ob jetzt Bub oder Mädchen“ (Michaela, S. 4/131-133). Michaela glaubt, dass sich die Kinder mehr angesprochen fühlen, wenn sie sie in der zweiten Person anspricht. Mit dieser Form spiele das Geschlecht auch keine Rolle.

**d) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Michaela kann sich an keine Gespräche erinnern, in denen das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent gewesen wäre.

**e) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Aufgrund des Gesprächs fragte die Forscherin bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien, ob Michaela darauf achten würde, wie Buben und Mädchen dargestellt werden und wie die Sprache ist. Sie achtet darauf, „dass da keine Klischees bedient werden“ (Michaela, S. 4/145). Sie erzählt von einem Praxisbetreuer, der wollte, dass eine Studierende in einer ersten

Schulstufe ein Buch bearbeitet, das von einem Kind mit gleichgeschlechtlichem Elternpaar handelt. Michaela wollte das jedoch nicht, da sie die Kinder noch nicht gut kannte. In einer vierten Klasse kann man es ihrer Meinung nach in den Aufklärungsunterricht einbauen, aber nicht in einer ersten Klasse. Sie sagt „aber ich denk mir für sechsjährige das schon gleich so zu thematisieren und mit einem Buch zu kommen, wo halt, weiß ich nicht, der Maxi zwei Väter hat und oder zwei Mütter, egal. Das wollt ich eigentlich nicht“ (Michaela, S. 5/153-155). Abschließend meinte sie, dass sie solche Themen „nicht extra“ (Michaela, S. 5/156) herausfordert.

**f) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

In diesem Fall hat die Forscherin die Frage ausgeweitet und gefragt, ob die Kinder bei den Studierenden auf die geschlechtssensible Sprache reagiert haben. Michaela antwortet, dass die Student\*innen schon darauf geachtet haben, aber „die Kinder haben da nicht reagiert darauf“ (Michaela, S. 5/ 160-161). Sie fügte an, dass es immer etwas Besonderes sei, wenn Student\*innen unterrichten. Bei dieser Antwort hat sie „Student oder eine Studentin“ (Michaela, S. 5/161-162) sehr betont.

### **Reflektierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Ein Prozess meint, dass sich etwas entwickelt und verändern kann. Es kann so verstanden werden, dass auch die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache sich erst in einem Prozess entwickeln muss. Der Fokus von Michaelas Antwort liegt jedoch eher in der Art (klar und deutlich) zu sprechen (*wie* gesprochen wird) als auf den verwendeten Worten. Es bleibt offen, inwieweit Inhalt und Ausdruck für Michaela in Zusammenhang stehen. Aus dieser Antwort wurde noch nicht klar, wie sehr sich die Umgangssprache von der Sprache in der Klasse unterscheidet. Möglicherweise ist es so zu verstehen, dass sie in der Klasse besonders auf Standarddeutsch und eine deutliche Aussprache achtet. Die Unterscheidung lässt die Vermutung aufkommen, dass Michaela Sprache als ein wichtiges Instrument in der Klasse versteht. Darüber hinaus kann interpretiert werden, dass sich Michaela in einer Vorbildrolle als Person und als Sprachvorbild in der Klasse sieht. Die Aussage, dass die Kinder „direkt“ angesprochen werden, lässt die Verwendung der zweiten Person vermuten. Diese Vermutung wird in den weiteren Antworten bestätigt. Sie stellt einen klaren Zusammenhang zwischen

klarer Aussprache, direkter Ansprache und Verständnis der Kinder her. Die Bezeichnung „Natürlich“ lässt darauf schließen, dass es sich bei den Ausführungen um eine Tatsache handelt, die als selbstverständlich gilt. Der Abschluss der Antwort kann zu dem ersten Satz in Verbindung gebracht werden. Zu Beginn bezeichnete sie es als „Prozess“ und abschließend sagt sie, dass es sich auch bei ihr entwickelte.

### **b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Michaela konnte zunächst mit dem Begriff geschlechtssensible Sprache nichts anfangen. Beim Nachfragen konnte die Forscherin durch das Wort *gendern* erklären, was sie meinte. Daraufhin konnte sie die Frage beantworten. Gendern scheint ein gängigerer Begriff zu sein, mit dem Personen schneller etwas assoziieren. Es ist deutlich zu erkennen, dass ihre persönliche Meinung der vermuteten gesellschaftlichen Erwartung widerspricht, da sie ihre Meinung als „genervt“ beschreibt und dann zwei Mal mit „das will ich nicht sagen“ zu relativieren versucht. Etwas später sagt sie auch, dass es „teilweise sicher gerechtfertigt“ (Michaela, S. 4/117) sei. In welchen Situationen es gerechtfertigt ist und in welchen nicht, bleibt offen. Die Antwort zeigt, dass die Gesprächssituation offen war und sie ihre persönliche Meinung frei äußern konnte. Geschlechtergerechte Sprache bringt Michaela mit Klischees in Verbindung. Diese Aussage könnte damit in Verbindung gebracht werden, dass Michaela eine Vermutung über die Bedeutung der Vermittlung und Entwicklung von Wirklichkeit durch Sprache in Form von Klischees, hat. Hier kann sie sich entsprechend der vermutlich gesellschaftlich erwarteten Meinung positionieren. Dass sie Klischees mit dem Thema Haushalt verbindet, könnte darin begründet sein, dass durch diesen Bereich Geschlechterrollen definiert werden. In diesem Zusammenhang steht auch die Familienarbeit und der Versuch von Michaela „beide Elternteile“ miteinzubeziehen. Wenn sie von beiden Elternteilen spricht, ist für sie Mama und Papa gemeint. Der Praxisbetreuer, der von einer pädagogischen Hochschule kommt, wird vermutlich deshalb angesprochen, da Michaela als Mentorin für angehende Lehrpersonen arbeitet. Aufgrund der Bezeichnung „übertrieben“ (Michaela, S. 4/ 123) kann interpretiert werden, dass Michaela den starken Fokus auf geschlechtergerechte Sprache eines Praxisbetreuers abwertet. Dass sie es übertrieben findet, könnte auch daran liegen, dass es im Unterrichtsalltag sehr oft vorkommt, dass Handlungsaufforderungen gebraucht werden müssen. Auch die Ergänzung, dass es immer Kinder gibt, unabhängig von der Adressierung, die der Aufforderung nicht folgen, lässt vermuten, dass Michela der geschlechtergerechten Adressierung wenig Bedeutung beimisst. Möglicherweise kann das auch mit der Antwort der vorherigen Frage in Verbindung gebracht werden, da ihrer Meinung nach klare Formulierungen

einfacher für die Kinder sind. Die Langform im mündlichen Sprachgebrauch wird vermutlich von Michaela daher als zu komplex interpretiert.

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Bei dieser Frage stellte die Forscherin eine Suggestivfrage, da sie aus der vorherigen Antwort schon vermutete, dass die Lehrerin kein Gendern im Unterricht verwenden würde. Entsprechend der Frage bestätigte sie die Annahme der Forscherin und verneinte es. Als Grund dafür, dass sie nicht Gendert kann festgehalten werden, dass sie nicht denkt, dass es mehr Kinder mitbekommen und sich adressiert fühlen. Eine Art das Gendern zu umgehen, stellt für sie die Anrede in der zweiten Person dar. Dass die Adressierung einer Gruppe im Imperativ in der zweiten Person grammatikalisch inkorrekt ist, wird von Michaela nicht angesprochen.

### **d) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Da sich Michaela an keine Gespräche erinnern kann, ist es möglich, dass es nicht besprochen wurde oder ihr nicht aufgefallen ist. Da sie nicht auf die Verwendung geschlechtssensibler Sprache achtet, lässt vermuten, dass sie dieser wenig Bedeutung beimisst.

### **e) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Aufgrund des Interviewverlaufs wurde die Formulierung der Frage aus dem Leitfaden abgeändert. Die Formulierung führte dazu, dass weniger die Sprache im Mittelpunkt stand. Es entstand die Möglichkeit, dass die Lehrerin zeigen konnte, dass sie auf die Darstellung von Buben und Mädchen achtet. Sie nimmt erneut auf den Praxisbetreuer Bezug. Das Thema wird auf gleichgeschlechtliche Paare erweitert. Die gewählten Worte vermitteln, dass sie das Thema von gleichgeschlechtlichen Eltern nicht in einer ersten Klasse behandeln würde. Dies impliziert, dass Kinder erst ein gewisses Alter (4. Klasse) erreichen müssen, damit sie mit dem Thema konfrontiert werden können. Als Grund wird genannt, dass sie die Kinder noch nicht gut genug kennt. Eventuell sind die Eltern auch ein Aspekt der beachtet werden muss, denn in der ersten Klasse sind auch die Eltern und ihre Einstellungen unbekannt. Daraus kann geschlossen werden, dass gleichgeschlechtliche Eltern nicht als alltägliches Thema angesehen werden und erst herausgefunden werden muss, wie die Kinder und Eltern auf das Thema reagieren würden. Die Aussage, dass sie gleichgeschlechtliche Elternschaft nicht thematisieren würde, weil sie die Kinder „nicht genug kennt“ lässt vermuten, dass sie das Thema als intim auffasst, es eventuell mit Scham behaftet ist und ein Tabu darstellt. Die Aussage, dass sie solche Themen nicht herausfordert zeigt auch, dass es nicht als *normales* Thema angesehen wird.

**f) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Da im Interview schon klar wurde, dass sie nicht beide Geschlechter ausspricht ist die Frage auf die Student\*innen, die bei ihr unterrichten, ausgeweitet worden. Michaela hat darauf aber eine klare Antwort und sagt, dass es keine Reaktion von den Kindern gab. Dies passt auch mit der Aussage von Beginn des Interviews zusammen, dass sie nicht davon ausgeht, dass sich die Kinder durch beide Formen mehr angesprochen fühlen würden. Da sie bei der Antwort die männliche und besonders die weibliche Form betont lässt vermuten, dass dieses Gespräch sie sensibilisiert hat, darauf zu achten, beide Geschlechter sprachlich sichtbar zu machen.

**4.2.3. Interview Sabine**

**Formulierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Die Forscherin fragt zuerst allgemein, wie die Lehrerin einen Arbeitsauftrag und die notwendigen Materialien erklärt. Nach einer Nachfrage von der Forscherin, die stärker auf die Sprache Bezug nahm fragt sie, ob sie die Kinder immer mit Du anspreche. Sabine antwortet, dass auch die Kinder sie mit Du und dem Vornamen ansprechen (Sabine, S. 3/85-108). Auf die Frage, ob sie die Kinder jemals als Schüler und Schülerinnen angesprochen hätte sagt sie, noch während der Frage, schnell „nein“. Es ist für Sabine unvorstellbar, die Kinder so anzusprechen. Sie sagt, „also das mach ich vielleicht, wenn ich in eine Klasse gehe, die ich nicht kenne“ (Sabine, S. 3/115). Nachdem sie sich die Situation vorstellt, kommt sie jedoch zu dem Schluss, „aber nicht einmal da sag ich [das], weil mir das viel zu lang ist“ (Sabine, S. 4/118). Sie meint, dass sie auch nicht in einer fremden Klasse „liebe Schülerinnen und Schüler“ sagen würde. Diese Anrede ist für Sabine etwas Schriftliches, das sie zum Beispiel in einem Brief schreiben würde.

**c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Die Forscherin fragt nicht direkt, welche Art des Genderns sie nutzen würde, sondern ob sie „Schülerinnen und Schüler (...) dieses Binnen-I oder eine andere Form verwenden“ (Sabine, S. 4/ 134-135) würde. Sabine würde das „große I“ verwenden und merkt jedoch gleich an, dass sie glaubt „es ist nicht mehr“ (Sabine, S. 4/139). Sie fragt mich, ob man es jetzt ausschreiben muss und merkt an, dass sie schon zu alt sei. Die Forscherin antwortet, dass es verschiedene

Ansätze gibt und sie den Genderstern verwendet. Später während des Interviews sagt Sabine noch, dass sie das „große I“ verwenden würde und betont kurz danach, dass sie es jedoch nicht verwendet und nicht braucht (Sabine, S. 5/156-158).

Auf die Frage, ob es einen Vor- oder Nachteil geben würde, wenn sie geschlechtssensible Sprache verwendet oder nicht, antwortet Sabine, dass es „jetzt kein Nachteil [ist], aber es ist halt lang“ (Sabine, S. 5/162). Weitere Argumente sind, dass es mehr Zeit bzw. Platz beim Schreiben braucht. Die Lehrerin sagt, „aber ja es ist ok, es gehört irgendwo doch eine Gleichberechtigung ... aber nein, es ist jetzt einfach mühsamer, wenn man dran denken muss“ (Sabine, S. 5/163-165).

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen schreiben und sprechen?**

Die Frage folgte auf die Aussage, die in a) dargestellt wurde. Sabine antwortet, „dass die Genderei natürlich notwendig ist, um da eine Gleichberechtigung reinzubringen. Aber im Alltag mit den Kindern in der Volksschule verwende ich es eigentlich so gut wie nie. Es ergibt sich nicht. Weil liebe Schüler und Schülerinnen, liebe was gibt's denn noch, was man gendern könnte in der Klasse, liebe Kinder und Kinderinnen ((lachen))“ (Sabine, S. 4/128-132).

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Im Lehrer\*innenzimmer wird das Thema nicht besprochen.

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Sabine erzählt, dass sie beim Schreiben eines Deutsch-Schulbuches immer versuchte gendern zu vermeiden und das Wort Kinder verwendet hat (Sabine, S. 4/146-153). Sie erzählt, dass es bei der Kommission vom Stadtschulrat schon vor zehn oder fünfzehn Jahren ein großes Thema war, dass in den Schulbüchern eine geschlechtergerechte Sprache verwendet wird. Sie selbst wählt die Schulbücher nicht nach diesem Kriterium aus (Sabine, S. 5/179-187).

### **g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Sabine antwortet „nein“ (Sabine, S. 6/219). Die Forscherin stellt fest, dass eine Reaktion der Kinder auch kaum vorkommen kann, wenn die Lehrerin keine geschlechtssensible Sprache verwendet.

### **h) Ergänzungen**

Die Forscherin erzählt Sabine von einem anderen Interview und dem Beispiel, dass ein Kind bei einer Mathematikaufgabe 15 Schülerinnen und Schüler mal zwei rechnete. Sabine fand das

sehr interessant und schlussfolgert, dass es für die Kinder sehr verwirrend sein kann und es wichtig ist, das Thema klar zu besprechen. Für sie beginnt Gleichberechtigung wo anders und kommt auch in anderen Fächern, wie bspw. Sachunterricht vor. Dabei geht es um gleiche Behandlung, gleicher Verdienst, „Unterschied zwischen Mann und Frau in den anderen Ländern“ (Sabine, S. 6/214-215). Sie sagt, dass es ein großes Thema ist aber sie noch nie mit den Kindern besprochen hat, „dass das im Wort drinnen auch [vorkommt], nein, sollt ich vielleicht einmal, dass sie dann in der nächsten Schule nicht vor den Kopf gestoßen sind“ (Sabine, S. 6/212-213).

Abschließend sagt Sabine, dass es bei offiziellen Situationen sowie bei Politiker\*innen und im Fernsehen wichtig ist, dass sich alle angesprochen fühlen. Geschlechtergerechte Sprache hat für sie etwas mit offiziellen Anlässen zu tun und wenn es keinen persönlichen Bezug zu den Angesprochenen gibt. Für sie persönlich ist es dennoch nicht besonders wichtig. Sie nennt auch das Beispiel, dass sie immer „Frau Direktor“ anstatt „Frau Direktorin“ sagt. Bei manchen Wörtern wie „Arzt und Ärztin“ verwendet sie jedoch schon beide Formen. In der Volksschule braucht sie eine geschlechtersensible Sprache aber nicht wirklich.

### **Reflektierende Interpretation**

#### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Für Sabine scheint es klar zu sein, dass sie die Kinder mit Du anspricht und daher die Kinder auch sie mit Du ansprechen. Das Du könnte von ihr dabei als informelle Anredeform verstanden werden. Grund für diese Annahme ist, dass Sabine betont, auch die Kinder würden sie duzen. Dadurch entsteht in der Ansprache eine Gleichwertigkeit und keine Hierarchie. Durch eine Ansprache mit Du wird in vielen Fällen auch die Möglichkeit einer geschlechtergerechten Sprache umgangen. Auf die Frage, ob sie die Kinder schon einmal mit Schüler und Schülerinnen angesprochen hat, antwortet sie schnell „nein“. Dies stimmt mit der Aussage überein, dass es für sie unvorstellbar ist, Schülerinnen und Schüler zu sagen. Sie lässt sich dann zwar auf den Gedanken ein, aber findet schlussendlich kein Beispiel, wann sie die Paarform verwenden würde. Dass Sabine eine Paarform auch nicht in einer fremden Klasse verwenden würde, deutet darauf hin, dass es sich für sie bei einer geschlechtergerechten Sprache um etwas Formelleres handelt. Die Begründung für die nicht Verwendung ist, dass es zu lange ist und einen schriftlichen Charakter hat. Ob Sabine eine geschlechtergerechte Sprache in der Volksschule im schriftlichen Bereich verwendet, bleibt zunächst offen. In der Volksschule geht

es darum Arbeitsaufträge und Erklärungen möglichst einfach und verständlich mitzuteilen. Eine kürzere Form könnte als verständlicher und weniger kompliziert aufgefasst werden.

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Die Frage ist nicht offen gestellt, sondern bereits mit Auswahlmöglichkeiten, was vermutlich auch die Antwort einschränkt. Sabine nimmt nicht den Fachbegriff Binnen-I aus der Frage auf, sondern nennt es das „große I“. Sie sagt, dass es nicht mehr „ist“. Es ist zu vermuten, dass damit gemeint ist, das Binnen-I ist nicht mehr *state of the art*. Da die Forscherin in ihrer Frage noch die Paarform angesprochen hat, fragt die Lehrerin vermutlich, ob man es ausschreiben muss. Sie bezeichnet sich als zu alt und meint vermutlich, dass sie, aufgrund ihres Alters, nicht über den aktuellen Entwicklungsstand Bescheid weiß. Zwar sagt Sabine, dass sie das Binnen-I verwendet, jedoch gleichzeitig meint sie auch, dass sie es „nicht verwendet und nicht braucht“ (Sabine, S. 5/156-158). Diese Aussage kann mit der Antwort der vorherigen Frage in Verbindung gebracht werden, wo sie ausgeführt hat, dass sie die Kinder nie mit Schülerinnen und Schülern anspricht. Für Sabine sind geschlechtergerechte Formulierungen oft zu lange. Da die Schreibform mit dem Binnen-I relativ kurz ist, könnte das ein Grund für die Wahl sein. Geschlechtergerechte Sprache wird für Sabine mit Gleichberechtigung in Verbindung gebracht. Das lässt vermuten, dass der Gedanke, dass Sprache Auswirkungen hat, vorhanden ist. Ein typisches Argument gegen eine geschlechtergerechte Sprache nennt auch Sabine, wenn sie sagt, dass es mühsam ist daran zu denken. Das Argument von mühsam gewinnt scheinbar gegenüber dem Argument von Gleichberechtigung durch Sprache.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Der Ausdruck „genderei“ wirkt abwertend und macht deutlich, dass das Thema Sabine nicht besonders wichtig ist. Auch in dieser Antwort wird geschlechtergerechte Sprache mit Gleichberechtigung in Verbindung gesetzt. Möglicherweise ist für Sabine das Thema Gleichberechtigung leichter zugänglich als eine geschlechtergerechte Sprache. Im Alltag der Volksschule scheint eine geschlechtergerechte Sprache für Sabine noch nicht so wichtig, da es ihrer Meinung nach nicht zur Verwendung kommt. Auch die Überlegung, welche Begriffe man noch gendern könnte wie „Kinder und Kinderinnen“ (Sabine, S. 4/132) zieht die Thematik ins Lächerliche und verdeutlicht, dass Sabine nicht viel von einer geschlechtergerechten Sprache hält. Der Widerspruch zwischen gesellschaftlichen Erwartungen („genderei natürlich notwendig“ (Sabine, S. 4/128) und der persönlichen Umsetzung (kaum Verwendung in der Volksschule) wird deutlich.

**e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Es ist kein Thema, das im Lehrer\*innenzimmer besprochen wird. Warum es nicht besprochen wird, bleibt offen.

**f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Sabine erzählt von der Kommission vom Stadtschulrat vor zehn bis fünfzehn Jahren. Das zeigt, dass das Thema zwar schon länger im Bereich der Volksschule behandelt wird und ihr auch schon lange bekannt ist, jedoch im Klassenraum keinen hohen Stellenwert hat. Aufgrund des Bundesgleichbehandlungsgesetzes werden nur mehr Schulbücher mit geschlechtergerechter Sprache akzeptiert. Die Lehrerin wählt die Schulbücher nicht nach der Sprache aus. Dies zeigt erneut, dass andere Aspekte für sie in der Volksschule wichtiger sind. In diesem Fall ist das stärkere Auswahlkriterium wahrscheinlich die Tatsache, dass sie ihr selbst geschriebenes Schulbuch verwenden kann.

**g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Da sie keine geschlechtssensible Sprache verwendet, kann sie auch von keinen Situationen erzählen, bei denen sie auf die Reaktionen der Kinder geachtet hätte können. Es ist zu vermuten, dass Situationen mit (nicht) geschlechtergerechter Sprache nicht bewusst von der Lehrperson wahrgenommen werden, da sie keinen Fokus darauf legt.

**h) Ergänzungen**

Es ist erkennbar, dass das Thema Gleichberechtigung für Sabine wichtig ist und sie es auch im Unterricht behandelt. Sie hat es jedoch bisher nicht in Verbindung mit Sprache gebracht. Durch das Interview bekam sie die Idee, dass sie es einmal mit den Kindern besprechen möchte. Die Begründung hierfür ist interessant. Durch die Aussage, dass sie nicht in der nächsten Schule „vor den Kopf gestoßen“ sind, wirkt es so als wäre eine geschlechtergerechte Sprache in einer weiterführenden Schule etwas Normales, was es in der Volksschule noch nicht ist. Bei offiziellen Situationen findet Sabine geschlechtergerechte Sprache wichtig, jedoch nicht in der Volksschule. Möglicherweise kann das auch damit erklärt werden, dass ihr das Thema zwar wichtig ist, aber persönlich, wie sie selbst meinte, zu mühsam ist. Bei einigen Wörtern verwendet sie eine geschlechtssensible Form und bei anderen nicht. Dies kann so verstanden werden, dass sich manche Formen bereits im alltäglichen Sprachgebrauch etabliert haben und andere weniger. Folglich kann man vermuten, dass es zunächst „mühsam“ erscheint, beide Geschlechter sprachlich sichtbar zu machen, aber dies mit der Zeit zur Gewohnheit und nicht

mehr als Mehraufwand gesehen werden kann. Sabine meint, dass sie geschlechtergerechte Sprache nicht in der Schule braucht. Hier stellt sich die Frage, was als geschlechtergerechte Sprache verstanden wird. Im Interview bezog es sich meist nur auf den Begriff Schülerinnen und Schüler, während genannte Begriffe wie Direktorin oder Ärztin als Beispiele für geschlechtergerechte Sprache im Unterricht angesehen werden können

### 4.2.4. Interview Kerstin

#### Formulierende Interpretation

##### a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?

Die Lehrerin Kerstin spricht die Kinder in der Volksschule mit Du an. Sie glaubt, im Gymnasium ist das anders, weiß es jedoch nicht genau. Sie achtet auf ihre Sprache, indem sie klare Sätze formuliert und langsam spricht. In Bezug auf die Wörter meint sie lachend, dass es deutsche Sätze sein sollen ohne viele Fremdwörter.

##### b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?

„Ja, dass ich aufpassen muss, auf die weibliche Form“ (Kerstin S. 2/37).

##### c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?

Im Unterricht achtet Kerstin darauf auch die weibliche Form zu verwenden. Sie nennt jedoch das Beispiel, dass bei ihr auch „Studenten (...) unterrichten und hospitieren“ (Kerstin, S. 2/40) die sie allgemein mit den Worten „Wir begrüßen unsere Studenten“ (Kerstin, S. 2/41) vorstellt.

Kerstin sagt, dass sie auch bei den Texten der Kinder auf gendern achtet. Sie würde das „mit diesem langem großen I dazwischen“ (Kerstin, S. 2/50) schreiben. Auf die Frage der Forscherin, ob die Kinder das so in ihr Heft abschreiben würden, bejaht sie noch während der Frage und fügt sofort hinzu, dass es „hier in der Volksschule ... aber kein großes Thema“ (Kerstin, S. 2/54) ist. Auf die Nachfrage, wieso das so sei meint sie, „Wir haben bis jetzt noch keine Situationen gehabt, wo ich das, auf das ich achten hätte müssen“ (Kerstin, S. 2/56).

##### d) Machen Sie einen Unterschied zwischen schreiben und sprechen?

Kerstin erzählt, dass sie in der schriftlichen Form immer ausweicht und „die Studierenden“ (Kerstin, S. 2/42) schreibt und bezeichnet das als „geschlechtsneutral“ (Kerstin, S. 2/42). Bei einem Brief an die Eltern würde sie „natürlich darauf achten. Aber mündlich nicht. Wir begrüßen unsere Studenten und es reicht“ (Kerstin, S. 2/43-44), sagt sie lachend.

**e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Im Lehrer\*innenzimmer wird das Thema zwar nicht besprochen, aber in schriftlichen Dokumenten wird eine geschlechtergerechte Sprache schon berücksichtigt.

**f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Kerstin meint, dass die schriftlichen Anweisungen in Büchern in männlicher und weiblicher Form stehen. Sie sagt, dass sie schon bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien Acht gibt und teilweise Bemerkungen dazu macht. Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu, dass sie jedoch nicht zu streng sei. „Wenn es im Buch nicht darauf geachtet wird, dann ist es halt so. Dass da keine Radikalisierungen passieren“ (Kerstin, S. 2/62-63).

**g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Wenn ein Binnen-I steht meint Kerstin, dass die Kinder schon nachfragen, warum „sie da jetzt plötzlich ein großes I schreiben dürfen“ (Kerstin, S. 2/68-69). Sie erklärt dann den Kindern, dass damit die weibliche und männliche Form berücksichtigt wird. Die Kinder würden das ohne weitere Nachfragen einfach hinnehmen.

**Reflektierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Es scheint als wäre es für Kerstin die Norm, dass in der Volksschule die Kinder mit Du angesprochen werden. Der Verweis auf das Gymnasium lässt vermuten, dass sie als Gegenteil die Ansprache mit Sie in Gedanken hat. Durch die lachende Aussage, dass man deutsche Sätze formulieren soll, könnte man vermuten, dass sie dem Interview noch skeptisch gegenüber steht.

**b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Die Antwort könnte so verstanden werden, dass Kerstin bei einer geschlechtssensiblen Sprache bewusst auf die weibliche Form aufpassen muss. Da eine lange Pause und keine weiteren Erklärungen folgten ist nicht sicher, was Kerstin von einer geschlechtssensiblen Sprache denkt. Im Verhältnis zu den anderen Aussagen des Interviews könnte diese Antwort auch als eine, die gesellschaftlich erwartet wird, vermutet werden.

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Gendern wird bei Kerstin mit der weiblichen Form gleichgesetzt. Sie sagt zwar, dass sie darauf im Unterricht achtet, nennt aber kurz danach ein Beispiel, bei dem sie nicht darauf achtet und sich dessen bewusst ist. Im mündlichen nutzt sie zum Beispiel nur ein generisches Maskulinum.

Im Schreiben würde sie ein Binnen-I nutzen, wobei sie den Fachbegriff dafür nicht verwendet. Auch hier ist ihre Antwort widersprüchlich, da sie zuerst sagt, dass die Kinder es ins Heft abschreiben und dann gleich anfügt, dass es kein großes Thema sei. Es ist zu vermuten, dass sie in diesen Fällen im Sinne der sozialen Erwünschtheit geantwortet hat, was in der Realität jedoch nicht umgesetzt wird. Auch das Argument, dass es noch keine Situationen für geschlechtergerechte Sprache gegeben hätte ist mit ihrem eigenen Beispiel der „Studenten“ zu widerlegen. Es zeigt, dass (nicht) geschlechtergerechter Sprachgebrauch sehr unbewusst in ihrem Alltag präsent ist. Es bleibt offen, warum sie nicht auch im mündlichen statt dem generischen Maskulinum die neutrale Version verwendet.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

In der mündlichen Form nutzt Kerstin ein generisches Maskulinum, während sie beim Schreiben bewusst auf eine neutrale Formulierung ausweicht. Dass sie bei einem Brief an die Eltern „natürlich“ auf eine geschlechtergerechte Sprache achten würde, zeigt ebenfalls die vermutete soziale Erwünschtheit an. Bei den Eltern würde sie mündlich auch nicht darauf achten. Der Unterschied zwischen mündlich und schriftlich ist bei Kerstin klar zu erkennen. Die Aussage „es reicht“ Studenten zu sagen, könnte so interpretiert werden, dass ihr eine Paarform zu lange erscheint. Das Lachen bei dieser Aussage könnte einerseits so verstanden werden, dass es ihr unangenehm ist darüber zu sprechen und die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und der persönlichen Umsetzung offen zu legen. Andererseits könnte das Lachen in Verbindung mit den anderen Aussagen so interpretiert werden, als wäre sie von dem Thema und dem Interview genervt. Auch das Ausweichen auf eine neutrale Form im schriftlichen unterstützt das Argument, dass ihr eine Paarform zu lange dauert. Möglicherweise ist die Unterscheidung zwischen Schriftlich und Mündlich auch darauf zurückzuführen, dass im schriftlichen über eine Paarform schneller gelesen werden kann.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Auch im Lehrer\*innenzimmer lässt sich diese Argumentation fortführen. Während das Thema mündlich nicht besprochen und vermutlich nicht verwendet wird, wird es in schriftlichen Dokumenten beachtet.

**f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Die gleiche Argumentation ist auch bei dieser Frage erkennbar. Kerstin meint, dass in Büchern die Paarform verwendet wird und sie darauf achtet. Dies würde wieder der vermuteten gesellschaftlichen Erwartung entsprechen. Sie fügt hinzu, dass sie in dieser Hinsicht nicht zu streng sei. Möglicherweise zeigt sich hier, dass es ihr nicht besonders wichtig ist. Interessant ist, dass sie es positiv wertet, wenn in einem Buch nicht darauf geachtet wird, damit „keine Radikalisierungen passieren“. Radikalisierungen werden oft mit negativen Dingen assoziiert und es ist interessant, dass Kerstin eine Radikalisierung von gender befürchtet.

**g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Kerstin beschreibt, dass Kinder schon nachgefragt haben, was wiederum einer vorherigen Antwort widerspricht, dass es in der Volksschule kein großes Thema sei. Als Erklärung würde Kerstin sagen, dass die weibliche und männliche Form berücksichtigt wird. Es muss festgehalten werden, dass die Form des Binnen-I sowie die Erklärung von Kerstin in der Zweigeschlechtlichkeit bleibt.

**4.2.5. Interview Linda**

**Formulierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Linda achtet in ihrer Klasse mehr auf nonverbale Zeichen, da die Klasse sehr unruhig ist und sie sonst die Aufmerksamkeit nur durch Schreien bekommen würde, was sie aber nicht möchte.

**b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Linda antwortet, dass sie darauf achtet. Als Beispiel gibt sie an, dass sie im Deutschunterricht einen Brief geschrieben haben, mit der Angabe „an einen Freund, eine Freundin“ (Linda, S. 4/126), und betont dabei die weibliche Form. Als Begründung fügt sie an, dass „beide Varianten da sind, weil die Mädchen einfach lieber an ein anderes Mädchen schreiben und die Buben an einen anderen Buben. Also hier achte ich sehr darauf“ (Linda, S. 4/127-128). Bei vielen anderen Dingen achtet Linda aber nicht darauf, weil „in der Volksschule die Kinder einfach sehr viel gemeinsam miteinander tun“ (Linda, S. 4/129-130) und sie es dann „nicht zu viel auseinander dividieren“ (Linda, S. 4/130) möchte.

Sie sagt auch, dass es auf die Situation ankommt und erzählt, dass sie in Diplomarbeiten selbst „damals“ darauf geachtet hat. „Teilweise klingt es ja gerade bei geschriebenen Arbeiten dann oft besonders komisch. Aber ja, es hat natürlich seine Berechtigung.“ (Linda, S. 4/132-134) Sie meint jedoch, dass es manchmal „überstrapaziert wird“ und die Kinder „selbst tun es eigentlich nicht“ (Linda, S. 4/135).

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genders?**

Bezogen auf das Brief-Beispiel, d. h. den Brief, den die Kinder an einen Freund oder eine Freundin verfassen konnten, hat die Forscherin gefragt, ob sie einen Schrägstrich oder ein großes I verwenden würde. Die Lehrerin antwortete, dass sie es den Kindern selber so nicht schreibt. „Was weiß ich, weil vor allem dieses Binnen-I ist ja eigentlich ur schirch.“ (Linda, S. 5/199-200) Je nach Angabe schreibt sie es mit Schrägstrich. Sie sagt aber, dass die Kinder das kennen und „das wissen sie, dass da eben immer beide Geschlechter gemeint sind“ (Linda, S. 5/202-203).

In einem Elternbrief hat sie es schon verwendet: „Natürlich, ja. Aber an die Kinder selber richte ich es nicht.“ (Linda, S. 6/204)

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

In Bezug auf Schulbücher sagt die Lehrerin, dass Buben und Mädchen in den Schulbüchern „gegendert“ wird. Linda weist darauf hin, dass man in einer Klasse „mittlerweile ja sehr viele ausländische Kinder oder Kinder mit Migrationshintergrund hat, die auch andere Namen haben“ (Linda, S. 4/145-146). Wo früher „Susi und Franzi gestanden ist ... [steht] halt heute Selim und Nissa. Weil das das einfach wirklich genau aufgeschlüsselt werden muss, dass da halt niemand benachteiligt ist.“ (Linda, S. 4/148-150)

### **e) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Linda achtet bei Unterrichtsmaterialien besonders auf Fehler und bessert diese aus.

