



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Genderinklusiver Sprachgebrauch bei Lehrpersonen in
der Primarstufe“

verfasst von / submitted by

Amina Kriznik, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 066 814

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

Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1 EINLEITUNG..... | 4 |
| 1.1 ERKENNTNISINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGEN | 4 |
| 1.2 AUFBAU DER ARBEIT | 5 |
| 2 THEORETISCHER TEIL..... | 7 |
| 2.1 BEGRIFFSERKLÄRUNGEN | 7 |
| 2.1.1 <i>Gender</i> | 7 |
| 2.1.2 <i>Queer</i> | 9 |
| 2.1.3 <i>Doing Gender – Undoing Gender</i> | 10 |
| 2.1.4 <i>Gender Mainstreaming</i> | 11 |
| 2.1.5 <i>Genderkompetenz</i> | 15 |
| 2.2 GENDERLINGUISTIK | 19 |
| 2.2.1 <i>Generisches Maskulinum</i> | 24 |
| 2.2.2 <i>Gendergerechte Schreibweisen</i> | 26 |
| 2.2.3 <i>Genderinklusive Schreibweisen</i> | 27 |
| 2.2.4 <i>Genderneutrale Schreibweisen</i> | 28 |
| 2.2.5 <i>Gender im Dialog</i> | 29 |
| 2.3 GENDERGERECHTIGKEIT UND -INKLUSION IN DER SCHULE | 30 |
| 2.3.1 <i>Aktuelle Relevanz der Thematik in Printmedien</i> | 32 |
| 2.3.2 <i>Umsetzung in der Schule</i> | 39 |
| 2.3.3 <i>Genderkompetenz der Lehrpersonen</i> | 47 |
| 3 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG | 55 |
| 3.1 QUALITATIVE FORSCHUNGSMETHODE | 55 |
| 3.1.1 <i>Leitfadeninterviews</i> | 57 |
| 3.1.2 <i>Transkription</i> | 60 |
| 3.1.3 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i> | 61 |
| 3.2 VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG DER MÜNDLICHEN BEFRAGUNG | 65 |
| 3.2.1 <i>Forschungsfragen und Hypothesen</i> | 66 |
| 3.2.2 <i>Leitfadenerstellung</i> | 67 |
| 3.2.3 <i>Auswahl der Lehrpersonen</i> | 67 |
| 3.2.4 <i>Organisation der Leitfadeninterviews</i> | 68 |
| 3.2.5 <i>Transkription der Leitfadeninterviews</i> | 69 |
| 3.3 DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE | 70 |
| 3.3.1 <i>Grammatik / Genderlinguistik</i> | 72 |
| 3.3.1.1 Maskulinum, Femininum, Neutrum | 72 |
| 3.3.1.2 Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen | 73 |
| 3.3.1.3 10 Jahre voraus | 74 |
| 3.3.2 <i>Sachunterricht</i> | 80 |
| 3.3.2.1 Geschlecht..... | 80 |
| 3.3.2.2 Liebe und sexuelle Orientierung..... | 81 |
| 3.3.2.3 Mutter-/Vatertag | 83 |
| 3.3.3 <i>Schulische Ebene</i> | 85 |
| 3.3.3.1 Gendergerechtigkeit und -inklusion..... | 85 |
| 3.3.3.2 Gender Mainstreaming | 87 |
| 3.3.4 <i>Behauptungen</i> | 88 |
| 3.3.4.1 Behauptung 1: „Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.“ | 88 |
| 3.3.4.2 Behauptung 2: „Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.“ | 89 |
| 3.3.4.3 Behauptung 3: „Buben können schlechter lesen als Mädchen.“ | 90 |
| 3.3.4.4 Behauptung 4: „Buben sind besser in Mathematik als Mädchen.“..... | 91 |
| 3.3.5 <i>Unterrichtsstruktur</i> | 92 |
| 3.3.5.1 Partner*innen- und Gruppenarbeiten..... | 92 |

| | | |
|---------|--|------------|
| 3.3.5.2 | Sitzplätze | 93 |
| 3.3.6 | <i>Fragen zum *zur Interviewteilnehmer*in</i> | 94 |
| 3.3.6.1 | Alter | 94 |
| 3.3.6.2 | Anzahl der Dienstjahre | 94 |
| 3.3.6.3 | Standort der Schule | 94 |
| 3.3.6.4 | Schulstufe(n) | 95 |
| 3.3.6.5 | Ausbildungsweg | 95 |
| 3.3.6.6 | Geschlechtsidentität | 95 |
| 3.3.7 | <i>Ergänzungen / Wünsche</i> | 95 |
| 3.4 | ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE | 96 |
| 3.4.1 | <i>Forschungsfrage 1</i> | 96 |
| 3.4.2 | <i>Forschungsfrage 2</i> | 105 |
| 3.4.3 | <i>Hypothesen</i> | 107 |
| 4 | FAZIT | 109 |
| 5 | LITERATURVERZEICHNIS | 112 |
| 6 | ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS | 123 |
| 7 | ANHANG | 124 |
| 7.1 | EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG: INTERVIEWSTUDIE FÜR MASTERARBEIT | 124 |
| 7.2 | INTERVIEWLEITFADEN | 125 |
| 7.3 | STIMULUS 1: SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | 127 |
| 7.4 | STIMULUS 2: BEHAUPTUNGEN | 127 |
| 7.5 | KODIERLEITFADEN | 128 |
| 7.6 | TRANSKRIPTE | 133 |
| 7.6.1 | <i>Interview 1</i> | 133 |
| 7.6.2 | <i>Interview 2</i> | 138 |
| 7.6.3 | <i>Interview 3</i> | 146 |
| 7.6.4 | <i>Interview 4</i> | 152 |
| 7.6.5 | <i>Interview 5</i> | 160 |
| 8 | ABSTRACT | 170 |

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Diskussionen mit Kolleg*innen, die in der Primarstufe unterrichten, offenbaren, dass nicht jede Lehrperson gleich großen Wert auf gendergerechte und -inklusive Sprache legt. Ein Beispiel möge dies veranschaulichen: Die Beratungslehrerin spricht vor der Klasse von mir als Lehrer. Daraufhin zeigt ein Kind meiner Klasse auf und meint: „Wir haben doch keinen Lehrer, sondern eine Lehrerin.“ Diese Aussage stimmte mich glücklich und zeigte mir auf, dass kleine Veränderungen in meinem eigenen sprachlichen Verhalten, große Auswirkungen auf das Sprachverhalten der Schüler*innen hatten.

Forschungen zu *Gender Mainstreaming* zeigen, dass das sogenannte *Genderlernen* viel Zeit und vor allem eine rege Kommunikation miteinander benötigt, um es im Schulbereich durchzusetzen (vgl. Seemann, 2009, S. 250). Der Austausch untereinander ist vor allem in Zeiten der Corona-Pandemie drastisch gesunken. Darüber hinaus ist die Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs als Lehrperson ein bedeutender Faktor, um *gendersensiblen* Unterricht durchführen zu können (vgl. Voigt-Kehlenbeck, 2004, S. 45). Trotz der Einführung der Vermittlung von *Genderkompetenz* in Aus- und Fortbildungen, gibt es weiterhin Forschungsbedarf zum *Genderverhalten* der Lehrpersonen, da auf diesen Bereich in den letzten Jahrzehnten zu wenig Aufmerksamkeit gerichtet wurde (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 25). Insofern stellt sich auch die Frage, wie bewusst aktiv tätige Lehrpersonen *Genderkompetenz* im Klassenraum anwenden (vgl. Faulstich-Wieland, 2013, S. 13).

Aus den genannten Gründen werden die Meinungen von aktiv tätigen Lehrpersonen in der Primarstufe zum gendergerechten und -inklusiven Sprachgebrauch, und Wahrnehmungen zu ihrem *gendersensiblen* Sprachverhalten in dieser Masterarbeit erforscht. Ziel ist es, einen aktuellen Einblick in die Haltung des Lehrpersonals im Primarbereich (DaE/DaZ) zum Thema *gendergerechtes und -inklusives Verhalten* zu erhalten und im weiteren Sinne sprachliche Veränderungen im Zuge des *Gender Mainstreamings* anzustreben.

Aus dem genannten Forschungsziel ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie nehmen aktive Lehrpersonen in der Primarstufe ihr eigenes gendergerechtes/-inklusives Sprachverhalten wahr?
 - 1.1. Welchen Wert legen sie auf gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauch?
 - 1.2. Wo sehen sie eventuelle Grenzen oder Hürden des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs?
 - 1.3. Welche Meinungen vertreten sie in Bezug auf die Umsetzung des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs im Klassenraum?

-
2. Welche individuellen sprachlichen Veränderungen können aktive Lehrpersonen in der Primarstufe anstreben, um das *Gender Mainstreaming* in der Primarstufe voranzutreiben?

Die Hypothesen, die in weiterer Folge formuliert wurden, sind folgende:

1. Nicht jede Lehrperson ist *genderkompetent* und verwendet bewusst gendergerechte/-inklusive Sprache.
2. Nicht jede Lehrperson ist sich der negativen Auswirkungen auf Schüler*innen bewusst, die ihre fehlende *Genderkompetenz* auslöst.
3. Nicht jede Lehrperson ist bereit, individuelle sprachliche Veränderungen anzustreben, um das *Gender Mainstreaming* in ihrer Klasse voranzutreiben.

Da Diskussionen zu Geschlechterverhältnissen – auch im Sprachgebrauch – emotional sehr aufgeladen sein können, werden nach der theoretischen Auseinandersetzung (siehe Kapitel 2 Theoretischer Teil), für die Beantwortung der Forschungsfragen, und Bestätigung oder Revidierung der Hypothesen, Interviews geführt, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden (vgl. Melter & Schäfferling, 2016, S. 277; siehe Kapitel 3 Empirische Untersuchung).

Aufgrund der Tatsache, dass das Lehrpersonal im Primarbereich keine homogene Schüler*innenkonstellation unterrichtet, und sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen erstsprachlichen oder zweitsprachlichen Hintergrund haben können, stellt diese Forschung einen Mehrwert, sowohl im Deutschunterricht als auch im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht der Primarstufe, sowie in anderen Deutsch als Zweitsprache-Kontexten, im Zusammenhang mit Kindern dar (vgl. Bieker, 2022, S. 19).

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus zwei großen Teilen: aus einem theoretischen (Kapitel 2) und einem empirischen Teil (Kapitel 3).

Im zweiten Kapitel findet die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik statt. Dabei stehen zuerst Begriffserklärungen im Fokus. Es wird beschrieben, was *Gender* und *Queer* bedeuten, und was unter *Gender Mainstreaming* verstanden werden kann (siehe Kapitel 2.1). Schließlich wird im darauffolgenden Kapitel die Genderlinguistik näher beleuchtet. Nach einem geschichtlichen Einblick in das Thema *Sprache und Geschlecht* in Bezug auf Schule, werden anschließend Schreibweisen, die mit *Gender* in Zusammenhang stehen, vorgestellt (siehe Kapitel 2.2). Schlussendlich wird im dritten Unterkapitel Gendergerechtigkeit und -inklusion in der Schule thematisiert. Dabei werden österreichische Printmedien, wie beispielsweise „Falter“ und „Der Standard“ herangezogen, um die aktuelle Relevanz der Thematik zu unterstreichen. Anschließend wird über den Weg der Implementierung von Gendergerechtigkeit und -inklusion in Schulen diskutiert und auf die Notwendigkeit von *Genderkompetenz* des Lehrpersonals genauer eingegangen (siehe Kapitel 2.3).

Im ersten und zweiten Teil des dritten Kapitels wird daraufhin die qualitative Forschungsmethode beziehungsweise die Vorbereitung und die Durchführung der Interviews transparent gemacht (siehe Kapitel 3.1; Kapitel 3.2). Im dritten Unterkapitel werden alle Untersuchungsergebnisse der Interviews dargestellt, die schließlich im vierten Unterkapitel zusammengefasst und interpretiert werden. Im Zuge dessen werden die Forschungsfragen beantwortet und die Hypothesen bestätigt oder revidiert (siehe Kapitel 3.3; Kapitel 3.4).

Zum Abschluss wird im vierten Kapitel ein Fazit aus den gesamten Erkenntnissen der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung und aus der Beantwortung der Forschungsfragen gezogen. Zusätzlich wird ein Ausblick auf zukünftigen Handlungsbedarf hinsichtlich der Thematik gegeben.

2 Theoretischer Teil

In diesem Kapitel werden Erklärungen von Begriffen, und von Konzepten, die für die Thematik *Genderinklusiver Sprachgebrauch* von hoher Relevanz sind, vorgestellt. Im Anschluss werden wichtige Aspekte, die Bezug auf Gendergerechtigkeit im System *Schule* nehmen, dargelegt. Dabei wird zum einen auf die Wichtigkeit und Aktualität der Thematik eingegangen und zum anderen Genderlinguistik näher beleuchtet. Schlussendlich wird die Umsetzung von genderinklusivem Sprachgebrauch in der Schule und die Anwendung dieser von Lehrpersonen theoretisch bearbeitet.

2.1 Begriffserklärungen

Im ersten Abschnitt des theoretischen Teils werden Begriffe, die der Thematik *Genderinklusiver Sprachgebrauch* zugrunde liegen, präsentiert und definiert. Diese sind: *Gender*, *Queer*, *Doing Gender – Undoing Gender*, *Gender Mainstreaming* und *Genderkompetenz*.

2.1.1 Gender

Das Menschsein wird durch Sprache bestimmt. Sprache dient hierbei als Vermittlungsinstrument, das auch im Zuge der christlichen Tradition bei biblischen Erzählungen zum Einsatz kam. Mit Sprache, und den damit einhergehenden sprachlichen Phänomenen, beschäftigen sich viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, wie Literaturwissenschaften, Sprachwissenschaften, Geschichte, und seit dem sogenannten *linguistic turn*, womit die Bestimmung von sozialen Verhältnissen durch Sprache gemeint ist, auch die Kulturwissenschaften (vgl. Hornscheidt, 2013, S. 343ff.; Lorenz et al., 2018, S. 116). Somit steht die Frage, welches Verhältnis Sprache und *Gender* zueinander haben, im Mittelpunkt mancher wissenschaftlichen Diskussionen. Dabei ergeben sich drei grobe Unterscheidungen, die im Folgenden beschrieben werden (vgl. Hornscheidt, 2013, S. 343ff.).

Die erste wissenschaftliche Sichtweise besagt, dass *Gender* sprachlich artikuliert wird. Dadurch wird unter anderem hinterfragt, welche sprachliche Formen sich auf Weiblichkeit und Männlichkeit beziehen, und ob es genderspezifische Unterscheidungen im Gesprächsverhalten gibt. *Gender* ist somit ein Abbild der Sprache. In der zweiten wissenschaftlichen Sichtweise wird hervorgehoben, dass *Gender* sprachlich hergestellt wird. Dabei wird den Fragen nachgegangen, wie *Gender* durch Benennungspraktiken auf Menschen oder auch Institutionen erzeugt, und wie Gesprächsverhalten genderspezifizierend wahrgenommen wird. Somit ist *Gender* in diesem Fall kein Abbild der Sprache, sondern

Sprache ist die erzeugende Voraussetzung für *Gender*. Die dritte wissenschaftliche Sichtweise ist eine Mischung aus beiden genannten Sichtweisen. Dadurch wird *Gender* als eine eigene Sprache oder als Zeichensystem wahrgenommen. Zwischen diesen groben Unterscheidungen gibt es auch zahlreiche Zwischenstufen im Verhältnis von Sprache und *Gender* zueinander (vgl. Hornscheidt, 2013, S. 343ff.).

Jacob Grimms Beschreibung der Genusunterscheidung in der deutschen Grammatik im Jahre 1831 lautete: „Das masculinum scheint das größere, festere, sprödere, raschere, das thätige, beweglich, zeugende, das femininum das spätere, kleinere, weichere, stillere, das leidende, empfangende“ (Grimm, 1831, S. 358f., zit. n. Hornscheidt, 2013, S. 351). Seiner Annahme zufolge wurde somit das grammatischen Genus zum sogenannten „sprachlichen Geschlecht“ deklariert. Auf diese Weise vermischen sich die grammatischen Kategorie Genus und *Gender*. Dieses Verständnis hat sich in das Alltagsverständnis von Sprecher*innen integriert und wird auch heute so wahrgenommen, da sich die Begriffe feminin und maskulin im grammatischen Bereich mit *Gender* überschneiden (vgl. Hornscheidt, 2013, S. 351). Der Begriff *Gender*, und die Unterscheidung zum grammatischen Genus, wird im folgenden Absatz beschrieben.

Der Sprachwissenschaft zufolge, die sich mit der Wortherkunft beschäftigt, hat der Begriff *Gender* proto-indoeuropäische Wurzeln, die mit dem deutschen Wort *hervorbringen* oder *gebären* in Zusammenhang stehen und auch heutzutage in Wörtern, wie *Gen*, *Ingenieur*in*, *Genitalien* oder *fotogen*, zum Tragen kommen (vgl. Funk, 2018, S. 18f.). Der Begriff *Gender* wurde schließlich als englisches Lehnwort in den deutschen Wortschatz übernommen. Ursprünglich beschreibt das Wort im Englischen das grammatische Geschlecht, erhielt jedoch im Jahre 1955 von John Money, einem US-amerikanischen Psychologen, in den Sexualwissenschaften eine zusätzliche Bedeutung. Der Begriff verweist auf die sozialen Geschlechterstereotypen, die aufgrund des biologischen Geschlechts in der Gesellschaft konstruiert werden. Der englische Begriff *sex* hingegen beschreibt das biologische Geschlecht ohne soziokulturelle Einflüsse (vgl. Babka & Posselt, 2016, S. 56f.). Diese Unterscheidung gab es bisher in der deutschen Sprache noch nicht. Man musste Termini wie *biologisch* oder *grammatikalisch* dem Begriff *Geschlecht* hinzufügen, um zu verstehen, welche Art von Geschlecht gemeint wurde. Mit der Ergänzung von *Gender* im Zuge des Geschlechtsbegriffs, wurde auch die grammatische Verwendung erweitert (vgl. Funk, 2018, S. 19). So kann nun der Begriff *Gender* im Deutschen auch als Verb und als Partizip zum Einsatz kommen: „Sprache kann gegendert werden“ (Funk, 2018, S. 19).

Auf die klare Unterscheidung der englischen Begriffe *gender* und *sex* verwiesen auch die Soziolog*innen Candace West und Don Zimmerman in den 1980er-Jahren und entwickelten daraufhin den neuen Begriff *doing gender*. Dieser Terminus bestätigt die Annahme, dass die sozialen, kulturellen und auch historischen Umstände die Geschlechtsidentitäten bestimmen und formen (vgl. Babka & Posselt, 2016, S. 57). Diesen Gedanken verfolgte bereits die Philosophin Simone de Beauvoir, die der Meinung war, dass „... man nicht als Frau zur Welt [kommt], man wird es“ (de Beauvoir, 1949, S. 265, zit. n. Babka & Posselt, 2016, S. 56). Die Philosophin Judith Butler wiederum verfeinert diese Annahme und hebt die Festlegung des biologischen Geschlechts in weiblich und männlich auf. Das Konstrukt wird so allgemein hinterfragt (vgl. Butler, 2007, S. 9f.).

Aufgrund der zahlreichen Diskussionen und unterschiedlichen Herangehensweisen in der Forschung, ist der Begriff *Gender* mittlerweile sehr komplex (vgl. Abdul-Hussain, 2012, S. 22). All diesen Unklarheiten ist jedoch gemein, dass es sich um den geschlechtlichen Zustand der Menschen und um das Hinterfragen von Geschlechterdifferenz handelt (vgl. Funk, 2018, S. 21f.).

2.1.2 Queer

Um zu verstehen, worum es sich bei genderinklusivem Sprachgebrauch handelt, muss auch der Begriff *queer* näher erläutert werden.

In den 1980er-Jahren entstand in englischsprachigen Ländern der Begriff *Queering*. Durch *Queering* sollen heteronormative Hervorhebungen in Texten im Zuge von Forschungen der Literatur- und Kulturwissenschaften erkannt und diskutiert werden (vgl. Völkel, 2022, S. 88). Heteronormativität betont die Bildung von ausschließlich zweigeschlechtlichen Gemeinschaften und die Verankerung dieser Anschauung als soziale Norm in der Gesellschaft. Die *Queer Theory* stellt diese Ansicht infrage, um in weiterer Folge dieses allgemein gesellschaftliche Verständnis von Geschlechterkonzeptionen aufzubrechen (vgl. Hark, 2013, S. 459f.). Im Gegensatz zum Begriff *Queering* im englischsprachigen Raum, kam der Begriff *queersensibel* ab dem Jahr 2015 im deutschsprachigen Raum zum Einsatz. Diese beiden Termini sind nicht als Synonyme zu verstehen, obwohl sie auch Übereinstimmungen vorweisen. Grund dafür ist die wechselhafte Auffassung des Wortes *queer*. Ursprünglich bedeutete dieses englische Wort ein Synonym für *seltsam*. In den Vereinigten Staaten von Amerika wurde der Begriff ab den 1920er-Jahren für homosexuelle Männer verwendet. 20 Jahre später wurde der Begriff allgemein für Minderheiten in Bezug auf die Sexualität verwendet. Diese negative Konnotation des Wortes *queer* ist im englischsprachigen Raum bis

heute gültig (vgl. Völkel, 2022, S. 88f.). Die erstmalige Nennung von *queer* als Selbstbezeichnung, im Zuge von Protesten, fand in den Vereinigten Staaten von Amerika in den 1960er-Jahren von *People of Color* statt, wobei diese gegen polizeiliche Übergriffe kämpften (vgl. Voß & Wolter, 2013, S. 28ff., zit. n. Schmidt, 2022, S. 24). Ab den 1980er-Jahren war *queer* ein allgemeines Protestwort für das Recht, sich frei und unabhängig in der Öffentlichkeit zeigen und ausleben zu dürfen. Dabei wurde nicht ausschließlich auf die Sexualität, sondern auch beispielweise auf Rassismus oder Körperbilder, Bezug genommen. Heutzutage wird *queer* auch als Sammelbegriff des Akronyms LSBTIAQ+ (lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, inter*, asexuell/aromantisch, queer/questioning und viele mehr), oder als Bezeichnung für die eigene Persönlichkeit verwendet (vgl. Völkel, 2022, S. 89). Die Vielschichtigkeit des Begriffs *queer* kann wie folgt beschrieben werden:

Als ein dynamischer und vielschichtiger Begriff steht ‚queer‘ für eine identitäts- und machtkritische Auseinandersetzung mit dem Themengebiet ‚Sexualität und Geschlecht‘. Einer Verbindung von wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse und politischer Praxis folgend, fokussiert diese auf die kulturelle Produktion von Normalität und Abweichung. (Hartmann, 2004, S. 255, zit. n. Abdul-Hussain, 2012, S. 151)

Aufgrund dieser Komplexität erhält der Begriff eine gewisse Uneindeutigkeit, die allerdings durchaus beabsichtigt ist. *Queer* soll keine alternative Identitätsform zur Zweigeschlechtlichkeit werden, sondern soll die permanente Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Identitäten beschreiben (vgl. Abdul-Hussain, 2012, S. 151f.). So geht es bei dem Begriff *Queersensibilität* nicht primär um den Kampf des Abbaus der Heteronormativität, sondern darum, dass auf das Verlangen von LSBTIAQ+ Mitmenschen Rücksicht genommen wird. Dabei ist es essenziell, dass *queersensibles* Handeln ein *Queering* benötigt. Dies bedeutet, dass Menschen, die auf ein solches Handeln noch nicht sensibilisiert sind, sich selbst mit dem heteronormativen Verständnis auseinandersetzen müssen, um dieses System zu verstehen und hinterfragen zu können (vgl. Völkel, 2022, S. 90f.).

2.1.3 Doing Gender – Undoing Gender

In den Sozialwissenschaften entstand im Zuge der sogenannten „Agnes-Studie“ von Harold Garfinkel im Jahre 1967 das Konzept *doing gender*. In dieser Studie handelte es sich um eine Frau, als Pseudonym wurde Agnes verwendet, die weder Eierstöcke noch Gebärmutter, sondern männliche Genitalien besaß. Diese wurden ihr im Jahr 1958 entfernt. Anschließend stand das Lernen weiblicher Verhaltensweisen im Mittelpunkt der Forschung. Agnes bemühte sich stets darum als Frau zu agieren und als Frau wahrgenommen zu werden. Dieses bewusste feminine Handeln, das sogenannte *doing*, wird beispielsweise durch feminine Kleidung oder femininem Stimmeinsatz umgesetzt. Die Inszenierungen werden für Außenstehende bemerkbar und dadurch auch interpretierbar (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 26). Somit

steht fest, dass alle Menschen in der Gesellschaft durch alltägliche Aktionen, die geschlechtlich beeinflusst sind, einem Geschlecht zugeordnet werden. Nach Garfinkel basiert dieses Konzept auf wechselseitigen Verhaltenserwartungen und -entsprechungen. Bemerkt beispielsweise ein Mann in einer klassischen Filmszene, dass einer Frau am Abend kalt ist, weil sie die Schultern hochzieht, bietet er ihr wahrscheinlich seine Jacke an, obwohl ihm selbst kalt ist. Szenen wie diese zeigen anschaulich geschlechterstereotype Verhaltensmuster, indem die Frau als notleidend und der Mann als rettend dargestellt werden. Die Überwindung solcher Konstruktionen von *Gender* ist allgegenwärtig erforderlich. Für solche alltäglichen Genderdarstellungen und -wahrnehmungen wurde der Begriff *doing gender* eingesetzt (vgl. Abdul-Hussain, 2012, S. 34f.).

Eine Weiterführung des Begriffs *doing gender* ist *performing gender*. Dabei hält Judith Butler fest, dass jede Art des Sprechens eine performative Kraft beinhaltet. Der Mensch handelt, wenn er spricht und erzeugt damit *Gender* (vgl. Kapitel 2.1.1 Gender). Diese performativen Sprechakte finden in Diskursen statt und wirken sich demnach auf das Gegenüber aus (vgl. Abdul-Hussain, 2012, S. 37f.). Ein Beispiel dafür ist folgende Aussage:

Herr Mayer ist ein verantwortungsvoller Vater, er geht sogar in Karenz. (Abdul-Hussain, 2012, S. 37)

Das Gegenteil von *doing gender* wiederum ist *undoing gender*. Dabei stuft man Bereiche, in denen eine große Genderrelevanz vorherrscht, beabsichtigt zurück. Dies wird beispielsweise im Sportschuhbereich ersichtlich. Bei Turn- oder Wanderschuhen gibt es heutzutage bei vielen Marken nur mehr Unterschiede in der Größe. Optisch unterscheiden sich die Schuhe nicht. Dies steht im Kontrast zu Schuhen, die optisch aufgrund von Verzierungen oder Absätzen eher Frauen zugeordnet werden und sich demnach eindeutig von der sogenannten Männerware unterscheiden. Auf diese Weise findet bei Sportschuhen *undoing gender* statt. Bei *undoing gender* ist es allgemein von großer Wichtigkeit, dass eine stereotype Zuschreibung bewusst vermieden wird (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 36f.).

2.1.4 Gender Mainstreaming

Um das Konzept *Gender Mainstreaming* zu verstehen, müssen zuallererst die Gründe für dessen Entstehung vorgelegt werden. Diese sind unter anderem, dass aufgrund der binären Geschlechterordnung Frauen und Männer unterschiedliche Plätze in der Gesellschaft einnehmen. Dies spiegelt sich in der Arbeitsteilung wider. Stereotyp betrachtet werden Männer eher öffentlichen Bereichen und Frauen eher privaten, familiären Bereichen zugeordnet. Aufgrund dieser Zuordnung herrscht eine ungleiche Akzeptanz gegenüber Frauen und Männern. Darüber hinaus verdienen erwerbstätige Frauen bei gleichen Qualifikationen

weniger oder sind häufig diejenigen, die Arbeiten unbezahlt verrichten. Zusätzlich werden ihre Arbeitsergebnisse weniger wertgeschätzt, und sie übernehmen weniger Führungspositionen. All diese Faktoren führen dazu, dass aufgrund gesellschaftlicher Strukturen Unterschiede zwischen Mann und Frau, und deren Kompetenzen etabliert wurden. Diese Geschlechterdifferenz wird von klein auf antrainiert und erscheint dadurch als „natürlich“. Diese Erkenntnis ist maßgebend, sollen die gesellschaftlich gemachten Geschlechterstrukturen aufgehoben und ein geschlechtsneutrales Grundverständnis aufgebaut werden. Mit dem Einsatz des Konzepts *Gender Mainstreaming* können diese Schritte umgesetzt werden. Das ungleiche Verhältnis zwischen Mann und Frau wird bewusst zur Kenntnis genommen, um es weiterführend abzubauen. Die Gleichstellung von Frau und Mann muss im Zuge des Konzepts in allen politischen Feldern miteinbezogen werden (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 18ff.).

Die Begriffe *Gender* und *Mainstreaming* sind folgendermaßen zu beschreiben: *Gender* wird mit dem sozialen Geschlecht übersetzt (vgl. Kapitel 2.1.1 Gender). Damit sind die gesellschaftlichen Erwartungen an die Geschlechterrollen gemeint. *Mainstreaming* heißt, dass etwas in den „Hauptstrom gebracht“ werden muss. Dies bedeutet wiederum, dass ein bisheriges Nebenthema zu einem Hauptthema werden muss, um schließlich von der Allgemeinheit auch akzeptiert zu werden. Mittels der Strategie *Gender Mainstreaming* wird alles so angelegt, dass die Gleichstellung von Frau und Mann gefördert wird (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 20f.).