### **f) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Dass die Lehrerin zum Beispiel Freund und Freundin ausschreibt, sind die Kinder schon gewohnt, sagt sie. Die Kinder wissen dann, dass es so ist, „je nachdem wie sie sich halt angesprochen fühlen“ (Linda, S. 5/187). Linda glaubt, dass es den Kindern dann leichter fällt, „weil wenn ich wahrscheinlich nur schreiben würde ein Freund, würden möglicherweise die Mädchen sagen, ich mag aber eigentlich keinem Buben schreiben“, könnte leicht sein, nicht?

Und umgekehrt genauso“ (Linda, S. 5/188-190). Linda fügt noch hinzu, dass aber auch Mädchen einen Brief an einen Buben schreiben können und umgekehrt, was nach ihrer Einschätzung aber seltener der Fall ist.

### **g) Ergänzungen: Vor- und Nachteile von geschlechtssensibler Sprache?**

Nach einer kurzen Überlegungspause sagt Linda „wenn man es nicht zu überbetont, nicht“ (Linda S. 5/176). Sie spricht die Kinder lieber gemeinsam an und sagt nicht „liebe Mädchen, liebe Buben“, sondern „Kinder“. „Ich denk immer alles mit Maß und Ziel und es ist wichtig, dass die Kinder das auch lernen, weil das ist einfach in unserer Sprache jetzt mittlerweile sehr verankert und einfach auch und in vielen Bereichen hat das absolut seine Berechtigung, manchmal ist es übertrieben, kommt halt drauf an.“ (Linda, S. 5/179-182)

## **Reflektierende Interpretation**

### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Die Antwort von Linda lässt vermuten, dass sie großen Wert auf nonverbale Kommunikation legt und auch ihre Wirkmacht kennt. Geschlechtssensible Sprache ist hier, bevor das Thema direkt angesprochen wurde, noch nicht im Blickfeld der Lehrerin.

### **b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Linda sagt gleich, dass sie darauf achtet und gibt dafür auch ein Beispiel aus dem Deutschunterricht. Die Begründung zeigt, dass sie beide Formen aufschreibt, damit klar ist, dass Kinder an einen Buben oder ein Mädchen schreiben können. Es bleibt offen, bei welchen anderen Dingen Linda nicht auf eine geschlechtssensible Sprache achtet. Sie möchte es nicht trennen, weil die Kinder viel gemeinsam tun. Es ist ein interessantes Argument die Geschlechter nicht „dividieren“ zu wollen. Dies lässt vermuten, dass Linda in anderen Situationen ein generisches Maskulinum verwendet, da dies als Gegenteil einer geschlechtergerechten Form gilt und daher (nach aktuellem Diskurs und gesetzlicher Lage fälschlicherweise) sollten sich alle angesprochen fühlen.

Linda weist auch darauf hin, dass es schon bei ihren selbst geschriebenen Diplomarbeiten eine geschlechtergerechte Sprache gab. Ihre Meinung wird deutlich, da sie es in geschriebenen Texten als „komisch“ bewertet. Entsprechend einer gesellschaftlichen Erwartung fügt sie jedoch gleich hinzu, dass geschlechtssensible Sprache eine Berechtigung hat. Offen bleibt, was

sie genau mit „überstrapaziert“ meint. Die Aussage, dass Kinder es selbst nicht „tun“ lässt vermuten, dass die Kinder in ihrem Sprachgebrauch keine geschlechtergerechte Sprache verwenden.

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Die Frage der Forscherin führte die Antwort Lindas schon in eine Richtung. Als erstes antwortete sie, dass sie es den Kindern so nicht schreibt. Vermutlich meint sie, dass sie das Binnen-I nicht verwenden würde, da sie es „schirch“ findet. Die Antwort zeigt auch, dass Linda zwar in wenigen Fällen eine geschlechtergerechte Sprache mit dem Schrägstrich probiert, aber nicht immer. Die Antwort, dass die Kinder wissen, dass beide Geschlechter gemeint sind, lässt auch vermuten, dass oft das generische Maskulinum für beide Geschlechter verwendet wird.

Es scheint selbstverständlich, dass in einem Elternbrief eine geschlechtergerechte Sprache verwendet wird. Dabei ist zu vermuten, dass Eltern als Erwachsene und Teil der Gesellschaft angesehen werden, die eine geschlechtergerechte Sprache erwarten und verstehen können, während es in der Volksschule bei den Kindern nur manchmal notwendig scheint. Der abschließende Satz auf diese Frage, dass sie geschlechtssensible Sprache an die Kinder nicht richtet, widerspricht der Aussage, dass sie auf eine solche achtet. Möglicherweise ist damit die mündliche Sprechweise gemeint, bei der es Linda vielleicht nicht bewusst ist.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Gendern wird bei dieser Antwort auch mit Namen in Verbindung gebracht. Das Thema wird somit auch auf Gleichberechtigung ausgeweitet. Es lässt vermuten, dass Kinder nicht nur wegen eines generischen Maskulinums, sondern auch aufgrund von Namen benachteiligt werden. Das Beispiel lässt auch die Vermutung zu, dass es ihr bei ihr bekannteren Namen leichter fällt, die passende Form zu verwenden.

### **e) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Linda achtet bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien auf Fehler. Es kann vermutet werden, dass sie damit zeigen möchte, die Materialien bewusst auszuwählen und ihre persönlichen Stärken hervorheben möchte. Ein Fokus auf die Sprache, im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache, ist nicht gegeben.

**f) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Linda glaubt, dass sich die Kinder schon an die Paarschreibung gewöhnt haben und dadurch jede Person auswählen kann, wie sie sich angesprochen fühlt. Die Lehrerin bringt auch das Argument an, dass es besonders für Mädchen leichter ist, wenn in der Angabe auch die weibliche Form steht. Ihr Beispiel macht deutlich, dass ein generisches Maskulinum, das für beide Geschlechter stehen sollte, für Mädchen nur die männliche Form vorstellbar macht.

**g) Ergänzungen**

Die Lehrerin sieht keine Nachteile, wenn man eine geschlechtssensible Sprache nicht überbetont. Dennoch sagt sie, dass eine geschlechtssensible Sprache in der Sprache verankert ist. Es bleibt offen, in welchen Bereichen eine geschlechtssensible Sprache eine Berechtigung hat und in welchen nicht. Auch wenn eine geschlechtssensible Sprache übertrieben ist, bleibt offen. Möglicherweise wird hier der Widerspruch zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und der tatsächlichen Umsetzung im Unterricht deutlich.

#### **4.2.6. Interview Franziska**

##### **Formulierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Franziska arbeitet mit sehr jungen Kindern und legt einen Schwerpunkt auf Sprache. Sie versucht, schön und langsam zu formulieren und gibt zu, dass sie daran noch arbeiten muss. Sie hat viele Kinder mit „Migrationshintergrund und elf verschiedene Sprachen“ (Franziska, S. 1/18-19) in der Klasse. Sie sagt, dass es besonders in ihrer Schulstufe wichtig ist, „dass man eine sehr einfache Sprache wählt, damit die Kinder die Arbeitsaufträge auch wirklich gut verstehen“ (Franziska, S. 1/33-34).

**b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Franziska ist sich nicht sicher, ob das im Unterricht „so wichtig ist“ (Franziska, S. 2/38). Sie betont, dass es ihre persönliche Meinung ist und sie die Kinder oft mit Du anspricht. „Ich mein, ich verstehe unter genderrichtige Sprache, dass man dann halt immer das *innen* anhängt, oder? Und halt nicht nur die männliche Form wählt, sondern auch die weibliche Form, da muss ich

gestehen, ist auch in den Schulbüchern eigentlich noch gar nicht vorhanden, größtenteils.“ (Franziska, S. 2/40-43)

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genders?**

Die Lehrerin spricht die Klasse „hauptsächlich mit Du an. Damit sich die Kinder auch gezielt angesprochen fühlen“ (Franziska, S. 1/27-28). Aus den bisherigen Antworten schließe ich, dass Franziska nun keine Form von Gendern im Unterricht benutzen würde und sie antwortet „Also bisher noch nicht, nein“ (Franziska, S. 2/53). Franziska war interessiert, was andere Lehrerinnen im Interview gesagt haben. In der Schulstufe, die sie unterrichtet, wird noch kaum geschrieben. Sie kennt „auch nur die Form, dass man das mit Querstrich schreibt und dann das anhängt“ (Franziska, S. 2/75). Sie versucht auch wenig die Mehrzahl zu verwenden, weil die Kinder schon mit der Einzahl Schwierigkeiten haben. Das Nennen von beiden Geschlechtern in der Sprache findet sie „auch ein bisschen anstrengend“ (Franziska, S. 3/80).

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

„Ich versteh unter gendergerechtem Unterricht auch eher gar nicht dieses innen immer anzuhängen, sondern eher auch dass einmal ein Mädchen Fußball spielen kann oder ein Mädchen auch mal ein Gerät reparieren kann oder bei Berufen zum Beispiel, dass Frauen auch technische Berufe ausüben können.“ (Franziska, S. 2/56-59) Auch in Bildern sei dies zu erkennen, dass ein Mechaniker als Mann dargestellt wird. Bei der Sprache im Unterricht, ist sie sich nicht sicher. Bei der Bundeshymne findet Franziska persönlich es „ein bissl mühsam“ (Franziska, S. 2/62) und betont, dass es „Ansichtssache“ (Franziska, S. 2/62) ist.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Im Lehrer\*innenzimmer war das Thema noch nicht präsent und ihr ist nicht aufgefallen, dass das ein „großes Thema ist an der Schule“ (Franziska, S. 2/6265-66).

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Bei der Wahl der Schulbücher achtet Franziska „nicht bewusst, also im Moment noch nicht“ (Franziska, S. 2/48) auf eine geschlechtergerechte Sprache. Sie arbeitet mit einem alten Buch, das noch „nicht sehr gendergerecht aufgebaut ist“ (Franziska, S. 2/49-50). Dieses Schulbuch sei auch noch traditionell gestaltet.

### **g) Ergänzungen**

Ich erzählte Franziska von dem Beispiel aus dem Mathematikunterricht und fragte, ob es für die Kinder verwirrend sein könnte, wenn Schüler und Schülerinnen steht. Sie kann sich

vorstellen, dass es zu Missverständnissen kommen könnte. „Aber man kann natürlich das im sprachlichen Bereich in Zukunft auch mehr einbauen, nur mir ist es ja noch gar nicht so bewusst gewesen, dass man halt sagt Freund oder Freundin, ja halt das man das dazusagt“ (Franziska, S. 3/87-89). Sie findet es auch ein spannendes Thema, weil man nicht so bewusst darauf achtet. Franziska ist oft aufgefallen, dass im Berufsleben „nur die männliche Form vorhanden ist“ (Franziska, S. 3/92-93).

### **Reflektierende Interpretation**

#### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Franziska sagt, dass sie einen Schwerpunkt auf die Sprache legt. Dies bezieht sich aber wahrscheinlich auf das Deutschlernen der Kinder, da sie betont wie viele verschiedene Sprachen es in ihrer Klasse gibt. Das Argument, eine einfache Sprache zu verwenden lässt vermuten, dass eine geschlechtergerechte Sprache nicht diesem Kriterium entspricht.

#### **b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Die Antwort, dass geschlechtergerechte Sprache im Unterricht nicht so wichtig ist, verstärkt das genannte Argument, dass sie als schwierig empfunden wird. Sie spricht die Kinder oft mit Du an und weicht so einer geschlechtergerechten Formulierung aus. Unter „genderrichtige Sprache“ versteht sie das „innen“ anhängen. Ein Anhängen einer Endung, die auf die weibliche Form verweist, kann nicht in jeder Schreibweise als geschlechtergerecht angesehen werden, da dadurch die weibliche Form nicht gleichwertig neben der männlichen Form steht. Interessant ist, dass in den Schulbüchern keine geschlechtergerechte Sprache verwendet wird. Dies lässt sich vermutlich damit begründen, dass sie einerseits ein altes Buch verwendet und andererseits auch bestätigt, bisher noch nicht stark darauf geachtet zu haben.

#### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Die Lehrerin argumentiert, dass sie die Kinder mit Du anspricht und weicht damit der Notwendigkeit einer geschlechtergerechten Formulierung in vielen Fällen aus. Ihr Argument dafür ist, dass sich die Kinder dann angesprochenener fühlen. Die Antwort, dass sie „bisher noch“ keine Form des Genderns nutzen würde zeigt, dass das Thema ins Bewusstsein gerückt werden muss, damit die Lehrerin darauf achtet. Ob sie nach dem Interview eine geschlechtergerechte Sprache verwendet hat, müsste weiter erforscht werden.

Dass sich Franziska für die Umgangsarten von anderen Lehrerinnen interessiert, kann als Unsicherheit interpretiert werden. Es scheint, als würde es von der Schulleitung keine Vorgaben zu dem Thema geben. Sie sagt, dass sie nur die Form mit dem Querstrich kennen würde. Das Anhängen der weiblichen Endung verstärkt die Ungleichheit zwischen Mann und Frau sprachlich und gilt im aktuellen Diskurs nicht als Empfehlung. Da sie auch versucht die Mehrzahl zu vermeiden ist anzunehmen, dass die Kinder sehr große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben. Dies passt auch zu der Antwort von Frage a), da sie versucht, sehr einfach zu sprechen. Beide Geschlechter zu nennen findet sie „anstrengend“. Dabei ist vermutlich die Langform in der mündlichen Kommunikation gemeint.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen schreiben und sprechen?**

Die genannte Frage wird nicht beantwortet. Stattdessen bezieht sich die Lehrerin auf eine vorherige Antwort (b) und ändert ihre Antwort. Sie spezifiziert das Thema auf „gendergerechten Unterricht“ und erklärt, dass es für sie „gar nicht dieses innen immer anzuhängen“ meint und erweitert den Begriff in dieser Antwort auf Rollenbilder und Stereotype. Sie bezieht sich in ihrem Beispiel stark auf Mädchen, die ‚typisch männliche‘ Aufgaben erledigen. Das Thema wird dabei von Sprache ausgeweitet auf Gleichstellung von Männern und Frauen. Dies und die Darstellung von Männern und Frauen in Bildern scheint für sie wichtiger zu sein als geschlechtssensible Sprache.

Als allgemeines Beispiel nennt Franziska die Bundeshymne, bei der sie die Änderung „ein bissl mühsam“ findet. Ihre Betonung, dass es „Ansichtssache“ sei lässt vermuten, dass hier die vermeintlich soziale Erwünschtheit betont wird und alle Meinungen möglich sein sollen.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Möglicherweise ist es Franziska noch nicht aufgefallen, weil sie nicht darauf geachtet hat oder das Thema wurde noch nicht besprochen.

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Aus dieser Antwort ist zu vermuten, dass Franziska bisher zwar nicht auf geschlechtergerechte Sprache geachtet hat, das Interview jedoch ihren Blick dafür geschärft hat. Dass das Buch „traditionell“ gestaltet ist, könnte in dieser Aussage mit „nicht gendergerecht“ gleichgesetzt werden.

### **g) Ergänzungen**

Die Frage der Forscherin hat Franziskas Antwort schon sehr in eine bestimmte Richtung gelenkt. Auch in dieser Antwort ist der Reflexionsprozess der Lehrerin erkennbar, dass sie auf das Thema geschlechtergerechte Sprache aufmerksamer geworden ist, da sie überlegt, es in Zukunft „mehr einzubauen“. Sie gibt zu, dass sie nicht bewusst darauf geachtet hat. Mit dem Berufsleben sind vermutlich Berufsbezeichnungen gemeint, die häufig in männlicher Form angegeben sind.

#### **4.2.7. Interview Irene**

##### **Formulierende Interpretation**

###### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Irene spricht die Kinder in der Klasse mit Du an, weil sie meint, dass sie sich mehr angesprochen fühlen. Sie bemüht sich sehr, dass sie „immer in der Du-Form mit ihnen“ (Irene, S. 2/40) spricht.

###### **b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

In den Büchern wird die weibliche Form oft geschrieben, besonders wenn es um Berufe geht. Manchmal wird auch abgewechselt. „Deshalb werden die Kinder da eh total drauf hin sensibilisiert“ (Irene, S. 2/45-46). Irene glaubt, dass es darauf ankommt, „wie du sie halt hin erziehst von der Ersten an“ (Irene, S. 2/46-47). Wenn man immer von beidem spricht, dann werden es die Kinder auch automatisch machen. Irene schaut nicht „speziell immer“ aber es wird „immer mehr versucht, dass man sich bemüht zu gendern“ (Irene, S. 2/49-50).

###### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Irene meinte zunächst, dass sie vielleicht in Elternbriefen gendern würde, wobei sie es nicht wirklich braucht. Sie glaubt allgemein, dass sie es nicht oft braucht. Sie hält die Möglichkeit offen, dass es ihr in Zukunft auffallen könnte, wenn sie jetzt bewusst darauf achtet. Davor ist es ihr nicht bewusst untergekommen.

###### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Gendern im Schreiben und Sprechen ist für Irene gleich wichtig. Ihr fällt ein, dass sie über das Schulteam als „die Lehrerinnen und der Herr Lehrer“ (Irene, S. 2/68) schreiben würde. Beim

Sprechen ist es leichter, weil man schneller beides sagt aber auch beim Schreiben kann man sich die Zeit nehmen und beides schreiben.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Nein, sie glaubt, dass es immer größere Probleme gibt.

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

„Schau ich nicht, nicht explizit jetzt drauf muss ich ehrlich gesagt zugeben“ (Irene, S. 3/92). Irene sagt auch, dass in den Deutschbüchern meist beides geschrieben ist und die „Autoren sind da auch sehr bemüht (...) das da beide Geschlechter halbwegs neutral“ (Irene, S. 3/94-95) verwendet werden.

### **g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

„Nein ist eigentlich relativ normal“ (Irene, S. 3/98). Sie erzählt, dass sie sich manchmal denkt „die Mechanikerin“ (Irene, S. 3/98-99), aber für die Kinder ist das normal.

### **h) Ergänzungen Vor- und Nachteile?**

Ein Vorteil den Irene sieht ist, dass „die Zukunft bissl drauf hin erzieht unter Anführungszeichen, wie wichtig das ist. Nachteile fällt mir eigentlich keine ein“ (Irene, S. 2/76-77). Sie denkt, dass wenn man es den Kindern schon früher bewusst macht, dann wird es, wenn sie älter sind automatisiert sein. „Das für die dann normal ist, dass gegendert wird oder das beides nebeneinander“ (Irene, S. 2/79-80) steht.

## **Reflektierende Interpretation**

### **a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Irene spricht die Kinder mit Du an, weil sie sich dadurch angesprochener fühlen. Ziel der Volksschule scheint, dass sich die Kinder persönlich angesprochen fühlen.

### **b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Geschlechtssensible Sprache wird mit der weiblichen Form und Berufen in Verbindung gebracht. Dies steht in Zusammenhang mit Rollenklischees. Dass manchmal auch abgewechselt wird zeigt, dass es keine einheitliche Form des Genderns gibt. Die Antwort lässt zudem

vermuten, dass die Kinder an eine geschlechtergerechte Sprache gewöhnt werden können. Sie ist bemüht, aber schaut nicht immer darauf.

### **c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Interessant ist, dass eine Art des Genderns gleich mit einem Elternbrief in Verbindung gebracht wird. Möglicherweise wird hier erwartet, dass die Eltern, als Teil der Gesellschaft, eine geschlechtergerechte Sprache erwarten. Irene sagt jedoch, dass sie es weder für die Eltern noch für die Kinder oft braucht. Sie reflektiert selbst, dass sie aber noch nicht stark darauf geachtet hat und vielleicht erst in Zukunft bewusster darauf achten wird.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Sie sieht es als gleich wichtig an. Sprechen scheint leichter zu gehen, weil es schneller ist. Sowohl beim Sprechen als auch beim Schreiben muss man sich Zeit dafür nehmen, wenn man davon ausgeht, dass es nicht automatisch gemacht wird. Bei dieser Antwort erkennt man den Gedankengang von Irene. Das Argument an dem ein Unterschied festgemacht werden soll, ist der Zeitaspekt.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Das Thema wird scheinbar nicht als Problem angesehen, weil es größere Probleme gibt. Es macht deutlich, dass dem Thema geschlechtergerechte Sprache wenig Bedeutung beigemessen wird.

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Irene meint, dass sie „zugeben“ muss nicht „explizit“ darauf geachtet zu haben. Etwas Zugeben, kann eventuell mit Schuld in Verbindung gebracht werden, was eine gesellschaftliche Erwartung vermuten lässt. Die Verantwortung wird zum Teil an die „Autoren“ der Schulbücher übertragen, die geschlechtergerecht formulieren (sollen). In dieser Aussage verwendet Irene das generische Maskulinum und es macht deutlich, dass eine geschlechtergerechte Sprache noch nicht automatisiert ist. Interessant ist, dass „beide Geschlechter halbwegs neutral“ verwendet werden sollen. Mit neutral ist vermutlich gemeint, dass beide Geschlechter berücksichtigt werden. Unter neutral könnte auch ein Verhältnis gemeint sein, dass beide Formen gleich oft verwendet werden.

**g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Irene beschreibt, dass es „relativ normal“ ist und die Kinder in keiner speziellen Weise darauf reagiert haben. Dies lässt sich auch in Verbindung mit anderen Antworten bringen, bei denen sie schon darauf hingewiesen hat, dass beide Geschlechter in den Schulbüchern oft vorkommen. Die Antwort, dass sie selbst manchmal denkt „die Mechanikerin“ lässt vermuten, dass Irene selbst von einer weiblichen Mechanikerin irritierter ist als die Kinder. Dies zeigt auch, dass es darauf ankommt, wie man Dinge lernt und wann man sie als „normal“ ansieht.

**h) Ergänzungen Vor- und Nachteile?**

Einen Vorteil sieht Irene darin, dass „die Zukunft“, damit sind vermutlich die Kinder in der Volksschule gemeint, daraufhin erzogen werden, „wie wichtig das ist“. Dies zeigt, dass sie der Volksschule und dem Thema eine bedeutende Rolle zuspricht. Wenn es in der Volksschule als normal vorgelebt wird, dann ist es auch für die Kinder normal. Die Volksschule kann daher als Ort verstanden werden der mitverantwortlich ist, ob bestimmte Dinge „automatisiert“ werden. Ihre Aussage, „beides nebeneinander“ meint vermutlich, dass es für die Kinder dann normal ist, wenn beide Formen nebeneinander, im Sinne einer Paarform, stehen.

#### **4.2.8. Interview Georg**

##### **Formulierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Wenn Georg Materialien erklärt hat, war ihm immer wichtig, dass die Kinder wissen, was auf sie zu kommt und dass die Materialien gut sichtbar sind. „Gendersprache hab ich immer verwendet, weil’s auch damals in der Ausbildung im Jahr 2005 einfach auch grundsätzlich vorgegeben war, so zu sprechen. Weiß ich nicht, wie das aktuell jetzt noch ist.“ (Georg, S. 1/33-35)

Bei der Frage der Forscherin, wann Georg besonders auf die verwendeten Worte achtet, denkt er besonders an Gefahrensituationen, zum Beispiel in den öffentlichen Verkehrsmitteln. „Das ist sicher die Ausnahme“ (Georg, S.2/ 44) sagt er anschließend. Bei dieser Frage denkt er eher an Pausensituationen als an den Unterricht.

**b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Georg denkt an das bereits erwähnte Gendern. Das „kommt einmal als erstes ganz groß und dann eigentlich (...) kaum irgendwas in Wirklichkeit“ (Georg, S. 2/ 48-49), weil er es „nicht großartig zum Thema machen“ will, da es für ihn „komplett normal ist, dass es alles Mögliche gibt“ (Georg, S. 2/ 49-50). Er sagt, dass er noch ein bisschen Zeit zum Überlegen braucht, was ihm sonst noch einfällt. Georg glaubt, dass er als Lehrer „bewusst drauf einwirken kann oder dass ich das machen soll, dass diese klassischen Rollenbilder einfach nicht von mir weiter betrieben werden“ (Georg, S. 2/ 62-63). Als Beispiel nennt er, dass Mädchen putzen und Buben Mechaniker werden können. Er meinte auch, dass Sprüche gekommen sind wie „ein richtiger Mann muss wissen, wie ein Geschirrspüler ein- und ausräumt, ohne dass man das Glas hinmacht“ (Georg, S. 2/ 66-67). Die klassischen Rollenbilder sollten nicht der Normalität entsprechen.

**c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

„Schüler und Schülerinnen“, ist Georgs Antwort. Er bezeichnet das als „klassische Gendersprache“ (Georg, S. 2/71) und sagt gleich dazu, dass sich darüber viele Leute aufregen, weil es die Sprache „zerstückelt oder kaputt macht“ (Georg, S. 2/72). In Georgs Sprachgebrauch ist es aber grundsätzlich schon so enthalten, dass es ihm „gar nicht mehr wirklich auffällt“ (Georg, S. 2/74).

**d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Im Schriftlichen verwendet Georg den Genderstern. Auf die Nachfrage der Forscherin, ob er den auch in der Volksschule verwenden würde, antwortet er „na sicher“ (Georg, S. 2/ 79). Bei Übungen hat er versucht, dass die Sätze nicht auf „sowas ausgehen“ (Georg, S. 3/81) aber bei Beschreibungen oder Texten war er enthalten. Daraufhin hat die Forscherin gefragt, ob die Kinder besonders reagiert haben und er antwortet, dass er es nicht reflektiert hat. „Das wird mir erst jetzt bewusst, dass das vielleicht irgendwie komisch war für manche aber oder auch nicht.“ (Georg, S. 3/ 87-88) Auch die Eltern haben nicht darauf reagiert.

**e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Er denkt an die „Schere vielleicht zwischen Alt und Junglehrern, wo Junglehrer das automatisch machen und Altlehrer das halt nicht machen“ (Georg, S. 3/ 102-103). Altlehrer\*innen würden vielleicht keinen Sinn darin sehen. Er wurde weder dazu angehalten so zu sprechen noch es zu unterlassen. Georg würde es als „Gleichgültigkeit“ (Georg, S. 3/ 112) bezeichnen.

**f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Georg hat nicht wirklich darauf geachtet. Er hat viele Materialien selbst erstellt. Zuerst verwendete er das Binnen-I und mit der „Umstellung auf Inklusionsbereiche auf den Stern“ (Georg, S. 4/123-124). Bewusst hat er es aber nicht gemacht. Er hat wenig mit Schulbüchern gearbeitet und diese nicht aufgrund einer geschlechtersensiblen Sprache ausgewählt bzw. ausgelassen.

**g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

In Bezug auf die Aussage, dass Georg den Genderstern in der Volksschule verwendet hat, möchte er noch hinzufügen, dass er damals nur in der Volksschule gearbeitet hat und es den Genderstern „noch gar nicht so gegeben hat“ (Georg, S. 4/ 136). Das Binnen-I war damals aktuell und er meint, dass es aus dem Grund möglicherweise untergegangen ist. Er arbeitete damals in der Grundstufe II und danach in der Sekundarstufe.

**h) Ergänzungen Vor und Nachteile?**

Ein Vorteil ist für Georg, dass die „Gleichwertigkeit aufs Tablett“ gebracht wird und man die „Unterschiedlichkeiten vielleicht anders thematisiert oder anders kennenlernt. Und aus den Unterschiedlichkeiten keine Probleme strickt“ (Georg, S. 3/ 93-95). Die „üblichen Vorurteile“ (Georg, S. 3/ 96) sieht Georg selbst nicht als Nachteil. Er bezeichnet das Thema als „Entwicklungsschritt“ und erkennt, dass die Endgültigkeit davon nicht bei ihm liegt.

**Reflektierende Interpretation**

**a) In welcher Situation achten Sie auf die verwendeten Worte?**

Georg arbeitet nach einem Reformpädagogischen Ansatz mit Schwerpunkt auf Inklusion und selbstorganisierten Lernen. Dies erklärt auch, dass die Materialien immer für alle Kinder sichtbar sein mussten. Er sagt gleich zu Beginn des Interviews, dass er „Gendersprache“ verwendet hat. Interessant ist, dass sie in seiner Ausbildung vorgegeben war. Dies lässt vermuten, dass geschlechtssensible Sprache in der Lehrer\*innenbildung behandelt wurde. Es bleibt für ihn offen, ob es in der aktuellen Ausbildung der Volksschullehrer\*innen auch vorgegeben ist. Auffallend ist, dass er bei mit Bedacht gewählten Worten nicht an Unterrichtssituationen denkt, sondern an Gefahrensituationen und Pausen. Da Gefahrensituationen einen anderen Tonfall als Situationen im Unterricht erwarten, werden klare

Anweisungen möglicherweise mit einem strengen Ton verbunden. Möglicherweise ist damit auch gemeint, dass in Gefahrensituationen in kurzer Zeit klare und kurze Anweisungen zu erfolgen haben und daher die Worte mit Bedacht gewählt werden sollten. Auf der anderen Seite können in Gefahrensituationen, aufgrund von Stress und Zeitdruck, die Worte manchmal nicht überlegt gewählt werden. Interessant ist auch der Bezug zwischen Gefahrensituationen und Pausensituationen, die sich inhaltlich vermeintlich stark unterscheiden. Es könnte jedoch auch sein, dass er Pausensituationen mit Gefahrensituationen verbindet, weil diese vermutlich nicht so kontrolliert werden können, wie der Unterricht.

**b) Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn Sie den Begriff „geschlechtssensible Sprache“ hören?**

Gendern wird mit geschlechtssensibler Sprache in Verbindung gebracht. Es scheint zuerst auffallend, dass dies die einzige Assoziation ist. Der Grund dafür wird aber mit seiner Erklärung deutlich, da es für ihn normal ist, dass es „alles Mögliche gibt“. Damit sind vermutlich (soziale) Geschlechter und sexuelle Orientierungen gemeint. Der Ausdruck lässt ebenfalls vermuten, dass Georg sehr offen gegenüber allen Menschen und Lebensweisen ist. Nach kurzem Nachdenken wird geschlechtssensible Sprache von Georg mit Rollenbildern verknüpft. Ihm ist seine Rolle als Vorbild in einer Klasse bewusst, da er klassische Rollenbilder nicht selbst weitergeben möchte. Damit ist auch impliziert, dass er die klassischen Rollenbilder nicht gutheißt. Der Spruch „ein richtiger Mann muss wissen, wie ein Geschirrspüler ein- und ausräumt, ohne dass man das Glasl hinmacht“ (Georg, S. 2/ 66-67) ist interessant. Er sagt aus, dass entgegen einem altmodischen Rollbild auch der Mann im Haushalt helfen soll. Zudem wird aber gesagt, dass es etwas wie einen „richtigen Mann“ gibt und unterstellt, dass Männer oft unbeholfen im Haushalt agieren. Damit die klassischen Rollenbilder nicht der Normalität entsprechen, dürfen sie den Kindern nicht als Normalität vermittelt werden. Offen bleibt, was die Kinder unter diesem Spruch verstanden haben.

**c) Nutzen Sie eine Art des Genderns?**

Georg bezeichnet die Paarform als klassische Form von Gendern. Ihm sind einige gängige Vorurteile gegenüber einer geschlechtergerechten Sprache bewusst. Dass er im gleichen Satz die „klassische Gendersprache“ mit Kritik zusammenbringt, kann so interpretiert werden, dass es in seiner Wahrnehmung sehr viel Kritik gibt. Die Aussage, dass es ihm „nicht mehr wirklich auffällt“ zeigt die Normalität in seinem Sprachgebrauch. Einerseits könnte damit gemeint sein, dass auch Georg eine geschlechtergerechte Sprache als zerstückelt beschreibt und ihm die

Zerstückelung nicht mehr auffällt. Auf der anderen Seite könnte seine Aussage ohne Bewertung gemeint sein und dass es ihm nicht bewusst ist, wenn er eine Paarform verwendet.

### **d) Machen Sie einen Unterschied zwischen Schreiben und Sprechen?**

Die Verwendung des Gendersterns im Schriftlichen zeigt, dass Georg sich bereits mit dem Thema beschäftigt hat und im Diskurs der Inklusion bewandert ist. Für ihn war es keine Frage, den Genderstern auch in der Volksschule einzusetzen. Diese Überzeugung wird mit der Antwort „na sicher“ deutlich. Dass Sätze nicht auf „sowas ausgehen“, lässt vermuten, dass er versuchte, Formulierungen zu finden, die eine geschlechtergerechte Formulierung umgehen. Der anschließende Satz macht deutlich, dass er den Genderstern aber, wenn notwendig, auch verwendete. Es ist sehr auffallend und interessant, dass er die Verwendung des Gendersterns in der Volksschule selbst noch nicht reflektiert hatte und es keine auffallenden Reaktionen der Kinder oder Eltern gab. Es ist zu vermuten, dass die Selbstverständlichkeit von Georg eine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden auch so anerkannt wurde. Möglicherweise hat er Reaktionen aufgrund seiner Überzeugung auch nicht bewusst wahrgenommen. Diese Interpretation ist auch auf die letzten Wörter der Aussage „oder auch nicht“ begründet. Damit könnte Georg meinen, dass es nicht notwendigerweise für Menschen „komisch“ ist, dass ein Genderstern verwendet wird. Es kann vermutet werden, dass diese Einstellung von seiner eigenen beeinflusst ist, da er eine geschlechtergerechte Sprache wahrscheinlich als normal und nicht irritierend wahrnimmt.