Der Ursprung des Konzepts *Gender Mainstreaming* liegt in der Entwicklungszusammenarbeit. Auf der dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi im Jahr 1985 erfolgte die Vorstellung dieser neuen Verfahrensweise im Zuge der Gleichstellungspolitik. Schließlich wurde nach Entwicklungen von mehreren Konzepten auf der vierten Weltfrauenkonferenz in Peking im Jahr 1995 die neue Verfahrensweise bestätigt, und *Gender Mainstreaming* wurde ein bedeutender Grundgedanke in der europäischen Gleichstellungspolitik. So hat auch Österreich eingewilligt, diese Verfahrensweise zu verwirklichen. Rechtlich bindend wurde dies im Amsterdamer Vertrag vom Jahr 1997, der schließlich im Jahr 1999 in Kraft getreten ist (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 15f.).
Der zweite Absatz im dritten Artikel besagt:

Bei allen in diesem Artikel genannten Tätigkeiten (Anm: den gemeinschaftlich geregelten Bereichen, wie sie in Artikel 3, Absatz 1, aufgezählt sind) wirkt die Gemeinschaft darauf hin, Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern. (Bergmann & Pimminger, 2004, S. 15)

In den Anfängen der 2000er-Jahre wurden diese Ansätze weiterentwickelt und unter anderem im österreichischen Programm des Europäischen Sozialfonds festgelegt. Dieses schreibt als

Ziel einen Anteil von 50 Prozent Frauen in allen sogenannten Schwerpunktebenen fest (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 17).

Die Weiterentwicklung des Konzepts Frauenförderung zu *Gender Mainstreaming* entstand dadurch, dass ein langfristiger, gesellschaftlicher Wandel nur mit letzterem umgesetzt werden kann. Um geschlechtsneutral agieren zu können, muss der Blick allgemein auf Frauen und Männer gerichtet werden. Trotzdem ist aufgrund der noch immer bestehenden Ungleichheit, Frauenförderung wichtig, um zusätzliche Ziele zu erreichen. *Gender Mainstreaming* führt diese Strategie weiter und ist daher als Bekräftigung der Frauenförderung zu betrachten, mit dem Ziel die Gleichstellung von Frauen und Männern gesellschaftlich zu erreichen (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 21f.). Diese Weiterentwicklung wurde von manchen Frauenvertreter*innen und feministischen Wissenschaftler*innen jedoch nicht mit Freude akzeptiert. Sie sahen darin eine Bedrohung für die Frauenförderung und fürchteten eine Vernachlässigung der Frauenrechte (vgl. Guggenberger, 2017, S. 369). Elfriede Schlamberger äußerte ihren Missmut in der Zeitschrift der GÖD, Gewerkschaft Öffentlicher Dienst, im September 2003 dazu:

Gender Mainstreaming, eine Falle für Frauenpolitik? Die Erfahrung lehrt uns aber: Es mangelt an Bewusstsein, an Kenntnissen und an Geld, um Gender Mainstreaming wirksam werden zu lassen. Neben diesen beseitigbaren Mängeln auf dem prinzipiell richtigen Weg gibt es jedoch auch Beispiele für den Missbrauch des Prinzips. Gender Mainstreaming wird leider oft herangezogen zur Vermeidung jeder Art von Geschlechterpolitik (Stichwort: keine Frauenförderung ohne Männerförderung), zur Schwächung (autonomer) frauopolitischer Aktivitäten (z.B. Ersetzen von Frauenbeauftragten durch Genderbeauftragte, Überladung und dadurch Lähmung von Frauenbeauftragten durch Genderbelange) oder zur Halbierung von Mitteln, die vorher für frauenspezifische Arbeit zur Verfügung gestanden haben. Dennoch: Im Wissen um dessen Vor- wie Nachteile ist Gender Mainstreaming eine Strategie, die uns in die Lage versetzt, Chancengerechtigkeit zwischen den Geschlechtern herzustellen. Den Willen zur Umsetzung müssen wir aber selbst aufbringen, jeder und jede Einzelne von uns! (Schlamberger, 2003, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 368)

Im Februar 2011, zehn Jahre nach der Übernahme des Konzept *Gender Mainstreaming* in der Bundesverwaltung, wurden die Ergebnisse, die im Zuge des *Gender Mainstreamings* im Bundesministerium für Frauen und Öffentlichen Dienst erreicht wurden, evaluiert. Die Evaluierung erfolgte durch elektronische Befragungen. Im Bereich der geschlechtergerechten Sprache zeigten sich bereits positive Ergebnisse. Doch die gemeinsame Zielsetzung von *Gender Mainstreaming* in allen Bereichen des Ministeriums und die Umsetzung dieser, durch alle Akteur*innen, fehlte. Daher kam der sogenannte *Gender Index* ins Spiel, der jährlich, bis zum Jahr 2015, eine Zusammenschau der geschlechtsspezifischen Daten offenbarte. Außerdem berichtet der „Gender Mainstreaming Newsletter“ der Frauenministerin seit dem Jahr 2011 vierteljährlich über aktuelle Gegebenheiten. Heute nennt sich dieses Rundschreiben „Gleichstellung in Wort und Bild“. Auch die Transparenz von *Gender-Projekten* in einer *Gender Mainstreaming-Datenbank* seit dem Jahr 2013 ist ein weiterer Schritt zur Umsetzung des Konzepts (vgl. Guggenberger, 2017, S. 369f.).

Seit Beginn der 2000er-Jahre war die Gleichstellungspolitik ebenfalls ein wichtiger Bestandteil im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, kurz BMBWK, wie sich dieses Ministerium bis 2007 nannte. Bereits im Jahr 2001 wurde die Arbeitsgruppe *Gender Mainstreaming* im BMBWK gegründet, und ab dem Jahr 2002 fand im Ministerium sowie in sekundären Behörden, wie beispielsweise in Direktionen von Schulen, strukturell gut aufgebaute Sensibilisierungsarbeit statt. Zudem waren die Fördermittel durch die Vereinigung der Ministerien für Bildung und für Wissenschaft verfügbar, sodass frauenspezifische Projekte und wissenschaftliche Umsetzungen mit Genderfokus gefördert werden konnten. Im universitären Gesetzestext wurde auch im Jahr 2002 das Prinzip *Gender Mainstreaming* als Grundsatz aufgenommen. Ab dem Jahr 2004 war „Gender Studies“ als Wahlfachstudium an allen österreichischen Universitäten, ausgenommen der Montanuniversität Leoben, im Angebot. Auch in der Zeit, in der Wissenschaft und Forschung nicht Teil des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, kurz BMUKK, war, wurden an den Universitäten positive Ergebnisse im Zuge des *Gender Mainstreamings* erzielt: In universitären Kollegien musste seit dem Jahr 2009 eine 40 Prozent-Frauenquote vorherrschen. So erhöhte sich der Frauenanteil von 6,6 Prozent im Jahr 1995 auf 22,5 Prozent im Jahr 2014. Im Jahr 2015 wurde die verpflichtende Frauenquote auf 50 Prozent erhöht. Neben dem Studium „Gender Studies“ etablierten sich nach und nach auch weitere Studien, die *Gender-* und *Queer*-Themen behandeln, die den kritischen Blick auf Heteronormativität legen und die diese Thematik auch als Aufgabe im pädagogischen Bereich betrachten. Anfang der 2000er-Jahre wurde auch im Schulsektor im Zuge von Aus- und Fortbildungen für Lehrpersonen das Konzept *Gender Mainstreaming* implementiert. Ab dem Jahr 2009 wurde der Fokus auf Stärkung von *Genderkompetenz* aller Lehrpersonen und schulbezogenen Akteur*innen gelegt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 373ff.). Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, kurz BMBWF, steht im Jahr 2023 folgender Ausschnitt zur Umsetzung von „Gleichstellung und Diversität“:

Die Herausforderungen im von hoher Diversität und Differenzierung geprägten Schulbereich liegen darin, die Potentiale aller jungen Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer sozialen Herkunft bestmöglich zur Entfaltung zu bringen, um deren Arbeitsmarkt- und gesellschaftliche Teilhabechancen zu stärken. Neben gezielten Fördermaßnahmen, geeigneten inklusiven Lehr- und Lernsettings und der Bereitstellung ganztägiger Schul- und Betreuungsformen bilden der Aufbau von Gender- und Diversitätskompetenzen auf allen Ebenen zentrale Hebel dar. (BMBWF, 2023a, Abs. 1, 8.2.2023)

Anschließend werden das Gleichstellungs- und Diversitätsmanagement im BMBWF erläutert, weitere Maßnahmen in Schulen und an Pädagogischen Hochschulen aufgelistet, und Wissenswertes zu dieser Thematik festgehalten (vgl. BMBWF, 2023a, 8.2.2023).

2.1.5 Genderkompetenz

Für die Verwirklichung des Konzepts *Gender Mainstreaming* (vgl. Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming) benötigen die Mitglieder einer Arbeitsgruppe *Genderkompetenz*, um dementsprechend gendergerecht und genderinklusiv handeln zu können. Die Definitionen dieser Kompetenz variieren (vgl. Kahlert, 2011, S. 80). Sigrid Metz-Göckel und Christine Roloff verstehen darunter:

... ein Grundwissen über die gesellschaftlichen Strukturdaten, differenziert nach Geschlecht; die Kenntnis des Forschungsstandes zur Konstitution und Hierarchisierung der Geschlechterverhältnisse und in Ansätzen die Kenntnis der Geschlechtertheorien; ein Prozess- und Verfahrenswissen im Umgang mit Menschen, mit Gruppenprozessen, mit Konflikten in Arbeitszusammenhängen u.a.m.; sowie kontextbezogenes Detailwissen. (Metz-Göckel & Roloff, 2002, S. 3, zit. n. Kahlert, 2011, S. 81)

In dieser Beschreibung wird vor allem das Fachwissen rund um das *Genderwissen* hervorgehoben. Somit ähnelt dieser Begriff dem der Fachkompetenz. Dabei werden jedoch zahlreiche andere Kompetenzebenen, wie beispielsweise Methoden- und Sozialkompetenz, außer Acht gelassen (vgl. Kahlert, 2011, S. 81). Darum beschreibt Barbara Thiessen (2005, S. 255, zit. n. Kahlert, 2011, S. 81) *Genderkompetenz* als eine „[...] Schlüsselkompetenz als Erschließungskompetenz für eine grundlegende Lernfähigkeit in allen Bereichen [...]“ (Kahlert, 2011, S. 81) und schließt somit alle vier Kompetenzbereiche – Fach-, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenzen – im beruflichen Feld mit ein. Schließlich ist nicht zu vernachlässigen, dass *Genderkompetenz* im beruflichen wie auch im persönlichen Kontext von Bedeutung ist. Durch diese Fähigkeit lernt das Individuum mit Unterschiedlichkeiten umzugehen. In Bezug auf die Schule ist die *Genderkompetenz* bei Lehrpersonen von großer Wichtigkeit, um ein geschlechtergerechtes Umfeld aufzubauen, in dem sich alle Schüler*innen entfalten können (vgl. Kahlert, 2011, S. 81ff.). Aufgrund dessen, dass Schlüsselkompetenzen zentrale Funktionen in Verbindung von individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen darstellen, wird diese nicht nur von Lehrpersonen, sondern auch von Lernenden benötigt, um emanzipiert und mündig zu werden (vgl. Horstkemper, 2013, S. 30f.).

Reinhard Krammer hat im Jahr 2006 Unterrichtsideen für das Unterrichtsfach Geschichte/Politische Bildung verfasst, die auf den Aufbau von *Genderkompetenz* bei Schüler*innen abzielen. Dabei hielt er fest, dass *Genderkompetenz* nicht lediglich diesem Unterrichtsfach zuzuordnen ist, sondern, fächerübergreifend erworben werden kann und zudem als Schlüsselkompetenz betrachtet werden sollte. Damit stimmt er Barbara Thiessens Definition von *Genderkompetenz* zu. Reinhard Krammer beschreibt drei Säulen, die *Genderkompetenz* ermöglichen (vgl. Krammer, 2006, S. 60ff.).

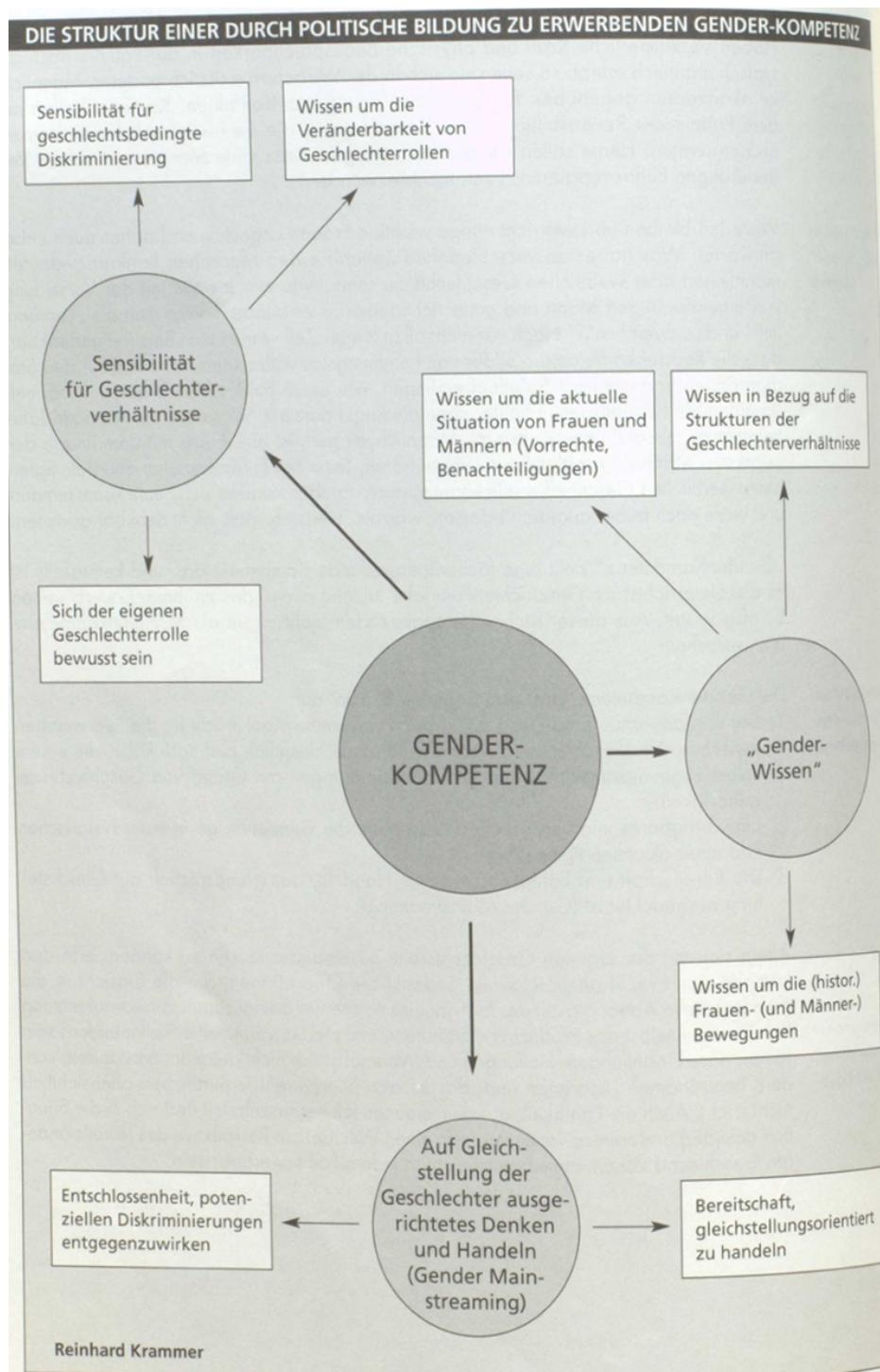


Abbildung 1: Erwerb von Genderkompetenz. (Aus: Krammer, 2006, S. 62).