### **e) Ist das Thema im Lehrer\*innenzimmer präsent?**

Georg stellt die Hypothese auf, dass es zu einer Schere zwischen Alt- und Junglehrer\*innen kommt. In dieser Aussage verwendet er nur die männliche Form. Es bleibt offen, ob er diese Hypothese aufgrund von eigenen Erfahrungen oder anderen Parametern getroffen hat. Die Hypothese, dass Altlehrer\*innen vielleicht keinen Sinn darin sehen, wird nicht weiter begründet. Die Nicht-Behandlung des Themas wird von Georg als „Gleichgültigkeit“ interpretiert. Damit meint er vermutlich, wie in seiner Antwort erwähnt, dass er weder von einer geschlechtergerechten Sprache abgehalten, noch ermutigt wurde. Eine Gleichgültigkeit widerspricht dem vorherigen Argument, dass eine geschlechtergerechte Sprache die Sprache „kaputt“ machen würde.

### **f) Auswahl der Unterrichtsmaterialien**

Georg hat bei der Wahl der Unterrichtsmaterialien nicht speziell darauf geachtet. Da er aber viele Materialien selbst erstellt hat und wenig mit Schulbüchern gearbeitet hat ist zu vermuten, dass

eine geschlechtergerechte Sprache meist vorhanden war. Da er alle Materialien auf den Gender-Stern umgeändert hat wird deutlich, dass ihm geschlechtssensible Sprache ein wichtiges Anliegen und er im Diskurs belesen ist. Die Auswahl der wenigen Schulbücher, die er verwendet hat, ergab sich nicht aufgrund von geschlechtergerechter Sprache.

**g) Können Sie eine Situation beschreiben, in der Kinder darauf reagiert haben, wenn Schülerinnen und Schüler stand?**

Eine zusätzliche Erklärung zeigt, dass Georg noch weitere Aspekte zum Genderstern in der Volksschule anbringen will. Es kann vermutet werden, dass er erkannt hat, dass manche Leute darauf reagieren hätten können. Da damals das Binnen-I aktuell war denkt er, dass der Genderstern untergegangen ist. Es scheint wie der Versuch einer Erklärung und Begründung zu sein, die zu hinterfragen ist. Die Anmerkung, dass er in einer Grundstufe II gearbeitet hatte, erklärt, dass die Kinder nicht mit Erstlese- und Schreibunterricht konfrontiert waren und er mit möglichen Schwierigkeiten in dem Bereich nicht konfrontiert war.

**h) Ergänzungen**

Georg kann klar Vor- und Nachteile benennen. Als erstes nennt er einen Vorteil und kann geschlechtergerechte Sprache mit Gleichwertigkeit in Zusammenhang bringen. Unterschiedlichkeiten sollen anders thematisiert werden. Der genannte Vorteil von Georg zeigt, dass er geschlechtergerechter Sprache eine große Wirkung zuschreibt. Dies ist zudem vermutlich mit den genannten Rollenbildern in Verbindung zu bringen. Georg bezeichnet bestimmte, jedoch nicht genannte Vorurteile als „üblich“ und zeigt damit, dass er sich in der Diskussion um geschlechtergerechte Sprache auskennt. Die Nachteile selbst benennt er nicht. Er selbst positioniert sich entgegen der vermeintlich allgemeinen Meinung und sagt, dass er die Vorurteile nicht als Nachteile sieht. Dies impliziert zudem, dass Vorurteile stets als etwas Negatives gesehen werden. Die Bezeichnung als „Entwicklungsschritt“ lässt vermuten, dass geschlechtergerechte Sprache verwendet werden muss, damit sie als Normalität verstanden werden kann. Der eigene Reflexionsprozess, dass nicht alles bei ihm liegt wird deutlich. Zudem wird auch die bewusste Verantwortung als Lehrperson offengelegt.

### **4.3. Komparative Analyse**

Die Interviews sollen nun nicht mehr als Einzelfälle betrachtet, sondern verglichen und mit theoretischen Aspekten in Verbindung gebracht werden. Die acht Interviews wurden mit sieben Frauen und einem Mann durchgeführt. Im Folgenden wird eine komparative Analyse

durchgeführt. Um einen Vergleich der Interviews zu ermöglichen, werden die Aussagen der Lehrer\*innen in folgende Themen eingeteilt:

- *Ansprache der Klasse als Gruppe (mit Du)*
- *(Keine) Notwendigkeit und Wichtigkeit von Gendern in der Volksschule*
- *Unterrichtsmaterialien*
- *Gendern ist mühsam (aber hat eine Berechtigung)*
- *Gleichberechtigung*
- *Formen des Genderns*
- *(Re-)Produktion von Klischees und Rollenbilder*

Allgemein können in allen Interviews widersprüchliche Aussagen festgestellt werden. Die Widersprüche, die innerhalb der einzelnen Interviews zu finden sind, könnten u.a. auf die Störvariable der sozialen Erwünschtheit zurückzuführen sein. Einerseits wurden die Lehrer\*innen aufgrund der Interviewfragen direkt mit dem Thema geschlechtssensible Sprache konfrontiert und wollten möglicherweise entsprechend der sozialen Erwartungen antworten. Andererseits antworteten einige Lehrer\*innen sehr ehrlich und es wurde deutlich, wie die Lehrer\*innen in der Praxis mit dem Thema umgehen.

### ***Ansprache der Klasse als Gruppe (mit Du)***

In sechs der Interviews (Valerie, Michaela, Sabine, Kerstin, Franziska, Irene) wird deutlich gemacht, dass die Lehrpersonen die Kinder in der zweiten Person, das heißt mit Du, ansprechen. Als Argument wird dabei von vier Lehrenden (Valerie, Michaela, Irene, Franziska) angeführt, dass sich die Kinder dadurch besser oder gezielter angesprochen fühlen. Valerie unterscheidet zwischen wichtigen, genauen Erklärungen und allgemeinen Dingen. Bei genauen Erklärungen spricht sie die Kinder an „als wärs die Einzelperson“ (Valerie, S. 3/77). Bei allgemeinen Dingen nutzt sie auch die Mehrzahl und spricht „die gesamte Gruppe an“ (Valerie, S. 3/81). Sie argumentiert auch, dass sich „damit ... auch jedes Kind besser angesprochen“ (Valerie, S. 3/83) fühlt. Michaela äußert, dass sie nicht beide Geschlechter im Unterricht ausspricht, da immer ein paar Kinder die Arbeitsaufträge nicht mitbekommen werden (Michaela, S. 4/131-133). Deshalb spricht sie die Kinder in der zweiten Person Singular an, damit sie sich mehr angesprochen fühlen. Sie sagt auch, dass das Geschlecht dann keine Rolle spielt (Michaela, S. 4/134-136). Irene gibt an, dass sie von einer anderen Lehrerin den Hinweis bekam, dass „die Kinder [sich] mehr angesprochen fühlen, wenn du sie mit Du ansprichst, auch die ganze Klasse“

(Irene, S. 1/36-37). Franziska äußerte ebenfalls diese Argumentation: „Ich spreche eigentlich die Klasse hauptsächlich mit Du an. Damit sich die Kinder auch gezielt angesprochen fühlen“ (Franziska, S. 1/27-28).

Kerstin und Sabine verbinden die Ansprache mit Du eher mit einer Anredeform in der Höflichkeitsform. Sabine sagt, dass auch die Kinder sie mit Du ansprechen und sie die Vornamen sagt (Sabine, S. 3/108). Kerstin gibt an, dass sie in der Volksschule die Kinder mit Du anspricht und setzt dies in Vergleich zum Gymnasium, in dem die Kinder möglicherweise mit Sie angesprochen werden (Kerstin, S. 1/27).

Linda gibt im Interview nicht an, ob sie die Klasse als Gruppe mit Du anspricht. In der teilnehmenden Erfahrung während ihres Unterrichts konnte jedoch miterfahren werden, dass auch sie die Gruppe mit Du anspricht. Georg stellt einen kontrastierenden Vergleich dar, da aus seinem Interview nicht hervorgeht, ob er die Klasse mit Du anspricht.

Es fällt auf, dass alle Lehrerinnen die Kinder in der Gruppe mit Du ansprechen. Anzumerken ist hierbei, dass mit der Anrede mit Du eine geschlechtergerechte Sprache umgangen werden kann. Der Imperativ *Du* ist jedoch grammatikalisch für eine Gruppe nicht korrekt, da für die Mehrzahl *Ihr* verwendet werden müsste.

### ***(Keine) Notwendigkeit und Wichtigkeit von gendern in der Volksschule***

Die Aussage, dass das Thema der geschlechtssensiblen Sprache in der Volksschule als nicht wichtig eingestuft wird bzw. dass es nicht oft vorkommt oder man in der Volksschule keine geschlechtssensible Sprache braucht, kann als Gemeinsamkeit bei mehreren Interviews bezeichnet werden. Als gemeinsames Merkmal stellt sich heraus, dass viele Lehrpersonen nicht bewusst auf eine geschlechtssensible Sprache achten oder ihnen das Thema allgemein nicht bewusst ist (Irene, Franziska, Sabine).

Sabine sagt in ihrem Interview dazu: „Im Alltag mit den Kindern in der Volksschule verwende ich es eigentlich so gut wie nie. Es ergibt sich nicht“ (Sabine, S. 4/129-130). Ihr fallen auch keine Beispiele ein, wann sie eine geschlechtergerechte Sprache verwenden würde und findet neben Schüler und Schülerinnen nur den Ausdruck „Kinder und Kinderinnen“ (Sabine, S. 4/132). Sabine gibt in ihrem Interview an, dass sie zwar „Frau Direktor“ (Sabine, S. 6/230) aber „Arzt, Ärztin“ (Sabine, S. 7/234) sagt und vermutet, dass man an bestimmte Ausdrücke gewöhnt ist. Auch hier kann vielleicht der Aspekt von Bewusstheit eingebracht werden. Einerseits ist bei manchen Begriffen nur die männliche Form präsent, sodass es nicht bewusst

ist, eine geschlechtssensible Sprache zu verwenden. Auf der anderen Seite gibt es Begriffe, bei denen sich die weibliche Form bereits etabliert hat und man ebenfalls unbewusst z. B. Ärztin sagt.

Die gleiche Argumentation ist bei Franziska zu finden. Franziska weiß nicht genau, „ob das [eine geschlechtssensible Sprache, Anmk. S.W.] wirklich im Unterricht so wichtig ist.“ (Franziska, S. 2/ 38) Die Begründung dafür ist, dass sie die Kinder mit Du anspricht. Im Verlauf des Interviews wird jedoch deutlich, dass es ihr „noch gar nicht so bewusst gewesen [war], dass man halt Freund oder Freundin, ja halt das man das dazusagt“ (Franziska, S. 3/ 88-89). In Zukunft möchte sie es mehr einbauen, sagt sie.

Irene verwendet in der Schule eine geschlechtergerechte Sprache „wenig“ (Irene, S. 2/56), weil sie es nicht braucht. Auch bei Elternbriefen „brauch ich es auch nicht wirklich“. Auch mit den Kindern braucht oder verwendet sie es nicht, da in den Schulbüchern oft beide Geschlechter genannt werden. Als Begründung, warum Irene keine geschlechtssensible Sprache verwendet, nennt sie, dass es ihr vielleicht nicht bewusst ist und sie es daher nicht verwendet (Irene, S. 2/58-62). Linda gibt an, dass sie schon einmal eine geschlechtssensible Sprache bei Elternbriefen verwendet hat, aber „an die Kinder selber richt‘ ich es nicht“ (Linda, S. 6/204-205). Kerstin sagt auch, dass sie bei Elternbriefen „natürlich darauf achten“ (Kerstin, S. 2/43) würde. Linda gibt ein Beispiel, wann sie beide Formen im Deutschunterricht verwendet hat (Brief an einen Freund/eine Freundin in der Schreibweise mit Schrägstrich). Gleichzeitig sagt sie, dass sie in der Volksschule bei vielen Dingen nicht darauf achtet. Sie begründet das damit, dass die Kinder viel gemeinsam machen und sie das „nicht zu viel auseinanderdividieren“ (Linda, S. 4/130) will. Kerstin erweitert die Argumentation und sagt: „Wir haben bis jetzt noch keine Situation gehabt, wo ich das, auf das ich achten hätte müssen“ (Kerstin, S. 2/56). Andererseits gibt sie an, dass in den Schulbüchern beide Formen genannt sind.

Mehrere Lehrpersonen beziehen sich in ihren Antworten auf die Schulbücher. Manche geben an, dass in den Schulbüchern eine geschlechtssensible Sprache verwendet wird, während Franziska, die mit einem älteren Buch arbeitet beispielsweise sagt, dass geschlechtssensible Sprache in den „Schulbüchern eigentlich noch gar nicht vorhanden“ (Franziska, S. 2/42) ist. Die Österreichische Bundesregierung hat sich zur Umsetzung des Gender Mainstreaming verpflichtet. Ein Rundschreiben (Nr. 22/2002) des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verpflichtet alle Bediensteten zu einer Umsetzung geschlechtergerechter Sprache. Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ (BMBWF, 2019) bezieht sich konkret auf die Umsetzung davon in der Schule.

Dies kann dem genannten Argument, dass geschlechtssensible Sprache in der Volksschule nicht vorkommt entgegengehalten werden. Eine genauere Betrachtung der Unterrichtsmaterialien in den Interviews folgt im nächsten Abschnitt.

### ***Unterrichtsmaterialien***

Für keine der befragten Lehrpersonen war geschlechtssensible Sprache ein bewusstes Kriterium, die Unterrichtsmaterialien zu wählen. Während Valerie nach der Methode entscheidet (Valerie, S. 4/137-143), nutzt Sabine ihr selbst geschriebenes Buch (S. 5). Kerstin und Irene geben an, dass in den Büchern die männliche und weibliche Form enthalten sind. Irene sagt, dass in den „Büchern ja eh schon relativ viel“ (Irene, S. 2/43) gegendert wird. Franziska achtet bei der Auswahl ihrer Unterrichtsmaterialien nicht auf eine geschlechtergerechte Sprache. Sie stellt einen kontrastierenden Fall dar, da sie mit einem alten Buch arbeitet, das „noch nicht sehr geschlechtergerecht aufgebaut ist“ (Franziska, S. 2/49-50). Linda achtet bei den Unterrichtsmaterialien verstärkt auf die Fehler und bessert diese aus (Linda, S. 4/153-160) und Michaela achtet darauf, dass „keine Klischees bedient werden“ (Michaela, S. 4/145). Georg gibt an, dass er „nicht wirklich“ (Georg, S. 4/122) darauf geachtet hat, wie die Materialien geschrieben sind. Bei seinen selbst erstellten Materialien stellt er aber einen kontrastierenden Fall dar, da er diese zuerst mit einem Binnen-I geschrieben hat und mit der „Umstellung auf Inklusionsbereiche [alle Materialien, Anmk. S.W.] auf den Stern“ (Georg, S. 4/123-124) änderte.

### ***Gendern ist mühsam (aber hat eine Berechtigung)***

Die Argumentation dieses Orientierungsmusters, schließt an die Kategorie (*keine*) *Notwendigkeit und Wichtigkeit von gendern in der Volksschule* an. Es wird die vermutete gesellschaftliche Erwünschtheit sichtbar, die teilweise den tatsächlichen Umsetzungen der Lehrer\*innen in der Klasse gegenüberstehen. Mehrere Lehrerinnen (Linda, Michaela, Sabine, Franziska) geben an, dass sie von einer geschlechtssensiblen Sprache genervt sind, es mühsam finden oder zu lange dauert. Gleichzeitig machen manche Interviewpersonen deutlich, dass es gerechtfertigt bzw. notwendig ist oder man sich dafür Zeit nehmen sollte (Linda, Michaela, Sabine).

Linda findet, dass eine geschlechtergerechte Sprache bei geschriebenen Arbeiten oft „besonders komisch“ (Linda, S. 4/133) klingt. Sie fügt hinzu: „aber ja, es hat natürlich seine Berechtigung“

(Linda, S. 4/133-134) und relativiert es gleich wieder indem sie sagt, dass es „schon ein bisschen überstrapaziert“ (Linda, S. 4/ 135) wird. Im Verlauf des Interviews sagt sie noch, dass es wichtig ist, dass die Kinder es lernen, da es in der Sprache „verankert“ (Linda, S. 5/180) ist. „In vielen Bereichen hat das absolut seine Berechtigung, manchmal ist es übertrieben, kommt darauf an.“ (Linda, S. 5/181-182) Ebenso argumentiert Michaela, denn sie möchte nicht zugeben, dass sie genervt ist, weil es „teilweise sicher gerechtfertigt“ (Michaela, S. 4/117) ist. Eine Erläuterung, in welchen Fällen es gerechtfertigt ist, bleibt aus. Sabine hingegen gibt offen zu, dass eine geschlechtergerechte Sprache für sie „lang ... mehr Zeit oder mehr Platz“ (Sabine, S. 5/162-163) braucht und begründet, dass es einfach „mühsam ist, wenn man daran denken muss“ (Sabine, S. 5/164-165). Trotzdem sagt sie, dass „irgendwo doch eine Gleichberechtigung“ (Sabine, S. 5/164) gehört. Das Argument der Gleichberechtigung wird im nächsten Abschnitt genauer untersucht. Sabine meint, dass eine geschlechtergerechte Sprache in offiziellen Situationen mehr angebracht ist als in der Volksschule. Franziska findet das Nennen von beiden Geschlechtern „auch ein bisschen anstrengend“ (Franziska, S. 3/80).

Die Berechtigung von geschlechtergerechter Sprache, die auch von einigen Lehrer\*innen angesprochen wurde, kann mit denen im Theorieteil vorgestellten Studien bekräftigt werden. Die Studie von Stahlberg und Sczesny (2001) zeigte beispielsweise, dass eine Beidnennung der Geschlechter oder das Binnen-I zu einer stärkeren gedanklichen Einbeziehung von Frauen führt.

### ***Gleichberechtigung***

Valerie verbindet gendern mit Gleichberechtigung und ihr ist es wichtig, dass es „keine Bevorzungen gibt zwischen Burschen und Mädchen, sondern, dass da alles ganz neutral ist“ (Valerie, S. 3/86-87). Auch Sabine sagt, „dass die Genderei natürlich notwendig ist, um da eine Gleichberechtigung reinzubringen“ (Sabine, S. 4/128). Sie gibt jedoch auch an, dass sie eine geschlechtergerechte Sprache in der Volksschule nicht verwenden muss, da es nicht zu einer solchen Situation kommt. In ihrem Interview widerspricht sie sich und ergänzt am Ende, dass für sie Gleichberechtigung „ganz woanders“ beginnt“ (Sabine, S. 6, 208) und in unterschiedlichen Fächern vorkommt (Sabine, S. 6), beispielsweise in Sachunterricht, wo besprochen wird, dass „Frauen und Männer gleich behandelt werden und gleich viel verdienen sollen und so weiter“ (Sabine, S. 6/210-211). Auch für Franziska zählt zu einem „genderechtem Unterricht ... nicht dieses innen immer anzuhängen, sondern eher auch, dass einmal ein Mädchen Fußball spielen kann“ (Franziska, S. 2/56-57). Interessant ist dabei, dass

Sabine und Franziska sich scheinbar für eine Gleichberechtigung einsetzen wollen, aber die sprachliche Sichtbarkeit dabei keine große Rolle für sie spielt. Für Georg hingegen hat eine geschlechtssensible Sprache den großen Vorteil, dass die „Gleichwertigkeit aufs Tablett“ (Georg, S. 3/ 93) gebracht wird.

Geschlechtssensible Sprache wird in dieser Masterarbeit als Teil der Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit verstanden. Damit soll plädiert werden, dass eine (geschlechtergerechte) Sprache Wirkung hat. Eine geschlechtergerechte Sprache ermöglicht nicht nur einen Schritt in Richtung Gleichberechtigung der Geschlechter, sondern auch eine wertschätzende Kommunikation mit jedem Subjekt.

### *Formen des Genderns*

Bei der Art zu Gendern sind bei den Lehrer\*innen unterschiedliche Formen zum Ausdruck gekommen. Valerie, Sabine und Kerstin geben an, das Binnen-I zu nutzen. Die Lehrerinnen benennen es nicht als Binnen-I, sondern als „große[s] I“ (Sabine, S. 4/139) bzw. „langes großes I“ (Kerstin, S. 2/50). Valerie bestätigt nur das Binnen-I nach der Frage der Forscherin. Valerie sagt, dass sie das Binnen-I nutzt, nennt aber ein Beispiel aus dem Schulbuch, bei dem die Paarform verwendet wurde.

Ein kontrastierender Fall zu den genannten Lehrerinnen ist Linda, die das Binnen-I als „ur schirch“ (Linda, S. 5/200) bewertet. Sie verwendet eher den Schrägstrich und weist darauf hin, dass die Kinder wissen, „dass da eben immer beide Geschlechter gemeint sind“ (Linda, S. 5/202-203). Franziska verwendet „bisher noch“ (Franziska, S. 2/53) keine geschlechtssensible Sprache, wobei der „Querstrich“ (Franziska, S. 2/75) die einzige ihr bekannte Form ist, erzählt aber später auch von der Paarform. Irene nennt keine spezielle Form des Genderns, die sie verwenden würde. Im Interview fällt jedoch auf, dass sie sich auf die Paarform bezieht. Auch Michaela legt sich ebenfalls auf keine Form des Genderns fest und spricht sich gegen die Aussprache von „jeder und jede“ (Michaela, S. 4/124-125) aus. Die mehrmalige Nennung der Paarform bestätigt, wie in Kapitel 2.4.1. beschrieben, dass diese Form sehr verbreitet ist.

Ein kontrastierender Fall zu den genannten Lehrerinnen ist Georg. Er gibt an, im mündlichen die „klassische Gendersprache“ (Georg, S. 2/71) zu verwenden, womit er die Paarform meint. Im Schriftlichen verwendete er zuerst das Binnen-I und wechselte mit „Umstellung auf Inklusionsbereiche auf den Stern“ (Georg, S. 4/123-124). Er ist der einzige von den Interviewten, der angibt den Genderstern zu verwenden.

Das Bewusstsein, dass geschlechtergerechte Sprache Frauen und Männer (sprachlich) sichtbar macht und welche (positiven) Folgewirkungen es haben kann, ist den meisten Lehrer\*innen vermutlich nicht bewusst. Es wäre interessant, nach den Interviews erneut teilnehmende Erfahrungen in den Klassen zu sammeln und zu untersuchen, ob aufgrund des Gesprächs ein Bewusstsein der Lehrer\*innen für geschlechtssensible Sprache geschaffen werden konnte.

### ***(Re-)Produktion von Klischees und Rollenbilder***

Valerie, Michaela, Georg und Franziska beziehen sich in den Interviews an unterschiedlichen Stellen auf Rollenbilder oder Klischees. Valerie nennt als weiteren Gedanken am Ende des Interviews, das in der Deutschstunde besprochene Thema, bei dem es um Geschlechterrollen im Haushalt ging. Michaela möchte nicht sagen, dass sie „genervt“ (Michaela, S. 4/114) ist von gendern, da es „teilweise sicher gerechtfertigt ist (...) [und sie] auch nicht gerne Klischees“ (Michaela, S. 4/117) bedient. Dabei bezieht sie sich ebenfalls auf den Deutschunterricht und die Besprechung von Situationen im Haushalt, dass „nicht nur die Mama kocht, sondern auch der Papa“ (Michaela, S. 4/ 119). Auch Georg verbindet geschlechtssensible Sprache mit geschlechterbezogenen Rollenbildern. Dies ist ein Aspekt auf den er glaubt, bewusst einwirken zu können, „dass diese klassischen Rollenbilder einfach nicht von mir weiter betrieben werden“ (Georg, S. 2/63-64). Für Franziska gehört zu einem „gendergerechtem Unterricht (...) nicht dieses innen immer anzuhängen, sondern eher auch, dass einmal ein Mädchen Fußball spielen kann oder ein Mädchen mal ein Gerät reparieren kann oder bei Berufen zum Beispiel, dass Frauen auch technische Berufe ausüben können“ (Franziska, S. 2/56-59). Damit spricht sie auch bestimmte Rollenklischees an. Zusätzlich verweist sie auf Bilder und dass oft „der Mechaniker ein Mann ist und keine Frau“ (Franziska, S. 2/59-60). An dieser Stelle kann auf die Studie von Vervecken und Hannover (2015) verwiesen werden, die aufzeigten, dass die Angabe von beiden Geschlechtern bei Berufen die Vorstellung von Frauen in den Berufen erleichtert.

## 5. ERGEBNISSE UND WEITERFÜHRENDE ÜBERLEGUNGEN

Die Rolle von Adressierung und geschlechtssensibler Sprache im Unterricht in der Volksschule zu untersuchen, ist Ziel der Masterarbeit. Nach einer Einleitung (*Kapitel 1*) wurden die theoretischen Perspektiven (Doing Gender, Undoing Gender, Gender Mainstreaming, Subjektivierung, Anerkennung als Adressierung) sowie der aktuelle Forschungsstand (*Kapitel 2*) vorgestellt. Die innovative method(olog)ische Vorgehensweise (*Kapitel 3*) mit teilnehmenden Erfahrungen und Expert\*inneninterviews wurde im ersten Teil der Masterarbeit dargelegt. Im zweiten Teil (*Kapitel 4*) folgte die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage anhand von Subfragen. Die zu beantwortende übergeordnete Forschungsfrage lautet: *In welcher Weise werden Schulkinder im Volksschulunterricht von Lehrpersonen adressiert und welche Rolle spielt dabei geschlechtssensible Sprache?* Zur Bearbeitung werden zwei Subfragen erstellt, die auf Grundlage der empirischen Daten, unter Verwendung von phänomenologisch orientierten Vignetten und Interviews, beantwortet wurden. Die Subfragen lauten:

- a) *Wie zeigen sich Phänomene von Subjektivierung und Anerkennung als Adressierung in den Vignetten?*
- b) *Welche Rolle spielt geschlechtssensible Sprache für befragte Volksschullehrer\*innen allgemein und im Unterricht?*

Nachfolgend wird die method(olog)ische Vorgehensweise auf ihre Möglichkeiten und Grenzen hin reflektiert und die Ergebnisse der Subfragen werden zusammengefasst, um die Hauptforschungsfrage im Rahmen der Masterarbeit zu beantworten. Abschließend folgt ein Ausblick mit weiterführenden Überlegungen in Bezug auf Vignetten als Ausbildungsmedium, Lehrer\*innenfortbildungen als Ort der Professionalisierung von Lehrpersonen und die Vorstellung des Vereins EfEU, als Beispiel für einen österreichischen Verein, der sich mit dem Thema geschlechtssensible Bildung befasst. Zudem wurde in der Einleitung die Definition von geschlechtssensibler Bildung aus dem Handbuch von Krišová und Polánková (2020) zitiert, welches auch von zwei Vertreterinnen des Vereins EfEU erstellt wurde und daher exemplarisch herangezogen wird.

### 5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Adressierungen in der Volksschule zu untersuchen ist das erste Ziel der Masterarbeit. Aufgrund der übergeordneten Forschungsfrage wird ein Fokus auf Anerkennung als Adressierung gelegt.

Da die theoretischen Perspektiven von Subjektivierung und Adressierungen sehr eng zusammenhängen, wird die Hauptforschungsfrage in ihrer ersten Subfrage weiter ausdifferenziert. Subjektivierung als Prozess ermöglicht gleichzeitig, dass Menschen sich selbst zu Subjekten machen und von anderen zu Subjekten gemacht werden (Ricken, 2013; Schmidt, 2013; Müller, 2013). Ebenfalls wird man durch Adressierungen als jemand wahrgenommen und gleichzeitig zu jemandem gemacht. Bei einer Adressierung wird in den Vordergrund gerückt, wie jemand von jemandem als wer adressiert wird (Reh & Ricken, 2012). Subjektivierung zeigt sich in der Verkettung von Adressierung und Re-Adressierung und wenn eine Entwicklung des Selbst vermutet werden kann (Reh & Ricken, 2012). Subfrage *a*) lautet: *Wie zeigen sich Phänomene von Subjektivierung und Anerkennung als Adressierung in den Vignetten?* und wurde mit der Analyse der Vignetten erarbeitet. Unter Vignetten werden „kurze prägnante Erzählungen [verstanden], die (schulische) Erfahrungsmomente fassen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter, 2012, S. 34, Anmk. S. W.). Die Vignetten wurden durch teilnehmende Erfahrungen in Volksschulen erhoben und sprachlich verdichtet, um gleichzeitig die Eigentümlichkeit und Einzigartigkeit der Erfahrungsmomente festzuhalten. Besonders hervorzuheben ist, dass die pathischen Momente von Phänomenen in der Vignetten-Lektüre erfassbar und wiederholt analysierbar gemacht werden können. Durch die Verschriftlichung der pathischen Struktur wird die eigene Verstrickung mit der Welt deutlich (Agostini, 2020a, S. 172-173). In den Vignetten wird durch die phänomenologische Reduktion das, „was sich zeigt, auf die Art und Weise, wie es sich zeigt“ (Waldenfels 1992, S. 15, zit. n. Agostini, 2016b, S. 72), zurückgeführt. Anhand der Vignetten-Lektüre als spezifischer Analysemethode wurden unterschiedliche Phänomene von Adressierung und Subjektivierung herausgearbeitet.

Bevor genauer auf die Phänomene eingegangen wird, ist die in der Masterarbeit vorgenommene innovative Kombination hervorzuheben, eine weitere (erkenntnis-)theoretische Sichtweise für die Analyse der Vignetten heranzuziehen. Durch die Analyse mit der Heuristik von Fragen von Reh & Ricken (2012) konnten andere Aspekte herausgearbeitet werden, die bei der sehr offenen Vignetten-Lektüre nicht in den Blick gekommen wären. Es konnten unter anderem die Positionierungen der Beteiligten genauer betrachtet werden und dadurch ein Subjektivationsgeschehen spezifischer nachvollzogen werden. Gleichzeitig gingen mit der stark anerkennungsorientierten Sichtweise von Reh und Ricken Phänomene in der Analyse verloren, die Ähnlichkeiten mit Anerkennung haben, wie beispielsweise Wertschätzung. Diese konnten hingegen mit der Vignetten-Lektüre sichtbar werden. Die Tatsache, dass jede angewendete theoretische Perspektive immer nur Bestimmtes sehen lässt und anderes außer Acht lässt, ist stets mitzubedenken. Durch Versuche, unterschiedliche methodische und

theoretische Sichtweisen zu verknüpfen, können empirische Materialien auf neuen Wegen trianguliert und ausgewertet werden.

In der Vignetten-Lektüre der einzelnen Vignetten zeigten sich folgende Phänomene:

- Adressierung als „*Unwissend-Sein*“
- Adressierung als „*Doing Gender*“
- Adressierung als „*Stereotypisieren*“
- Subjektivierung als „*Sich-Überwinden*“
- Subjektivierung als „*Sich-Positionieren*“
- Adressierung als „*Kind-von-jemandem*“
- Subjektivierung als „*Etwas-Können*“
- Subjektivierung als „*Expert\*in-Sein*“
- Adressierung als „*Jemanden-Stören*“

Als übergreifendes Thema kann festgehalten werden, dass in mehreren Vignetten ein Moment des Schamgefühls miterfahren werden kann. Beschämung als unvermeidbarer Aspekt des Lernprozesses (Meyer-Drawe, 2013) kann gleichzeitig als Phänomen von Subjektivierung und Adressierung im Unterricht benannt werden. Es zeigte sich besonders in der Vignetten-Lektüre Adressierung als „*Unwissend-Sein*“ oder in der Subjektivierung als „*Sich-Überwinden*“ und implizit auch in anderen Vignetten. Wie in den theoretischen Perspektiven beschrieben, brauchen Prozesse von Subjektivierung und Adressierung immer den anderen, in der Volksschule die Lehrperson oder andere Kinder, um erfahren werden zu können. Die Vignetten-Lektüren lassen vermuten, dass es durch die Interaktionen in der Schule ein ständiges Aushandeln – zwischen Beschämung und Mut, die Beschämung zu überwinden – zu sein scheint, in dem sich die Kinder bewegen. Durch die ständigen Adressierungen sind Schulkinder herausgefordert, sich stets neu mit anderen ins Verhältnis zu setzen. Dies zeigt sich besonders in der Vignetten-Lektüre Subjektivierung als „*Sich-Positionieren*“. Dabei wird ein Bub von der Lehrperson im Sinne einer Ermahnung negativ adressiert. Anschließend verhält er sich, entgegen der Adressierung als störendes Kind, welches ermahnt werden muss, am Ende ruhig und positioniert sich dadurch neu in der Klasse. Ein ähnliches Phänomen wird auch in der Lektüre Adressierung als „*Jemanden-Stören*“ deutlich. Die negative Adressierung, bei der ein Bub bereits vor Stundenbeginn ermahnt wird sich gut zu Verhalten und nicht aufzufallen, verändert sich im Laufe der Vignette. Dabei verhält sich der Junge wie alle anderen Kinder und wird als Teil der Gruppe wahrgenommen. Der Aspekt der Gruppenzugehörigkeit wird leiblich deutlich, indem der Bub sich von der Mitte des Sitzkreises ohne Aufforderung von Seiten der

Lehrperson wieder in den Kreis setzt, nachdem er eine Wortmeldung hatte. Dabei wird in Folge der Adressierung eine Subjektivierung erkennbar. Es wird deutlich, dass Schulkinder laufend adressiert werden und sich selbst kontinuierlich im Klassenkontext positionieren müssen. Bei der Lektüre Subjektivierung als „*Expert\*in-Sein*“ wird der Aushandlungsprozess der eigenen Position und jener zwischen den Mitschüler\*innen deutlich. Den anderen Mitschüler\*innen und besonders der Lehrperson kommt vor diesem Hintergrund eine sehr wichtige Rolle zu, die auch bei der Analyse der Vignetten sichtbar wird. In der Lektüre Subjektivierung als „*Etwas-Können*“ wird die wertschätzende und motivierende Anerkennung der Lehrerin deutlich, die sich in einem positiven Subjektivationsprozess, im Sinne des stolzen Auftretens des Schulkinds nach dem Referat, zeigt. Während geschlechtssensible Sprache in den Vignetten wenig zum Ausdruck kommt, kann vor allem die Herstellung und (Re-)Produktion von Geschlechterverhältnissen miterfahren werden. Diese zeigt sich in Phänomenen wie der Adressierung als Buben und Mädchen im Turnsaal (Adressierung als „*Stereotypisieren*“) sowie durch die Zuschreibung bestimmter geschlechtstypischer Erwartungen und Eigenschaften. In der Vignetten-Lektüre Adressierung als „*Doing Gender*“ werden Kindern Erwartungshaltungen an ein geschlechtssensibles Verhalten zugeschrieben und in der Lektüre Adressierung als „*Kind-von-jemandem*“ werden stereotype Erwartungen der Lehrerin in Bezug auf die Eltern deutlich.

Die Methode der Vignetten-Lektüre eignet sich, um die Prägnanz und damit den Bedeutungsüberschuss der Erfahrungsszenen auszuwerten. Die Zusammenhänge werden durch die Retroperspektive sichtbar und gleichzeitig auswählend und perspektivisch. Vignetten stellen schriftlich fixierte Erfahrungen dar, bei denen im Analyseprozess immer wieder etwas Neues entdeckt werden kann. Die Vignetten-Lektüre wird als „*Beispiel-Verstehen*“ (Agostini, 2016a, S. 59) eingeordnet und die Inhalte können nur aufgrund der persönlichen (Vor-)Erfahrungen verstanden werden. Dies kann gleichzeitig als Grenze und Potenzial festgehalten werden. Einerseits besteht die Schwierigkeit, dass immer nur ein Teil in den Blick kommen kann, und andererseits können unterschiedliche Vignetten-Lektüren und Lesende von einer Vignette immer wieder Neues in den Blick bringen.

Der Erfahrungsbegriff verknüpft die method(olog)ischen Zugänge der Datenauswertung in dieser Masterarbeit, nämlich die Vignetten-Lektüre und die dokumentarische Methode. Nach dem Erfahrungsbegriff von Meyer-Drawe, welche Lernen aus phänomenologischer Betrachtungsweise *als* Erfahrung versteht, können Phänomene von Adressierung und Subjektivierung ebenfalls als Erfahrung verstanden werden. Auch mit der dokumentarischen Methode, die in der Wissenssoziologie Mannheims verortet wird, soll *Erfahrungswissen* von

Individuen und Gruppen erhoben werden. Beide Erfahrungsbegriffe thematisieren insbesondere lebensweltliche Erfahrungen. Wird die dokumentarische Methode mit theoretischen Traditionen wie der Kulturosoziologie in Verbindung gebracht, kann mit Bourdieu, auf den sich Bohnsack bezieht, als Schüler Merleau-Pontys der Kreis zur Phänomenologie geschlossen werden.

Das zweite empirische Material, mit dem ein stärkerer Fokus auf geschlechtssensible Sprache in der Volksschule gerichtet wird, stellen die Expert\*inneninterviews dar. Die acht Expert\*inneninterviews wurden mit einem teilstrukturierten Leitfaden erhoben. Sieben der Interviews wurden nach einer Hospitation in unterschiedlichen Volksschulklassen durchgeführt, ein Interview fand ohne Hospitation statt. Die Interviews mit Lehrpersonen ermöglichten einen vertiefenden Einblick in das handlungsleitende Erfahrungswissen der Befragten im Umgang mit geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule, welches in den Vignetten nicht miterfahren werden konnte. Bei der Auswertung der Interviews kann ein stärkerer Reflexionsprozess aufseiten der Lehrpersonen vermutet werden, da einige aussagten, dass sie noch nicht viel über das Thema geschlechtssensible Sprache nachgedacht haben. Für die Auswertung der Interviews stellt sich die Wahl der dokumentarischen Methode nach Bohnsack als fruchtbar heraus. Dadurch kann das Erkenntnisinteresse der zweiten Subfrage (*Welche Rolle spielt geschlechtssensible Sprache für befragte Volksschullehrer\*innen allgemein und im Unterricht?*) verfolgt und einer Beantwortung zugeführt werden. Es ist festzuhalten, dass die Auswahl der Lehrpersonen mit dem theoretical sampling begründet werden kann, da die Lehrer\*innen aufgrund des Forschungsinteresses ausgewählt wurden. Dennoch haben die Ergebnisse keine repräsentative Aussagekraft für Lehrpersonen im Volksschulbereich. Andere befragte Lehrpersonen hätten möglicherweise andere Aussagen getätigt. Es ist jedoch festzuhalten, dass qualitative Forschungsansätze allgemein nicht auf Repräsentativität abzielt. Vielmehr verfolgt qualitative Forschung das Ziel, soziales Handeln zu beschreiben sowie die Sichtweisen der Befragten zu verstehen. Die Triangulation verschiedener qualitativ method(olog)ischer Zugänge zu kombinieren ermöglicht unterschiedliche Aspekte eines Gegenstands zu beleuchten (Flick, 2011<sup>3</sup>, S. 23).

Die Kombination der Erhebungs- und Auswertungsmethoden stellt sich als produktiv heraus, da in den Vignetten aus der Praxis der Volksschulklassen kaum eine Verwendung von geschlechtssensibler Sprache wahrnehmbar wurde, sodass diese in den Interviews eigens thematisiert werden konnte. Die vorab vermutete Beantwortung auf Basis sozialer Erwünschtheit bei den Interviews, dass die Lehrpersonen nicht frei ihre Meinung für oder gegen geschlechtssensible Sprache äußern würden, bestätigte sich bei der Auswertung der Interviews

teilweise. Auch wenn manche Lehrpersonen geschlechtssensibler Sprache eine Berechtigung im Unterricht und im Alltag zusprechen, zeigen sich innerhalb der Interviews Widersprüche, die vermuten lassen, dass in der Schulpraxis kein Wert auf geschlechtssensible Sprache gelegt wird. Bei der komparativen Analyse der Interviews werden mehrere relevante Themen ausgearbeitet.

- *Ansprache der Klasse als Gruppe (mit Du)*
- *(Keine) Notwendigkeit und Wichtigkeit von Gendern in der Volksschule*
- *Unterrichtsmaterialien*
- *Gendern ist mühsam (aber hat eine Berechtigung)*
- *Gleichberechtigung*
- *Formen des Genderns*
- *(Re-)Produktion von Klischees und Rollenbildern*

In fast allen Interviews wurde ausgesagt, dass die Kinder mit *Du* angesprochen werden, da sie sich dadurch gezielter angesprochen fühlen würden. Mit der Ansprache der Gruppe in der zweiten Person Singular wird jedoch eine grammatikalisch falsche Form verwendet und gleichzeitig entfällt die Möglichkeit, eine geschlechtssensible Sprache zu verwenden, die beide Geschlechter sichtbar macht. Dieser argumentative Gedankengang, die geschlechtssensible Sprache zu umgehen, zeigt sich bei den Interviews auch dadurch, dass die meisten der befragten Lehrpersonen geschlechtssensible Sprache als nicht notwendig einstufen. An dieser Stelle könnte beispielsweise in der Lehrer\*innenfortbildung angesetzt werden, die die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache ins Bewusstsein rufen kann. Dieser Aspekt wird später weiter ausgeführt. Bei den Unterrichtsmaterialien kann festgestellt werden, dass geschlechtssensible Sprache kein Auswahlkriterium für Materialien darstellt, die Schulbücher laut Aussage der Interviewten jedoch geschlechtssensibel formuliert sein müssen. Bei den Formen des Genderns zeigen sich unterschiedliche Umsetzungen. Das Binnen-I, der Schrägstrich, die Paarform sowie der Genderstern werden angesprochen. Aus den Interviews wird deutlich, dass die befragten Lehrpersonen die Themen Rollenbilder und Stereotype aufgreifen, obwohl sie nicht direkt in den Leitfragen erfasst waren. Es lässt vermuten, dass dies ein Aspekt der Thematik ist, der in der Volksschule leichter aufgegriffen werden kann, während die Verwendung einer geschlechtssensiblen Sprache im Unterricht in einer Volksschulklasse nicht im Vordergrund steht. Dieser Gedanke wird in den nachfolgenden Überlegungen ausdifferenziert.

Die Bedeutung von (nonverbaler) Sprache wird bei der Analyse von Phänomenen der Adressierung und Subjektivierung sichtbar. Lehrpersonen vermitteln und (re-)produzieren

durch die von ihnen verwendeten Worte ständig Vorstellungen von Geschlechtern. Mit einer geschlechtssensiblen Sprache können sie den Kindern ein Selbstverständnis für eine Gleichstellung der Geschlechter mitgeben.

### **5.2. Weiterführende Überlegungen**

In den folgenden weiterführenden Überlegungen soll aufgezeigt werden, welche Chance in Vignetten als Ausbildungstool steckt. Ein zweiter Aspekt, der zur Professionalisierung und Sensibilisierung von Lehrpersonen beitragen kann, sind die Lehrer\*innenfortbildungen. Ein kurzer Ausblick soll die Angebote hinsichtlich des Themenschwerpunkts gender betrachten. Der österreichische Verein EfEU wird als Informationsstelle für Kurse zu geschlechtssensibler Bildung vorgestellt.

In der Auswertung der Vignetten und Interviews kann gezeigt werden, dass sich in der Schule viele Momente ergeben, in denen unbewusst Stereotype und Geschlechterdifferenzen weitergegeben werden. Besonders die Interviews haben bei manchen Lehrer\*innen ein Bewusstsein für geschlechtssensible Sprache in der Schule geweckt. Ein Wissen um geschlechtskonstruierende Momente in der Schule stellt eine Möglichkeit dar, diese zu verändern und zu thematisieren. *Doing Gender* als Konstruktion von Geschlecht wird wahrscheinlich immer Teil von (schulischen) Interaktionen sein. Vor diesem Hintergrund geht es jedoch mehr darum, dass dies nicht nur unbewusst passiert. Ziel könnte es sein, durch ein geschlechtssensibles Bewusstsein Stereotype folglich nicht an die Schulkinder weiterzugeben. Durch die Reflexion der sprachlichen Angewohnheiten und zugrunde liegenden Vorstellungen von Lehrpersonen kann eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache im Unterricht ermöglicht werden.

Eine Möglichkeit der Reflexion von Situationen für angehende Lehrpersonen stellt die verwendete Vignettenforschung dar. Vignetten können, wie in dieser Masterarbeit, einerseits als Forschungsinstrument verwendet werden und andererseits als Ausbildungsmedium. Als Forschungsinstrument werden Vignetten geschrieben und dadurch Daten erhoben, weiterführend werden Vignetten gelesen und die Inhalte/Themen der Vignette in der Vignetten-Lektüre analysiert. Werden Vignetten als Ausbildungsmedium verwendet, werden die gleichen Schritte in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen. Zuerst werden Vignetten gelesen, dann folgt die Vignetten-Lektüre und abschließend können eigene Vignetten verfasst werden. Die Arbeit mit Vignetten ermöglicht, dass pädagogische und pathische Aspekte von

Erfahrungsphänomenen in der Schule zugänglich gemacht werden. Dadurch kann die pädagogische Zuwendung zu bestimmten Phänomenen, die in den Vignetten vorkommen, geschult und eine praktische Urteilskraft ausgebildet werden. Der mögliche Theorie-Praxis-Bezug darf nicht unerwähnt bleiben. Die in Vignetten exemplarisch dargestellten Handlungsmöglichkeiten können mit theoretischen Perspektiven am konkreten Beispiel beleuchtet werden. Da jede Person die Vignette aufgrund der eigenen Erfahrungen anders versteht, können mögliche vergleichbare Erfahrungssituationen gegenübergestellt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Arbeit mit Vignetten für angehende Lehrpersonen eine Möglichkeit zur Professionalisierung darstellt (Agostini, 2019b; Agostini, 2020a; Agostini, 2020b).

Ein weiterer Aspekt, der zur Professionalisierung von Lehrpersonen beitragen soll, sind die verpflichtenden Fortbildungen. Da in den Interviews deutlich wird, dass die Bedeutung des Themas geschlechtssensible Sprache vielen Lehrpersonen nicht bewusst ist, folgt ein exemplarischer Blick in das Fortbildungsprogramm der PH Wien, da sie die größte pädagogische Hochschule in Österreich darstellt und rund 2500 Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen pro Jahr anbietet (Universität Wien, o.J.). Im Fortbildungsprogramm der PH Wien für das Wintersemester 20/21 ist unter dem Punkt Professionalisierung der Unterpunkt „Gender und Diversity“ angeführt. Dabei werden drei Veranstaltungen angeboten, die sich mit dem Thema beschäftigen. Zudem sind unter anderen Punkten noch drei weitere Veranstaltungen zu finden, die gender zum Thema machen. Die Inhalte beziehen sich laut Beschreibungen nicht direkt auf die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache im Unterricht. Hingegen sind die Themen von Rollenbildern und Berufswahl, die auch in den Interviews angesprochen wurden, in den Fortbildungen enthalten. Ein zusätzliches Thema einer Fortbildung, das ebenfalls weitere Forschungsmöglichkeiten bietet, ist sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentitäten im Schulalltag (PH Wien, 2020). Dabei kann auch auf den Grundsatzterlass Sexualpädagogik (BMBWF, 2018b) verwiesen werden, der das Thema für die Schule zur Aufgabe macht. Die Veranstaltungen im Fortbildungsprogramm zeigen, dass es zwar Veranstaltungen zum Thema gibt, jedoch nicht sehr viele.

In diesem Zusammenhang kann auf den Verein EfEU hingewiesen werden, der viele Fortbildungen und Workshops anbietet. Der Verein wurde 1986 in Österreich gegründet und stellt im deutschsprachigen Europa eine einzigartige Organisation da. Der Schwerpunkt des Vereins liegt auf „Gender, Diversität und Bildung“ (EfEU, o.J.). Das Ziel des Vereins EfEU wird auf der Webseite wie folgt definiert: „Sensibilisierung für Sexismen in Schule, Bildung,

Erziehung und Gesellschaft zwecks Veränderung der bestehenden Geschlechter-Machtverhältnisse“ (EfEU, o.J.). Gender wird vom Verein als eine Diversitätsdimension neben anderen (z. B. Alter, Religion, kulturelle Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung) verstanden. In diesem Zusammenhang soll das Gender- und Diversitäts-Management vorgestellt werden. Es „zielt darauf ab, diese und weitere Unterschiede wahrzunehmen und zur Weiterentwicklung von Gesellschaft und Organisationen zu nutzen. Die bewusste Wahrnehmung sozialer Unterschiede und das bewusste Nutzen von Heterogenität fördern Chancengleichheit und die kreativen Fähigkeiten aller“ (EfEU, o.J.). Diversitäts-Management hat seine Ursprünge in den USA und ist auch in europäischen Bildungsorganisationen verpflichtend vorgeschrieben. Der Verein EfEU war in einem drei Jahre dauernden Projekt mit dem Titel „Towards gender sensitive education“<sup>11</sup> involviert. Das Projekt hatte erst kürzlich seine Abschlussveranstaltung, bei der auch das Handbuch für Aus- und Weiterbildung „Wege zu einer geschlechtssensiblen Bildung“ vorgestellt wurde (Krišová & Polánková, 2020). Das Ergebnis des Projekts sind zudem zwei 30-Stunden-Kurse für geschlechtssensible Bildung für Lehrende und angehende Lehrende sowie fünf Videos, die unterschiedliche Themen behandeln. Die Zielgruppe sind Lehrpersonen und Kinder der Sekundarstufe 1 (gender sensed, o.J.). In Bezug auf das Forschungsfeld der Masterarbeit, das die Volksschule darstellt, könnte in weiterführenden Forschungen untersucht werden, wie die Ergebnisse und Ideen des Projekts auch in der Volksschule Anwendung finden können.

Im Anschluss an die Ergebnisse dieser Masterarbeit ist bezüglich des weiterführenden Forschungsbedarfs festzuhalten, dass weitere und wiederholte teilnehmende Erfahrungen aufschlussreich sein könnten. Einerseits könnten weitere teilnehmende Erfahrungen im Unterricht der befragten Lehrpersonen Aufschluss darüber geben, ob tatsächlich ein Reflexionsprozess in Bezug auf die Verwendung geschlechtssensibler Sprache bei den Lehrpersonen stattgefunden hat. Teilnehmende Erfahrungen über einen längeren Zeitraum könnten ebenfalls Auskünfte über Entwicklungen mit dem Thema geschlechtssensibler Unterricht liefern. Auf der anderen Seite könnten weitere teilnehmende Erfahrungen in anderen Schulen bzw. im Unterricht anderer Lehrpersonen erhoben werden, um zu untersuchen, welche Adressierungen und Erfahrungen in anderen Klassen miterfahren werden können. Um ein umfassenderes Bild von der Verwendung geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule zu erhalten, könnten weitere Perspektiven hinzugezogen werden. Beispielsweise könnten auch Schulkinder, Eltern oder Direktor\*innen zu dem Thema und der allgemeinen Umsetzung

---

<sup>11</sup> Neben der Organisation aus Österreich waren auch Organisationen der Länder Tschechien und Ungarn Teil des Projekts.

geschlechtssensibler Bildung in der Schule befragt werden. Unterrichtsmaterialien sind ein Aspekt, der auch in der Analyse zum Thema wurde. An dieser Stelle würde sich eine vertiefende und detaillierte Schulbuchanalyse anbieten, um zu untersuchen, wie neben der Differenzierungskategorie gender auch andere Aspekte wie beispielsweise Herkunft oder sexuelle Orientierung in Schulbüchern der Volksschule vorkommen. Zusätzlich kann ein spezieller Fokus auf die Vermittlung von Geschlechterrollen in Bildern durch eine Bildanalyse gelegt werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass – wie in der Einleitung schon angeführt – das schulische Umfeld einen wichtigen Bereich im Leben der Schulkinder darstellt, wo Geschlechter(un)gleichheiten hergestellt und reproduziert werden. Geschlechtssensible Sprache ist dabei ein Aspekt von geschlechtssensiblen Unterricht, auf den in dieser Masterarbeit fokussiert wurde. In den Interviews und Vignetten zeigte sich jedoch, dass neben geschlechtssensibler Sprache Themen wie Stereotype und Rollenbilder explizit zum Ausdruck gekommen sind. Implizit zeigten sich in den empirischen Daten auch andere Bereiche, an denen ein geschlechtssensibler Unterricht ansetzen kann. Dazu zählen beispielsweise die Phänomene von Subjektivierung und Adressierung, für welche es einer besonderen Wahrnehmung bedarf.

Wie auch in der Definition geschlechtssensibler Bildung nach Krišová & Polánková (2020, S. 8) muss deutlich gemacht werden, dass geschlechtssensible Bildung alle Kinder als Teil der Gesellschaft anerkennen muss, „unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität, sexuellen Orientierung oder ihrem Geschlechtsausdruck (ebenso wie auch ihrer Klassenzugehörigkeit, ethnischen Zugehörigkeit oder Befähigung)“. Dies macht deutlich, dass geschlechtssensible Bildung über geschlechtssensible Sprache hinausgeht und weitere Aspekte umfasst. Doch wie ist geschlechtssensible Sprache in der Volksschule in diesem Feld einzuordnen? Geschlechtssensible Sprache kann dazu beitragen, (Un-)Gleichheiten sprachlich sichtbar zu machen. Sie kann gleichzeitig richtungsweisend und Folge geschlechtssensibler Bildung sein. Durch eine geschlechtssensible Sprache können Lehrpersonen dazu beitragen, ein Selbstverständnis von Gleichstellung der Geschlechter bei der nächsten Generation mitzugestalten.

## 6. VERZEICHNISSE

### 6.1. LITERATURVERZEICHNIS

- Agostini, E. (2016a). Lektüre von Vignetten. Reflexive Zugriffe auf Erfahrungsvollzüge des Lernens. In S. Bauer, & H. Peterlini, An der Seite des Lernens: Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht (S. 55-62). Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Agostini, E. (2016b). Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Agostini, E. (2019a). Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. In M. Brinkmann, J. Türistig, & M. Weber-Spanknebel, Leib-Leiblichkeit-Embodiement. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes (S. 301-322). Springer VS.
- Agostini, E. (2019b). Über die Kunst des Vignettenschreibens. Forschendes Studieren zwischen empirischen und ästhetisch-ethnischen Ansprüchen. In R. Kunz & M. Peters, Der professionalisierte Blick (S. 179-189). München: kopaed.
- Agostini, E. (2020a). Lernen 'am Fall' versus Lernen 'am Beispiel'. Oder: Zur Bedeutung der pathischen Struktur ästhetischer Wahrnehmung für die Narration von phänomenologisch orientierten Vignetten. In H. Peterlini, I. Cennamo & J. Donlic (Hrsg.), Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen der phänomenologisch orientierten Bildungsforschung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung (Band 7, S. 153-178). Wien, Bozen: Studienverlag.
- Agostini, E. (2020b). Vignettenforschung in Theorie und Praxis. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung anhand von Vignetten. 20.01.2020 Universität Wien.
- Beekman, T. (1987). Hand in hand mit Sasha: Über Glühwürmchen, Grandma Millie und andere Raumeschichten. Im Anhang: teilnehmende Erfahrung. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe, Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik (S. 7-25). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Blake, C. & Klimmt, C. (2010). Geschlechtergerechte Formulierungen in Nachrichtentexten. Publizist, S. 289-304.
- BMBWF. (2002). Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Bereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Leitfaden für geschlechtergerechtes Formulieren. Rundschreiben Nr. 22/2002, Geschäftszahl: 15.510/17-VII/B/2/02. Abgerufen am 14. 07. 2020 von [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2002\\_22.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2002_22.html)
- BMBWF. (2012). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Abgerufen am 15. 8 2020 von [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_vs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html)
- BMBWF. (2018a). Geschlechtergerechte Sprache. Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF. Wien: BMBWF.

- BMBWF. (2018b). Grundsatzterlass Sexualpädagogik. Rundschreiben Nr. 11/2015, Geschäftszahl: BMBF-33.543/0038-I/9d/2015. Wien.
- BMBWF. (2019). Grundsatzterlass Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung. Rundschreiben Nr. 21/2018, Geschäftszahl: BMBWF-15.510/0024-Präs/1/2018. BMBWF.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang (Heft 4), 550-570.
- Bohnsack, R. (2013). Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bublitz, H. (2002). Judith Butler zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag GmbH.
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting, & M. Seemann, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis.
- Budde, J., Kansteiner, K., Bossen, A., Kortendiek, B. (Hrsg.) (2015). Geschlechterkonstruktionen in schulischen Handlungsfeldern. In Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (Heft 1).
- Budde, J., Scholand, B. & Faulstich-Wieland, H. (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim und München.
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.). (2019a). imag-gmb.at. Abgerufen am 07. 09. 2020 von <https://www.imag-gmb.at/arbeitsgruppe/interministerielle-arbeitsgruppe.html>
- Bundeskanzleramt Österreich (Hrsg.). (2019b). imag-gmb.at. Abgerufen am 30. 09. 2020 von <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/was-ist-gm.html>
- Butler, J. (2017). Das Unbehagen der Geschlechter (1991). In M. Althoff, M. Apel, M. Bereswill, J. Grulich & B. Riegraf, Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen (S. 31-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Düttmann, A. (1997). Zwischen den Kulturen. Spannungen im Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EfEU. (o.J.). Abgerufen am 22. 10. 2020 von <https://www.efeu.or.at/verein.html>
- Engelfried, C. (2010). Making masculinities: Männlichkeit im Fokus der Gender studies. In C. Engelfried & C. Voigt-Kehlenbeck, Gendered Profession. Soziale Arbeit vor neuen

- Herausforderungen in der zweiten Moderne. (S. 141-171). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule – Geschlechterbrille versus Blick auf Vielfalt. In K. Böllert & C. Heite (Hrsg.), Sozialpolitik als Geschlechterpolitik (S. 61-79). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH.
- Faulstich-Wieland, H. (2015). Doing und Undoing Gender in der Schule. In K. Bräu & C. Schlickum, Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen (S. 153-165). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich, & O. Hans-Uwe, Empirische Forschung und Soziale Arbeit (S. 323-329). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien GmbH.
- Flick, U. (2011<sup>3</sup>). Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien GmbH.
- gender sensed. (o.J.). Abgerufen am 22. 10. 2020 von <https://gendersensed.eu/about/>
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In Becker/Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (S. 137-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. (Bd. 3. überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Goffman, E. (2001). Interaktion und Geschlecht. In V. Knoblauch & A. Hubert. Frankfurt, New York: Campus.
- Handreichung Gender\_Diversität. (2017). Diagnoseinstrumente zur gender- und diversitätskompetenten Unterrichtsrelexion. Abgerufen von: [https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD\\_Handreichung\\_web\\_final.pdf](https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD_Handreichung_web_final.pdf)
- Hartnack, F. (2017). Doing Gender und Feeling Gender im Sportunterricht: Eine leibphänomenologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens. Göttingen: V&S Unipress.
- Henne, H. (1975). Sprachpragmatik. Nachschrift einer Vorlesung. De Gruyter.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. KZfSS (46), (S. 668-692).
- Jung, J. (2020). Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kahlert, H. (2011). Gender Mainstreaming: ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In D. Krüger (Hrsg.), Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse (S. 69-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH.

- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KPH Wien/Krems. (2019). *Leitfaden für geschlechtergerechte Sprache*. Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems.
- Křišová, D. & Polánková, L. (Hrsg.). (2020). *Wege zu einer geschlechtersensiblen Bildung. Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer\*innen*. Erstellt von: Kateřina Hodická (GIC NORA), Borbála Juhász (HWL), Jakub Kriš (MU), Dagmar Křišová (MU), György Mészáros (ELTE), Lenka Polánková (MU), Dorottya Rédei (ELTE), Réka Sáfrány (HWL), Claudia Schneider (EfEU), Renate Tanzberger (EfEU). Übersetzung aus dem Englischen: Claudia Schneider, Renate Tanzberger. Brunn, Budapest, Wien.
- Krüger, D. (2011). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien GmbH.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basl: Belz-Verlag.
- Lippitz, W. (1987). *Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik*. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe, *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 101-130). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Lipps, H. (1941). *Das Schamgefühl*. In Strassburger Wissenschaftliche Gesellschaft (Hrsg.), *Die menschliche Natur*, (Bd. 3, S. 29-43) Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Lorenz, G. (2017). *Selbsterfüllende Prophezeiungen in der Schule. Leistungserwartungen von Lehrkräften und Kompetenzen von Kindern mit Zuwanderungshintergrund*. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Lucy, J. A. (2001). *Sapir-Whorf Hypothesis*. *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*, S. 13486-13490.
- Merleau-Ponty, M. (1993 [1969]). *Die Prosa der Welt*. In C. Lefort, *Die Prosa der Welt*. Aus dem Französischen von Regula Giuliani, mit einer Einleitung zur deutschen Ausgabe von Bernhard Waldenfels (2. Auflage).
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. 2., durchgesehenen und korrigierte Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2013). *Lernen braucht Lehren*. In P. Fauser, W. Beutel & J. John, *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität* (S. 89-97). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Müller, J. (2013). *'Anerkennen' und 'Anrufen'*. In A. Geldhard, T. Alkenmeyer, & N. Ricken, *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Münst, A. S. (2010). *Teilnehmende Beobachtung*. In R. Becker & B. Korendiek, *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 380-385). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Penkwitt, M., Köhler, S.-M., Schluter, A. (Hrsg.) (2020). Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten. In GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Heft 3.
- Peterlini, H. K. (2020). Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In J. Donlic, & I. Strasser, Gegenstand und Methoden qualitative Sozialforschung: Einblicke in die Forschungspraxis (S. 221-138). Barbara Budrich.
- PH Tirol. (o.J.). ph-tirol.ac.at. Abgerufen am 09. 10. 2020 von <https://ph-tirol.ac.at/node/1097>
- PH Wien (2018). Sprache & Bild. Richtlinien zur Gleichbehandlung von Frau und Mann sowie allen weiteren Genderidentitäten in Sprache und Bild an der Pädagogischen Hochschule Wien.
- PH Wien (2020). Fort- und Weiterbildungsangebot. Abgerufen am 5. 10. 2020 von [https://www.phwien.ac.at/files/VR\\_Lehre/HLG\\_und\\_FB\\_Angebot/FortbildungsAngebot/Fortbildungsangebot\\_WiSe2020\\_21.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angebot/FortbildungsAngebot/Fortbildungsangebot_WiSe2020_21.pdf)
- Pöschko, H. & Prieler, V. (2018). Zur Verständlichkeit und Lesbarkeit von geschlechtergerecht formulierten Schulbuchttexten. Zeitschrift für Bildungsforschung, 8(5), S. 5-18.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. . In I. Miethe, & H.-R. Müller, Qualitative Bildungsdorschung und Bildungstheorie (S. 34-56). Opladen u.a.: Budrich.
- Ricken, N. (2009). Über Anerkennung – Supren einer anderen Subjektivität. In N. Ricken , H. Röhr, J. Ruhloff , & K. Schaller, Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (S. 75-92). München: Wilhelm Fink.
- Ricken, N. (2013a). Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In A. Geldhard, T. Alkenmeyer, & N. Ricken, Techniken der Subjektivierung. München: Wilhelm Fink.
- Ricken, N. (2013b). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, & e. al, Selbst-Bildungen. Soziela und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. (S. 69-99). Bielefeld: transcript.
- Röhr, H. (2009). Anerkennung. Zur Hypertrophie eiens Begriffs. In N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff, & K. Schaller , Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (S. 93-107). München : Wilhelm Fink.
- Schäfer, A. (1996). Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72, S. 175-189.
- Schmidt, R. (2013). Zur Öffentlichkeit und Beobachtbarkeit von Praktiken der Subjektivierung. In A. Geldhard, T. Alkenmeyer, & N. Ricken, Techniken der Subjektivierung. Wilhelm Fink Verlag.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck: Studienverlag.

## Literaturverzeichnis

- Stahlberg, D. & Sczesny, S. (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. *Psychologische Rundschau*, 52(3), S. 131-140.
- United Nations. (o.J.). Sustainable Development Goals. Abgerufen am 24. 09. 2020 von <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Universität Wien. (o.J.). Verbund. Abgerufen am 13. 11. 2020 von <https://www.lehramt-ost.at/kontakt/>
- Vervecken, D. & Hannover, B. (2015). Yes I Can! Effects of Gender Fair Job Descriptions on Children's Perceptions of Job Status, Job Difficulty and Vocational Self-Efficacy. *Social Psychology*, 46(2), S. 76-92.
- Waldenfelds, B. (1995). *Deutsch-französische Gedankengänge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- West, C. & Fenstermaker, S. (2002). *Doing Difference*. In C. West & S. Fenstermaker, *Doing gender, doing difference, inequality, power and institutional change*. New York: Routledge.
- West, C. & Zimmermann, D. (1987). *Doing gender*. *Gender and Society* 1 (2), 125-151.
- Zentrum polis. (2014). Abgerufen von <http://media.obvsg.at/AC12057735-2001>

## 6.2. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
B-VG	Bundes Verfassungsgesetz
bzw.	beziehungsweise
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
LBVO	Leistungsbeurteilungsverordnung
o.J.	Ohne Jahr
PH Tirol	Pädagogische Hochschule Tirol
PH Wien	Pädagogische Hochschule Wien
Hrsg.	Herausgeber*in(nen)
KPH Wien/Krems	Kirchlich-pädagogische Hochschule Wien/Krems
u.a.	und andere
WHO	World Health Organization
z. B.	zum Beispiel

## 7. ANHANG

### Kurzfassung

Die Rolle von Adressierung und geschlechtssensibler Sprache im Unterricht in der Volksschule zu untersuchen, ist das Ziel der Masterarbeit. Dazu wird folgende Forschungsfrage gestellt: *In welcher Weise werden Schulkinder im Volksschulunterricht von Lehrpersonen adressiert und welche Rolle spielt dabei geschlechtssensible Sprache?*

Um die Forschungsfrage zu beantworten wurden unterschiedliche empirische Daten erhoben. Der erste Teil der Datenerhebung erfolgte durch teilnehmende Erfahrungen in Volksschulen, aus denen Vignetten entwickelt wurden. Zudem wurden acht Expert\*inneninterviews mit Lehrpersonen durchgeführt. Auch für die Datenauswertung wurde eine Kombination von Methoden herangezogen, um das jeweilige Material fruchtbar auswerten zu können. Die Vignetten wurden mit einer offenen Vignetten-Lektüre ausgewertet, um Phänomene von Adressierung und Subjektivierung herauszuarbeiten. Durch die Analyse mit der Heuristik von Fragen nach Reh und Ricken konnten zusätzliche Aspekte offengelegt werden. Die Expert\*inneninterviews wurden mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet und fokussieren den Umgang mit geschlechtssensibler Sprache in der Volksschule.

Das schulische Umfeld stellt einen wichtigen Bereich im Leben der Kinder und einen Ort dar, an dem Geschlechter(un)gleichheiten (re-)produziert werden. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass sich Phänomene von Adressierung und Subjektivierung in Interaktionen zeigen. Geschlechtssensible Sprache stellt einen Aspekt von geschlechtssensibler Bildung dar. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass Themen wie Rollenbilder und Stereotype in der Volksschule eine größere Bedeutung haben als geschlechtssensible Sprache. Dennoch kann geschlechtssensible Sprache dazu beitragen, ein Selbstverständnis für die Gleichstellung der Geschlechter zu erreichen.

## **Abstract**

To study the role of addressing and gender sensitive language in primary school classes is the aim of this master thesis. Therefore the following research question is asked: *In which way are schoolchildren in primary school lessons addressed by teachers and which role does gender sensitive language play?*

Various empirical data were collected to answer the research question. The first part of the data collection took place through participant experiences in primary schools, from which vignettes were developed. In addition eight expert interviews were conducted with teachers. A combination of methods was also used for data evaluation in order to evaluate each data productive. The vignette were analysed with an open vignette-reading in order to work out phenomena of addressing and subjectification. Through the analysis with the heuristic of questions by Reh and Ricken, additional aspects were revealed. The expert interviews were evaluated by using the documentary method by Bohnsack, focusing on the handling of gender sensitive language in primary schools.