Die drei Säulen sind auf der Abbildung 1 als hellgraue Kreise ersichtlich. Die rechteckigen, weißen Felder beschreiben diese detaillierter. Für junge Lernende ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität oder das Hineinversetzen in andere Personen eine schwierige Aufgabe. Damit diese Aufgabe bewältigt werden kann, bedarf es *genderkompetenter* Lehrpersonen, die offen an diese Thematik herangehen (vgl. Krammer, 2006, S. 60ff.).

Im Jahr 2014 unter Leitung des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, BMBF, wurden bereits genannte Erklärungen des Begriffs *Genderkompetenz* erweitert. Zum einen

wurde die Kompetenz nun als *Gender-Diversitäts-Kompetenz* bezeichnet. Zum anderen wurden zwar wieder vier Kompetenzbereiche hervorgehoben, die die *Gender-Diversitäts-Kompetenz* beanspruchen, doch sind diese im Gegensatz zu den genannten, von Barbara Thiessen in der Ausdrucksweise leicht verändert worden: personale Kompetenz, Fachkompetenz, sozial-kommunikative/interktionale Kompetenz und methodisch-didaktische Kompetenz. Bei der personalen Kompetenz geht es um das Nachdenken über private und professionelle Einstellungen in Hinblick auf stereotype Geschlechterrollen. Bei der Fachkompetenz wird vor allem das Wissen um aktuelle Ergebnisse der „Gender Studies“, und um die Entwicklung und Auswirkungen der Geschlechterverhältnisse hervorgehoben. Das Aufbrechen von stereotypen Geschlechterzuschreibungen steht bei der sozial-kommunikativen Kompetenz im Vordergrund. Mit der methodisch-didaktischen Kompetenz möchte man die Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten der Kinder bestmöglich unterstützen. Diese muss ohne geschlechtsstereotype Zuschreibungen erfolgen, um individuelle Potentiale wertfrei fördern zu können (vgl. BMBF, 2014, S. 6, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 569).

Im Jahr 2021 hebt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, BMBWF, ebenfalls die Wichtigkeit von *gendersensiblem* Unterricht hervor. Laut BMBWF ...

... [bedeutet] genderkompetent zu sein ..., über Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnisse insbesondere auch im Feld Schule reflektieren zu können, ein Verantwortungsgefühl zum Abbau geschlechtshierarchischer Rollennormen zu entwickeln sowie Handlungen zu setzen, die einen Beitrag zur Gleichstellung der Geschlechter und damit zu mehr Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit leisten. (BMBWF, 2021, Abs. 2, 5.4.2022)

Die *Genderkompetenz* wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in weiterer Folge in Teilkompetenzen unterteilt, die die oben angeführte Definition näher beschreibt. Die Tabelle, die dafür auf der Homepage des BMBWF zu finden ist, nennt sich „Kompetenzenlandkarte“ und sieht aus wie folgt (vgl. BMBWF, 2021, 5.4.2022).

Kompetenzen *Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung*

| Organisationsstruktur | Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung |
|--|--|
| Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben | Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben |
| (be-)nennen, aufzählen, zuordnen, beschreiben, darstellen, vergleichen, erklären | über Wissen bezüglich Geschlechterkonstruktionen und Geschlechterverhältnissen verfügen; Erklärungsmodelle für Geschlechterungleichheiten aus der Geschlechterforschung kennen; Wandelbarkeit von Geschlechterrollen kennen und benennen |
| beschaffen, kommunizieren, präsentieren | Informationen bezüglich der Geschlechterthematik unter Bezugnahme auf die Geschlechterforschung beschaffen, strukturieren, kommunizieren |
| analysieren, kategorisieren, unterscheiden, schlussfolgern, Vermutungen aufstellen, Zusammenhänge herstellen | Geschlechterverhältnisse und deren Bedingungsfaktoren und Veränderbarkeit erkennen; die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für biografische Entwicklungen analysieren |
| beurteilen, begründen, interpretieren | Befunde und Maßnahmen bezüglich Geschlechterverhältnissen und Geschlechtergleichstellung einschätzen, beurteilen und interpretieren |
| Haltungen entwickeln | Haltungen entwickeln |
| Haltungen entwickeln | Haltungen entwickeln, die der Geschlechtergerechtigkeit und dem Abbau geschlechtshierarchischer Rollennormen dienlich sind |
| Werthaltungen haben | Mitverantwortung für Geschlechtergerechtigkeit übernehmen und in konkreten Situationen entsprechende Werthaltungen einnehmen |
| bewerten, entscheiden, umsetzen | bewerten, entscheiden, umsetzen |
| bewerten | Positionen, Realitäten und Sichtweisen bezüglich Geschlechterverhältnissen und Rollenverteilungen bewerten |
| Handlungs-, Verhaltensabsichten ausbilden; Handlungentscheidungen treffen | Visionen bezüglich Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit und Handlungskompetenz in diese Richtung entwickeln |
| Handlungen planen, ausführen, reflektieren, aufrechterhalten | Handlungen in Richtung Geschlechtergerechtigkeit planen, ausführen, reflektieren, evaluieren, weiterentwickeln |

Abbildung 2: Kompetenzenlandkarte Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung. (Aus: BMUKK, 2013, 5.4.2022).

In Abbildung 2 ist ersichtlich, dass es sich bei der Entwicklung von *Genderkompetenz* nicht nur um den Aufbau von *gendersensiblem* Wissen handelt, sondern auch um den Aufbau von allgemeiner *gendersensibler* Haltung und um *gendersensibles* Handeln selbst. Somit verlangt die Etablierung dieser Kompetenz eine Adaption von Meinungs- und Verhaltensmustern auf allen individuellen Ebenen (vgl. BMUKK, 2013, 5.4.2022).

Im Bereich der Psychotherapie, in diesem Fall der Supervision und des Coachings, wird dieses Verständnis von *Genderkompetenz* weitergedacht. Denn hier wird *Gender* generell als ein bedeutender Faktor menschlichen Miteinanders angesehen (vgl. Abdul-Hussain, 2012, S. 56). Damit diese *genderkompetente* Entwicklung stattfinden kann, ist zum einen eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle, und zum anderen ein einheitliches *Genderverständnis* am Arbeitsplatz, im konkreten Fall in der Schule, vorausgesetzt. *Genderkompetenz* entfaltet sich nicht plötzlich, sondern benötigt durchgehende Reflexionsarbeit (vgl. Horstkemper, 2013, S. 41). Zudem muss *Genderkompetenz* ein

schulallgemeines Anliegen werden, das in allen Bereichen umgesetzt werden muss: Kollegium, Aufgaben und Vorgehensweisen im Unterricht, Pausengestaltung, zusätzliche Lernangebote, zwischenmenschliche Beziehungen, und vieles mehr (vgl. Boldt & Grote, 2013, S. 164; Krüger, 2011, S. 10f.).

2.2 Genderlinguistik

Die Großschreibung von Substantiven hat sich zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert entwickelt. Dabei wurde nach sozial empfundener Belebtheit unterschieden. Eigennamen wurden folglich zuerst großgeschrieben, Begriffe für Gott und Bibelfiguren sowie allgemeine Personenbezeichnungen folgten, schließlich kamen Dinge dazu, die man anfassen konnte, sogenannte Konkreta, und erst Anfang des 18. Jahrhunderts wurden auch Dinge, die man nicht anfassen, aber beispielsweise empfinden konnte, sogenannte Abstrakta, großgeschrieben. Bei Untersuchungen von „Hexenverhör“-Protokollen aus dem 16. und 17. Jahrhundert fanden sprachhistorische Forscher*innen heraus, dass Wörter, die Frauen bezeichnen, im Gegensatz zu Wörtern, die Männer adressieren, häufiger klein geschrieben wurden. Dies bestätigt die Annahme, dass sich Geschlechter und damit auch die soziale Anerkennung auf die Substantivgroßschreibung ausgewirkt hat. Diese Forschungen müssen jedoch weiterhin vorangetrieben werden, da sie bisher zu wenig Beachtung erhalten haben (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 215f.). Dennoch ist dies unter anderem ein Beweis dafür, dass sich Sprache mit der Zeit und neuen Entwicklungen verändern muss. Dies unterstreicht Ingeborg Bachmann: „Eine neue Sprache muß eine neue Gangart haben, und diese Gangart hat sie nur, wenn ein neuer Geist sie bewohnt“ (Bachmann, 1959, zit. n. Reiss, 2010, S. 750).

Durch Sprache Frauen und ihre Ungleichbehandlung sichtbar zu machen ist ein politisch bedeutsamer Vorgang, da auf diese Weise die Weltanschauung der Menschen verändert werden kann. Die patriarchalen Strukturen werden hinterfragt (vgl. Trömel-Plötz, 2010, S. 757). Eine Analyse von Gesprächen unter Menschen jeglichen Geschlechts von Senta Trömel-Plötz (1984, zit. n. Trömel-Plötz, 2010, S. 757f.) zeigte, dass beherrschende Sprechakte deutlich mehr von Männern gegenüber Frauen ausgeübt werden. Dabei korrigieren oder belehren Männer Frauen. Die Fortführung jener beherrschenden Sprachmuster können gewaltsame Sprechakte, die Frauen erniedrigen und als hysterisch definieren, bis zu körperlichen Gewaltdurchführungen sein (vgl. Trömel-Plötz, 2010, S. 757f.). Diese gesellschaftlich bezogenen Adaptierungen, die von der feministischen Linguistik – die Kategorie *Gender* wird dabei in den linguistischen Analysen miteinbezogen (vgl. Reiss, 2010, S. 750) – ausgehen, treffen auf Gegenwehr. Verschiedene Länder gehen mit diesen sprachlichen Neugestaltungen anders um. Die deutschsprachige Schweiz und die USA

sind im Vergleich zu Deutschland offener gegenüber gendergerechter Sprache. In den Schweizer Medien wurden sprachliche Änderungen, die von Universitäten im Bereich der feministischen Linguistik initiiert wurden, ohne großen Widerstand akzeptiert. Diese werden seither im Radio und Fernsehen angewandt. Auf diese Weise wird der gendergerechte Sprachgebrauch an die breite Masse herangetragen. Darüber hinaus ist die Erfindung des *Binnen-I*, dabei wird das „I“ als Binnenmajuskel dargestellt, auf einen Journalisten in der Schweiz zurückzuführen, der in seinen Notizen statt „Schülerinnen und Schüler“ oder „Politikerinnen und Politiker“, das *Binnen-I* einsetzte, um weniger schreiben zu müssen. In Deutschland hingegen verschwand zu dieser Zeit das *Binnen-I* in Druckmedien, wie beispielsweise in der Tageszeitung TAZ, wieder (vgl. Trömel-Plötz, 2010, S. 758f.).

Mit einem Blick nach Österreich, kann festgestellt werden, dass gegen Ende der 1970er-Jahre das Thema *Sprache und Geschlecht* aufgegriffen wurde. In offiziellen Schreiben an das Unterrichtsministerium wurde mehrfach festgehalten, dass Menschen sich mit dem, was geschrieben oder gesagt wird, identifizieren. Somit können sich Menschen durch verbale Äußerungen oder geschriebene Worte ausgeschlossen oder akzeptiert fühlen. Damit einhergehend wurde ein klares Hervorheben von Frauen in der Sprache verlangt. Als Beispiel zur Verwirklichung wurde das Ersetzen des generischen Maskulinums – dabei wird stets die maskuline Form verwendet, egal, ob männliche oder weibliche Personen gemeint sind, beispielsweise „Schüler“ für alle Mädchen und Buben einer Klasse – gefordert.

Im Jahr 1980 wurde vom Österreichischen Bundeskanzleramt ein Rundschreiben ausgeschickt, in dem festgehalten wurde, dass Ausschreibungen für Arbeitsstellen so formuliert werden müssen, dass sich sowohl Mann als auch Frau gleichermaßen angesprochen fühlen. Acht Jahre später wurde diese Forderung ebenfalls an die Lehrpersonalabteilung im Unterrichtsministerium gestellt. Diese konnte sich mit den Vorgaben nicht vollständig identifizieren und bestand darauf, dass bei zwei bestimmten Ausschreibungen weiterhin die maskuline Form angeführt wird: „Fachvorstand“ und „Abteilungsvorstand“. Ein Jahr später wurde diese Forderung nach Rücksprache mit dem sprachwissenschaftlichen Institut der Universität Wien zurückgenommen. Vor allem bei der Bezeichnung von Amtstiteln oblag die tatsächliche Entscheidung bei den angesprochenen Frauen selbst, da manche Titel in der femininen Form als „sprachlich unschön“ galten, und Frauen daher die Wahl hätten, darauf zu verzichten. Schließlich wurden im Jahr 1990 die Berufstitel, wie beispielsweise „Professor/Professorin“, in beiden Formen angegeben. In Bezug auf den Schulbereich stellte sich dieses Vorhaben als schwieriger heraus. Ein Beispiel aus den 1980er-Jahren in Bildungseinrichtungen der Elementarpädagogik zeigte, dass, obwohl circa 20 Jahre lang der

Begriff „Schülerinnen“ in den Lehrplänen verwendet wurde, ein Prozent von männlichen „Schülern“ reichte, um den Begriff „Schülerinnen“ in „Schüler“ zu transformieren. Dies hebt die Geringschätzung von Mädchen und Frauen im sprachlichen Sinne deutlich hervor (vgl. Guggenberger, 2017, S. 158ff.).

Im Jahr 1990 legte der Europarat eine „Empfehlung über die Beseitigung des Sexismus aus der Sprache“ fest. Damit einhergehend wurde auch im Parlament weiterhin über die sprachliche Gleichbehandlung in Gesetzestexten diskutiert und darum gekämpft. Ein Abgeordneter der grünen Partei, Fritz Zaun, beantragte die Benennung der weiblichen Form in Personenbezeichnungen. Er wurde belächelt und sein Antrag wurde abgelehnt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 302). Fritz Zaun fasste anschließend zusammen:

Der Hintergrund dieser Nichtberücksichtigung und der Hintergrund des Sich-lustig-Machens über diese Frage dürfte wohl in der männlichen Arroganz liegen. Meine sehr verehrten Kollegen! Was vergeben wir uns denn bitte, wenn wir der berechtigten Forderung nach sprachlicher Gleichbehandlung nachkommen? Ist da unsere männliche Eitelkeit verletzt? Ist das als Unterdrückung des Mannes aufzufassen, wenn es lediglich um die Gleichberechtigung geht und hier auch um die sprachliche Gleichbehandlung? Ich fordere Sie ganz einfach auf, die männliche Kleinkariertheit abzulegen, unsere Kleingeistigkeit in dieser Frage fallenzulassen! Verlassen wir ganz einfach das Niveau von Hinterzimmerpaschas, und tragen wir der berechtigten Forderung nach sprachlicher Gleichbehandlung Rechnung! Ich hoffe, ich konnte Ihnen da jetzt einige Argumente bringen und Sie vielleicht davon überzeugen. (Zaun, 1990, S. 62ff., zit. n. Guggenberger, 2017, S. 303)

Fritz Zauns Abänderungsantrag wurde zwar nicht ratifiziert, schließlich konnte diese Forderung im Jahr 1991 jedoch in einer Novelle umgesetzt werden. Im Schulbereich wurde diese Umsetzung dennoch nicht konsequent durchgeführt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 303ff.). Im Schulunterrichtsgesetz wurde weiterhin festgehalten, dass „... [p]ersonenbezogene Bezeichnungen in diesem Bundesgesetz ... jeweils auch in ihrer weiblichen Form [gelten]“ (BGBI., 1992, Nr. 455, §2 a, 16.6.2023, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 305). In diesem Sinne sind auch die sprachlichen Formulierungen der Lehrpläne besonders problematisch. Dies ist die Sprache, die sich auf die Schulbücher und auf das Lehrpersonal überträgt und in weiterer Folge die Schüler*innen beeinflusst. Der erste österreichische Lehrplan, der nach geschlechtergerechten Richtlinien verfasst wurde, war der für die elementaren Bildungseinrichtungen im Jahr 1992. Im darauffolgenden Jahr schlossen sich die Lehrpläne für die Volksschulen, ehemaligen Hauptschulen, Sonderschulen und allgemeinbildende höheren Schulen, AHS, diesem Vorhaben an. In diesen Lehrplänen wurden nun „Schülerinnen“ und „Schüler“ angesprochen. Die Berufsschulen, Fachschulen und Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe folgten diesen curricularen Veränderungen nicht, obwohl vermehrt Mädchen die letzten zwei genannten Schularten besuchten. Zehn Jahre später, im Jahr 2003, konnten sich die sprachlichen Adaptierungen in den Lehrplänen auch in diesen Schularten durchsetzen. Die geschlechtergerechten Adaptierungen in den Lehrplänen der 1990er-Jahre wurden unterschiedlich erwidert (vgl. Guggenberger, 2017, S. 305f.). So

wurde beispielsweise folgende Rückmeldung auf das Rundschreiben von Ministerin Hawlicek, das aufgrund des 25-jährigen Österreichischen Nationalfeiertags verschickt wurde, von einem AHS-Direktor verfasst:

Sehr geehrte Damen und Herren! Im oben genannten Rundschreiben sind vier Rechtschreib- oder Tippfehler: LehrerInnen (2x), DirektorInnen, StaatsbürgerInnen. Da sich das Rundschreiben offensichtlich nur an Direktorinnen wendet, fühle ich mich nicht angesprochen und werde es daher auch nicht weiterleiten. Ich erinnere mich undeutlich, diese großen I schon einmal gesehen zu haben, und zwar in der Lehrerzeitschrift des kommunistischen „BDL“. Ich kann mir aber nicht vorstellen, dass Bundesdienststellen diesen Unsinn absichtlich nachahmen. Denn in keiner Sprache der Welt werden Großbuchstaben anders verwendet als am Satz- oder am Wortanfang. (BRG Steyr, 1990, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 306)

Im Gegensatz dazu steht beispielsweise ein Beschwerdebrief von Lehrer*innen für Bildnerische Erziehung aus dem Jahr 1991, in dem diese sich über die fehlende geschlechtergerechte Formulierung in den Lehrplänen echauffieren und für dessen Einsatz plädieren. Der Einsatz des *Binnen-I* setzte sich in den darauffolgenden Jahren vermehrt durch, verlangte aber aufgrund mehrfacher Proteste häufige Rechtfertigungen, beispielsweise aus sprachwissenschaftlicher Sicht mit der Begründung, dass der Großbuchstabe „I“ in Personen- und Berufsbezeichnungen in der Schriftsprache toleriert wird (vgl. Guggenberger, 2017, S. 306ff.). Die Frage nach der Korrektheit des *Binnen-I* wurde auch nicht im Zuge der Rechtschreibreform im deutschsprachigen Raum geklärt und blieb damit offiziell ungewiss. Das „Österreichische Wörterbuch“ setzte diese geschlechtergerechte Formulierung dennoch um (vgl. Guggenberger, 2017, S. 310). Ebenfalls wurden in einem Leitfaden des Jahres 1998, der Bezug auf den geschlechtergerechten Sprachgebrauch in Schulmaterialien nimmt, erklärt, wie Frauen und Männer in Unterrichtsmitteln dargestellt werden müssen:

... Weibliche Personen sollen nicht in einer männlichen Form „mitgemeint“ werden. Durch einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch – Verwendung der männlichen und weiblichen Personenbezeichnungen – soll gewährleistet werden, dass aus den Texten eindeutig hervorgeht, ob Frauen und Männer gemeint sind oder nur eines der Geschlechter. (BMUKA, 1998, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 310f.)

Dieser Leitfaden wurde schließlich an alle Schulen übermittelt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 311).

Die Diskussionen um das *Binnen-I* wurden in den 2000er-Jahren fortgesetzt. Der Dudenverlag, der nach wie vor das *Binnen-I* nicht in die deutschen Rechtschreibregeln aufnehmen wollte, stand im Widerstand zu den Sprachwissenschaftler*innen, die diesen geschlechtergerechten Schriftgebrauch guthießen. Von Interesse ist hierbei, dass sich die Universitäten mehr als die Pädagogischen Hochschulen für die Umsetzung dieses Schriftgebrauchs einsetzen. Schließlich wurde im Jahr 2002 unter Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Elisabeth Gehrer, eine offizielle Weisung an alle Betroffenen ausgeschickt, in der festgehalten wurde, dass in Texten jeglicher Art das generische Maskulinum nicht mehr verwendet werden darf, sondern sowohl Männer als auch

Frauen gleichermaßen angesprochen werden oder geschlechterneutrale Äußerungen angewendet werden müssen. Im Zuge dessen wurden die Unterrichtsmittel, auch in elektronischer Form, nun tatsächlich begutachtet. Außerdem wurde im Schreiben festgehalten, dass der geschlechtergerechte Sprachgebrauch ebenfalls in mündlicher Form bewusst eingesetzt werden sollte, um als Vorbild zu agieren. Die verbindliche Umsetzung des geschlechtergerechten Formulierens im Zuge des Inkrafttretens der Rechtschreibreform am 1. August 2005, die bereits im Jahr 1996 vereinbart wurde, betraf nun alle Schulbuchautor*innen (vgl. Guggenberger, 2017, S. 519ff.). Im Jahr 2010 veröffentlichte das Unterrichtsministerium hierfür einen Leitfaden und hielt für Schulbücher beispielsweise folgende Eckpunkte fest:

Schulbücher: In Sprachlehrbüchern ist grundsätzlich die Nennung der vollständigen Paarformen zu lehren, ab der Sekundarstufe II sollen auch die Sparschreibungen thematisiert werden. In anderen Schulbüchern können die in der Öffentlichkeit üblichen Formen der geschlechtergerechten Schreibweise verwendet werden, wobei auf Verständlichkeit, Lesbarkeit und Sprachrichtigkeit zu achten ist. (BMBF, 2010, 5.5.2016, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 523)

Mit dem Begriff *Sparschreibungen* sind die geschlechtergerechte Schreibweise entweder mit einem Schrägstrich, zum Beispiel „die Schüler/innen“, oder mit einem *Binnen-I*, zum Beispiel „die SchülerInnen“, gemeint (vgl. Guggenberger, 2017, S. 523). Fünf Jahre später wurde die geschlechtergerechte Festlegung der Schriftform in Schulbüchern in großem Maße kritisiert. Der Bundesverband der Elternvereine an mittleren und höheren Schulen Österreichs (BEV) demonstrierte gegen die geschlechtergerechten Formulierungsvorschriften, da die Elternvertreter*innen der Meinung waren, dass sich diese Schriftweise auf alle Schriftbereiche, wie beispielsweise Schularbeiten, vorwissenschaftliche Arbeiten und auf die Matura „ausweiten“ wird, und die Schüler*innen, die dies nicht beachten, schlechter benotet werden. Sie plädierten demnach für eine Verbannung des geschlechtergerechten Formulierens in Schulbüchern. Dieser Meinung schlossen sich ebenfalls Nationalratsabgeordnete des Team Stronach sowie der FPÖ an (vgl. Guggenberger, 2017, S. 525).

Heidemarie Pöschko und Veronika Prieler führten im Jahr 2017 mit 137 Schüler*innen der Sekundarstufe eine Studie durch. In dieser lasen die Schüler*innen drei identische Schulbuchtexte, die nur in der Form der Personenbezeichnungen differierten. Folgende Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen kamen in Verwendung: generisches Maskulinum, gendergerechte Schreibweise mit Schrägstrich und genderneutrale Schreibweise. Anschließend mussten sie Fragen zum Textverständnis beantworten. Damit gingen Heidemarie Pöschko und Veronika Prieler der Frage nach, ob Schulbuchtexte, die geschlechtergerecht formuliert wurden, tatsächlich schwerer zu verstehen sind als Schulbuchtexte, die das generische Maskulinum verwenden. Nach der Analyse der Ergebnisse

konnte festgestellt werden, dass dies nicht der Fall sei. Die Schüler*innen hatten die Fragen aller drei Versionen annähernd gleich gut beantworten können. Der Schulbuchtext mit dem Einsatz des Schrägstreiches wurden von den Schüler*innen jedoch als weniger leicht verständlich eingestuft. Die nicht vorhandene Vertrautheit dieser Schreibweise könnte mitunter ein Problem für die schwerere Lesbarkeit gewesen sein. Im Allgemeinen wurde bewiesen, dass die Lesbarkeit und Verständlichkeit von Schulbuchtexten durch gendergerechte Schreibweisen nicht beeinträchtigt, sondern dadurch das Verständnis von Gendergerechtigkeit in der Gesellschaft forciert wird (vgl. Pöschko & Prieler, 2017, S. 5ff.).

Trotz vereinzelter Erfolge im Schulwesen und weiblicher Frauen- und Bildungsministerinnen, kam es bis heute zu keiner geschlechtergerechten Umschreibung der wichtigsten Gesetze der österreichischen Schul- und Unterrichtsorganisation. Diese Missachtung des geschlechtergerechten Formulierens betrifft im juristischen Bereich nicht nur den Bildungssektor. Sprachforscher*innen setzen sich nach wie vor für eine schriftliche Adaptierung der Texte ein, um Frauen sichtbar zu machen (vgl. Guggenberger, 2017, S. 526).

Die Wahrnehmung von Sprache vollzieht sich sehr häufig über die visuelle Ebene. Daher sticht eine genderinklusive Schreibweise auch sofort ins Auge. Heutzutage gibt es verschiedene Schreibweisen, die Genderinklusion zum Ziel haben (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 222). Im Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, kurz BMBWF, wird festgehalten, dass alle möglichen Schreibweisen gleichermaßen drei Grundregeln folgen müssen: Adäquanz – der Zielgruppe entsprechend –, Kongruenz – die grammatischen Regeln beachtend – und Konsequenz – durchgängig angewendet (vgl. BMBWF, 2018, S. 3). Im Folgenden wird, unter Berücksichtigung dieser Regeln, der Einsatz des generischen Maskulinums diskutiert, und gendergerechte, -inklusive und -neutrale Schreibweisen werden vorgestellt. Zum Abschluss wird ein Einblick in Genderstereotypisierungen in Dialogen gegeben.

2.2.1 Generisches Maskulinum

In den Diskussionen rund um genderinklusiven Sprachgebrauch wird häufig das generische Maskulinum – durchgängige Verwendung der männlichen Form als genderneutrale Form – in den Mittelpunkt gestellt. Wissenschaftliche Erkenntnisse im Bereich der historischen Sprachwissenschaft oder der Psycholinguistik zeigen jedoch, dass diese Form nicht genderinklusiv ist.

Bei der Diskussion um die Verwendung des generischen Maskulinums werden ausschließlich Wortpaare, wie beispielsweise „der Schüler / die Schülerin“, in den Blick

genommen. Diese Wörter besitzen denselben Wortstamm, unterscheiden sich aber durch den Anhang der Femininendung „-in“. Genderneutrale Benennungen von Personen, wie beispielsweise „der Mensch“, haben keine feminine Ergänzung, die ein Wortpaar ergeben würden (vgl. Diewald, 2020, S. 67). All diesen Wörtern ist jedoch gemeinsam, dass sie einem Genus, dem grammatischen Geschlecht, zugeordnet werden, da sie Substantive darstellen. Doch auch bei Pronomen, Adjektiven und Artikeln ist das Genus inkludiert. Diese Wörter werden ebenso nach dem Genus – und auch Kasus und Numerus – dekliniert. Es zeigt sich zudem, dass Substantive ein festes grammatisches Geschlecht aufweisen und daher häufig eine Verknüpfung von Genus und Sexus, dem biologischen Geschlecht, hergestellt werden kann. Diese Verbindung ist jedoch grammatisch betrachtet nicht beständig (vgl. Bieker, 2022, S. 25f). Aus diesem Grund entsteht durch die Verwendung des generischen Maskulinums semantische Unberechenbarkeit, da Leser*innen oder Gesprächspartner*innen nicht wissen, ob mit einer maskulinen Bezeichnung einer Person Männer gemeint sind, oder ob Frauen ebenfalls inkludiert sind. Diese Uneindeutigkeit zeigt sich beispielsweise bei folgendem Satz: „In den Schulen fehlen Pädagogen.“ Fehlen Pädagogen, da in diesem Berufsfeld üblicherweise mehr Pädagoginnen arbeiten, oder fehlen allgemein Pädagog*innen, weil viele Arbeitsstellen unbesetzt sind? Es ist gewiss, dass egal, wie dieser Satz gelesen oder verstanden wird, Männer aktiv benannt wurden, Frauen jedoch nicht. Daher wissen sie nicht, ob sie inkludiert oder benachteiligt wurden. Aus diesem Grund liegt eine Diskriminierungshandlung vor (vgl. Diewald, 2020, S. 68). Die Verknüpfung von Genus und Sexus entsteht darüber hinaus auch bei der Übernahme von genuslosen englischen Begriffen in die deutsche Sprache wie „die Queen“ und „der King“. Die Substantive erhalten so ein Genus, das auf den Sexus der englischen Königin, „Queen“, und auf den Sexus des englischen Königs, „King“, zurückzuführen ist. Somit ist für Deutschlernende die semantische Verbindung für das Erlernen des Genus von Begriffen zwar eine annehmbare Eselsbrücke, hebt jedoch stetig die gesellschaftliche Genderungerechtigkeit hervor (vgl. Bieker, 2022, S. 27f.).