The school environment is an important area in children's lives and a place where gender (in)equality is (re-)produced. The results of the investigation indicates that phenomena of addressing and subjectification are apparent in interactions. Gender sensitive language is one aspect of gender sensitive education. However the study shows, that topics such as role models and stereotypes are more important in primary schools than gender sensitive language. Nevertheless, gender sensitive language can help to develop an implicitness for gender equality.

## **Interviewleitfaden**

**Forschungsfrage:** *In welcher Weise werden Schulkinder im Volksschulunterricht von Lehrpersonen adressiert und welche Rolle spielt dabei geschlechtssensible Sprache?*

### **1) Beginn/Vorbemerkungen**

- Begrüßung, Dank, Einverständnis mit Tonbandaufnahme (unterschreiben lassen), Anonymisierung, Verwendung der Daten nur für die Masterarbeit
- Vorstellung des Masterarbeitsthemas: Im Rahmen der Masterarbeit möchte ich herauszufinden, wie Volksschullehrer\*innen mit geschlechtssensibler Sprache im Unterricht umgehen. Im Interview werden Lehrer\*innen als Expert\*innen für Unterrichtsgeschehen angesprochen. Die Fragen zielen auf die persönlichen Einstellungen und Erfahrungen der Lehrpersonen.

### **2) Besprechung der mitgeschriebenen Protokolle der teilnehmenden Erfahrung**

### **3) Die Arbeit als Lehrperson in einer Volksschule**

- Seit wann arbeiten Sie als Lehrer\*in?
- Haben Sie bestimmte Schwerpunkte in Ihrer Arbeit?
- Zum Einstieg möchte ich Sie bitten sich eine Situation vorzustellen: Stellen Sie sich vor, Sie stehen vor der Klasse und wollen einen Arbeitsauftrag und die notwendigen Materialien erklären. Können Sie mir die Situation bitte beschreiben. Was würden Sie dabei sagen?

### **4) Sprache im Unterricht**

- Können Sie vielleicht von einer Situation berichten, bei der Sie darauf geachtet haben, wie oder mit welchen Worten Sie die Schüler\*innen angesprochen haben?
- Welche Gedanken kommen bei Ihnen auf, wenn sie von dem Begriff ‚geschlechtssensible Sprache‘ hören?
- Welche Gedanken haben Sie zu gendern? Welche Art von Gendern nutzen Sie oder gendern Sie nicht im Unterricht?
- Gibt es für Sie einen Unterschied zwischen geschlechtssensibel sprechen und schreiben in der Volksschule? Welchen?
- Welche Vor- und Nachteile sehen Sie, wenn man eine geschlechtssensible Sprache verwendet?
- Ist die Verwendung von geschlechtssensibler Sprache ein Thema, das im Lehrerzimmer besprochen wird? Inwiefern?

### **5) Unterrichtsmaterialien**

- Ich kenne beispielsweise das Buch „MatheforscherInnen“. Dabei wird im Titel gegendert und sowohl Buben als auch Mädchen als Forscher\*innen angesprochen. Wie handhaben Sie die Auswahl von Unterrichtsmaterialien?
- Können Sie von einer Situation erzählen, in der Schulkinder darauf in irgendeiner Weise reagiert haben, wenn Sie von Schülern und Schülerinnen gesprochen haben?

## Anhang

### 6) **Abschluss**

- Zum Abschluss möchte ich Sie noch fragen, ob Ihnen noch etwas einfällt oder ob Sie noch etwas ergänzen möchten?
- Ich bedanke mich für Ihre Zeit und das Interview.

### 7) **Hintergrundfragen:**

- Schultyp
- Schulstandort
- Klasse
- Dienstzeit
- Bestimmter Schwerpunkt
- Geschlecht

## Interviewtranskripte

### 1 Interview mit Lehrerin Valerie (anonymisiert)

2 L = Lehrperson, I = Interviewerin

3 Transkript ist leicht geglättet

4 I: Na, es passt eh gut, ich schalts nur #ein, damit# ich das alles dann noch einmal mir anhören  
5 kann

6 L: #ja genau#

7 I: Aber ja das hab ich mir auf jeden Fall jetzt aufgeschrieben. Dann es ist heute die #erste  
8 Beobachtung# fokussierter mach mit dem also ist eh gut, dann kann ich nächstes Mal

9 L: #genau# #genau dass man es sich einfach vorher überlegt, mach ich meine Beobachtung  
10 auf die Klasse gesehen. Interaktion Klasse Lehrerin oder ich beobachte eine Weile, such mir  
11 zwei unterschiedliche Personen aus, weil wie gesagt, wenn man eine Klasse jetzt nicht kennt,

12 I: ja

13 L: dann muss i sowieso jetzt erstmal bissi beobachten

14 I: ja

15 L: vom ersten Gefühl her, wo man sich denkt ok, dieses Kind könnte eher ein extrovertiertes  
16 Kind sein und das ist eher introvertiertes Kind

17 I: ja

18 L: die beiden beobachte ich heute, schau verändert sich die Situation

19 I: hmh

20 L: und wie geht die Lehrerin um, auf diese beiden Typen von Kindern ein, #ja#

21 I: #ja‘

22 L: das man einfach sieht, weil man einfach als Lehrer wirklich sehr oft ein Kinder vergisst.

23 I: mhm

24 L: Grad eben so, so introvertierte Typen vergisst man gerne und ich erinnere mich selber  
25 daran indem ich die Kinder auch immer wieder frage „Wer ist heute noch zu wenig  
26 drangekommen?“ Naja, dann dürfen sie sich einfach melden, und dann melden sich auch  
27 einige die viel dran waren. Aber wenn das ihr Bedürfnis ist, ja, und sie trotzdem noch finden  
28 sie sind zu wenig drangekommen, nagut, soll so sein. #Ja#.

29 I: #ja#

30 L: Und bei dieser Fragestellung melden sich aber auch immer wieder manche nicht, weil sie  
31 das gar nicht so wollen. In dieser Zeit, wo ich die Frage stelle, hab aber auch ich wieder Zeit  
32 zu überlegen „na wer war denn heute wirklich noch zu wenig drangenommen?“ Und dann sag  
33 ich dann auch manchmal, „Ja genau, auch dich hab ich auch vergessen, na vielleicht kannst du  
34 mir diese Frage beantworten.“ Ja, also so das man sich sozusagen als Lehrperson da manches

## Anhang

- 35 Mal ein bisschen, ah, die Zeit nimmt, in sich zu gehen und zu überlegen „ah ja mit wem hab  
36 ich heute noch zu wenig gesprochen oder wenig gehört, ja.“ Das ist ganz #wichtig#
- 37 I: #ja# (Pause) ok, danke. Also haben Sie sonst noch irgendwas zu den Protokollen, die ich  
38 jetzt vorgelesen hab? Würden Sie noch irgendwas gerne ergänzen wollen oder-
- 39 L: (husten) tschuldige, na super
- 40 I: (lacht)
- 41 L: (Husten) na, eigentlich hab ma das eh gesagt, einfach #schaun#,  
42 I: #ja#
- 43 L: Also ich würd nicht, wie gesagt, wahllos jetzt den und dann den beobachten und dann nicht  
44 wirklich jeder Kopfbewegung da notieren. Sondern einfach, was will ich jetzt, ja will ich  
45 dieses eine Kind den ganzen Vormittag beobachten und dann kann man sämtliche Regungen  
46 oder so sich notieren, wo man sich denkt der ist abwesend der will eigentlich was sagen,  
47 kommt nicht dran. Aber da würd ich schon so wie bei einer Geschichte einen roten Faden,  
48 roter Faden würd ich mir vorher überlegen. Wen nehme ich, wen beobachte ich und dann bei  
49 einer Person bleiben. Und wie gesagt, wenn es ist ja sowieso #anonym#
- 50 I: #ja#
- 51 L: ja braucht man niemanden fragen, weil der Name des Kindes wird nicht erwähnt. Und ah  
52 ist prinzipiell könnte ich das Geschlecht sagen #ja#
- 53 I: #mhm#
- 54 L: (Pause) Könnte man dazu sagen. Weiß ich trotzdem noch nichts spezifisches über das  
55 Kind, na.
- 56 I: Ok danke, zuerst einmal allgemein ihre Arbeit als Lehrperson. Seit wann arbeiten Sie schon  
57 als Lehrerin?
- 58 L: Seit 1986.
- 59 I: mhm. Und haben Sie irgendwelche bestimmten Schwerpunkte in ihrer Arbeit?
- 60 L: Ja, Schwerpunkte ist ein-, also ist was mir am Herzen liegt, ist einmal das- das hat man  
61 heute zwar nicht gesehen, aber Musik ist für mich ganz wichtig. Ja, auch einfach schon dieses  
62 lernen. Grad in der ersten Klasse mir sehr viel Musik und Bewegung begleitet ist. Und das die  
63 Kinder ah einen Ordnungsrahmen möglichst rasch lernen, weil nur dann ist einfach auch  
64 lernen in einer Gruppe möglich. Und dieser Ordnungsrahmen ist mir wirklich ganz, ganz  
65 wichtig und wird am Anfang einfach spielerisch erlernt. Ja, Musik, einen Ordnungsrahmen ah  
66 das sind sozusagen die Dinge mit denen ich an die Sache also am Anfang, sag ma mal,  
67 herangehe. Ja, und die Kinder irgendwie bei Lust und Laune zu halten, nicht. Weil grad am  
68 Anfang in der ersten Klasse, dieser Übertritt von der Vol- von vom Kindergarten oder von der  
69 Vorschulklasse in die erste Klasse, ist einfach ein schwieriger. Und ah da muss ma einfach  
70 mit sehr viel Bewegung und und Spaß da herangehen. Und mit diesem Spaß und diesem  
71 Ordnungsrahmen werden die Kinder lernen und sich an diese neue Situation und leichter  
72 gewöhnen, na.

## Anhang

73 I: Ok, und ah können Sie vielleicht von einer Situation berichten, wenn Sie darauf geachtet  
74 haben, also mit welchen Worten Sie die Schülerinnen und Schüler ansprechen oder denken  
75 Sie da irgendwie so gar nicht drüber nach, wie sie die jetzt ansprechen?

76 L: Ohja das denk ich schon nach. Also wenn ich jetzt um eine genaue Erklärung geht, dann  
77 spreche ich's sie immer an mit, also so als wärs die Einzelperson. Ja also „Dann machst du,  
78 dann nimmst du dieses Blatt, dann nimmst du deine Schere“. So das wirklich ah das Kind sich  
79 wirklich persönlich angesprochen fühlen-fühlt. Wenn's jetzt um ganz wichtige Dinge geht,  
80 mach ich das immer so. Wenn's um allgemeine Dinge geht, ist dann, dann spreche ich auch in  
81 der Mehrzahl. Also so dann spreche ich die gesamte Gruppe an. Aber so wirklich das mach  
82 ich immer so, wenn's um Wichtiges geht, dann spreche ich sie in, in der Einzahl an und.  
83 Oder damit fühlt sich auch jedes Kind besser angesprochen. (Pause)

84 I: Ok und wenn Sie den Begriff ah geschlechtssensible Sprache hörn, welche Gedanken  
85 kommen Ihnen da?

86 L: (Pause) ahh geschlechtssensible Sprache, ah ich mein das ist so wie wir da heute darüber  
87 gesprochen haben. Mir ist es einfach ganz wichtig, dass es ah kein keine Bevorzugung gibt  
88 zwischen Burschen und Mädchen, sondern das da alles ganz neutral ist. Ah das Burschen oder  
89 Mädchen nichts besser oder schlechter können #ja#

90 I:#mhm#

91 L: Deswegen bin ich auch auf diesen Herrn da vom Fußballverein, der da hereingeschneit ist  
92 aam nicht sehr neugierig. Weil ahm in seiner ersten Schnupperstunde die er mit der Klasse  
93 veranstaltet hat, wars so, dass er ah (7:03) die Kinder vorzeigen lassen und hat die Mädchen  
94 immer gleich so sozusagen, na das machen jetzt die Burschen, die Mädchen ah schauen sich  
95 das einmal an. Also er hat sofort von Anfang an gesagt, das können nur die Burschen, das  
96 können nicht die Mädchen. Ja, und ich hab dann jedes Mal von Anfang an sagen müssen „Na  
97 entschuldige, es gibt hier auch unter den Mädchen große Talente, also bitte, wir erklären das  
98 für alle und alle machen das gleiche.“ Und dann gings sogar so weit, dass er dann eben gesagt  
99 hat „So, jetzt machen das die Burschen und die Mädchen gehen in den Geräteraum hinter das  
100 Gitter.“ Sag ich „Nein, das machen wir nicht.“ Das ist ja so wie im Zoo, das sind ja auch  
101 keine Affen die sich da jetzt hinter den in den Käfig begeben. Also entweder machen das alle  
102 in kleinen Gruppen und alle sitzen heraußen keiner setzt sich hinter die Gitterstäbe. Ja, also  
103 und da find ich wirklich so sehr empfindlich, das Mädchen und Burschen absolut gleich  
104 behandelt werden. Weil jeder hat seine- es gibt Mädchen die im mathematischen Bereich eh  
105 genial sind, es gibt Burschen die, die im handwerklichen Bereich genial sind und deswegen ist  
106 mir das ganz wichtig, dass es hier keine Trennung gibt. (Pause)

107 I: Ok, und äh nutzen Sie auch irgendein im Unterricht eine Art des Genderns? Also wie Sie  
108 gesagt haben #mit dem Binnen I#

109 L: #also ja genau# Jetzt auch so in der vierten. Also das ah das kam zum ersten Mal eben bei  
110 einem Sachbeispiel in Mathematik, wo das im Text so angegeben war ah „Die Schüler und  
111 Schülerinnen“

112 I: mhm

113 L: Und ein, ein Bursche hat das dann mal zwei gerechnet #ja#

114 I: #aso#

- 115 L: (lacht) Und da ist es das erste Mal aufgetreten und da hab ich das auch gleich zum Anlass  
116 genommen, um das zu erklären. Und ähm ihnen in ihre Köpfe zu rufen, darauf aufzupassen,  
117 wenn sie die Nachrichten hören, wenn sie Zeitungen lesen, was das bedeutet, woher das  
118 eigentlich rührt und dass das sehr wichtig ist, das man darauf achtet, wenn man was schreibt  
119 oder wenn man Leute anspricht, das man beide Geschlechter anspricht.
- 120 I: Ja #und# #ja# #ok#
- 121 L: #Also ohne# jetzt Feministin #zu sein# # also#
- 122 I: Und machen Sie da einen Unterschied zwischen schreiben und sprechen oder ist das für die  
123 irgendwie gleich?
- 124 L: Ah im Prinzip ist es gleich. Ja also aber man muss schon ehrlich sein, dass ich da jetzt auch  
125 da, wenn ich spreche ah da sag ich die Buben und die Mädchen ah machen das und jenes, aber  
126 ah beim spre- beim Schreiben natürlich achtet man mehr darauf als beim Sprechen. Aber  
127 wenn die Kinder Referate halten und ah und des dann auch dazu passt dann erwähnen wir das  
128 auch das da eben auch einführen in ihre Präsentation.
- 129 I: Und ist das Thema im Lehrerzimmer auch irgendwie präsent?
- 130 L: (Pause) Das kann ich jetzt ehrlich gesagt nicht sagen, weil wenn wir uns unterhalten, dann  
131 ist, nachdem wir ein Lehrkörper bestehend aus lauter Frauen sind. Ist das Thema gender bei  
132 uns jetzt nicht vorrangig. Daher findet im Lehrerzimmer kein Gespräch zu dem Thema statt.  
133 #ja#
- 134 I: #ok# Und das haben Sie auch vorher schon angesprochen mit den äh  
135 Unterrichtsmaterialien. Ich hab auf der PH zum Beispiel auch das Buch, das Mathebuch die  
136 #MatheforscherInnen# gesehen, wo auch das Binnens I drinnen ist.
- 137 L: #hmh#
- 138 I: und da wollt ich fragen, ob Sie bei den Unterrichtsmaterialien auch irgendwie besonders  
139 drauf achten oder-?
- 140 L: Na also bei der Wahl der Unterrichtsmaterialien hab ich jetzt nicht drauf geachtet, ob das  
141 jetzt wirklich aah da geschlechterneutral ist und eben von der Warte aus hab ich mir das nicht  
142 ausgesucht. Also ich hab mir das ABC der Tiere ausgesucht aufgrund des Silben lernens.  
143 Weil einfach das Lernen mit den Silben de- den Kindern beim Lesen unglaublich hilft und das  
144 Lesen und ah das Lernen durch Silben die Kinder von der Grammatik, Rechtschreibung  
145 unterstützt. Aber aufgrund der geschlechterspezifischen An-Ansicht also hob ich des nicht  
146 gewählt. In Mathematik auch nicht. Ist es da drinnen einfach auch Welch ah (...)
- 147 I: mhm. Und vorher haben Sie auch schon eine Situation beschrieben, wo Kinder halt  
148 irgendwie drauf reagiert haben, wenn's Schüler und Schülerinnen stand. Fällt Ihnen da noch  
149 irgendeine Situation #dazu ein#?
- 150 L: #na eigentlich# nicht. Also das war damals einfach ah der beste Ansatz, weil natürlich,  
151 wenn ein Kind das liest, Schüler und Schülerinnen, denkt es sich „Aha das sind so viele  
152 Mädchen und so viele Burschen“ Jetzt ja, aber das es jedem aufgrund der ah dieser  
153 Geschlechtersprache so steht damit haben die noch nichts zu tun gehabt und da deswegen  
154 muss man sich da heranzuführen und ihnen das mal erklären.

## Anhang

155 I: Ok, das ah bevor ich noch ein paar Hintergrundfragen hab ah wars das jetzt mit meinen  
156 Fragen und wollt ich Sie nur noch fragen, ob Ihnen sonst noch was einfällt oder Sie noch  
157 irgendwas ergänzen möchten.

158 L: Na ich denk mir das auch so heute von dem Deutsch Thema zwar ah Vorwörter. Aber man  
159 hat ja heute auch das hat gut dazu gepasst, die Geschlechterrolle im Haushalt. Also wie  
160 werden die Aufgaben im Haushalt verteilt und des war schon sehr interessant. Weil einfach,  
161 ah wir ja einen sehr hohen Prozentsatz an Leuten mit Migrationshintergrund haben. Und auch  
162 da sieht man jetzt schon, wie sich die Geschlechterrolle verändert #hat ja#

163 I: #mhm#

164 L: In der tschetschenischen Familie, wo der Papa der Einkäufer ist und die Mama, wenn sie  
165 jetzt grad um das bügeln kümmern muss, die Brüder sich dann um um ums Zusammenräumen  
166 kümmern. Oder die Brüder sich mit dem Baby beschäftigen, das die Mama was anderes  
167 machen kann. Also prinzipiell so bei diesem fragen so ah in querbeet durch die Klasse, durch  
168 die verschiedensten Familien, hat man eigentlich gemerkt, dass es da keine  
169 Geschlechtertrennung gibt, sondern das da wirklich eine gute Aufteilung ist und jeder alles  
170 macht. Oder sie oder sie eben wirklich spezifische Aufgaben haben, die aber  
171 geschlechterneutral sind. #also nicht#

172 I: #ja#

173 L: dem alten Wertebild zusammenhängen. Also des fand ich ja sehr interessant, das zu  
174 erfragen und dann diesen Text erst zu lesen, der sich damit beschäftigt. Und dann in einer  
175 Tabelle einzutragen, aha ja also zum Beispiel morgen werden wir dann einfach schauen. Wie  
176 ist eine Tabelle für sich selbst, wie ist das bei euch zuhause. Sind da die Rollen gleich verteilt  
177 oder muss jetzt jemand mehr arbeiten als der andere. Das man sich des halt ein bisschen, das  
178 das gleich verteilt ist und niemand benachteiligt ist.

179 I: Ja sehr spannend. Ja dann danke ich für Ihre Zeit und das Interview.

180 L: Gerne

1 **Interview mit Lehrerin Michaela (anonymisiert)**

2

3 L = Lehrperson, I = Interviewerin

4 I: Ich lass es einfach #mitlaufen#

5 [Besprechung der ersten Rohvignette]

6 L: #ja# nein bei uns, bei meiner Ausbildung damals, das ist ja doch schon ah weiß ich nicht  
7 20 Jahr her oder so, da bin ich fertig geworden. Da war das auch schon Thema, weil ich kann  
8 mich erinnern in Soziologie da war auch. Da mussten wir Unterrichtsbeobachtungen, wie oft  
9 erwähnt die Lehrperson die Buben, wie oft die also das ist anscheinend immer schon Thema  
10 gewesen #ja#

11 I:#ja#

12 L: Und ich weiß gar nicht, ob man sich das so bewusst machen kann, das bin ich mir gar nicht  
13 sicher, das passiert einfach im Unterricht, ja.

14 I: ja

15 L: Diese Interaktionen, ja. Aber man könnte natürlich (Pause) sich schon vornehmen, ja, das  
16 muss man sich aber bewusst vornehmen, um da das geht's.

17 [... Rohvignette 2 wird von Lehrperson laut vorgelesen 0:46-1:21]

18 L: ja, ja das ist eigentlich eine Szene gewesen ja, auf die ich heute auch sehr vehement  
19 reagiert hab, weil eben der A. (m) auch so so ein Einzel- Plalyer ist. Obwohl er in der Freizeit  
20 Fußball spielt. Also er müsste diesen Mannschaftssport #eigentlich#

21 I: #ja, das hast# du dann eh auch gesagt, das hab ich jetzt noch gar nicht mitgeschrieben, weil  
22 du dann gefragt hast, was macht der #Trainer#

23 L: #genau# machst du das beim Fußballspielen auch? Ja da gibt's ja auch andere die den Ball,  
24 am Ball sind oder schießen, ja. Und deswegen versteh ich's grad beim A. nicht, weil der weiß  
25 wie wichtig dieses Zusammenspiel im Mannschaftssport ist und heut hat dieses in der Ecke  
26 sitzen bringt halt der Mannschaft nichts und deshalb hab ich ihn bei der zweiten Runde auch  
27 nicht mitspielen lassen

28 I: mhm

29 L: Weil ich sag das ist eigentlich für die anderen

30 I: auch #gemein#

31 L:#ja#

32 I: Ja das fand ich eben auch irgendwie spannend, das, weil die anderen Kinder haben  
33 eigentlich auch gar nicht so drauf #reagiert # irgendwie

34 L:#ja# das stimmt, die haben das eigentlich komplett ignoriert.

35 I: Und ich hab ihn dann halt noch ein bisschen mehr #beobachtet# in der Klasse, weils mich  
36 dann #interessiert hat#

## Anhang

- 37 L: #ja# #ja# und?
- 38 I: Und das war dann noch das, auch da gings auch, ich hab seinen Namen da jetzt auch #nie  
39 da#
- 40 L: #ja genau# das müssen wir nicht
- 41 [Lehrperson überfliegt nächste Rohvignette 2:36-3:45]
- 42 I: Möchtest du noch irgendwas ergänzen #oder irgendwas#?
- 43 L: #ah nein# Ich mein beim A. ist das, das deckt sich wahrscheinlich auch mit dem, mit der  
44 Situation im Turnsaal. Er will natürlich immer drangenommen werden und ist beleidigt, wenn  
45 ich andere dran nehme.
- 46 I: Ja
- 47 L: Das ist oft auch im Unterricht #so#.
- 48 I: #ja# da ist auch eins, das hab ich jetzt aber noch nicht so auf- auf- verschriftlicht. Da ist er  
49 auch einmal zu dir hergekommen und ein anderes Kind hat sich dann vorgedrängelt #und#  
50 dann ist er aber, da hat er gar nix gesagt, sondern ist einfach umdreht und ist wieder #gangen#  
51 und dann bist du aber eh du, weil ich glaub du hast es eh mitbekommen, dass er auch  
52 dagestanden ist. Eh wieder zu ihm hingegangen. #Das war jetzt ganz am Schluss#. Hast dann  
53 ihn gelobt und dann hat er . Er hat dann eh voll konzentriert gearbeitet.
- 54 L: #mhm# #mhm# #(unverständlich)# Aso kann sein, man kriegt viel mit und das ist #total  
55 schwierig#
- 56 I: #ja viel#
- 57 L: bei so vielen Kindern. Aber ich versuch natürlich, so gut ich kann auf die Kinder  
58 einzugehen. Aber manche, die fallen, die ruhigeren bleiben wahrscheinlich wirklich auf der  
59 #Strecke# ja
- 60 I: #ja# Ja das ist eh #schwierig.# #ja#
- 61 L: #Ja das ist halt s- schwierig, ja#
- 62 I: Aber im Turnen hast du ja eh auch geschaut, dass alle bei dem #Mäuschen wie piepst du#
- 63 L: #ja# Ja genau da hats dann auch länger gedauert. #ja#
- 64 I: #ok# Also und sonst allgemein wollt ich noch fragen, seit wann du als Lehrerin arbeitest?
- 65 L: Ja also seit 1999, aber mit Unterbrechung, weil ich ja zwei Töchter hab, also mit  
66 Karenzunterbrechung.
- 67 I: Ok und würdest du sagen, dass du irgendwelche besonderen Schwerpunkte verfolgst in  
68 deiner Arbeit?
- 69 L: Also (Pause) ich hab einen Kreativschwerpunkt, das schon und ich glaub, dass einer  
70 meiner Schwerpunkte die Erziehung ist. #ja#
- 71 I: #mhm#

72 L: Also da jetzt abgesehen vom Vermitteln von von Wissensinhalten, aber das ist schon  
73 irgendwie mir sehr wichtig, die Kinder zu erziehen. Und das eben das Zusammenleben in der  
74 Gemeinschaft und es wird auch besser. In der ersten ist das alles unstrukturiert und chaotisch.  
75 Und die Klasse fordert mich sehr heraus aber eh ich hab auch einen K. (m) jetzt gut im Griff.  
76 #ja#

77 I:#ja#

78 L: Und es läuft echt halt sehr viel über diese Beziehungsebene. Also ich muss mit den  
79 Kindern eine gute Beziehung aufbauen, damit sie dann das auch von mir annehmen. Also es  
80 ist schon in diesem Radl jetzt besonders Personenzentriert. Die Kinder sind total fixiert, sie  
81 sind immer fixiert auf die Lehrerin aber in dem Radl extrem fixiert auf mich. Und da muss  
82 man sich als Lehrer auch der Vorbildwirkung total bewusst sein.

83 I: Ja, mir ist auch aufgefallen, dass die sich sehr viel helfen, auch wenn jemand die  
84 Arbeitsmaterialien noch nicht fertig hat hel- oder #zamräumen muss#, dann helfen die -

85 L: #ja genau# ja weil das ist auch so ein Schwerpunkt von mir, vielleicht ist es aufgefallen,  
86 ich versuch einzelne Kinder auch zu loben, aber auch in der Gruppe. Die Türreihe und dann  
87 müssen sie zusammenhalten

88 I: ja

89 L: Und ich hab am Anfang der dritten Klasse, das war so mein Schwerpunkt, ich hab die  
90 ersten Wochen so ganz viel zu soziales Lernen mit ihnen gemacht und da ist es genau darum  
91 gegangen, ja. Man kann nicht auf einen böse sein, weil er es nicht geschafft hat, ja, sondern  
92 man muss eben zusammenhelfen. Und da hab ich auch belohnt, mit Punkten. Und bei fünf  
93 Punkten oder bei 10 Punkten, das weiß ich jetzt nicht mehr genau, dann gabs dann, da durften  
94 sie dann ein Spiel aussuchen oder einmal hab ich ihnen eine Tafel Schokolade mitgebracht,  
95 die haben sie dann draußen zu acht geteilt, das ist sich gut ausgegangen, ja. Also so  
96 irgendwie. Dieses wir gehören zusammen und wir müssen uns gegenseitig helfen stärken. Da-  
97 das hat man wahrscheinlich heute auch gut gemerkt.

98 I: Ja, das hat man gemerkt.

99 L: ja

100 I: Ok und dann ein bisschen genauer zur Sprache im Unterricht. Ich hab jetzt eben auch schon  
101 viel mitgeschrieben, wie du sprichst, aber achtest du auch irgendwie drauf wie und oder mir  
102 welchen Worten du Schüler und Schülerinnen ansprichst?

103 L: Ja, das ist sicher ein Prozess der nicht von Anfang an da war. Also man muss als Lehrer  
104 spricht man natürlich extrem deutlich, das ist ganz klar. Und versucht also es ist anders als  
105 Umgangssprache. So wie ich da in der Klasse spreche oder wie ich jetzt spreche, das ist nicht  
106 meine Umgangssprache im privaten ist das anders. Ja, aber das ergibt sich im Laufe der Jahre.  
107 Natürlich je klarer und je deutlicher ich die Kinder anspreche, ich versuch die Kinder direkt  
108 anzusprechen und je klarer man das formuliert, umso einfacher ist es für die Kinder. Ja, aber  
109 das entwickelt sich. Das hat man, das hatte ich nicht am Anfang, ja.

110 I: mhm ok. Und welche Gedanken kommen bei dir auf, wenn du den Begriff  
111 geschlechtssensible Sprache jetzt hörst?

112 L: Geschlechtssensible Sprache? Also wie ist das gemeint ? #Ge-#

- 113 I: #oder gendern#
- 114 L: gendern, welche Gedanken, ja um ich will jetzt nicht sagen genervt, das will ich nicht  
115 sagen ((lacht leicht)) #aber#
- 116 I: #ist auch ok# ((lacht vorsichtig))
- 117 L: Teilweise sicher gerechtfertigt, also ich bediene auch nicht gerne Klischees. Also zum  
118 Beispiel bei mir, wenn ich Spiele mache oder wenn ich in im Deutschunterricht, wenn wir  
119 über Situationen sprechen, dann ist es nicht nur die Mama die kocht, sondern auch der Papa,  
120 also das versuch ich. Oder wenn ich sag das muss von zuhause unterschrieben werden oder  
121 mach die Leseaufgabe mit Papa oder Mama. Also ich versuch immer beide Elternteile  
122 einzubeziehen. Das find ich, das sollte schon so sein. Ich hatte allerdings auch schon  
123 Praxisbetreuer, die sehr drauf Wert gelegt haben, und das fand ich übertrieben, dass man zum  
124 Beispiel, wenn man sagt n- „Jeder nimmt sein Buch heraus“ Das da gegendert wird. Jeder und  
125 jede. Und ich find das find ich übertrieben. Muss ich ehrlich sagen, ist meine persönliche  
126 Meinung. Ja.
- 127 I: Ja, das heißt du benutzt jetzt kein gendern im Unterricht oder is-
- 128 L: Nein, also ich würde das nicht auf beide Geschlechter aussprechen-
- 129 I: Ok. F-ha- Findest du hat das irgendwelche Vor oder Nachteile, wenn man das verwendet?  
130 So eine geschlechtssensible Sprache oder wie dem gendern
- 131 L: Ich weiß nicht, ich glaub nicht, also ich glaub nicht, dass es viel mehr bringt, wenn ich jetzt  
132 sag jeder und jede nimmt das Buch heraus. Ich hab dann trotzdem meine ein paar Kinder  
133 drunter dies nicht mitbekommen. Egal ob jetzt Bub oder Mädchen. Ich weiß nicht ob sich die  
134 nicht viel mehr angesprochen fühlen. Oft sag ich auch, spreche ich in der zweiten Person „du  
135 machst jetzt“ Dann fühlen sie sich noch mehr angesprochen. Das hat jetzt gar nichts mit dem  
136 Geschlecht zu tun.[10:44] So würd ichs sehn ja.
- 137 I: Und wird das Thema gendern halt irgendwie auch im Lehrerzimmer besprochen oder?
- 138 L: hmm nein, eigentlich nicht. Also bei uns da an der Schule gar nicht, ich könnt mich jetzt  
139 nicht an Gespräche erinnern, wo das irgendwie Thema war oder wäre.
- 140 I: ok
- 141 L: nein
- 142 I: Und bei den Unterrichtsmaterialien, schaust du da dann eben auch drauf, wie ah Buben und  
143 Mädchen eben dargestellt werden # oder# wie die Sprache ist
- 144 L: #ja oja# das das schon. Also das würd ich genau so wie ich es auch eben mach mit den  
145 Rollenspielen, da schau ich schon drauf, dass da keine Klischees bedient werden, ja. Aber es  
146 wollte eben dieser eine Praxisbetreuer einmal von uns das da- das war eh bei eurer Gruppe,  
147 das wir da irgendein Buch gleich einführen in der ersten Klasse, da gings da drum das  
148 irgendein Kind ein gleichgeschlechtliches Elternpaar hat. Und das war mir dann in der ersten  
149 Klasse, wo ich die Kinder selber noch nicht so gut kannte. Da wollt ich nicht gleich, das war  
150 mir dann zu heikl und da hab ich dann dem Praxisbetreuer gesagt, das möchte ich nicht, ja.  
151 Das kann man dann machen, find ich wenn man die Kinder gut kennt und vielleicht dann  
152 eben so in der vierten wo dann Aufklärung ein Thema ist. Dann kann man das sicher mit rein  
153 nehmen in den Unterricht, aber ich denk mir für sechsjährige das schon gleich so zu

## Anhang

154 thematisieren und mit einem Buch zu kommen, wo halt, weiß ich nicht, der Maxi zwei Väter  
155 hat und oder zwei Mütter, egal. Das wollt ich eigentlich nicht. Also ich fordere es nicht extra  
156 heraus, so solche Themen.

157 I: ja, ja äh kannst du dich an irgendeine Situation erinnern und davon erzählen, wo die  
158 Schulkinder irgendwie besonders reagiert haben, wenn man Schüler und Schülerinnen sagt?  
159 Jetzt zum Beispiel bei den Studenten oder haben die das dann gar nicht gemacht?