Sprachgeschichtlich betrachtet stammt die Endung „-er“ vom Lateinischen „-arius“ ab. Ebenso wie im Lateinischen deutet diese Endung seit jeher auf die Benennung männlicher Objekte hin. Daher wurde diese Endung auch für Tätigkeitsbegriffe verwendet, da diese von Männern ausgeführt wurden, so wie „Bauer“ und „Müller“. Die Femininendung „-in“ entwickelte sich aus den männlichen Bezeichnungen. Früher war das Suffix „-in“ ein Zeichen dafür, dass die genannte Frau die Ehefrau des betreffenden Mannes, der diese Tätigkeit ausübte, war. Dahingehend war die Debatte um die Inklusion von Frauen in der Sprache

redundant, da Frauen diese Berufe gar nicht ausüben durften. Wurde früher von „allen Einwohnern“ gesprochen, verwendete man ebenfalls die Maskulinform, da es Männer waren, die über die Einwohner*innen der Siedlung herrschten.

Aus allen genannten Gründen geht eindeutig hervor, dass die Verwendung der Maskulinform von Wortpaaren, die Personen benennen, ausdrücklich männliche Bedeutung hat, und die Mitnennung von Frauen uneindeutig ist. Daher ist diese Form für eine gendergerechte Ausdrucksweise nicht geeignet (vgl. Diewald, 2020, S. 68f.).

Dennoch wird im Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache“ des BMBWF das generische Maskulinum als genderneutrale Schreibweise angeführt. Dies steht zudem im Widerspruch zu der genannten Information im Leitfaden, dass das ausschließliche Verwenden der männlichen Schreibweise und dem damit einhergehenden Mitnennen der Frauen nicht zu empfehlen sei (vgl. BMBWF, 2018, S. 3ff.).

2.2.2 Gendergerechte Schreibweisen

Wortpaare für Personenbezeichnungen ganz auszusprechen und auch vollständig auszuschreiben, wie beispielsweise „Schülerinnen und Schüler“, nimmt sehr viel Platz ein. Daher gibt es auch gendergerechte Kürzungsverfahren. Diese können mittels des *Binnen-I*, des Schrägstrichs oder auch der Klammern umgesetzt werden: „SchülerInnen“, „Schüler/innen“ und „Schüler(innen)“. Die letzte Form wird jedoch von Feminist*innen nicht gutgeheißen, da durch die Ausklammerung eine Überflüssigkeit dargestellt wird, und somit die männliche Form in den Vordergrund tritt. Aus diesem Grund werden *Binnen-I* und Schrägstrich häufiger verwendet. Für die Binnenmajuskelschreibung wird unter anderem deswegen plädiert, da mit dem großen „I“ im Gegensatz zum kleinen „i“ nicht nur Frauen angesprochen werden. Aufgrund der durchgängigen femininen Kongruenz wird das Genus stetig daran angepasst und es entstehen keine Zerstückelungen – „eine nette SchülerIn“ statt „ein/e nette/r Schüler/in“. Dies erleichtert die Schreibweise um einiges und darüber hinaus bleibt die männliche Form im Substantiv, im Gegensatz zur Auslassung der weiblichen Form im generischen Maskulinum, auf grafischer Ebene gänzlich erhalten (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 216f.).

Im Gegensatz zu diesen Erkenntnissen wird im Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache“ des BMBWF nur die vollständige Paarform von Personenbezeichnungen mit dem Bindewort „und“ oder die verkürzte Version mit dem Schrägstrich oder auch das Zusammenziehen von einer Paarform mittels Schrägstriches vorgestellt: „alle Schülerinnen und Schüler“, „der Schüler / die Schülerin“, „der/die Schüler/in“. Er plädiert dafür, dass die vollständige

Paarform die beste Schreibweise ist, um Lesbarkeit und grammatischen Richtigkeit zu bewahren. Darüber hinaus wird im Leitfaden gezeigt, dass man Frauen durch den Einsatz eines Artikels, des Hinzufügens eines Suffixes, der weiblichen Beifügung, oder durch die Verwendung eines Kompositums, sichtbar machen kann: „die Lehrende“, „Lehrerin“, „weibliche Lehrende“, „Klassenlehrerin“. Außerdem hält er fest, dass durch den Einsatz der Ausklammerung die Position der Frauen weniger wichtig erscheint, und daher diese Form nicht verwendet werden soll (vgl. BMBWF, 2018, S. 4ff.).

2.2.3 Genderinklusive Schreibweisen

Die gendergerechten Schreibweisen, die Frauen sichtbar machen, wurden schließlich dahingehend kritisiert, dass sie die binäre Geschlechterordnung bekräftigen und somit Menschen, die sich in diese nicht einfügen können oder wollen, benachteiligen. Dazu zählt auch das *Binnen-I*. Daher werden genderinklusive Schreibweisen vorgeschlagen, die nicht-binäre Personen auch im Schriftbild inkludieren sollen. In diesen Schreibweisen entsteht zwischen Wortstamm und der Femininendung ein Freiraum. Durch diesen Freiraum wird die Offenheit gegenüber anderen Geschlechtsidentitäten dargestellt und die binäre Geschlechterordnung hinterfragt. Dies kann entweder mittels Sternchen, dem sogenannten Asterisk, einem Unterstrich, dem sogenannten Gender_Gap, oder einem Doppelpunkt erzielt werden: „Schüler*innen“, „Schüler_innen“ oder „Schüler:innen“ (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 218). Von der deutschen AG Feministisch Handeln wird zum Gender_Gap und zum Asterisk festgehalten: „Die Lücke soll vielfältige Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume symbolisieren. Die *-Variante kann letzteres stärker herausstellen, da das Sternchen viele unterschiedliche Strahlen hat und damit noch mal stärker symbolisch ganz Unterschiedliches meinen kann“ (AG Feministisch Handeln, 2014, S. 25).

Queer-Theoretiker*innen sind der Meinung, dass mit dem statischen Gender_Gap als Trennung des Wortes zwischen Wortstamm und der Femininendung die Zweigeschlechtlichkeit zwar in Frage gestellt wird, jedoch nicht auf weitere Identitätsmerkmale, wie Hautfarbe oder Herkunft, aufmerksam gemacht wird (vgl. Kapitel 2.1.2 Queer). Aus diesem Grund plädieren sie für einen dynamischen Gender_Gap, der die Hinterfragung des binären Geschletersystems nicht starr festlegt, sondern diese fortdauernd beschreibt (vgl. AG Feministisch Handeln, 2014, S. 23; Kotthoff & Nübling, 2018, S. 220). Dies bedeutet, dass der Gender_Gap willkürlich platziert werden kann: „Sch_ülerinnen“ oder „Schül_erinnen“ oder dergleichen. Beim Aussprechen dieser Wörter wird auf eine sehr kurze Pause beim Unterstrich hingewiesen (vgl. AG Feministisch Handeln, 2014, S. 23). Eine

andere Methode, um über die gesellschaftlich konstruierte geschlechtliche Binarität hinauszublicken, ist der Einsatz von neuen Nachsilben, sogenannten Suffixen, beispielsweise „-x“, bekannt als *exit gender*. Diese Schreibweise soll eingesetzt werden, wenn die Geschlechtsidentität der genannten Personen in dem genannten Zusammenhang nicht relevant ist. Das „-x“ wird als [iks] ausgesprochen und erhält im Plural ein „-s“, das heißt es wird ein „-xs“ und wird [ikses] ausgesprochen. Wörter sehen mit dem *exit gender* wie folgt aus: „Lehrx“ oder „Schülxs“. Diesen beiden genderinklusiven Schreibweisen folgen weitere andere kreative Ideen. Doch aufgrund der Tatsache, dass diese Methoden in die grammatischen Ebenen eingreifen und auf Sprechweise und Schriftbild wirken, ist es fraglich, ob sie sich gesellschaftlich durchsetzen können (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 221).

2.2.4 Genderneutrale Schreibweisen

Im Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache“ des BMBWF werden ausführlich genderneutrale Schreibmethoden vorgestellt. So schlägt er genderneutrale Begriffe für Personen und für die Pluralform vor: „die Person“ oder „die Lehrenden“. Er bietet an statt einzelne Personen, das gesamte Kollektiv zu benennen: „das Lehrpersonal“. Auch Satzbildungen mit „alle, die lernen...“ oder „diejenigen, die lehren...“ und der Einsatz von Passivformen oder Infinitiven oder auch des Partizip Perfekts als genderneutrale Alternativen können verwendet werden: „Im Unterricht wurde viel gelernt.“ statt „Die Schülerinnen und Schüler haben im Unterricht viel gelernt.“ – „Die Materialien für den Unterricht sind zu erstellen.“ statt „Die Lehrerin oder der Lehrer muss für den Unterricht Materialien erstellen.“ – „Laut kollegialem Rat soll ich lauter sprechen.“ statt „Die Kolleginnen und Kollegen meinen, dass ich lauter sprechen soll.“ (vgl. BMBWF, 2018, S. 8ff)

Am 8. März 2023 veröffentlichte die österreichische Tageszeitung „Der Standard“ ihren Leitfaden für geschlechtergerechte Sprache, den die Journalist*innen der Zeitung seit mehr als einem Jahr befolgten. In diesem Leitfaden wird beispielsweise festgehalten, dass sie das generische Maskulinum und Begriffe, die Stereotype hervorrufen, wie beispielsweise „Karrierefrau“, vermeiden. Sie setzen auf das Substantivieren von Partizipien und auf genderneutrale Begriffe: „die Lernenden“ und „das Personal“. Darüber hinaus setzen sie die Paarform von Personenbezeichnungen ein und verwenden den Doppelpunkt als genderinklusive Schreibweise, wenn interviewte Personen oder Gastautor*innen dafür plädieren. Somit setzt die Zeitung „Der Standard“ auf eine Mischung von gendergerechten, -inklusiven und -neutralen Schreibweisen (vgl. Kotynek, 2023, 13.3.2023).

2.2.5 Gender im Dialog

Medien, wie Fernsehen, und soziale Medien, wie Instagram und Tik-Tok, wirken sich auf die Entwicklung der Genderidentität von Kindern und Jugendlichen aus. Janet Spreckels hat in den Anfängen des 21. Jahrhunderts erhoben, wie Mädchen über Geschlechterdarstellungen in den Medien sprechen, und welche Auswirkungen diese Gespräche auf ihre eigene Identität haben. Die Beobachtungen zeigten, dass Mädchen ihre eigene Genderidentität als schwierig betrachten. Obwohl sie Interesse an den Verhaltensweisen zeigen, die gesellschaftlich „untypisch“ für Mädchen sind, ist ihnen stets bewusst, dass sie in der gesellschaftlichen Rolle als Mädchen aufgrund der vorgelebten Binarität gefangen sind und aus dieser Rolle nicht einfach heraustreten können. So entsteht ein angespanntes Verhältnis zwischen dem eigenen Willen und den gesellschaftlichen Normen und Zwängen. Ziel ist es, dass Kinder und Jugendliche ihre Identität und ihr Verhalten frei von gesellschaftlichen Zwängen herausbilden dürfen und können (vgl. Spreckels, 2012, S. 287ff.).

Nicht nur im privaten Raum, auch in der Schule kämpfen Mädchen und Buben gegen Rollenklischees an. Kinder rufen im Austausch miteinander spielerisch Geschlechtergegensätze, die sie gesellschaftlich zu spüren bekommen, hervor. Dabei zählen „Ärgern und Necken“ als übliche Methoden, um Genderunterschiede zu verwirklichen und hervorzuheben. Dabei verkörpern und drücken sowohl Buben als auch Mädchen für sie bekannte Klischees aus. Auch Lehrpersonen verfestigen durch ihr Handeln Genderstereotype. So kommt es häufig vor, dass Lehrerinnen das Verhalten von Mädchen eher verteidigen als das Verhalten von Buben, und dass Lehrer aufgrund des gesellschaftlich männlich dominierten Hierarchiegefälles eher Respekt von Buben erhalten als weibliche Lehrpersonen. Auf diese Weise wird *Gender* im negativen Sinne ins Zentrum des Unterrichts gestellt (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 236ff.). In folgendem Ausschnitt aus einem Forschungsprotokoll von Budde und Willems (2006) wird in einer Englischunterrichtsstunde die Verfestigung von Genderidentitäten aufgrund von Aussagen der Lehrerin dargelegt:

Nun ist Marianne dran. Sie sagt: „Knut“. Sie erntet Gelächter. Sie fragt: „How long do you have this ...“. Zuerst fragt sie die Lehrerin, was schreckliche Frisur auf Englisch heißt. Lehrerin: „Horrible hairdress“. Sie stellt nun Knut die Frage: „How long do you have this horrible hairdress?“ Wieder großes Gelächter. Knut ironisch: „I have this horrible hairstyle ...“. Er setzt an, seine Nachbarin kommt ihm noch zuvor und sagt: „Halbes Jahr“. Knut nickt zustimmend und sagt: „For three months“. Er sagt: „Marianne“. Die Kids lachen und neugierige Spannung entsteht, was seine Rückfrage ist. Er sagt: „Ich weiß nicht ob das jetzt richtig ist: Since when do you have look like a horse?“ Marianne, die einen langen Pferdeschwanz trägt, zuckt mit den Achseln, bevor sie jedoch irgendwie weiter reagieren kann, interveniert die Lehrerin. Sie schaut wieder zu Knut und sagt: „We don't want insulting questions!“ Knut sagt, leicht ironisch: „Sie hat mich hier vorgeführt, so dass ich mich morgen nicht mehr in die Schule traue, und ...“. Die Lehrerin ironisch: „Yes, I know, because you are so shy!“ Einige fragen, was „shy“ bedeutet, die Lehrerin übersetzt es mit *schüchtern*. (Budde & Willems, 2006, zit. n. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 239f.)

Die Schülerin Marianne und der Schüler Knut nutzen die Partner*innenkonversation, um sich gegenseitig zu necken und ihre Genderidentität zu beweisen. Nebenbei werden die Mitschüler*innen belustigt. Die Fragen, die beide Schüler*innen aussuchen, spiegeln ein spielerisches Necken wider. Bei der Frage, die Marianne an Knut stellt, gibt die Lehrerin Hilfestellung, bei Knuts Gegenfrage hingegen stoppt die Lehrerin den Dialog und verwirrt Knut. Auf diese Weise begünstigt die Lehrerin das Mädchen gegenüber dem Buben und hebt Genderstereotypisierung in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 240).

Ab einem Alter von ungefähr sechs Jahren schaffen es Kinder sprachliche Doppeldeutigkeit zu erkennen. Dies ist unter anderem eine Basis für mündlichen Humor. Studien über das Scherzverhalten von Kindern im Kindergarten- oder Schulalter aus den Vereinigten Staaten von Amerika zeigen, dass das Humorverhalten von Mädchen und Buben differenziert. In der US-amerikanischen Studie von McGhee aus dem Jahr 1980 zeigten Buben mehr Offenheit gegenüber albernen Reimen, unanständigen Wörtern und unwahren Aussagen. Darüber hinaus probten Buben mehr als Mädchen das Erzählen von Witzen und spielten eher den sogenannten „Klassenclown“, um Mitschüler*innen zu bespaßen und zu beeindrucken. In späteren Studien von Oswald et al. im Jahr 1986 und Huuki et al. im Jahr 2010 im finnischen und deutschsprachigen Raum konnten diese Forschungsergebnisse bestätigt werden. In der Studie von Huuki et al. (2010) zeigte sich außerdem, dass das kritische Humorverhalten bei Buben eine Möglichkeit darstellt, mit der vorgelebten kulturellen Männlichkeit übereinzustimmen. Dabei werden oft persönliche Grenzen überschritten und Formen von mündlicher Gewalt eingesetzt. Buben, die auf dieser Ebene nicht mit ihren Mitschülern mithalten können, verlieren dadurch ihren sozialen Status in der Klassengemeinschaft. Bei Mädchen hingegen werden laut einer Studie von Bönsch-Kauke im Jahr 2003 humoristische „Chaostechniken“, beispielsweise durch das Reden von Unsinn wird der*die Gesprächspartner*in verwirrt, angewandt (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 240f.).

Da sowohl in Kindergärten als auch in Primarschulen vermehrt Frauen arbeiten, wirkt sich dies ebenso auf die Entstehung von zweigeschlechtlicher Ordnung bei den Kindern aus. In deutschsprachigen Ländern werden nicht nur in der Schule, sondern auch in Familien traditionelle Geschlechterdarstellungen weiterhin häufig vorgelebt (vgl. Kotthoff & Nübling, 2018, S. 242).

2.3 Gendergerechtigkeit und -inklusion in der Schule

In den Unterrichtsfächern „Deutsch“ und „Deutsch als Zweitsprache“ ist das Ziel, dass sich Lernende zum einen alle sprachlichen Kompetenzen aneignen, und zum anderen, dass sie ihre

Identität entwickeln. Durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Prinzipien und dem sprachlichen Austausch über diese, bildet sich Geschlechtsidentität bei Heranwachsenden. Das Lesen von Literatur oder Erzählungen, und den darin dargestellten Rollenbildern, hat dabei ebenfalls erheblichen Einfluss (vgl. Barnieske & Seidler, 2013, S. 121f.). Um dabei Lernende bestmöglich zu unterstützen, müssen einige gendergerechte Aspekte im Zuge des *Gender Mainstreamings* im schulischen System berücksichtigt und umgesetzt werden. Laut Studien ist ein wichtiger Punkt, dass Lehrpersonen weibliche und männliche Lernende in unterschiedlichen Kompetenzen unterstützen. Somit werden Unterrichtsthemen oder sogar ganze Unterrichtsfächer geschlechtsbezogen vermittelt, beispielsweise Mathematik für die männlichen Lernenden und Sprachen für die weiblichen Lernenden. Auf diese Weise orientiert sich das Lernen von Unterrichtsinhalten am biologischen Geschlecht der Lernenden und dementsprechend entwickelt sich ihr Verhalten diesen Inhalten gegenüber. Dies kann Desinteresse, Verlust am Selbstbewusstsein und Rollenkonflikte bei den Schüler*innen hervorrufen. Aus diesem Grund sind gendergerechte Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung von höchster Wichtigkeit, um diese Geschlechtsstereotypen zu überwinden und chancengleiches Lernen möglich zu machen (vgl. Bergmann, 2006, S. 96). Dass diese Aspekte noch nicht flächendeckend umgesetzt wurden, zeigt ein Beitrag in einem Sammelband, der empirische Befunde und Praxisbeispiele aus den DACH-Ländern, Deutschland, Österreich und der Schweiz, zusammenfasst. Lea Belz (2021, S. 80) hebt hervor, dass zwar der gesellschaftliche Anspruch auf „Bildung für Alle“ bestehe, jedoch die Umsetzung dieser in den Schulklassen nicht angekommen sei, und Lehrende vor große Hürden gestellt würden. Durch die Befragung von drei Lehrkräften in unterschiedlichen Schulsystemen erfährt Lea Belz (2021, S. 80ff.), dass die räumlichen Gegebenheiten die Schüler*innen nach dem biologischen Geschlecht teilen, beispielsweise beim Umziehen für den Sportunterricht oder beim Gang zu den Toiletten. Sie hält außerdem fest, dass die binäre Geschlechterordnung auch in Aufteilungen von Sitzplätzen und Gruppenarbeiten durch Zuschreibungen von Lehrpersonen oder in Deutschbüchern und Arbeitsmaterialien ersichtlich seien. Aus diesem Grund steckt in der Umsetzung von genderinklusiver Schule noch viel Entwicklungspotential (vgl. Belz, 2021, S. 80ff.).

Im folgenden Unterkapitel werden unterschiedliche Beiträge aus österreichischen Zeitungen und Zeitschriften zur Unterstreichung herangezogen, da diese auf die höchste Aktualität der Thematik hinweisen und die hohe Relevanz des Forschungsbedarfs von Gendergerechtigkeit und -inklusion, vor allem auf schulischer Ebene, hervorheben.

2.3.1 Aktuelle Relevanz der Thematik in Printmedien

In den letzten Jahren gab es immer wieder mediale Streitigkeiten rund um das Thema *Gendergerechtigkeit* und *Genderinklusiver Sprachgebrauch*. Einige dieser öffentlichen Aufregungen und Debatten, aber auch Fakten, werden in Printmedien festgehalten. In den nachfolgenden Ausführungen wird auf folgende österreichische Printmedien Bezug genommen: die Tageszeitung „Der Standard“, die Wochenzeitung „Falter“, die Tageszeitung „Die Presse“, die Tageszeitung „Wiener Zeitung“, die Zeitung der Stadt Wien „Mein Wien“ und die Zeitschrift der Hochschüler*innenschaft an der Universität Wien, kurz ÖH Uni Wien, „Zeitgenossin – Wessen Morgen ist der Morgen?“. Darüber hinaus wird ein Beitrag des Österreichischen Rundfunks, kurz ORF, und des deutschen Südwestrundfunks, kurz SWR, herangezogen.

Die gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen gegenüber Männern zeigt sich seit jeher unter anderem in Form der (Nicht-)Bezahlung. In den Anfängen des 20. Jahrhunderts wurden aufgrund des Hervorbringens von Schreibmaschinen und Telefonen Frauen vermehrt für Büroarbeit eingesetzt. Trotzdem waren die Gehälter nicht gerecht, und Frauen verdienten nach wie vor weniger. Erst in den 1970er- und 1980er-Jahren erhielten Frauen höhergestellte und damit einhergehend auch besser entlohnte Arbeitsstellen. Doch die Einkommensschere, der sogenannte *Gender-Pay-Gap*, blieb bisweilen vorhanden (vgl. Wien Geschichte Wiki, 2020, 6.3.2023). In folgender Darstellung, die in der Zeitung der Stadt Wien „Mein Wien“ zu finden war, wird die Einkommensschere im Jahr 2020 aus Wien verbildlicht und beschrieben:

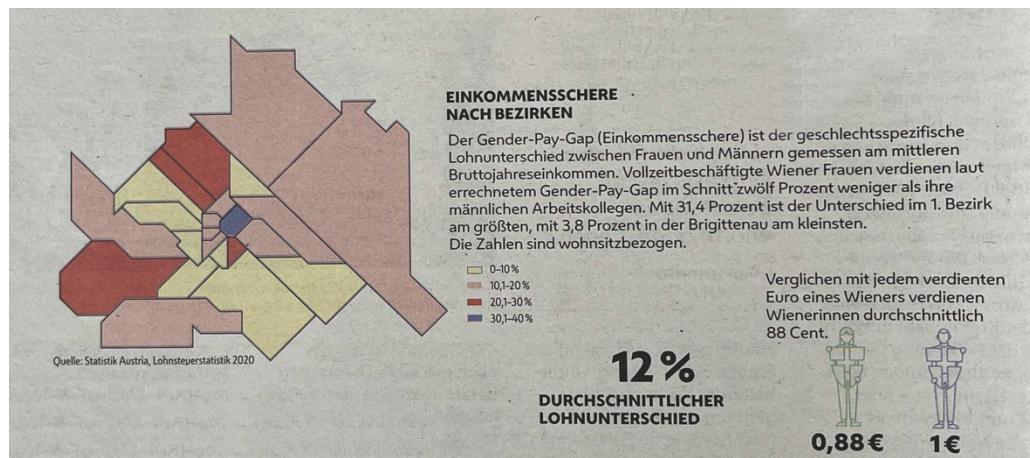


Abbildung 3: Gender-Pay-Gap in Wien. (Aus: Gerlach, 2022, in „Mein Wien“, S. 16, Mai).

In der Abbildung 3 wird auf der Karte der Stadt Wien ersichtlich, dass Frauen in Wien durchschnittlich zwölf Prozent weniger verdienen als Männer. Dies bedeutet, dass Frauen für jeden Euro, den Männer verdienen, durchschnittlich 88 Cent erhalten. Die größte Abweichung herrscht im 1. Wiener Gemeinde Bezirk. Dort beträgt der Unterschied 31,4 Prozent (vgl. Gerlach, 2022, in „Mein Wien“, S. 16, Mai). Die Vereinten Nationen bestätigten den *Gender-*

Pay-Gap, indem sie aufzählten, dass Frauen die Hälfte der Bevölkerung darstellen, zwei Drittel der Arbeitsstunden erledigen, jedoch nur ein Zehntel des Gehalts und weniger als ein Hundertstel des Eigentums der Weltbevölkerung erhalten (vgl. UN, 2009, zit. n. Melter & Schäfferling, 2016, S. 279).

Trotz dieser Tatsache und vielen weiteren Ungerechtigkeiten gegenüber Frauen, und in weiterer Folge gegenüber LSBTIAQ+ Personen, seien einige in der Öffentlichkeit stehende Personen der Ansicht, dass die Gleichberechtigung nicht durch die verbale Inklusion von Frauen und LSBTIAQ+ Personen erreicht werden könne, stellte Karl Fluch in der Wochenendausgabe der Zeitung „Der Standard“ im November 2022 fest (vgl. Steinbäcker, zit. n. Fluch, 2022, in „Der Standard“, S. 36, 19./20.11.2022). Gert Steinbäcker, Mitglied und Begründer der steirischen Band S.T.S., äußerte seinen Missmut zum genderinklusiven Sprachgebrauch:

Und, tut mir leid, auch das Gendern. Ich bin absolut der Meinung, dass Frauen erwähnt gehören, sie gleichberechtigt sein sollen, aber dass man dafür eine Sprache in die seltsamsten Kläglichkeiten bringt? Die Frauen verkommen komplett zu „innen“. Ich will die Erhöhung der Frauen in der Sprache nicht lächerlich machen. Aber das Dogmatische daran taugt mir nicht. Da hätten die Rolling Stones nie Blues spielen dürfen, die waren ja auf keinem Baumwollfeld. Das sind echte Wohlstandsprobleme. (Steinbäcker, zit. n. Fluch, 2022, in „Der Standard“, S. 36, 19./20.11.2022)

Doch nicht nur Gert Steinbäcker, sondern auch ein anderer Musiker zog das Medieninteresse auf sich. Im Juni 2014 sang der österreichische Schlagersänger Andreas Gabalier beim Formel 1-Grand-Prix in Spielberg, in der Steiermark, die alte Version der österreichischen Bundeshymne. Er verhinderte das Wort „Töchter“ in der Zeile „Heimat, großer Töchter und Söhne“ der neuen Version. Die Grünen Frauen Wien forderten eine Stellungnahme von Seiten Andreas Gabalier. Dieser betonte in einem Interview für den ORF, dass er im Alter von acht Jahren den alten Text in der Primarstufe gelernt hatte und deswegen keine Textänderungen vornehmen werde. Andreas Gabalier sowie einige seiner Fans unterstrichen die Wichtigkeit der Bewahrung von Tradition (vgl. Techt, 2014, in „ORF.at“, 5.3.2023). Außerdem äußerte sich Andreas Gabalier zur absichtlichen Nicht-Nennung von Frauen im Text der Bundeshymne folgendermaßen:

Ich bin auch der allerletzte Frauenfeind, ganz im Gegenteil, jeder, der mich kennt weiß, dass ich auf jeder CD, in jedem zweiten Lied irgendwie die Frauen umjuble, sie verehre und die größte Freude habe, wenn sie zu meinen Konzerten kommen. (Gabalier, zit. n. Techt, 2014, in „ORF.at“, Abs. 5, 5.3.2023)

Daraufhin bestärkte er sein Vorhaben, die österreichische Bundeshymne auch beim nächsten Mal nur in der alten Version zu singen. Dabei bekam Andreas Gabalier Unterstützung vom Vorsitzenden der Interessengemeinschaft österreichischer Autor*innen, der ebenfalls hervorhob, dass durch diese Abänderung des Textes auch die Republikgeschichte Österreichs abgeändert werde, da die Schriftstellerin Paula Preradović, die den Text verfasste, damals für

den Wiederaufbau der Republik Österreich und nicht für Gendergerechtigkeit plädierte (vgl. Techt, 2014, 5.3.2023).

An Andreas Gabaliers Aussage bezüglich des damals gelernten Textes in der Primarstufe anknüpfend, wurden acht Jahre später, im Mai 2022, geschlechterstereotype Arbeitsmaterialien in einer niederösterreichischen Volksschule beanstandet, die in der Zeitung „Der Presse“ veröffentlicht wurden (vgl. Neuhauser, 2022, in „Die Presse“, 5.3.2023). Auf dem Arbeitsblatt, das die Schüler*innen erhielten, sollten sie in einem Lückentext alle Berufe einsetzen, die die Mutter zuhause ausübt: „Sie ist ‚eine Köchin‘, ‚eine Wäscherin‘, ‚eine Näherin‘, ‚eine Bäckerin‘, ‚eine Büglerin‘, ‚eine Krankenpflegerin‘ und ‚eine Lehrerin‘“ (Neuhauser, 2022, in „Die Presse“, 5.3.2023). Der Lückentext wird von Bildern mit einer vierköpfigen Familie mit Mutter in Kleid, Schürze und Stöckelschuhen unterstützt. Diesem Arbeitsblatt steht ein weiteres gegenüber, das das Thema *Wichtige Berufe* behandelt (vgl. Neuhauser, 2022, in „Die Presse“, 5.3.2023). Auf diesem werden männliche Personen abgebildet und die Begriffe, die im Lückentext eingesetzt werden müssen, sind folgende: „der ‚Polizist‘, der ‚Feuerwehrmann‘, der ‚Arzt‘, der ‚Bäcker‘, der ‚Koch‘ usw.“ (Neuhauser, 2022, in „Die Presse“, 5.3.2023). Auf *Gendersensibilität* wird bei beiden Übungsblättern kein Wert gelegt (vgl. Neuhauser, 2022, in „Die Presse“, 5.3.2023).