160 L: Na oja sie haben natürlich dann drauf geachtet, aber es war reaktionslos. Die Kinder haben  
161 da nicht reagiert drauf. Es ist sowieso immer was besonders, wenn ein Student oder eine  
162 Studentin unterrichtet, ja, aber das sie auf das reagiert hätten, nein wäre mir nicht aufgefallen.

163 I: Ok, ok dann bevor noch so ein paar Hintergrundfragen kommen wars das jetzt eh eigentlich  
164 schon mit meinen Fragen, da wollt ich nur noch fragen, ob dir sonst noch irgendwas einfällt,  
165 was du gern erzählen möchtest oder noch ergänzen möchtest?

166 L: (Pause) Nein also zum Thema gendern eigentlich nicht ((nachdenklich)). Ich mein das was  
167 mir an mir selber auffällt, das war zum Beispiel die Woche mal so eine Situation, ich weiß gar  
168 nicht warum, da war auch irgendwas war mit den Buben, ich muss jetzt nachdenken. Genau  
169 die L (w). hat ein Referat gehalten über ah zwei Sänger, da ist sie Fan von diesen beiden  
170 Sängern und dann haben wir natürlich eine Hörprobe gehört. Und es war sehr moderne Musik  
171 und dann sind natürlich ein paar Burschen Burschen aufgesprungen und haben wild  
172 herumgetanzt. Und die Mädels sind alle verhalten sitzengeblieben. Aber man hat natürlich  
173 gemerkt, wollten auch gern. Dann hab ich gefragt, na warum die Mädchen denn nicht tanzen.  
174 Und da ist schon gekommen „Nein das ist mir peinlich“. Und ich sag „na was ist dir peinlich?  
175 Den Burschen ist es ja auch nicht peinlich“. Sag ich, die machen sich ja auch zum Kasperl,  
176 denen ists ja auch nicht peinlich. Na sie haben Angst, dass die Buben sie auslachen. Und da  
177 hab ich dann schon zu den Kindern gesagt „Na das ist jetzt schon interessant“. Die Burschen  
178 machen sich zum Kasperl, zum Doodle und würden dann die andern auslachen, die auch  
179 tanzen. Und da haben zwei Buben, ich hab ja zwei sehr brave Buben, reagiert und gesagt „Ich  
180 würd mich nie zum Kasperl machen“. Ja also das hat die fast geärgert, dass ich so alle Buben  
181 in einen Topf geworfen hab. Und sag ich, natürlich gibt's immer Ausnahmen aber ich hab halt  
182 vier, fünf, die sich da extrem zum Kasperl machen und würden dann andere auslachen, ja. Das  
183 war so eine Situation jetzt.

184 I: ja

185 L: Das war erst die Woche erst.

186 I: ja

187 L: Die Mädchen haben sich nicht getraut zu tanzen, bis zum Schluss nicht ((lacht leicht))

188 I: Echt? ((kichernd))

189 L: ((lachend)) Nein

190 L: das ja

191 I: Ja dann #danke ich mal für das Interview und dass du deine Zeit#-

192 L: #Ja bitte gerne#

1 **Interview mit Lehrerin Sabine (anonymisiert)**

2

3 L= Lehrperson, I= Interviewerin

4

5 Transkript ist leicht geglättet

6

7 I: (LP liest Vignetten bis 1:49)

8 I: ja das fand ich grad so arg, dass er zu dem sagt „Die Osmanen wurden schon längst aus  
9 Wien verbannt.“ Und dann hab ich mir gedacht, uh ((unsicher lachen)),

10 L: Ja, das ist ein Problem, ja und das ist wahrscheinlich bei mir in der Klasse noch das  
11 geringere Problem als in einer Klasse wo der Ausländeranteil viel größer ist. Es gibt  
12 mittlerweile Klassen wo wo Osman- die Belagerung der Osmanen gar nicht mehr  
13 durchgenommen wird.

14 I: Aso echt?

15 L: Hmh

16 I: Ok

17 L: Weils so schwierig ist, ja und ich aber wirklich da vorher schon die da das das ah, also das  
18 da auch Kriege mit anderen Ländern geführt worden sind und die Osmanen halt einfach nur  
19 sowas war, weil sie von soweit weg kamen und dass das einfach die Osmanen waren und  
20 nicht die Türken drum versucht man ja wirklich eher oft das Wort Osmanen mittlerweile zu  
21 verwenden. Ja ah ja, ist ein Problem.

22 I: Ja, ich wüsste auch nicht genau, wie man damit umgehen soll, weil ich hab sie eben dann  
23 beobachtet und sie sind dann schon, sagen dann schon zu ihm also einzelne halt, „geh weg“  
24 aber dann, wenn er nicht weg geht, ignorieren sie ihn auch wieder. Also Er darf dann auch  
25 wieder bei denen stehen und bei dem einen Burschen der gesessen ist, mit dem hat er sich  
26 dann so fast wie verbündet.

27 L: Ja, das ist eine Hass-Liebe

28 I: Ja

29 L: Ja, die streiten ununterbrochen aber kommen ohne einander auch nicht aus. Ja. Und ich hab  
30 eigentlich in den vier Jahren keine andere Lösung gefunden als Bitte geht euch aus dem Weg,  
31 ja also es kam wirklich zu massiven Streitereien, zu so, wirklich teilweise mit körperlichen  
32 Wegstoßen und soweit. Also ich bin schon froh, dass es jetzt in ein ignorieren übergegangen  
33 ist. Ja. Ah und diese 3m hab ich eingeführt, dann das ich gesagt hab, wenn's nicht geht  
34 miteinander, dann bitte haltet 3m Abstand. Ja, das ist so diese Reichweite, wo sie einfach zum  
35 anderen nicht hinkommen. Und drum sagen sie auch immer diese 3m. Aber das ist, das sind ja  
36 das sind Konflikte zwischen Kindern in der Klasse. Der Raum ist halt klein, ja, es sind da 20  
37 (atmet ein) pubertierende mittlerweile ja. Da ist also Energie da drinnen in so einem Raum,

## Anhang

38 die ist Wahnsinn, ja. Und diese Energie musst halt dann als Lehrer steuern und und manchmal  
39 platzt sie auch. Aber es ist auch sag ich immer, es ist auch ein, eine Entwicklung, sie müssen  
40 ihre Rangordnung jeden Tag aufs Neue wieder herausfinden und jeden Tag ändern sich auch  
41 diese ganzen ah verschiedenen Stellungen der Kinder und die Freundschaften verändern sich  
42 und es ist jeden Tag ein neues System drinnen und ja jeden Tag ein neu- und das ist was in  
43 der Volksschule halt sehr viel ist, diese Arbeit- diese soziale Arbeit. Die in den höheren  
44 Schulen dann schon ziemlich weg fällt.

45 I: Ja, ich hatte allgemein schon auch das Gefühl, dass sie schon eine gute  
46 #Klassengemeinschaft#

47 L: #sind auch eine gute Klasse-# spielen auch miteinander in den Pausen und und und  
48 spielen lustig miteinander, sind auch eine gute Klassengemeinschaft. So es ist so einzelne die  
49 miteinander nicht können. Aber wie gesagt, sich dann aber lieben

50 I: ja voll

51 L: Ja und sich suchen und wenn ich Gruppenarbeiten mache oder Partnerarbeiten, dann sind  
52 die sicher zusammen. Und wenn im Turnen ich sag such dir einen Partner, dann sind sicher  
53 die zwei zusammen, es ist unglaublich.

54 I: Es ist witzig

55 L: Und dann nach fünf Minuten streiten sie und schreien sich an gegenseitig, ja. Ist so.

56 I: Okay ähm dann einmal auf jeden Fall nochmal #danke, dass ich da# bei dir zuschauen  
57 durfte und also ich wird die Sachen noch alle anonymisieren, das heißt es kommen gar keine  
58 Namen vor. Und genau in meiner Masterarbeit schreib ich eben durch- das ist eben eine neue  
59 Methode mit diesen, also nicht neu aber ich kannte sie davor nicht ((lachen)) eben das nennt  
60 man dann so Vignetten, wo man dann eben so Szenen analysiert.

61 L: #Bitte gerne# ok

62 I: Und ich hab das eben jetzt noch zusätzlich so mit eben diesen Interviews, damit man  
63 einfach mehr herausfinden kann.

64 L: Ich hätte vielleicht einen Unterricht machen sollen, wo sie in Kleingruppen arbeiten, zum  
65 Beispiel eine Deutsch-Stunde. Hättest du lieber sowas gesehen?

66 I: Nein, es hat voll gut gepasst Also(5:49) das war

67 L: Es war eigentlich sehr viel, es war eigentlich nur Frontalunterricht, ja die Ansage und  
68 Dings ja, aber keine Gruppenarbeit oder keine Partnerarbeit, weil jetzt auch keine Deutsch-  
69 Stunde in dem Sinn war. #Ok Wurscht#

70 I: #nein es hat eh gut gepasst#

71 L: Gut so wie es ist, ist es. Wenn du noch was brauchst, kannst ja nochmal kommen

72 I: Ja genau, danke. Also als erstes wollt ich mal fragen, seit wann du als Lehrerin arbeitest?

73 L: Willst das wirklich wissen?

74 I: ((lachen))

## Anhang

- 75 L: Seit 1982 #also schon lange# ((leicht lachen))
- 76 I: #OK#, und hast du irgendeinen bestimmten Schwerpunkt #in deiner Arbeit#
- 77 L: #Ja also es# ist Deutsch und- aso du meinst jetzt von meiner Ausbildung her.
- 78 I: Nein egal.
- 79 L: Oder was ich am liebsten mache?
- 80 I: Ja
- 81 L: Ja also es sind sicherlich Deutsch und Sachunterricht sind so die Dinge, die ich am- gern  
82 mache, ja. Ja und mein Sch- ich hab auch Museumspädagogik, das ich anbiete also das geht  
83 so ins geschichtliche hinein und ins kulturelle und so das ist so, das ist so das was ich gern  
84 mach
- 85 I: ok. Und wenn ich zum Einstieg dich bitten dürfte, so eine Situation vorzustellen eben, wenn  
86 du der Klasse einen Arbeitsauftrag erklärst und die notwendigen Materialien, was würdest du  
87 dann sagen, könntest du die Situation beschreiben? Ich habs eh jetzt schon #bisschen gesehen,  
88 genau#
- 89 L: #ja eben# Ja in der vierten Klasse ist es natürlich schon relativ einfach, weil ich mein du  
90 hast in den Referaten gesehen, sie wissen ganz genau wie es abläuft, ja, das Kind hält das  
91 Referat, dann dürfen die Kinder ahm ihre Kommentare dazu geben, können positiv aber auch  
92 negatives sagen, das negative wird dann auch besprochen und so weiter, das ist natürlich in  
93 der vierten, sind diese Abläufe alle schon klar. Ich hab sie natürlich erst mal dort hinbringen  
94 müssen, ja. Und wie wir die ersten Referate in der dritten gemacht haben, haben wir das alles  
95 zuerst natürlich ausprobiert. Aber natürlich jetzt ganz schwierig, die Materialien die wir hier  
96 haben, sind kaum mehr neu für die Kinder. Da brauch ich ja nicht mehr viel dazu zu sagen. Ja  
97 aber wenn ich wenn ich jetzt an eine zweite Klasse denke und meine Arbeitsmaterialien, dann  
98 wür- um sie einzuführen – meinst du so? meinst du das so?
- 99 I: ja
- 100 L: Ja, wenn ich ein Arbeitsmaterial neu einführe, dann gibt's sicherlich zuerst einmal einen  
101 Sitzkreis, ja, da hab ich auch so ein rundes Tuch. Und da kommen die Materialien drauf und  
102 dann wird dieses Material einmal vorgestellt, dann erkläre ich es, dann spielen wir es einmal  
103 durch gemeinsam oder probieren es aus und dann wird es einfach zu den anderen Materialien  
104 dazugelegt. Und wenn wir Freiarbeit haben, ja, dann liegen da hinten 100 Schachterln und ah  
105 und dann können sie selber verwenden. Ja also so führe ich neue Sachen ein.
- 106 I: Ok und wenn du jetzt noch ein bisschen mehr auf die Sprache denkst, hast du- du sprichst  
107 sie ja immer mit du an?
- 108 L: Ja, sie sprechen auch mich mit du an. Und auch mit dem Vornamen, ja.
- 109 I: Ok, was habe ich da aufgeschrieben, kannst du dir vielleicht also hast du sie auch schon  
110 einmal mit Schüler und Schülerinnen angesprochen? #und wäre# dir da irgendwas  
111 aufgefallen?
- 112 L: #nein#

## Anhang

113 I: Also okay, das war #gar nicht#

114 L: Wie sollte ich sagen, meine lieben Schüler und Schülerinnen, das ist ähm, also das mach  
115 ich vielleicht wenn ich in eine Klasse gehe, die ich nicht kenne, ja. Und ich hab zum Beispiel  
116 auch die Erstkommunion, ja und wenn ich dann in eine Klasse gehe, weil ich mit ihnen ein  
117 Projekt noch zur Erstkommunion, dann könnte ich mir vorstellen, zu sagen, „meine lieben  
118 Schüler und Schülerinnen“. Aber nicht einmal da sag ich, weil mir das viel zu lang ist. Ja ich  
119 komm dann rein und sag „Also meine Lieben, wir machen heute das und das“ Ja. Also ich  
120 vermeide eigentlich die- weil das so lang ist, ja. Und und sag ich „Hallo Kinder“. Ja oder ich  
121 sag „Hallo meine lieben“ oder pff also das „liebe Schüler und Schülerinnen“ ist für mich was  
122 schriftliches. So würde ich vielleicht, wenn ich den Kindern einen Brief schreibe, allgemein  
123 an die Klasse, dann schreib ich liebe Schülerinnen und Schüler. Aber beim Sprechen.

124 I: Ja, genau das wäre eh noch eine Frage von mir, ob's für dich einen Unterschied zwischen  
125 Schreiben und Sprechen gibt?

126 L: Ja,

127 I: #in der Volksschule#

128 L: #also ich glaub#, dass die genderei natürlich notwendig ist, ja um da eine  
129 Gleichberechtigung reinzubringen, ja. Aber im Alltag mit den Kindern in der Volksschule  
130 verwende ich es eigentlich so gut wie nie. Es ergibt sich nicht. Weil liebe Schüler und  
131 Schülerinnen, liebe was gibt's denn noch, was man gendern könnte in der Klasse, liebe  
132 Kinder und Kinderinnen ((lachen)) Also

133 I: ((lachen)) Ja, genau. Ok, und wie wenn du schreiben würdest, schreibst du dann eben  
134 Schülerinnen und Schüler oder würdest du da dieses Binnen-I oder eine andere Form  
135 verwenden?

136 L: (4Sek.) Ich würd dann Schüler (.) innen, das mit dem großen I wahrscheinlich machen, das  
137 ja glaub ich auch nicht mehr jetzt

138 I: ja

139 L: ist es nicht mehr gell

140 I: nein

141 L: das ist ja auch schon wieder nicht mehr, ja ich bin da auch, glaub ich schon zu alt, also man  
142 muss es jetzt ausschreiben?

143 I: Nein also ich weiß nicht, ich glaub es gibt wirklich ganz unterschiedliche. Ich mach es  
144 immer mit dem Sternchen. Schüler Sternchen innen

145 L: ok

146 I: Genau, also ich weiß, dass wir in unserem Deutschbuch hatten, haben wir es glaub ich  
147 immer auf Schül- ah also wenn ein wenn in unserem Deutschbuch die Erklärung hin  
148 schreiben mussten, ja, ah die Schüler und Schülerinnen, wenn du stoppst hol ich schnell ein  
149 Deutschbuch und schau nach.

150 I: ok ((Aufnahme pausiert)) (11:13)

## Anhang

- 151 L: ((blättert im Deutsch Buch)) die Kinder, wir haben's versucht dann immer zu vermeiden  
152 und haben eben Kinder geschrieben oder die Buben und Mädchen haben wir dann auch mal  
153 versucht reinzubringen. Also wir haben wirklich versucht es zu vermeiden.
- 154 I: ja ((20 Sek Pause – blättern im Buch))
- 155 L: Ich find jetzt gar nichts, wo sich das- wo, wenn dann ist es meistens so beim Sprechen oder  
156 bei Beschreibungen (11 Sek) Wann spricht man die Kind- Ja also ich würds mit dem großen I  
157 machen, wenn ich es mache, weil ich das irgendwie so eine- aber ich verwend's, ich brauch's  
158 nicht. Ich brauchs eigentlich fast nicht, ja. Also ich kann dir echt nicht mehr dazu sagen.
- 159 I: Nein das ist eh, gerade voll spannend, finde ich. Also würdest du noch sagen es gibt  
160 irgendwelche Vor- oder Nachteile, wenn du es verwendest oder wenn du es #nicht  
161 verwendest?#
- 162 L: #nein es ist# jetzt kein Nachteil, aber es ist halt lang, ja es braucht einfach mehr Zeit oder  
163 mehr Platz, wenn man schreibt, ja aber ja es ist ok, es gehört irgendwo doch eine  
164 Gleichberechtigung ga-ah ah gehört aber nein, es ist jetzt einfach mühsamer, wenn man dran  
165 denken muss, ja
- 166 I: mhm ok und wird das Thema geschlechtssensible Sprache so gendern im Lehrerzimmer  
167 auch irgendwie besprochen?
- 168 L: nein
- 169 I: ok
- 170 L: ((lachen))
- 171 I: ((lachen)) ja passt.
- 172 L: Wüsste jetzt nicht, wann wir da je darüber gesprochen haben, ja.
- 173 I: Ok und ich hab auch noch Unterrichtsmaterialien aufgeschrieben, zum Beispiel das Buch in  
174 Mathe die MatheforschInnen, ich weiß nicht, ob du das kennst,
- 175 L: ja
- 176 I: das hab ich einmal auf der PH #kennengelernt, das ist ja auch mit dem Binnen I also dem  
177 großen I#. Da wollte ich auch fragen, ob du bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien eben  
178 drauf schaust, wie das da geschrieben ist. Oder
- 179 L: #Ja, MatheforscherInnen' und ja ja# Also wenn es gendert ist, ist es gut, wenn es nicht  
180 ist, ist es auch gut und ich würde jetzt nicht ein Buch danach wählen, ob es gendert ist aber  
181 wie gesagt wir mussten unser Deutschbuch komplett überarbeiten und schauen, ob wir da  
182 überhaupt über das, wenn's notwendig war auch wirklich überall hineingebracht haben. Das  
183 war bei der, bei der Kommission vom Stadtschulrat, war das ganz ein wichtiger Punkt, dass  
184 das auch so drinnen ist. Das ist jetzt 10 Jahre her, 15 Jahre her, dass wir das geschrieben  
185 haben und da ist das grad so ganz aufgekommen, da war das ganz ein großes Thema. Ja, aber  
186 ich würde nie ein Buch danach auswählen. Ich glaub da sind andere Inhalte, die mir wichtiger  
187 sind.
- 188 I: ja

## Anhang

- 189 L: ((hustet und murmelt)) ich find da glaub ich gar kein Beispiel.
- 190 I: Das hab ich jetzt nicht aufgeschrieben als Frage, aber das hab ich im letzten Interview hat  
191 mir eine Lehrerin erzählt, was ich so spannend fand, die hatten in Mathe ein Beispiel wo es  
192 eben war die Schülerinnen also 15 Schülerinnen und Schüler und der hat halt 15 dann mal 2  
193 gerechnet, weil er dachte 15 Schülerinnen und 15 Schüler.
- 194 L: Find ich wirklich auch spannend, ja. Da siehst du eigentlich wie die Kinder dann denken,  
195 ja, weil das für die auch nicht eigentlich klar ist, warum da Schüler und Schülerinnen steht  
196 und der hat geglaubt es sind 15 Schüler und 15 Schülerinnen (.) sehr lustig.
- 197 I: Ja, genau
- 198 L: Es kann eigentlich verwirren.
- 199 I: Ja, das frag ich mich eben auch, das ist eben sowas, was ich auch herausfinden will, ob #das  
200 sinnvoll ist oder#
- 201 L: #Ja das kann wirklich verwirren# und und man muss das dann glaub ich auch mit den  
202 Kindern sehr, sehr klar vorher besprechen, ja das denen das klar ist. Aber ich versteh das  
203 Kind. Wenn man damit als Kind nichts zu tun hat und diese Problematik nicht weiß, find ich  
204 eigentlich sehr clever eigentlich #cleveres Kind# ((lachen)), sehr witzig
- 205 I: #ja# ((lachen)) ja voll. Aber hast du allgemein schon einmal gendern oder so  
206 Gleichberechtigung mit der 4. Klasse besprochen?
- 207 L: Naja Gleichberechtigung kommt natürlich immer irgendwo vor. Aber ich denk mir, die  
208 Gleichberechtigung beginnt ganz woanders. Und das muss nicht, nicht im ob ich jetzt Schüler  
209 und Schülerinnen sage, ja aber das ist immer wieder ein Thema. Das taucht ja schon im  
210 Sachunterricht auf, wenn wenn wir das Frauen und Männer gleich behandelt werden und  
211 gleich viel verdienen sollen und so weiter. Das Thema kommt groß aber ich hab noch nie  
212 besprochen, dass das im Wort drinnen auch, nein, sollt ich vielleicht einmal ((leicht lachen)),  
213 dass sie dann in der nächsten Schule nicht vor den Kopf gestoßen sind, ja. Aber hab ich noch  
214 nicht, nein. Aber Gleichberechtigung und Unterschied zwischen Mann und Frau in den  
215 anderen Ländern und wie ist es bei uns und wie ist es woanders, das absol- immer wieder  
216 Thema, ja. (16:25)
- 217 I: Ja, ok. Ja also dann wäre noch eine Frage, ob sie in irgendeiner Situation schon reag- auf  
218 irgendeine Weise reagiert haben, wenn du Schülerinnen und Schüler sagst?
- 219 L: nein
- 220 I: Aber wenn du das gar nicht sagst, dann kann das ja gar nicht vorkommen.
- 221 L: Genau.
- 222 I: Ok, und bevor noch ein paar Hintergrundfragen kommen, wollte ich einfach nur zum  
223 Abschluss fragen, ob dir sonst noch irgendwas einfällt, zu dem Thema, was du noch gerne  
224 sagen möchtest oder ergänzen möchtest?
- 225 L: Nein, ich hab jetzt eigentlich eh schon gesagt
- 226 I: ja

## Anhang

227 L: Das, das es ist ok, es ist wichtig und vielleicht gerade wenn man so im Fernsehen dann den  
228 Politikern zuhört, ah oder so ja dass die halt, das sich wirklich jeder Österreicher und  
229 Österreicherin an, alle angesprochen fühlen, ja. Und dass ist für mich ok, aber ich für mich ist  
230 es jetzt nicht so, so wichtig. Und das ist auch zum Beispiel, ich sag „Frau Direktor“ zu unsere  
231 und eigentlich müsste man sagen „Frau Direktorin“ Ja und ich sag immer „Hallo Frau  
232 Direktor“, wir sind per du mit ihr aber ich sag trotzdem Frau Direktor zu ihr und nenn sie also  
233 nicht mit dem Vornamen und ich würde nie „Frau Direktorin“ sagen, ja. Wobei dann wieder  
234 Arzt Ärztin, ja das sagt man natürlich schon, ja es gibt so manche, die haben sich auch so  
235 eingeb-. Bei uns alten ist das wahrscheinlich auch, wir sind das so gewöhnt, dass das halt so  
236 ist, ja ahm

237 I: Frau Lehrerin

238 L: genau

239 I: zum Beispiel,# sagt man auch#

240 L: #ja# sagt man schon, ja. Aber da steckt natürlich auch das Frau davor, ja. Aber liebe  
241 Österreicher und Österreicherinnen, wenn der Bundespräsident spricht, das ist ok. Aber ich  
242 brauch es nicht wirklich sehr in der Volksschule.

243 I: Ja, dann danke ich mal für die Zeit und für das Interview. (18:00)

244 L: Bitte gerne.

245

246

247 Nach dem Interview haben wir weiter gesprochen und für ein weiteres Argument, die  
248 Tonaufnahme noch einmal eingeschaltet:

249

250 L: Also für ich ist gendern in offiziellen Situationen angebracht. Wenn es eine offizielle Rede  
251 ist, vor einem großem Publikum oder vielleicht auch, wenn man die Leute nicht so gut kennt.  
252 Also wenn der Direktor im Gymnasium zur Begrüßung alle Schüler vor sich hat, dann sagt er  
253 vielleicht liebe Schüler und Schülerinnen. Weil er keinen so persönlichen Bezug hat. Oder bei  
254 einem Vortrag. Aber ich in der Klasse, wo ich ja so einen Bezug hab, sprech‘ sie ja gar nie so  
255 offiziell an. Oder auf der PH werden vielleicht die Professoren, weiß nicht, sagen die liebe  
256 Studenten und Studentinnen zu euch, wenn sie euch, wenn sie anfangen mit der Vorlesung?

257 I: Ich weiß gar nicht, manche, also uns sprechen die eigentlich auch nicht so an. Aber wenn  
258 sie über Schülerinnen und Schüler, gibt es manche, #die sagen das so#

259 L: #die das dann ok#

260 I: Und manche sagen nur Schüler. Interessanterweise ist mir aufgefallen, dass fast alle  
261 Sachunterrichtslehrerinnen, haben gendert in ihrem Unterricht. Und sonst in anderen  
262 Fächern ist mir das nie so aufgefallen.

263 L: Im Sachunterricht ist dir das aufgefallen?

264 I: Ja.

## Anhang

265 L: Ich hab kein einziges Mal jetzt gegendert in der Sachunterrichtsstunde.

266 I: Aber du hast auch nie was verwendet, wo du es hättest müssen.

267 L: Ja.

268 I: oder?

269 L: Ja!

270 I: Also es wäre mit jetzt nicht aufgefallen. (...)

## Anhang

### 1 Interview mit Lehrerin Kerstin (anonymisiert)

2

3 L= Lehrperson, I= Interviewerin

4 (Vignetten lesen bis 1:12)

5

6 Transkript ist leicht geglättet

7 I: Danke, dass ich das Interview machen darf, ich schreib meine Masterarbeit an der Universität Wien  
8 zum Thema Interaktionen in der Volksschule und welche Rolle geschlechtssensible Sprache spielt und  
9 (Unterbrechung LP läutet Glocke und LP gibt Auftrag – Aufnahme wird pausiert) (weiter in einem  
10 extra Raum 1:55) Die erste Frage wäre, seit wann du als Lehrperson arbeitest?

11 L: Seit 2000.

12 I: Mhm und ob du irgendeinen bestimmten Schwerpunkt in deiner Arbeit hast?

13 L: Ja, Kreativschwerpunkt. Wir konzentrieren uns auf das künstlerische Gestalten. Ah auch im  
14 Werkunterricht und im Zeichenunterricht.

15 I: Ihr habt sogar eine Stunde mehr oder?

16 L: Genau ,ja.

17 I: Und zum Einstieg würd ich dich einmal bitten, dir eine Situation vorzustellen, das habe ich jetzt eh  
18 auch schon mitbekommen. Aber so, wenn du einen Arbeitsauftrag und die notwendigen Materialien  
19 erklärst, wie würdest du da vorgehen, oder was würdest du da sagen?

20 L: Also ganz wichtig ist, dass man klare Anweisungen gibt. Buchseite, ich heb dann das Buch  
21 meistens hoch dabei, dann sehen sie ganz genau nicht nur akustisch, sondern auch visuell welches  
22 Buch es ist. In Ruhe erklären aber auch nicht so viel, weil die Kinder sollen ja anhand der schriftlichen  
23 Anweisungen auch die Aufgaben lösen könne. Ah kurze Frage, gibt es dazu noch Fragen und wenn  
24 keine Fragen mehr sind, dann in Einzelarbeit überführen.

25 I: Und da sprichst du die Kinder, das habe ich glaube ich schon mitgeschrieben, meistens mit du an  
26 oder?

27 L: In der Volksschule schon. Ich glaub in der Se- im Gymnasium ist das anders. Das weiß ich auch  
28 nicht.

29 I: Ok. Und allgemein zur Sprache im Unterricht, achtest du schon darauf #wie du#

30 L: #klare Sätze# lang sam sprechen und

31 I: Und von den Wörtern her auch irgendwie?

32 L: Ah ja deutsche Sätze ((lachen))

33 I: ((lachen)) ok

34 L: und natürlich in der Volksschule nicht so viele Fremdwörter.

35 I: Und wenn du jetzt den Begriff geschlechtssensible Sprache oder gendern hörst, welche Gedanken  
36 kommen dir dann dazu?

37 L: Ja, dass ich aufpassen muss, auf die weibliche Form (5 Sek)

## Anhang

- 38 I: Nutzt du irgendeine Art von gendern im Unterricht oder gar nicht? (3Sek) Also #ist bei#
- 39 L: #also im Unterricht# da natürlich achte ich auch auf die weibliche Form a b e r wenn, ich hab zum  
40 Beispiel auch Studenten hier, die bei mir ah unterrichten und hospitieren. Wenn ich sie vorstelle, ganz  
41 allgemein, „Wir begrüßen unsere Studenten“. In schriftlicher Form weiche ich dem immer aus und  
42 schreib die Studierenden. Dann ((lachen)) ist das geschlechtsneutral. Oder wenn ich wirklich einen  
43 Brief an die Eltern dann verfassen würde, dann würde ich natürlich darauf achten. Aber mündlich  
44 nicht. Wir begrüßen unsere Studenten und es reicht ((lachen)).
- 45 I: (4:55) Ja und bei den Kindern, wenn du jetzt irgendwelche Texte aufschreibst, unterscheidest du da  
46 zwischen mündlich und schriftlich, wenn du genderst, oder kommt das dann bei Texten gar nicht vor?
- 47 L: Da achte ich schon darauf.
- 48 I: Und wie würdest du das dann schreiben?
- 49 L: Mit diesem lange- großem I dazwischen.
- 50 I: Ok, also zum Beispiel SchülerInnen #mit dem#
- 51 L: #ja genau#
- 52 I: Und das schreiben die Kinder dann auch so ins #Heft ab# oder
- 53 L: #ja# Ah hier in der Volksschule ist das aber kein großes Thema
- 54 I: ok, wieso?
- 55 L: Wir haben bis jetzt noch keine Situationen gehabt, wo ich das- ah auf das ich achten hätte müssen.
- 56 I: Ok gut.
- 57 L: und die schriftlichen Anweisungen stehen im Buch sowohl männlich als auch weiblich.
- 58 I: Ok, das wollte ich eben auch noch fragen, ob du bei den Unterrichtsmaterialien eben da drauf  
59 achtest oder ob du sie so nimmst, wie sie sind?
- 60 L: Ah ich ah achte schon darauf ah das eine oder andere Mal auch eine Bemerkung dazu aber ich (7  
61 Sek) sag ich nicht zu streng. Wenn es im Buch nicht darauf geachtet wird, dann ist es halt so. Dass da  
62 keine Radikalisierungen passieren.
- 63 I: Und fällt dir irgendeine Situation ein, wo du das Gefühl hattest, dass die Kinder irgendwie da  
64 reagiert haben, wenn sie (Unterbrechung von Schüler 6:26-6:32) ob die Kinder irgendwie reagiert  
65 haben, wenn eben zum Beispiel SchülerInnen mit dem großen I stand oder Schüler und Schülerinnen?
- 66 L: Nein, eigentlich keine besondere- sie fragen schon ah warum sie da jetzt plötzlich ein großes I  
67 schreiben dürfen, dann erklärt man das, dass das sowohl die weibliche, als auch die männliche ah  
68 Form berücksichtigt und sie nehmen das so wie (es sauber) es gibt da keine Nachfragen.
- 69 I: Ok, und im Lehrerzimmer, wird da gendern #oder so# besprochen
- 70 L: #ja schon# wir schon berücksichtigt. Also in den schriftlichen, in den schriftlichen
- 71 I: ok Aber #besprochen#
- 72 L: #nein#
- 73 I: Und von den Eltern, kommt da irgendwie, irgendwas?
- 74 L: (schüttelt den Kopf)

## Anhang

75 I: ok ((kichern)) super ja, dann bevor noch so ein paar Hintergrundfragen kommen, wollt ich einfach  
76 noch fragen, ob es sonst noch irgendwas zum Thema gendern oder so gibt, was du noch gerne sagen  
77 möchtest oder ob du noch etwas ergänzen möchtest?

78 L: (9Sek) Na ah recht interessant finde ich, wenn ich die Begleiter erarbeite, das sächliche Geschlecht  
79 bei das Mädchen. Es ist irgendwie schwierig zu erklären, warum das Mädchen das eigentlich eindeutig  
80 weiblich ist, warum das plötzlich zu einem sächlichen Geschlecht wird. Und die Frage stell ich- lass  
81 ich dann einfach offen und stell sie offen auch an die Schüler „Wisst ihr warum? Weil ich weiß es  
82 auch nicht“ ((lachen)). Ja, das sind so Besonderheiten der deutschen Sprache, die nicht logisch  
83 erklärbar sind. Und ja, ah ich weiß nicht, ob das jetzt direkt zum gendern passt, aber ja

84 I: Ja da ist interessant, weil es verwirrend ist irgendwie oder?

85 L: ja! Und speziell für Kinder die mit nicht deutscher Muttersprache aufwachsen, die würden, für die  
86 würde die Mädchen sehr logisch klingen, ja. Ein Kind mit deutscher Muttersprache, weiß natürlich  
87 sofort aus dem Sprachgefühl heraus, das Mädchen, ja weil es das immer so gehört hat. Aber ein Kind  
88 mit nicht deutscher Muttersprache für dieses Kind wäre die Mädchen viel logischer. Aber eben nicht  
89 logisch.

90 I: Ja gut, dann danke.

## Anhang

### 1 Interview mit Lehrerin Linda (anonymisiert)

2

3 L= Lehrperson, I= Interviewerin

4

5 Transkript ist leicht geglättet

6 Im Rahmen der Masterarbeit möchte ich schauen, wie Lehrpersonen in der Volksschule so mit  
7 Kindern, Lehrerinnen Kinder Interaktionen und ob sie geschlechtssensible Sprache verwenden oder  
8 gar nicht oder in welcher Weise.

9 L: Ah so genau, hast du jetzt beobachtet?

10 I: auch

11 L: Da bin ich neugierig ((lachen))

12 I: Es ist nicht wirklich was vorgekommen

13 L: ok

14 I: Aber genau, das sind jetzt mal, ich hab dann eben so Szenen mitgeschrieben (Lesen der Vignetten  
15 0:52 – 2:17)

16 L: Ich find, vielleicht was mir aufgefallen ist, #bei den Kindern#

17 I: #ja gern#

18 L: Die haben das wirklich sehr gut, ich war sehr überrascht, dass sie das eigentlich sehr gut  
19 vorgetragen haben. Weil es waren dann in der Stunde darauf noch zwei Kinder dran und (..) das war  
20 wie Tag und Nacht. Die haben echt überhaupt nicht, obwohl die das jetzt alles gehört haben, die haben  
21 das nur vorgelesen und du hast gemerkt, sie haben es eigentlich nicht verstanden. Das war ganz  
22 spannend, also die anderen haben das wirklich ganz ah sich viele Gedanken dazu gemacht. Und das  
23 hat mich wirklich gefreut, dass sie das auch so rüberbringen konnten. Und sich eigentlich sehr gut  
24 präsentiert haben. Weil in der Form, also wir haben schon öfter so Kurzreferate gemacht aber so genau  
25 eigentlich war das das erste Mal, dass sie das gebracht haben und ich hab nicht das Gefühl gehabt,  
26 ahm das das das es ihnen sehr unangenehm gewesen wäre. Oder die meisten haben auch relativ  
27 deutlich gesprochen, weil das hab ich bei. Ein Mädchen die spricht generell leise, die muss ich immer  
28 wieder dran erinnern, dass sie ein bissl lauter reden soll

29 I: Das hab ich auch kurz mitgeschrieben, aber das hab ich jetzt noch nicht ausformuliert.

30 L: ja und ich werd ihr auch sagen, für ihr wirkliches Referat, dass sie sich weiter vor zur Klasse stellt,  
31 das ist für sie dann auch eine Hilfe, weil wenn sie nicht so laut reden kann, oder ihr das unangenehm  
32 ist, wenn sie näher steht, hören sie's auch besser. Ja den Tipp werd ich ihr dann noch geben. Aber das  
33 wollt ich jetzt auch nicht vor allen Kindern. Nur, dass sie das dann fürs nächste Mal dann weiß.

34 I: Eine Sache ist mir auch noch aufgefallen, die wollte ich noch aufschreiben, aber da bin ich noch  
35 nicht dazu gekommen, weil ich auch nicht ganz weiß, wie ich das einordnen soll. Da war wo das  
36 Mädchen, das in der ersten Reihe sitzt das Referat hatte. Und wie sie dann fertig war, ist sie am Platz.  
37 Und es war ja eigentlich eh ein gutes Referat und dann hat sie sich so nach hinten umgedreht und  
38 gesagt „Ah das war“. Ah ich hab das eh wo aufgeschrieben (sucht in Unterlagen)

39 L: War das das über die Erde?

## Anhang

- 40 I: Ja da hat sie gesagt „ja das war gar nicht gut“ und es hat aber niemand irgendwie drauf reagiert.
- 41 L: (leise) das macht sie immer.
- 42 I: #Aso ok#
- 43 L: #jaja# die braucht dann immer die Bestätigung, das war eh ok. Ja
- 44 I: ((lachen)) ok „Ich find ich war ur schlecht“ hat sie gesagt
- 45 L: (... Beschreibung des Mädchens)?
- 46 I: mhm
- 47 L: Ja, die macht das immer so. Das ist eine Masche. ((lachen)) Da muss man ihr sagen „Nein, es war  
48 eh nicht schlecht“. Sie ist da irgendwie, einerseits kritisch andererseits ah ja, sie ist eine  
49 Selbstzweiflerin. Ja, und wenn man ihr dann sagt „nein es hat eh gepasst“ dann ist sie auch wieder.  
50 Die fragt mich jetzt auch immer wieder nach, weil sie dann das Referat hat also das angekündigte hat,  
51 was sie zuhause vorbereitet, ob sie das verwenden kann und das. Also sie ist da ein bisserl unsicher,  
52 weil sie das halt auch gut machen will. Sie tut sich ein bissl schwerer bei manchen Dingen, vor allem  
53 wenn sie dann sieht, dass das manche wirklich so brillant können. (5:30) Da ist sie dann, da hadert sie  
54 so selbst mit sich. Und da muss man sie halt dann immer unterstützen und sagen „Nein, schau du  
55 bringst das genauso gut hin“. Und ich sag den Kindern auch, wir sind da in einer geschlossenen  
56 Gruppe und es lacht dich niemand aus, wenn das nicht so gut gelingt und ah du lernst dafür und es ist  
57 ein großer Schritt einfach auch für die nächste Schule, dass du dich dann dort gut präsentieren kannst.  
58 Wenn du das da geübt hast, wirst du dir dort dann leichter tun. Also das ist so meine Idee eigentlich  
59 hinter einerseits hinter den Referaten und dass sie sich auch einmal wirklich mit einem Thema intensiv  
60 auseinander setzen.
- 61 I: Ja, das hat man gemerkt. Das sie-
- 62 L: Aber ich denk, das haben sie mit diesem, dieser kleinen Gruppenarbeit eigentlich sehr gut gemacht.  
63 (6:18) Ich überleg jetzt, ca zwei (3Sek) 2 Stunden wo sie vorbereitet haben.
- 64 I: okay wow
- 65 L: Also zwei Unterrichtsstunden. Bisschen mehr vielleicht, manche. Ja weil wir haben das in einer  
66 Doppelstunde haben sie es eigentlich vorbereitet und gestern haben es ein paar noch ausgefeilt, haben  
67 gesagt, ah sie wollen im Internet noch was nachschauen. Und dann haben sie noch ihr Plakat ergänzt.  
68 Und so also gute zwei Stunden haben sie gearbeitet.
- 69 I: ja super.
- 70 L: und die dann gestern schon fertig waren und gesagt haben „hey wir haben ja nichts mehr zu tun.“  
71 Hab ich gesagt, nein ihr besprecht euch jetzt, wie ihr das präsentieren wollt. Drum denk ich mir, die  
72 die das wirklich schon rechtzeitig fertig gehabt haben, sich auch leicht dann getan haben, bei der  
73 Präsentation, weil die zwei Kinder, wo du dann nicht mehr da warst, die nach der Pause dran waren,  
74 die sind mit Ach und Krach fertig geworden. Jetzt haben die das nicht mehr prä- also wirklich  
75 gescheit abgesprochen. Und haben dann auch vorwiegend vorgelesen oder irgendwelche Sachen  
76 herausgepickt, die ihnen gerade untergekommen sind. Und da haben sich die anderen natürlich nicht  
77 wirklich ausgekannt. Ja und von zwei von zwei Mädchen ist es noch ausständig. (...7:41-warum die  
78 nicht fertig geworden sind 8:00)
- 79 I: okay super, und seit wann arbeitest du als Lehrerin?
- 80 L: Seit (.) 2002

## Anhang

81 I: Okay und würdest du sagen, dass du bestimmte Schwerpunkte in deiner Arbeit hast?

82 L: (6 Sek) inwiefern Schwerpunkte?

83 I: Einfach mal für dich persönlich

84 L: Was mir persönlich wichtig ist?

85 I: ja

86 L: Ahm ich hab jetzt eine bewegte Klasse, das letzte Radl hab ich eine Kreativklasse gehabt, wobei  
87 mir der Kreativschwerpunkt prinzipiell mehr liegt aber ich war leider die einzige die diese Ausbildung  
88 hatte ((lachen)). Drum hab ich wieder eine bewegte Klasse nehmen müssen. Und dadurch ist jetzt eben  
89 mein Schwerpunkt, dass halt eben viel mit Bewegung passiert. Was nicht heißt, dass in anderen  
90 Klassen keine Bewegung gemacht wird. Aber das ist halt vermehrt. Ahm ja ich unterrichte kein  
91 Mathematik in der Klasse in diesem Jahr außer Förderstunde, weil ich ah einen Teamlehrer habe, der  
92 Mathematik macht. Drum ist mein Schwerpunkt diesbezüglich eher Deutsch. Wo's mir eben auch die  
93 Sprache sehr wichtig ist, dass sie auch gut und artikuliert sprechen können und ich denk, das ist glaub  
94 ich ganz gut raus gekommen, dass sie da schon sehr viel gelernt haben. Weil wir haben ja ah von 20  
95 Kindern 11 Nationen. Und oder 12, weiß ich jetzt gar nicht ((Lachen)) müsst ich nachzählen. Und ah  
96 wirklich deutscher Muttersprache sind 4 Kinder, ja also von dem her denk ich mir, ist das schon ah  
97 relativ viel geschehen. Weil ich war auch sehr überrascht, weil ich hab einen Buben der ist erst in der  
98 dritten gekommen, der ist ein bulgarisches Kind, das in der französischen Schule in Wien war. Also  
99 der hat doppelt gemoppelt Probleme natürlich mit der Deutschen Sprache aber hat auch eben  
100 wahrsinnig viel dazugelernt und das passiert natürlich ganz viel durch sprechen, durch richtiges  
101 sprechen. Also das ist mir persönlich ein großes Anliegen. Wir lesen auch sehr viel und ahm die  
102 Kinder, wir gehen regelmäßig in die Bücherei, weil durchs lesen natürlich da auch ganz viel passiert.  
103 Immer wieder gemeinsame Klassenliteratur und die Kinder haben auch seit- von der zweiten Klasse an  
104 immer wieder Bücher selbst präsentiert. Einige schon sogar in der ersten Klasse gelesen haben. Nur  
105 wichtig ist, dass sie dann einfach ein bisschen über das Buch erzählen und vor allem auch den Inhalt  
106 bringen aber den Schluss nicht verraten dürfen. Das ist immer so das Highlight ((Lachen)), dass sie  
107 immer bis zur spannendsten Stelle erzählen und aber natürlich andere dann auch motiviert sind, dass  
108 sie sich diese Bücher dann auch ausborgen und lesen.

109 I: Ja gute Idee.

110 L: Ja das hat ihnen schon sehr gut können und da gibt's eben so gewissen Buchserien, auf die sie  
111 einfach besonders abgefahren, eher was sich so Richtung, in die Richtung, bissl so ah Richtung Krimis  
112 geht, da gibt's eine Serie (... 11:06 – 12:22 erzählt von Lesefrühstück und Bücherauswahl)

113 I: und jetzt hast du schon gesagt, dass die sprechen oder die Sprache sehr wichtig ist, und kannst du  
114 allgemein oder von einer bestimmten Situation, wo du ganz genau darauf geachtet mit welchen  
115 Worten du die Schülerinnen und Schüler ansprichst?

116 L: (7Sek) Ahm wir ah achten oft sehr auf nonverbale Zeichen, weil in dieser Klasse, diese Klasse ist  
117 extrem unruhig und ahm dass man wirklich die Aufmerksamkeit, geht oft nur, entweder du  
118 überschreist sie, was natürlich nicht besonders attraktiv ((lachen)) weder für mich noch für die Kinder  
119 ist. Oder du musst irgendwelche besonderen Zeichen setzen. Und dann hab ich mir angewöhnt, dass  
120 ich dann ganz besonders leise zu sprechen beginne. Und das man wirklich die Aufmerksamkeit hat  
121 also so in die Richtung.

122 I: Und wenn du jetzt den Begriff geschlechtssensible oder gendern Sprache hörst, welche Gedanken  
123 kommen dir dann in Bezug auf Volksschule eben?

## Anhang

124 L: Ich achte darauf, zum Beispiel wir haben jetzt ah (3Sek) gerade in Deutsch wir haben jetzt Briefe  
125 und die Kinder bekommen immer gewisse Vorgaben an wen sie schreiben, wie und was, das ich  
126 immer schon darauf achte, dass ich schreib zum Beispiel an einen Freund, eine Freundin. Das immer  
127 beide Varianten da sind, weil die Mädchen einfach lieber einem an ah an ein anderes Mädchen  
128 schreiben und die Buben an einen anderen Buben. Also hier achte ich sehr darauf. Ahm bei vielen  
129 Dingen weniger, weil gerade in der Volksschule die Kinder einfach sehr viel gemeinsam miteinander  
130 tun, da will ich das gar nicht zu viel auseinander dividieren. Also es kommt halt immer auf die  
131 Situation natürlich drauf an. Ja ahm ja wobei ich hab auch ((lachen)) jede Menge Diplomarbeiten und  
132 so geschrieben, da musste man damals auch schon gendern. Teilweise klingt es ja gerade bei  
133 geschriebenen Arbeiten klingt es ja dann dann ja oft besonders komisch. Aber ja es hat natürlich seine  
134 Berechtigung. Nur manchmal kriegt es halt dann schon ein bisschen, wird's halt schon ein bisschen ah  
135 überstrapaziert, sag ich jetzt einmal. Weil die Kinder selbst tun es eigentlich nicht.

136 I: ok

137 L: Das gendern, nahezu nicht. In ganz wenigen Fällen eigentlich nur.

138 I: Würdest du da einen Unterschied sehen zwischen schreiben und sprechen? Achtest du irgendwo  
139 mehr oder weniger drauf? Oder ist schwieriger oder leichter? (15:14)

140 L: Wie meinst du?

141 I: Wenn du einen Unterschied zwischen schreiben und sprechen, weil du vorher gesagt hast, dass es im  
142 Schreiben manchmal schon zu viel wird oder?

143 L: Nein das hab ich jetzt nur auf mich bezogen. Also gar nicht auf auf auf die Kinder selbst. Mir ist, es  
144 ist ist eh ah es ist auch bei den Schulbüchern so, dass du einerseits Bub ah ge- sag ich und Mädchen  
145 gegendert und du musst aber genauso auf die Namen achten, weil du ja mittlerweile ja sehr viele  
146 ausländische Kinder oder ah Kinder mit Migrationshintergrund hast, die auch andere Namen haben.  
147 Das auch in den Schulbüchern, wirst sicher gesehen haben, dass da immer wieder Namen vorkommen,  
148 wo früher, weiß ich nicht, Susi und Franzl gestanden ist, dass da halt heute Selim steht und Nissa steht.  
149 Weil das das einfach wirklich genau ja ah aufgeschlüsselt werden muss, dass da halt niemand  
150 benachteiligt ist.

151 I: Achtest du allgemein bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien irgendwie darauf, wie die Sachen  
152 formuliert sind?

153 L: ah (3 Sek) Ich besser viele aus. Ja ((Lachen)) Dass ich sie entweder, man kriegt ja oft fertige  
154 Unterrichtsmaterialien, da kann man ja jede Menge aus dem Internet sich rausholen. Und ahm ich les  
155 mir die schon immer sehr genau durch, weil man findet auch da wahnsinnig viele Fehler drinnen.  
156 Auch viele Grammatikfehler. Also auf das achte ich sehr, das wen da irgendwelche Fehler drinnen  
157 sind, das ich das so korrigiere, und dann noch einmal kopiere und schau dass das, oder selber noch  
158 einmal schreibe, damit das eben richtig ist, das ist mir persönlich schon ganz wichtig. Und ich seh sie  
159 ja auch die Fehler, weil meine Kollegen die sagen dann immer „Wieso siehst du das alles?“  
160 ((Lachen)). Ja also ich hab da anscheinend

161 I: den Blick

162 L: Ja genau einen Blick dafür, aber es passiert mir bei meinen eigenen Sachen dann auch, wenn ich die  
163 dann Monate später anschau, dass ich's dann find. Nicht wenn ich's brauche ((lachen)) Aber das  
164 kennst wahrscheinlich eh.

165 I: ja genau

## Anhang

- 166 L: Weil ich mach mit der Klasse immer in der 4. Klasse eine Zeitung, eine Klassenzeitung, wo wir  
167 eben die 4 Jahre halt Revue passieren lassen, verschiedenen Themen, die Kinder halt schreiben und  
168 das wird dann eine kleine Zeitung. Da hab ich ihnen letztens auch eine Zeitung gezeigt, von der letzten  
169 vierten Klasse und ich schlag sie auf und hab sofort einen Fehler gesehen ((lachen))
- 170 I: ((lachen))
- 171 L: das ist so
- 172 I: ja
- 173 L: Aber das übersieht man, auch bei den Arbeiten, wenn man schreibt, wirst eh kennen. ((lachen))
- 174 I: mhm ja Und würdest du irgendwelche Vor- oder Nachteile sehen, wenn man eine  
175 geschlechtssensible Sprache in der Volksschule verwendet? (18:14)
- 176 L: (4Sek) Wenn man es nicht zu überbetont, nicht. Ich würd's nicht zu, zu sehr ah ah immer drauf- ah  
177 ich sprech die Kinder lieber eigentlich gemeinsam an. Also nicht sag ich jetzt da „Liebe Mädchen,  
178 liebe Buben“ oder wie auch immer, sondern also ich red lieber mit ah mit den Kindern, sag ich jetzt  
179 einmal. Ich denk immer alles mit Maß und Ziel und es ist wichtig, dass die Kinder das auch lernen,  
180 weil das ist einfach in unserer Sprache jetzt mittlerweile sehr verankert und ja und einfach auch und in  
181 vielen Bereichen hat das absolut seine Berechtigung, manchmal ist es übertrieben, kommt halt drauf  
182 an.
- 183 I: Ok, und könnte oder fällt dir irgendeine Situation ein, wo die Schüler, Schulkinder auf irgendeine  
184 auffallende Weise reagiert haben, wenn man jetzt von Schülerinnen und Schülern spricht oder wenn  
185 du gesagt hast, Freund oder Freundin, haben sie da irgendwie reagiert oder war-
- 186 L: So wie ich das aufgeschrieben habe? Da das ist für die Kinder, das sind sie schon gewohnt. Das ist  
187 ihnen schon klar, weil sie ja wissen, ja da je nachdem wie sie sich halt angesprochen fühlen. Da tun sie  
188 sich dann schon leichter. Weil wenn ich wahrscheinlich nur schreiben würde ein Freund, würden  
189 möglicherweise die Mädchen „Ich mag aber eigentlich keinem Buben schreiben“ jetzt, könnte leicht  
190 sein, nicht. Und umgekehrt genauso. Wobei es aber nicht heißt, dass nicht sehr wohl Mädchen sind,  
191 die dann quasi an einen Buben diesen Brief richten und die Mäd- und die Buben umgekehrt. Aber das  
192 sind eher die wenigeren. Die meisten bleiben dann schon beim gleichen Geschlecht. Außer wir haben  
193 einen, ganz einen lieben Mitschüler also einen Buben gehabt, der nach der 3. Klasse übersielt ist ins  
194 Ausland und das war das erste, an den schreiben wir. Da waren sie sich alle einig. Also es kommt halt  
195 auch immer drauf an, auf die Situation.
- 196 I: Und wenn du dann schreibst Freund oder Freundin, schreibst du das dann mit Schrägstrich oder weil  
197 die Lehrerin X hat gesagt, bei manchen Wörtern wie zum Beispiel Schüler schreibt sie dann mit dem  
198 großen I, SchülerInnen, manchmal.
- 199 L: Den Kindern selber schreib ich es nicht so. Was weiß ich, weil das vor allem dieses Binnen-I ist ja  
200 eigentlich ur schirch ((lachen)) Und da schreibe ich, ich schreib schon also wenn ich es in eine Angabe  
201 gebe, schreib ich es mit Schrägstrich und schreib Freund/Freundin oder ihm ihn ah ihr je nachdem, wie  
202 das halt ist. Aber das kennen die Kinder, das wissen sie, dass da eben immer beide Geschlechter  
203 gemeint sind. Und oder ah und sie suchen sich dann eben aus, was für sie passt. Ja ah bei einem  
204 Elternbrief hab ich das auch schon mal gemacht. Natürlich, ja. Aber an die Kinder selber richt ich es  
205 nicht.
- 206 I: Ok, ja dann bevor noch ein paar Hintergrundfragen kommen, wars das eigentlich und dann wollt ich  
207 nur zum Abschluss fragen, ob dir sonst noch was, was du noch ergänzen möchtest oder hinzufügenen.
- 208 L: Ich red eh immer zu viel ((Lachen))

## Anhang

209 I: nein ((lachen)) Für das Interview ist das sehr gut.

210 L: (3 Sek) Jetzt im speziellen (4 Sek). Vielleicht allgemein noch zur Sprache, dadurch das wir ja sehr  
211 viele Kinder nicht deutscher Muttersprache haben, woran wir lang und intensiv arbeiten von Anfang  
212 an, ist einfach die Grammatik. In der normalen Sprache. Also gar nicht jetzt im Schreiben, sondern im  
213 Sprechen, weil ganz viele Kinder, vor allem türkische Kinder, die können keine Artikel. Weil die das  
214 in ihrer Muttersprache nicht haben. Und das ist für die Kinder dann irrsinnig schwer, dann die  
215 richtigen Artikel zu finden. Also das ist ein oder natürlich auch entsprechend dann mit den Fällen und  
216 den Präpositionen. Präpositionen sind auch für Kinder nicht deutscher Muttersprache extrem  
217 schwierig. Oft auch für österreichische Kinder. Aber damit sind wir eigentlich in den letzten Jahren  
218 viel mehr konfrontiert als früher. Und weil auch weniger mit den Kindern zuhause gesprochen wird.  
219 Generell, egal ob österreichisches oder (us ah ah). Dieses Computer oder Handyzeitalter. Wenn ich die  
220 Kinder früher gefragt hab, was die machen, wenn sie am Abend heimkommen, ist nicht mehr so, dass  
221 man da unbedingt mit Mama und Papa über das Tagesgeschehen sich unterhält, sondern die sitzen  
222 dann vorm Fernseher, Computer oder vorm Handy. Und reden nicht, die sind so sprachlos viele  
223 Kinder. Das ist, also das fällt mir in den letzten Jahren immer mehr auf. Ja und das sie wahnsinnig  
224 viele Ausdrücke, auch Kinder deutscher Muttersprache oft nicht kennen. Wirklich also da kann ich  
225 mich noch erinnern (23:29-24:55 Bericht über 1. Klasse Kind, das das Wort Ufer nicht kannte und  
226 dass viele Kinder viele Wörter nicht kennen ...) Und einerseits sind sie solche Experten und wissen  
227 Dinge wo man sagt, gibt's das? Und andererseits sind es oft sehr einfache Sachen, die sie gar nicht  
228 kennen, die nicht in ihrem Sprachgebrauch sind.

229 I: Interessant.

230 L: Also da hat sich ganz viel geändert. In den letzten 10 Jahren, sag ich jetzt einmal. Ja also das würd  
231 mir noch dazu einfallen.

232 I: Ja, danke.

## Anhang

### 1 Interview mit Lehrerin Franziska (anonymisiert)

2

3 L= Lehrperson, I= Interviewerin

4

5 Transkript ist leicht geglättet

6

7 I: Okay also nochmal danke, dass ich mit dir das Interview führen darf und bei dir zuschauen durfte.  
8 Ich schreibe meine Masterarbeit auf der Uni Wien und es geht eben um Interaktionen und welche  
9 Rolle geschlechtssensible Sprache spielt und mich interessiert einfach deine Perspektive als Lehrerin  
10 dazu. ((Vignetten vorlesen und kurz besprechen)) (0:28 – 3:39)

11 ((LP gibt an, dass es im Unterricht schwierig ist, die Schüler auch zu beobachten, weil sie noch stark  
12 damit beschäftigt ist, welcher Schritt als nächstes folgt))

13 I: Und dann hätte ich jetzt noch ein paar Fragen, also allgemein zuerst einmal seit wann du als  
14 Lehrerin arbeitest?

15 L: In dem Fall eben seit einem Jahr arbeite ich hier an der Schule, ja.

16 I: Und ob du für dich persönlich irgendeinen Schwerpunkt in deiner Arbeit siehst?

17 L: Ja in dem Fall in der Vorschulklasse habe ich jetzt den Schwerpunkt Sprache, ahm weil wir elf  
18 verschiedene Sprachen in der Klasse haben. Also die Kinder haben Migrationshintergrund und elf  
19 verschiedene Sprachen. Ich versuch halt ah immer wieder pro Woche einen Satz mit ihnen  
20 einzulernen. Und und halt viel mit mit Sprachförderspielen zu arbeiten, ja. In der Hinsicht ja.

21 I: Und wenn du jetzt die zum Einstieg jetzt so eine Situation vorstellst, wie du vor der Klasse stehst  
22 und einen Arbeitsauftrag oder Material erklärst, könntest du da ein bisschen was dazu sagen, was  
23 würdest du da sagen?

24 L: Ich weiß nicht ganz genau was du meinst ((lachen))

25 I: So eh eigentlich auch so wie ich es schon beobachtet habe, ob du die Kinder mit du ansprichst oder  
26 ihr oder ob du irgendwie da-

27 L: Ah ich spreche eigentlich die Klasse hauptsächlich mit du an. Damit sich die Kinder auch gezielt  
28 angesprochen fühlen. ((Unterbrechung durch ein Kind))

29 I: Ok und achtest du speziell darauf, welche Worte du verwendest? Ist das in manchen Situationen  
30 mehr, in manchen weniger, oder-

31 L: Ja eh mir passiert es halt im Moment noch oft, dass ich eben nicht genug darauf achte, ja das ich  
32 auch die Sätze wirklich schön formulier, langsam formulier, ja aber ich arbeite sehr ((lachen)) daran,  
33 das. Vor allem in der Vorschulklasse ist wichtig, dass man eine sehr einfache Sprache wählt, damit die  
34 Kinder die Arbeitsaufträge auch wirklich gut verstehen, ja.

35 ((Unterbrechung durch Kind))

36 I: (5:56) Und wenn du jetzt den Begriff geschlechtssensible Sprache oder gendern hörst, welche  
37 Gedanken kommen dir dazu?

## Anhang

38 L: Ja in dem Fall, ah weiß ich nicht ob das wirklich im Unterricht so wichtig ist. Aber das ist meine  
39 persönliche Meinung, ja, weil erstens spreche ich die Kinder oft mit du an, ja, und ahm wenn ich  
40 Geschichten erzähle. Ich mein ich versteh unter genderrichtige Sprache, dass man dann halt immer das  
41 innen anhängt, oder? Und halt nicht nur die männliche Form wählt, sondern auch die weibliche Form,  
42 da muss ich gestehen, ist auch in den Schulbüchern eigentlich noch gar nicht vorhanden, größtenteils, ja.

43 I: Ja das war dann eben auch eine Frage, ob du bei den Schulbüchern darauf achtest, wenn du was  
44 auswählst oder ob es eben aufgefallen ist. Ich kenn zum Beispiel das Buch MatheforscherInnen. Wo  
45 die das mit dem #großen I geschrieben# haben. Aber ich weiß nicht, was dir drinnen verwendet haben.  
46 Aber achtest du da drauf bei Materialien?

47 L: #stimmt# Also nicht bewusst, also im Moment noch nicht. Also ich habe noch ein sehr altes Buch,  
48 das Lernen, lachen, Sachen machen, da fällt mir halt schon auf, dass ah das noch nicht sehr  
49 gendergerecht aufgebaut ist. Ja das ist es immer der Zauberer ist und nicht die Zauberer- Zauberin, ja.  
50 Und also das ist sehr traditionell noch gestaltet.

51 I: Also im Unterricht nutzt du jetzt in der Klasse gar kein Form von gendern oder?

52 L: Also bisher noch nicht, nein.

53 I: Und nicht für jetzt unbedingt aber für später, würdest du einen Unterschied sehen, zwischen  
54 Sprechen und Schreiben?

55 L: Ja ich versteh unter gendergerechtem Unterricht auch eher gar nicht dieses innen immer  
56 anzuhängen, sondern eher auch das auch einmal ein Mädchen Fußball spielen kann oder ein Mädchen  
57 auch mal ein Gerät reparieren kann oder bei Berufen zum Beispiel, dass Frauen auch technische  
58 Berufe ausüben können. Weil oft ist das Bildmaterial ja auch so, dass der Mechaniker ein Mann ist  
59 und keine Frau. Ja, also das würde ich eher unter gendergerechten Unterricht verstehen. Sonst bei der  
60 Sprache, weiß ich nicht. Ich find es halt auch bei der Bundeshymne (8:40) ein bissl mühsam, dass man  
61 ((lachen)) aber das ist Ansichtssache, ja ((Unterbrechung von Schülerin bis 9:12))

62 I: Okay und ist das ein Thema im Lehrerzimmer so geschlechtssensible Sprache, geschlechtssensibler  
63 Unterricht?

64 L: Also ich bin ja jetzt noch nicht so lange dabei, aber wäre mir bis jetzt noch nicht untergekommen,  
65 dass das wirklich so ein großes Thema ist an der Schule, ja.

66 I: Ok und also wenn du gendern würdest, mit welcher Form würdest du das dann machen? Also ich  
67 hab oben schon mit den anderen zwei Lehrerinnen das Interview geführt-

68 L: Ok und was haben die gesagt?

69 I: Die eine hat, ich will es jetzt nicht vorweg greifen aber die eine hat gesagt, sie macht das manchmal  
70 mit dem Binnen-I, mit dem großen I SchülerInnen zum Beispiel und die andere hat gesagt, das  
71 verwendet sie nicht, sie verwendets eigentlich auch nicht wirklich, aber wenn dann schreibt sie zum  
72 Beispiel Freund Schrägstrich Freundin.

73 L: mhm, gut in der Vorschulklasse schreibe ich mit den Kindern ja noch gar nicht aber sonst würde  
74 ich, also ich kenn auch nur die Form, dass man das mit Querstrich schreibt und dann das anhängt ja.

75 I: Ja in der Vorschulklasse

76 L: Ja in der Vorschulklasse kommt es in dem Sinn nicht wirklich vor im schriftlichen Bereich gar  
77 nicht. Und sonst ja im sprachlichen Bereich, ich verwend auch möglichst wenig also die Mehrzahl bei  
78 mir in der Klasse, weil sie sich ja schon mit der Einzahl schwer tun. Ja schon Schwierigkeiten. Und oft

## Anhang

79 Freund Freundin ja ich weiß nicht. Ich find es in der Sprache auch ein bisschen anstrengend, wenn  
80 man dann auch immer beides sagen muss oder sollte. ((schaut verunsichert))

81 I: Nein es passt eh voll gut, es haben bis jetzt fast alle gesagt, (...) also eine hat mir erzählt in einem  
82 Mathebuch war das, wo 15 Schüler und Schülerinnen stand und das Kind hat dann 15 mal 2 gerechnet,  
83 weil es dachte es sind 15 Schülerinnen und 15 Schüler. Also deshalb, glaubst du auch, dass es  
84 verwirrend sein kann für die Kinder?

85 L: Ich denk schon, eben gerade im Mathematikbereich so wie du das Beispiel genannt hast, kann ich  
86 mir das schon vorstellen, dass es zu Missverständnissen führt ja. Aber man kann natürlich das im  
87 sprachlichen Bereich in Zukunft auch mehr einbauen, nur mir ist es ja noch gar nicht so bewusst  
88 gewesen, dass man halt sagt Freund oder Freundin, ja halt das man das dazusagt, aber

89 I: Ich weiß auch nicht genau, deshalb find ich es interessant-

90 L: ja es ist spannend, eigentlich ein spannendes Thema weil so bewusst achtet man ja gar nicht darauf.  
91 Ich finds auch im Berufsleben, find ich es oft auffallend, dass halt da nur die männliche Form  
92 vorhanden ist, ja, das stimmt, ja.

93 I: Genau und das war irgendwie auch so meine Überlegung, ob man die Kinder in der Volksschule  
94 schon dran gewöhnen kann oder ob das zu früh ist, sie dran zu gewöhnen. Aber ich hab, ich weiß es  
95 eben selbst auch nicht, deshalb probier da eben ein bisschen—((Unterbrechung von einem Kind bis  
96 13:19))

97 I: Okay aber das war jetzt eigentlich eh schon, sonst würd ich nur die letzte Frage ist nur, ob dir sonst  
98 noch irgendwas einfällt was du noch gerne ergänzen möchtest? ((Kind unterbricht))

99 L: Also ((lachen)) würde mir jetzt nichts mehr tatsächlich einfallen.

100 I: Ja das passt eh auch also danke!

101 L: Ja danke auch.

## Anhang

### 1 Interview mit Lehrerin Irene (anonymisiert)

2

3 L= Lehrperson, I=Interviewerin

4

5 Transkript ist leicht geglättet

6

7 I: Okay also erstmal noch danke, dass ich zuschauen durfte und das du jetzt das Interview mit mir  
8 machst.

9 L: sehr gerne

10 I: Kurz nochmal zu meinem Masterarbeitsthema, ich möchte eben so Interaktionen in der Volksschule  
11 anschauen und da hab ich jetzt eben so Szenen mitgeschrieben, die zeig ich dir gleich, und dann, in  
12 den Interviewfragen, geht's jetzt mehr um die Sprache und ein bisschen auch so ums gendern in der  
13 Volksschule. Und das wars eigentlich. ((lachen)) Ähm das sind die Szenen

14 (LP liest bis 2:09)

15 I: Okay dann zur Arbeit als Lehrperson einmal ganz allgemein, seit wann arbeitest du in der  
16 Volksschule?

17 L: Ähm 10 Jahr jetzt genau.

18 I: Und würdest du sagen, dass du irgendwelche bestimmte Schwerpunkte in deiner Arbeit hast?

19 L: Ähm Musik ist bei mir so ein Schwerpunkt und ja ich schau das ich so Wertschätzung, Achtsamkeit  
20 bissl auch respe- also Umgang sehr respektvoll und so mit Achtung. Das sind so meine Schwerpunkte  
21 würd ich sagen.

22 I: Ok und zum Einstieg würd ich dich einfach mal bitten, dir so eine Situation vorzustellen, wenn du  
23 vor der Klasse stehst und einen Arbeitsauftrag erklären willst, welche- und die notwendigen  
24 Materialien erklären willst, ähm könntest du mal da die Szene beschreiben oder was du dabei sagen  
25 würdest?

26 L: Ähm irgendeinen Arbeitsauftrag?

27 I: ja

28 L: Ah was würd ich sagen. So nimm bitte dein, wahrscheinlich so ((lachen)) weil immer das Lehrer so,  
29 ah nimm bitte dein Buch heraus und schlage Seite 92 auf. Genau lesen wir gemeinsam die Überschrift,  
30 in die Richtung, ja.

31 I: Super, und ähm kannst du auch vielleicht auch von einer Situation berichten, bei der du drauf, ganz  
32 besonders geachtet hast, mit welchen Worten du die Schüler oder Schülerinnen ansprichst?

33 L: Hmm (3Sek) Na ich glaub, ich hab das in der Praxis, war das einfach wo man halt einfach  
34 irgendwie, wo man auf so Sachen draufkommt und da hat mir eine Lehrerin speziell gesagt, dass das  
35 ganz wichtig ist, oder die Kinder sich mehr angesprochen fühlen, wenn du sie mit Du ansprichst, auch  
36 die ganze Klasse. Und seitdem, das hab ich eigentlich auch relativ angenommen und seitdem bemü  
37 ich mich relativ, dass ich die Kinder immer mit Du anspreche. Natürlich sag ich dann auch wieder  
38 „Nehmts die Sachen“ oder oder „beeilts euch“ oder so aber ich schau eigentlich schon, oder bemü  
39 mich glaub ich, dass ich immer in der du-Form mit ihnen spreche.

## Anhang

- 40 I: Und wenn du jetzt den Begriff geschlechtssensible Sprache hörst, welche Gedanken kommen dir da  
41 auf? (4:14)
- 42 L: (..) Ahm ja dadurch, dass das in den Büchern ja eh schon relativ viel also es sind ganz oft die, grad  
43 wenn es um Berufe geht, das wirklich auch in den Büchern immer schon die, die weibliche Form  
44 drinnen steht oder relativ viel abgewechselt wird eigentlich. Deshalb werden die Kinder da eh total  
45 drauf hin sensibilisiert und ja ich glaub das ist eh, das ist so ein, wie du sie halt hin erziehst von der  
46 Ersten an. Wenn du eh immer von beidem, oder wenn du irgendwie schaust, dass beides, dann machen  
47 es die Kinder automatisch irgendwie, glaub ich. Ich würd jetzt nicht sagen, dass ich ganz speziell  
48 immer schau, dass ich ja weiß ich nicht, die Freundinnen und Freunde aber ja ich glaub das ist eh  
49 schon so bissl auto- es wird eh immer mehr versucht, dass man sich bemüht zum Gendern. Und ja.
- 50 I: Und würdest du sagen, dass du eine bestimmte Art des Gendern nutzt, oder nutzt du das irgendwie  
51 gar nicht im Unterricht? Weil da gibt's ja unterschiedliche Formen
- 52 L: Was meinst du jetzt zum Beispiel?
- 53 I: Ähm also die ob man beim Schreiben oder beim Sprechen, jetzt wenn man sagt beim Schreiben mit  
54 diesem Binnen-I zum Beispiel
- 55 L: Aso ob ich; in der Schule (4sek) ((ausatmen)) wenig, glaub ich. Vielleicht in Elternbriefen, wobei  
56 da komm- da brauch ich es auch nicht wirklich. Und bei so, also mit überhaupt, ich glaub nicht, dass  
57 ich das so viel brauch. Oder verwend, wenn ich mit den Kindern irgendwie, aber nicht, eben weil ich  
58 nicht das Gefühl hab, es kommt oft vor im Buch oder so ist dann oft eben diese, wird es abgewechselt  
59 oder oder wird eh beides geschrieben oder so, ja. Na ich glaub nicht, dass ich das speziell irgendwie  
60 aber, mir- vielleicht auch weil ich nicht drauf aufpass, weil es mir nicht bewusst unterkommt. Jetzt  
61 wahrscheinlich in den nächsten Wochen kommt es mir wahrscheinlich dann
- 62 I: ((lachen)) okay also würdest du auch irgendeinen- noch einmal würdest du einen Unterschied  
63 zwischen gendern im Schreiben und im Sprechen sehen in der Volksschule? Ist es dir bei einem mehr  
64 oder weniger wichtig oder gleich?
- 65 L: ahm ich glaub, dass es gleich, gleich wichtig ist. Mir mir fällt jetzt nur so im im Schreiben mit den  
66 Kindern n- ja schon wenn man irgendwie schreiben, kommt mir jetzt nur unter, wenn wir über das  
67 Schulteam schreibt, das man irgendwie schreibt die Lehrerinnen und der Herr Lehrer. Ham- Haben  
68 nicht viele Lehrer deshalb. Mh ja da verwend verwend ich es schon aber so, beim Sprechen. Obs  
69 wichtiger – ich glaub es ist gleich wichtig, ich glaub das beim beim Sprechen einfach ahm leichter ist  
70 oder ah schneller mal beides gesagt wird, als und beim Schreiben andererseits wenn man sich die Zeit  
71 nimmt fällt es einem eh auf, dass man beides schreibt. Deshalb nein ich würd sagen, gleich.  
72 Gleichwertig ja. (7.32)
- 73 I: mhm Und würdest du sagen es gibt irgendwelche Vor- oder Nachteile, wenn man gendert in der  
74 Volksschule oder eben eine geschlechtssensible Sprache verwendet?
- 75 L: Ja er Vorteil ist glaub ich, das man halt einfach schon die Zukunft bissl drauf hin erzieht unter  
76 Führungszeichen, wie wichtig das ist. Nachteile fällt mir eigentlich keine ein. Na. (4Sek) Einfach  
77 dieses bewusst machen glaub ich einfach auf, wenn man schon früher bewusst macht, dass den  
78 Kindern einfach, eben wenn sie älter werden, das das einfach automatisiert wird. Das für die dann  
79 normal ist, dass gegendert wird oder das beides nebeneinander.
- 80 I: Und wird das im ah im Lehrerzimmer irgendwie besprochen, ein gendern im Unterricht oder eine  
81 geschlechtssensible Sprache?
- 82 L: Eigentlich gar nicht, nein.

## Anhang

- 83 I: ok
- 84 L: Da gibt's glaub ich größere Probleme immer irgendwie, das. Na glaub ich, na kann ich mich nicht  
85 erinnern, dass das irgendwann mal so Thema. Oder das irgendwie ein Vor- irgendwas geben hätte, wo  
86 man es besprochen hätte, nein glaub ich nicht.
- 87 I: Und zu den Unterrichtsmaterialien, ich hab zum Beispiel an der PH das Buch kennengelernt von aus  
88 von Mathe die MatheforscherInnen, wo auch das große I drinnen ist. Und da wollt ich fragen, ob du  
89 bei den bei der Auswahl der Unterrichtsmaterialien irgendwie auch drauf achtest, wie die geschrieben  
90 sind oder ob eben beide Formen angesprochen werden?
- 91 L: Schau ich nicht, nicht explizit jetzt drauf muss ich ehrlich gesagt zugeben, hab aber wie gesagt in in  
92 die Bücher die ich verwende ist es eigentlich, in den Deutschbüchern ist es meistens das irgendwie  
93 beides und das man hat das Gefühl die Autoren sind da auch sehr bemüht, das eh beides, ja das da  
94 beide Geschlechter halbwegs neutral verwenden.
- 95 I: Und kannst du dich an eine Situation erinnern, in der Schulkinder irgendwie besonders darauf  
96 reagiert haben, wenn jetzt eben in einem Deutschbuch beide Formen vorkommen?
- 97 L: Nein ist eigentlich relativ normal, es ist eher so dass ich mir manchmal denk, jetzt ja jetzt sei es die  
98 Mechanikerin oder so wo es eben so sp- glaub ich eben im Buch wird eh. Aber für die Kinder ist das  
99 eh irgendwie normal. Die haben da noch nicht so diese, das ist glaub ich noch nicht so Thema. Das ist  
100 irgendwie normal und dadurch, dass es jetzt eh schon ab dem Kindesalter irgendwie drauf geschaut  
101 wird, glaub ich wird das für die auch normal.
- 102 I: Weil ich hab zum Beispiel mit einer Lehrerin auch das Interview gemacht und die hat mir dann von  
103 der Situation erzählt, die fand ich so spannend, das war ein Mathebeispiel und da stand 15 Schüler und  
104 Schülerinnen und ein Kind hat 15 mal zwei gerechnet, weil dachte-
- 105 L: 15 Schüler und Schülerinnen, ah ja, stimmt
- 106 I: ja genau, fand ich irgendwie total interessant, weil es wäre, würde ich nie auf die Idee kommen aber  
107 es macht schon Sinn.
- 108 L: Ja, total, 15 Schüler und Schülerinnen hmhm. Ich überleg grad aber in unserer Sachaufgaben-  
109 Kartei, da haben wir auch ein paar so Beispiele aber da steht meistens, in einer Klasse sind soundso  
110 viele Buben und soundso viele Mädchen, also. Aber ja stimmt, das ist spannend. Da könnt ich es mir  
111 auch vorstellen, dass das passiert. Aber hätte i-, hätte ich jetzt kein Beispiel in Erinnerung, ehrlicher  
112 Weise.
- 113 I: (10 Sek) ok und eine Zusätzliche Frage, die mich noch interessieren würde, ob, also das hab ich jetzt  
114 noch keine andere Lehrerin gefragt aber das ist mir letztens erst gekommen, ob es in der Volksschule  
115 irgendwie auch Sinn macht, so von einem dritten Geschlecht, weil dieses neutrale, was auch immer  
116 mehr kommt mit diesem Sternchen auch, wo man weder weiblich noch männlich sagt, aber das frag  
117 ich mich halt, das ist jetzt bisschen nicht so fürs Interview aber weil es mich halt interessiert, wie, ob  
118 man das in der Volksschule
- 119 L: thematisiert?
- 120 I: ja
- 121 L: Ahm Es ist aufgekommen, wie die, diese Conchita Wurst recht, grad recht mit Songcontest. Da sind  
122 ein bissl so die, da ist es eben drum, waren so eher die Pausengespräche. Und damals haben wir es halt  
123 dann besprochen, ja was ist sie jetzt Mann oder Frau und hin und her- und dann haben wir eigentlich  
124 nur halt besprochen, dass es halt Menschen gibt, (12.16) die, die sich weder als Frau noch als Mann  
125 oder beides gleichwohl oder eben fühlen und und es war dann eher ja ist ok, komisch aber ja, kann ich

## Anhang

126 nicht nachvollziehen, aber ja ist okay, dann is, dann ist das so. Aber das ist nur, das war nur glaub ich  
127 wegen der Conchita Wurst, sonst ist das für die Kinder, gerade in der Volksschule noch nicht recht  
128 relevant. Das kommt, wir machen in der vierten, zwar jetzt dann das Thema Körper, aber da sind sie  
129 so mit sich selber und eben Buben, Mädchen beschäftigt, da so dieses neutrale Geschlecht gar nicht so.  
130 Wir haben schon auch jetzt zwei oder drei mal so Kinder gehabt, wo in der ersten Klasse. Wo  
131 Burschen mit sehr langen Haaren, die noch sehr weiblich ausgesehen haben, wo wo einfach nicht  
132 sicher war, wo man glauben, wo jeder glaubt hat, sowohl die Kinder als auch die Lehrer, das sie  
133 Mädchen sind, das halt Buben sind. Und da ist es halt immer total drauf angekommen, wie die  
134 jeweilige Lehrerin damit umgegangen ist. Wir haben eine Lehrerin gehabt die hat das eher so, hat dann  
135 irgendwie auch so „Bist ein Bub, wieso hast du so lange Haare“, also die hat das dann eher eigentlich  
136 so in die Richtung. Und eine andere wieder da wars so „ah ja ja können auch Buben haben lange  
137 Haare“ und das kommt halt dann immer drauf an, wie die Lehrerin damit umgeht. Aber da war es  
138 schon auch, das ist schon auch für die Kinder, grad beim Stiegen gehen und so „Ja das ist doch ein-“  
139 Also wenn du den Namen, Wieso sagst du so, das ist doch ein Mädchen und so. Das dann schon so, da  
140 wird dann schon so ein bissl drüber gesprochen ahm also das ist glaub ich schon noch, das ist für die  
141 Kinder schon wenn wer ausschaut wie ein Mädchen sozusagen. Ich mein bei denen war es extrem, die  
142 haben nicht nur lange Haare gehabt, die haben wirklich sehr weiblich auch ausgesehen. Weil Kinder  
143 ja doch noch so kindliche, die kindlichen Züge gehabt haben. Wobei eh, wenn du es thematisierst  
144 dann, dann ist es auch ok. Dann passt es auch und dann ist ja, und wir haben jetzt auch in der vierten  
145 einen Burschen der recht lange Haare hat. Aber bei dem ist das wieder, und grad so dadurch, dass die  
146 Fußballer heute ja auch oft lange Haare, es wird eh, ja. Ist nicht mehr so. Wird glaub ich eh immer  
147 normaler heute. Aber so dieses dritte Geschlecht jetzt an sich, ist in der Volksschule glaub ich noch  
148 nicht recht, eben nur wenn so Fälle sind, wie Conchita Wurst, dann (14.46) sind sie halt stutzig und  
149 fragen aber sonst sind sie mit Mädchen Bub beschäftigt, ja da ist das noch so spannend. Hm aber ja  
150 wäre interessant, was da andere Leute sagen. (6 Sek) Wie es für uns, für dich was also kannst du da  
151 viel oder setzt du dich da viel damit auseinander?

152 I: Nein, also ich hab jetzt mit dem gendern hab ich jetzt eben wegen der Arbeit grad eben viel und  
153 weils, weil ich also ich hab das Thema eigentlich auch gewählt, weil ich selbst nicht weiß, wie ich als  
154 Lehrerin damit umgehen soll. Und deshalb hab ich mir gedacht, es ist eine gute Chance um mal andere  
155 zu interviewen und direkt danach zu fragen. Aber bis jetzt haben eigentlich fast alle die Kinder mit du  
156 angesprochen. Und dadurch entfällt das einfach. Ja.

157 L: Fallt des voll weg, Ja und auch dadurch, dass du oft sagst Kinder, dann sagst ja auch n- Kinder, sind  
158 halt die Kinder, das ist nicht so, sprichst ja auch kommt Schüler, oft sagst du das ja auch eigentlich  
159 nicht. Ich glaub, dass das vielleicht in der Sekundarstufe wird wahrscheinlich dann spannender. Könnt  
160 ich mir vorstellen. (4 Sek) Aber ja, ich glaub das jetzt halt, das vielleicht jetzt dann einfach bewusster  
161 drauf achte, vielleicht und vielleicht fällt mir da jetzt mehr auf, dann sag ich dir Bescheid, aber jetzt  
162 so, wenn es dir nicht so bewusst ist.

163 I: Ja das mir nur einmal bei dem, deshalb hab ich das auch aufgeschrieben((zeigt auf Vignette)), da  
164 hast du gesagt „Ich glaub jede hat sich bemüht“

165 L: Hab ich wirklich?

166 I: Ja

167 L: lustig

168 I: Ja und da ist es mir aufgefallen, weil ich mir dann gedacht hab, du hast auch viel mehr Mädchen als  
169 Burschen.

170 L: mhm hab ich.

## Anhang

- 171 I: Aber trotzdem sagt man oft die männliche Version
- 172 L: Okay das hätte ich jetzt aber auch gar nicht bewusst gemacht. Das ich-
- 173 I: Ja aber vielleicht ist es, war es auch nur,
- 174 L: weil es ein Mädchen gesagt hat
- 175 I: Ja und sonst war es eben eh immer nur du hast, genau, (5Sek) Oder bitte schau in dein Buch. Das  
176 war so. Also ja genau, dann kommen noch ein paar Hintergrundfragen, aber sonst wäre eigentlich die  
177 Abschlussfrage nur, ob dir sonst noch was einfällt was du ergänzen möchtest?
- 178 L: Nein, eh wie gesagt, ich glaub das ich da jetzt erst irgendwie bewusster drauf achten werde, oder  
179 aufmerksam sein werde, nehme ich an. Aber dann kann ich dir ja noch Bescheid sagen ((lachen))
- 180 I: ((Lachen)) ja genau, danke. Okay dann mal danke für die Zeit und für das Interview
- 181 L: Gerne

## Anhang

### 1 Interview mit Lehrer Georg (anonymisiert)

2

3 Transkript ist leicht geglättet

4

5 L= Lehrperson, I = Interviewerin

6

7 I: Ok, also vielen Dank, dass ich das Interview jetzt noch schnell führen darf. Kurz zu meiner  
8 Masterarbeit also ich hab es sonst immer so gemacht, dass ich in die Schule gegangen bin zwischen  
9 zwei Stunden und den ganzen Tag zugeschaut hab und so Vignetten mitgeschrieben hab. Das sind so  
10 kurze Szenen. U n d die denen dann den Lehrpersonen eben gezeigt hab und dann kommt das  
11 Interview.

12 L: ja

13 I: U n d in meinem Inter- Interview beziehungsweise in der Masterarbeit geht's eben um Interaktionen  
14 in der Volksschule, w i e Kinder adressiert werden, angesprochen werden und im Interview geht's  
15 jetzt auch mehr der Fokus auf geschlechtssensible Sprache und ja passt.

16 L: ja

17 I: Und die erste Frage wäre seit wann du als Lehrer arbeitest?

18 L: Ahm seit ich begonnen, vor 12 Jahr, ganz schlecht in Mathe als das muss dann #zweitausend#  
19 ((lacht leise))

20 I: #12 Jahre passt schon# Und würdest du sagen, dass du irgendeinen besonderen Schwerpunkt in  
21 deiner Arbeit hast?

22 L: Der Schwerpunkt war immer in der Reformpädagogik und grundsätzlich Inklusion und  
23 selbstorganisiertes Lernen, Konstruktivismus.

24 I: mhm, gut zum Einstieg würd ich bitten einmal so eine Situation vorzustellen, wenn du vor einer  
25 Klasse stehst, einen Arbeitsauftrag und die Materialien #vorstellst#, ähm kannst du einmal die  
26 Situation beschreiben und was würdest du so dabei sagen?

27 L: #ja# Ok, da brauch ich, da muss ich jetzt ein #bissl nachdenken#

28 I: #ja#

29 L: das ist schon a bissl länger her aber grundsätzlich ((atmet tief ein)) sind meine Materialien immer  
30 sichtbar gewesen ahm die Kinder grundsätzlich durch die Visualisierung von Materialien oder auch  
31 durch die alltägliche Arbeit auch immer irgendwie a gewusst was auf sie zukommt. Ah weil mir das  
32 auch wichtig war, das sie wissen was sie zukommt, um am möglicherweise Interessen zu wecken oder  
33 auch vorhandenes Interesse a zu stärken. Gendersprache hab ich immer verwendet, weil's a damals in  
34 der Ausbildung im Jahr 2005 einfach a grundsätzlich auch vorgegeben war, so zu sprechen. weiß ich  
35 nicht, wie das aktuell jetzt noch ist, keine Ahnung ehrlich gesagt. Und hab halt immer wieder versucht  
36 a in der Vorstellung von Arbeitsaufträgen oder Materialien einfach wirklich a ein persönlichen Bezug  
37 herzustellen. Also das ich a entweder natürlich bei bekannten Namen a Namen erwähne oder  
38 Blickkontakt aufnehme. Oder ah also ich bin auch viel herumgegangen und aktiv sein und antippsen,  
39 sofern das Vertrauensverhältnis passt, ja. (..)

## Anhang

40 I: Gut und kannst du von einer speziellen Situation erzählen wo du ganz besonders drauf geachtet hast,  
41 wie oder mit welchen Worten du Schüler- Schulkinder ansprichst?

42 L: (4Sek) Naja grundsätzlich in Situationen wo man irgendwie sieht wo was vielleicht entgleitet, ich  
43 sag jetzt in Gefahrensituationen, Hausnummer in den Öffis oder was auch immer. Wo sehr klare  
44 Instruktionen dann kommt. Das ist sicher die Ausnahme, der Ausnahmefall. Oder in  
45 Pausensituationen, also nix unterrichtliches in Wirklichkeit, was ich jetzt aktiv im Kopf hab.

46 I: Okay und wenn du jetzt den Begriff geschlechtssensible #Sprache# hörst, was für Gedanken  
47 kommen dir da auf?

48 L: #ja# ja das vorher erwähnte erst einmal gendern, ahm kommt einmal als erstes ganz groß und dann  
49 eigentlich (...) kaum irgendwas in Wirklichkeit, ja weil. Also ich versuch immer das nicht großartig  
50 zum Thema zu machen, weil es für mich komplett normal ist, dass es alles Mögliche gibt. Keine  
51 Ahnung, vielleicht brauch ich noch bissl mit der Antwort oder der Überlegung was da noch kommen  
52 könnte.

53 I: ja

54 L: Also die Frage war, was verbinde ich mit dem Begriff ah geschlechtsneutral- oder wie war das?  
55 #Sensi-#

56 I: ich hab sensibel# genannt

57 L: aja #geschlechtssensible Sprache#

58 I: #Aber ja# es gibt eben so unterschiedliche Begriffe #auch#

59 L: #jaja#

60 I: Ich hatte auch Interviews wo die damit gar nichts anfangen konnten und erst mit gendern, dann aso  
61 #in die Richtung# solls gehen, genau

62 L: #jajaa# also ich hab schon auch bewusst a drauf einge- oder zumindest hab ichs glaubt dass ich  
63 bewusst drauf einwirken kann oder das ich das machen soll, dass diese klassischen Rollenbilder  
64 einfach nicht von mir weiter betrieben werden. Ah also wie Mädchen ah ahm putzen und Buben was  
65 auch immer, werden Mechaniker ja. Das ist einfach, also da sind dann auch so Sprüche kommen wie  
66 ah „ein richtiger Mann muss wissen, wie ein Geschirrspüler ein und ausräumt ohne dass man das Glas  
67 hinmacht“. Also des war mir schon a immer sehr wichtig, dass das nicht, also das so klassische  
68 Rollenbilder nicht der Normalität entsprechen sollen.

69 I: mhm Und könntest du eine bestimmte Art von gendern nennen, die du im Unterricht verwendet  
70 hast?

71 L: ja Schüler und Schülerinnen, ah (..) Das ist einmal eh die- diese klassische Gendersprache wo sich  
72 viele Leute aufregen, dass sie die Sprache zerstückelt oder kaputt macht. Ich muss ganz ehrlich sagen,  
73 bei mir ist das schon so im Sprachgebrauch auch drinnen, nicht immer aber grundsätzlich drinnen so  
74 dass mir das gar nicht mehr wirklich auffällt

75 I: hmh (...) Und würdest du einen Unterschied machen zwischen schreiben und sprechen in der  
76 Volksschule?

77 L: Na beim Schreiben ist es halt der, der Genderstern, den ich, den ich auch verwendet hab-

78 I: auch in der Volksschule?

79 L: (nickt) na sicher

## Anhang

- 80 I: Echt?
- 81 L: Ja. Also grundsätzlich bei Übungen ahm hab ich hab ich das so versucht, dass die Sätze nicht  
82 unbedingt auf #sowas ausgehen# ja. Aber bei kurzen Beschreibungen oder Texten ist das drinnen  
83 gewesen. #also ( )
- 84 I: #und haben da die Kinder da in irgendeiner besonderen Art reagiert oder?
- 85 L: Ich hab das ehrlich gesagt nicht reflektiert
- 86 I: ok
- 87 L: Das wird mir erst jetzt bewusst, dass das vielleicht irgendwie komisch war für manche aber oder  
88 auch nicht. Ja Keine Ahnung.
- 89 I: Auch und von den Eltern kam #keine Reaktion#
- 90 L: #nix, na# garnix
- 91 I: ok. Würdest du irgendeinen Vor- oder Nachteil sehen, wenn man eine geschlechtssensible Sprache  
92 verwendet?
- 93 L: Na den Vorteil seh ich eher drinnen, dass man das man die Gleichwertigkeit aufs Tablett bringt und  
94 das man einfach diese und- die Unterschiedlichkeiten vielleicht anders thematisiert oder anders  
95 kennenlernt. Und aus der Unterschiedlichkeit keine Probleme strickt ja. Nachteil (3 Sek) das sind die  
96 üblichen Vorurteile die halt herumgeistern aber die seh ich nicht als Nachteil.
- 97 I: mhm
- 98 L: Denk mir es ist einfach (..) ein Entwicklungsschritt ob der jetzt endgültig so ist, (..) obliegt jetzt  
99 nicht mir.
- 100 I: mhm (..) Und war im Lehrerzimmer das irgendwann auch Thema, eine gendern- oder eine  
101 geschlechtssensible #Sprache#?
- 102 L: #Hm na# nur diese ich sag jetzt mal diese Schere vielleicht zwischen Alt und Junglehrern, wo  
103 Junglehrer des automatisch machen und Altlehrer des halt nicht machen oder des halt so als als  
104 nächste Auflage sehen die, wo sie kann Sinn drin sehen. Ja. Und aber sonst, na. Also ich wurde nicht  
105 angehalten nicht so zu sprechen oder ich wurde nicht angehalten, das zu unterlassen oder oder ich bin  
106 nicht damit konfrontiert worden, das heißt, wenn 'st das machst dann bist a bissl (balla?). Also na  
107 überhaupt nicht.
- 108 I: Aber auch nicht ermutigt auf der anderen Seite?
- 109 L: Na na
- 110 I: mhm
- 111 L: Na also ich wurde auch nicht hingewiesen, falls ich es einmal nicht gemacht hätte . Ich würds eher  
112 ein bissl als Gleichgültigkeit bezeichnen.
- 113 I: mhm
- 114 L: Und nochmal kurz zurück zu den Unterrichtsmaterialien, #weil# ich hab da zum Beispiel das  
115 Mathebuch MatheforscherInnen mit dem Binnen-I kennengelernt. Und (...) also kurz ein Nebensatz,  
116 da hab ich das mal bei diese Büchermesse ist mir das ins Auge gesprungen und ich hab gefragt warum,  
117 weil eben eine Lehr- eine Frau von dem Verlag stand und sie so „Sie weiß eigentlich nicht warum, das  
118 ist einfach so.“

## Anhang

- 119 L: #ja# ok
- 120 I: Also gar nicht mal bewusst und da wollte ich fragen, ob du bei der Auswahl von Materialien eben  
121 auch drauf geachtet hast, ob das (..) geschlechtssensibel #aufgeschrieben ist oder nicht#
- 122 L: #Ahm ah# nicht wirklich, ahm (8:56) das sind nur Materialien die die ich selber erstellt hab. Ahm  
123 da gabs den Beginn mit dem mit dem Binnen I und dann halt die Umstellung auf Inklusionsbereiche  
124 auf auf den Stern. Ahm und ich hab dann im Endeffekt alle meine Materialien auf Stern umgeändert.  
125 Aber die so richtig bewusst ah na. Also das ich jetzt gesagt hab ich nehme also ich hab grundsätzlich  
126 sehr wenig mit Schulbüchern gearbeitet ja ahm aber das ich dann ein Buch aus dem Grund auslassen  
127 oder ein anderes Buch vorgezogen hätte das ist mir nicht unterkommen. Wenn das jetzt auf das abzielt.
- 128 I: Und (..) mich fasziniert das jetzt grad, dass die Kinder da gar nicht drauf reagiert haben, wenn da ein  
129 Stern war.
- 130 L: ja
- 131 I: Da wäre meine nächste Frage ob sonst, ob dir irgendeine Situation noch einfällt wo die Kinder eben  
132 reagiert haben, auch wenn es Schüler und Schülerinnen gab. #vielleicht ja#
- 133 L: #vielleicht muss ich da ergänzend sagen# das das in einer Zeit war, in meinem ersten Dienstjahr,  
134 wo ich ausschließlich in Volksschulen gearbeitet hab
- 135 I: mhm
- 136 L: Wo es den Stern noch gar nicht so gegeben hat. Das war das Binnen – I im Endeffekt. U n d das ist  
137 aus dem Grund vielleicht a bissl untergangen. Ah Und es war eine dritte Klasse Volksschule (hustet).  
138 Den Rest hab ich in der Sekundarstufe verbracht, wo das aber auch nicht thematisiert worden ist. So  
139 im Erstlesen, Erstschreiben
- 140 I: Weil ich hab zum Beispiel ein Interview mit einer Lehrerin gemacht, die hat mir erzählt, bei ihnen  
141 wars in Mathe einmal so, da waren das Beispiel 12 oder 15 Schülerinnen und Schüler. Und das Kind  
142 hat 12 #mal 2 gerechnet# weils dachte 12 mal 2 Schüler #und 12 Schülerinnen#
- 143 L: #ohje# #jaja klar#
- 144 I: Und das hat mich irgendwie aufmerksam gemacht, deshalb frag ich das jetzt auch, weil das find ich  
145 irgendwie #interessant# das es Kinder vielleicht auch verwirren kann.
- 146 L: #das stimmt ja# Mit Sicherheit ja. Aber ist für mich jetzt auch kein Problem weils ja, (..) weil der  
147 Grund warum dann vielleicht was andere Zahlen gerechnet werden, oder ja auf dem Tisch liegt.  
148 Deswegen hat das Kind nicht ja nicht Mathe verstanden. Sondern einfach halt an ja an anderen Zugang  
149 zur Sprache entdeckt. Also ich sieh, didaktisch sieh ich da kein Problem drinnen, ehrlich gesagt.
- 150 I: mhm. Und wenn du jetzt weitergehen würdest von diesem binären Geschlechtermuster auf ein  
151 drittes oder neutrales Geschlecht, was auch eigentlich mit dem Stern zum Tragen kommt. Kannst du  
152 da vielleicht noch ein paar Gedanken dazu sagen?
- 153 L: Ahm würd ich genauso mitmachen. Also ich denk mir, es ist alles was die die die Einzigartigkeit  
154 und Gleichartigkeit von Menschen oder Dingen quasi unterstützt. Ahm (.) sicher hinterfrag ich zu  
155 Beginn, was wo was aus welcher Richtung das kommt, ja von welchen ahm welche Interessen  
156 vielleicht a dahinter stecken. Nur wann ich das für mich als positiven Aspekt erleben kann dann bau  
157 ich es ein.
- 158 I: mhm Die heute (12:00) am Vormittag hab ich ein Interview gemacht und die hat dann gesagt, dass s  
159 i e, die Kinder vor allem bei der #Conchita Wurst s o verwirrt waren und dass dann da thematisiert

## Anhang

- 160 wurde# aber sie hat gesagt es wurde auch nicht besonders groß thematisiert. Weil sie meinte die  
161 Kinder sind eh schon mit Bub und Mädchen so stark beschäftigt, dass da dass da gar nicht mehr  
162 irgendwie so dazu-
- 163 L: #mhm, mhm, mhm ja# Also für mi ist schon so beobachtbar das klassische ah Hausnummer  
164 sexuelle Orientierung und das das die Conchita Wurst irgendwas auch immer das das Beispiel jetzt a  
165 war, sondern das sind witzigerweise Dinge die sich, die sich ein Mensch, diese Information merkt man  
166 sich ein Leben lang, ob sich wer jetzt outet oder was auch immer. Aber wie der Bruder heißt oder  
167 welche Lieblingsfarbe der Mensch hat, des des merkt man sich nicht
- 168 I:mhm
- 169 L: Also die, ich denk mir schon also das das dieser Bereich dazu beitragen könnte einfach a andere  
170 Dinge wesentlicher zu thematisieren, ja. Das ist mir echt blunzn welche sexuelle Orientierung oder  
171 wie sich ein Mensch fühlt, zu was auch immer hingezogen. Das ist, das obliegt dem Menschen selbst,  
172 da hab ich keine Rechte in Wirklichkeit mich einzumischen. Oder eine moralische eigentlich  
173 Geschichte draus zu stricken. Und ich denk mir des ist auch schon des was Kinder auch neutral  
174 reflektieren und ich kann mir schon vorstellen, dass Lehrerinnen und Lehrer des als Problem sehen, ja.  
175 Weil sie halt noch nicht s o o aufgeklärt oder weil sie halt in diese Richtung nicht denken wollen. Weil  
176 sie sich auch immer als Moral ahm Verteidiger sehen wahrscheinlich, ja. Was ich nicht unterschreiben  
177 würd.
- 178 I: mhm. (...) Ja das wars dann eigentlich eh schon zum Abschluss wäre dann nur, ob d u ob dir noch  
179 irgendwas einfällt, was du da zu dem Thema noch sagen möchtest?
- 180 L: Na im Endeffekt war das eh schon das was ich ein bissl grad gesagt hab, mit dem, diese ah  
181 Triggerworte, #also diese# Aussagen
- 182 I: #ja#
- 183 L: Die man sich plötzlich merkt und immer wieder mit der Person verbindet und vielleicht ah wertend  
184 in den Einstellungen übernimmt.(..) Ahm ich denk mir es ist ein Schritt, der der halt sie mit der  
185 Gesellschaft entwickelt. Und der aus dem Grund genauso auch mit Kindern immer wieder diskutiert  
186 werden sollte. Wie sie dazu stehen, welche Meinung sie dazu haben.
- 187 I: mhm
- 188 L: Wie kann man nicht vorstellen, dass ein großer Teil von den Kindern ah was dagegen hat. Aus  
189 meinen Erfahrungen. Sind eher, jeder soll doch so sein, wie er sein möchte.