Die Universität Wien hingegen tritt für den Gebrauch von genderinklusiver Sprache ein. Wie man gendert, ist nicht vorgegeben, doch es gibt eine Liste an Versionen, die verwendet werden können, beispielsweise mittels Asterisks (*), Unterstrichs (_), Apostrophs ('), Doppelpunktes (:) oder genderneutraler Form. Die Verwendung des generischen Maskulinums – die Verwendung der ausschließlich männlichen Schreibweise, die die weibliche miteinbezieht – sei hingegen nicht angemessen (vgl. Personalwesen und Frauenförderung, o.J., 5.3.2023; Kapitel 2.2.1 bis 2.2.4). In einem Zeitungsartikel der österreichischen Tageszeitung „Die Presse“ wurde diese Thematik im Februar des Jahres 2022 aufgegriffen und dabei festgehalten, dass es an der Universität Wien keine grundsätzliche Verbindlichkeit für die Verwendung von genderinklusiver Sprache gäbe, sondern, dass das Lehrpersonal in den Lehrveranstaltungen festlegen könne, dass gendergerechte und -inklusive Schreibweisen in schriftlichen Arbeiten angewendet werden müssten. Ein Student der Translationswissenschaften an der Universität Wien war damit nicht einverstanden und führte im Februar 2022 eine Klage gegen die Verwendung von genderinklusiver Sprache in seinen Lehrveranstaltungen. Er will das generische Maskulinum benutzen dürfen, ohne negative Auswirkungen auf seine Leistungen zu erfahren. Dies offenbart die weiter bestehende Kontroversität rund um die genderinklusive Sprache trotz

wissenschaftlicher Belege. Die affirmative Beeinflussung von genderinklusiver Sprache auf die Perzeption von Geschlechterrollen ist bewiesen. Leser*innen nehmen Schriftauszüge mit genderinklusiven Bezeichnungen anders wahr als solche ohne. Werden männlich-konnotierte Berufe wie Manager*innen genderinklusiv formuliert, ziehen Frauen die Annahme dieser Stelle eher in Erwägung. Darüber hinaus konnte wissenschaftlich bewiesen werden, dass die Leserlichkeit von eben solchen Schreibweisen nicht beeinträchtigt wird, das Gehirn kann dies überlesen. Die Qualität des Schriftstücks ist entscheidend (vgl. APA, 2022a, in „Die Presse“, 5.3.2023).

In Bezug auf die differenzierte Leseauffassung von Texten mit und ohne genderinklusive Sprache wurde im Jahr 2015 in einer Studie der Freien Universität Berlin bestätigt, dass bereits in der Primarstufe die Art des Formulierens von Berufsbezeichnungen die Berufswahl der Kinder beeinflusst (vgl. Personalwesen und Frauenförderung, o.J., 5.3.2023). Dries Vervecken und Bettina Hannover, die die Studie in deutschen und belgischen Schulen durchführten, befragten insgesamt 591 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Dabei lasen sie den Kindern 16 Tätigkeitsbezeichnungen vor: entweder geschlechtergerecht oder in männlicher Bezeichnung. Anschließend sollten die Kinder Fragen rund um jeden Beruf beantworten, beispielsweise, ob sie das Selbstvertrauen für die Ausübung dieses Jobs hätten. Auch hier zeigte sich, dass die geschlechtergerechten Bezeichnungen anders wahrgenommen wurden. Die Kinder zogen ebenfalls diese Berufe eher in Erwägung später selbst auszuführen (vgl. Vervecken & Hannover, 2015, 5.3.2023).

Unsere Ergebnisse zeigen, dass geschlechtergerechte Sprache die Zuversicht von Kindern verstärkt, in traditionell männlichen Berufen erfolgreich sein zu können. ... Mit der systematischen Verwendung solcher Sprachformen – zum Beispiel durch Lehrkräfte und Ausbildende – kann also ein Beitrag dazu geleistet werden, mehr junge Leute für eine Karriere in diesen Berufen zu motivieren. (Vervecken & Hannover, 2015, Abs. 5, 5.3.2023)

Die negativen Seiten der Studie hingegen sind die Einschätzungen der Kinder bezüglich der Bezahlung. Sie waren der Meinung, dass geschlechtergerecht formulierte Tätigkeitsbezeichnungen im Allgemeinen schlechter bezahlt werden würden als männlich formulierte. Diese Schlussfolgerung könnte ihren Ursprung darin haben, dass Kinder bereits in jungen Jahren zu hören bekommen, dass männlich dominierte Jobs gesellschaftlich höher und herausfordernder eingestuft werden (vgl. Vervecken & Hannover, 2015, 5.3.2023).

In der Sendung „Aktuell Baden-Württemberg“ des deutschen Südwestrundfunks wurde im September 2022 der Einsatz von genderinklusiver Sprache im Hellenstein-Gymnasium in Heidenheim, Baden-Württemberg, thematisiert. Dort haben sowohl Leitung als auch Lehrende der Schule beschlossen, genderinklusive Arbeitsmaterialien herzustellen und auch im Unterricht die Lernenden genderinklusiv anzusprechen. Laura Müller, eine Lehrende an

diesem Gymnasium, erzählte dem Südwestrundfunk, dass Schüler*innen sich an sie mit der Bitte gewendet hatten, nicht mehr mit dem Pronomen „sie“ bezeichnet zu werden, obwohl sie dem biologisch weiblichen Geschlecht angehören. Das beherzigte die Lehrkraft und wählte die genderinklusive Sprache in ihren Unterrichtseinheiten. Schüler*innen selbst durften auswählen, wie sie sprechen und schreiben möchten (vgl. SWR, 2022, 00:10 – 00:57, 6.3.2023). Nach dem Beschluss des Rates für deutsche Rechtschreibung im Jahr 2021 wurde die genderinklusive Schreibweise – beispielsweise Verwendung von Asterisk, Unterstrich oder Doppelpunkt – nicht befürwortet. Der Rat hob die aktuelle Relevanz des genderinklusiven Sprachgebrauchs im Mündlichen hervor und unterstrich diese Meinung damit, dass die Sensibilität dafür eine Angelegenheit der Gesellschaft sei und diese nicht durch rechtschreibbezogene Adaptionen erreicht werden könne (vgl. Krome, 2021, 6.3.2023). Christine Papst, Mitglied des Rates für deutsche Rechtschreibung und Herausgeberin des „Österreichischen Wörterbuchs“, betonte in einem Interview für die Tageszeitung „Der Standard“ im März 2021 ausdrücklich, dass das Kriterium *Erlernbarkeit*, das neben den anderen Kriterien, wie *Verständlichkeit* und *Lesbarkeit*, gegen die Einführung von genderinklusiven Zeichen in die deutsche Rechtschreibung spreche. Dieses Kriterium ist vor allem bei mehrsprachigen Deutschlernenden, für Schüler*innen und für Deutschsprechende, deren Lese- und Schreibkompetenzen gering sind, relevant. Die Weiterentwicklung der deutschen Sprache wird vom Rat für deutsche Rechtschreibung fortwährend beachtet (vgl. Wurmitzer, 2021, in „Der Standard“, 6.3.2023).

Melisa Erkurt hielt im „Falter“ im März 2023 fest, dass jedes Jahr am 8. März der Internationale Frauentag, der mittlerweile auch als Feministischer Kampftag bezeichnet werde, stattfinde. An diesem Tag und in derselben Woche ist die mediale Aufmerksamkeit auf die – immer noch herrschende – Ungerechtigkeitssituation von Frauen gerichtet. Trotz der steigenden beruflichen Optionen für Frauen in den letzten Jahren, liegt Österreich in Bezug auf die Gleichberechtigung am Stellenmarkt auf dem 27. Platz von insgesamt 30 an der Studie teilnehmenden Ländern (vgl. Erkurt, 2023, im „Falter“ Nr. 10, S. 9, 8.3.2023). Die Autorin Nadia Shehadeh äußerte diesbezüglich ihre Meinung folgendermaßen: „Diese sogenannte ‚girlboss culture‘ trichterte Frauen ein, dass sie sich mit Ehrgeiz aus Ungerechtigkeitsstrukturen befreien können ...“ (Shehadeh, zit. n. Erkurt, 2023, im „Falter“ Nr. 10, S. 9, 8.3.2023). Doch die Sorgearbeit, die neben dem Beruf erledigt werden muss, liegt nach wie vor grundsätzlich in den Händen der Frauen. So gesehen könnten die wenigen, von Frauen besetzten, hohen Positionen in Berufen die gesellschaftliche Ungerechtigkeit nicht aufheben, meinte die Journalistin Melisa Erkurt (2023, im „Falter“ Nr. 10, S. 9, 8.3.2023). So

geht es heutzutage nicht nur um den Kampf der gesellschaftlichen Position von Frauen, sondern auch um die gesellschaftliche Akzeptanz und Gleichberechtigung von LSBTIAQ+ Personen (vgl. Kapitel 2.1.2 Queer). Genauso wie Feminist*innen die Entwicklungen des *Gender Mainstreamings* mit Argwohn betrachteten, sähen manche Feminist*innen *Transgender* – ein Sammelbegriff für Menschen, die sich nicht dem zweigeschlechtlichen Geschlechterbegriff beugen – als mediales Thema und als Hindernis im Kampf um die Gleichstellung von Frau und Mann an, kommentierte Matthias Dusini im „Falter“ im Februar 2022 (vgl. Dusini, 2022, im „Falter“ Nr. 8, S. 28ff., 23.2.2022; Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming). Als die deutsche grüne Politikerin Tessa Ganserer ihre Umwandlung der Geschlechtsidentität von männlich zu weiblich, die sogenannte *Transidentität*, publik machte und einen Platz im Parlament einnahm, wurde dies unter anderem von der deutschen Feministin Alice Schwarzer folgendermaßen kommentiert: „Statt einer Frau sitzt also jetzt ein Mensch auf diesem Platz, der körperlich und rechtlich ein Mann ist, sich jedoch als Frau fühlt“ (Schwarzer, 2022, zit. n. Dusini, 2022, im „Falter“ Nr. 8, S. 30, 23.2.2022). In der „Wiener Zeitung“ hob Michael Schmid hervor, dass in Österreich in der grünen Partei ebenso Uneinigkeit bezüglich dieser Thematik herrsche. Seit dem Jahr 2022 liegt ein Papier zur geschlechtlichen Selbstbestimmung innerhalb der Partei – dieses erlaubt, dass jede*r seine*ihrer Geschlechtsidentität selbst definieren kann – auf dem Tisch (vgl. Schmid, 2023, in „Wiener Zeitung“, S. 8, 8.3.2023). Die Juristin und grüne Unternehmerin Oksana Stavrou äußerte ihren Missmut dazu: „Transfrauen sind keine Frauen. Sie haben unterschiedliche körperliche Themen, unterschiedliche gesellschaftliche Prägung, Lebensrealität, Problemstellungen und Zielsetzungen. Interessen der Transfrauen sind nicht Interessen der Frauen“ (Stavrou, 2023, zit. n. Schmid, 2023, in „Wiener Zeitung“, S. 8, 8.3.2023). Eva Fels, Vorsitzende des Vereins für *Transgender*-Personen „TransX“, möchte im Zuge des Interviews für den „Falter“ diesen Wahrnehmungen von *Transgender* entgegenwirken: „Transpersonen suchen sich ja nicht irgendein Geschlecht aus, sondern wollen nur ihre eigene Geschlechtlichkeit leben. ... Der Differenzfeminismus hat früher die Grenzen zwischen den Geschlechtern betont. Wir scheißen auf die Grenzen“ (Fels, 2022, zit. n. Dusini, 2022, im „Falter“ Nr. 8, S. 28, 23.2.2022). Eva Fels hob zudem die Schwierigkeiten, die mit einem Wechsel des Geschlechts einhergehen, hervor. *Transgender*-Personen leiden häufig an Depressionen, da unter anderem das Unverständnis von Freund*innen und Familie, aber auch von der Gesellschaft allgemein, Menschen in Isolation treibt. Außerdem müssen *Transgender*-Personen die Legitimation für eine genitalangleichende Operation von Psychiater*innen einholen und sowohl diese als auch die weiterführenden Therapiestunden

bezahlen. Seit dem Jahr 2022 hat die Weltgesundheitsorganisation, WHO, *Transsexualität* in *Geschlechtsinkongruenz* geändert und somit die Definition von Persönlichkeitsstörung in sexuelle Gesundheit überführt. Österreich hat diese Klassifikation unterzeichnet. Stefan Riedl, Facharzt für Pädiatrische Endokrinologie (Hormonmedizin) an einem Krankenhaus in Wien, betonte, dass der Transitionsprozess vor allem Zeit und Geduld benötige, da es ein Eingriff ist, der nicht mehr rückgängig gemacht werden könne (vgl. Dusini, 2022, im „Falter“ Nr. 8, S. 28ff., 23.2.2022). Der Drang von Eltern dem Kind den Wunsch zur Hormonbehandlung zu erfüllen, entgegnete er mit Vorsicht. „Geht es um das Glück des Kindes oder um den Wunsch, einen diversen Musterknaben aufzuziehen?“, fragte sich Stefan Riedl (2022, zit. n. Dusini, 2022, im „Falter“ Nr. 8, S. 31, 23.2.2022). Der Aufregung rund um die Selbstbestimmung des Geschlechts innerhalb der Grünen Partei in Österreich blickte Psychiaterin und Psychoanalytikerin Bettina Reiter im Interview für die „Wiener Zeitung“ gelassen entgegen, da es unter anderem auch um eine Minderheit an Personen gehe, die von diesem Papier Gebrauch machen würden. Insgesamt wurden 172 Personen im Jahr 2017 operativ behandelt, da sie sich im falschen Geschlecht gefangen fühlten, an Geschlechtsdysphorie litten. Der Sprecherin der Grünen Frauen Wien Viktoria Spielmann war es von großer Wichtigkeit, dass der Frauenbegriff ausgedehnt werde. Im Februar 2023 wurde schließlich zum ersten Mal eine *Transgender*-Person in den Vorstand der Grünen Frauen Wien aufgenommen. Valerie Lenk hat sich selbstbestimmt den Wunsch zur Frau erfüllt. Ein Monat später, im März 2023, wurde im Beschluss für ein Selbstbestimmungspapier in der Partei abgestimmt und somit mehrheitlich für Genderinklusion gestimmt (vgl. Schmid, 2023, in „Wiener Zeitung“, S. 8, 8.3.2023).

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Aufdeckung von Ungleichheit der Geschlechterverhältnisse ist die physische und psychische Gewalt von Männern gegenüber Frauen. Studien zu privater Gewalt zeigen, dass Männer aus allen Schichten handgreiflich agieren. Ursache dafür sind häufig das Bestreben nach Macht und Dominanz. Aufgrund der finanziellen Benachteiligung ist es Frauen nicht immer möglich, sich dieser Gewalt zu entziehen, da sie von ihren Partnern abhängig sind (vgl. Melter & Schäfferling, 2016, S. 279f.). In aktuellen Diskussionen im „Falter“ im März 2023 wurde die beschönigende Berichterstattung von Boulevardzeitungen über Gewalt von Männern gegenüber Frauen thematisiert. Dabei wird der Tatverdächtige in den Vordergrund gerückt, und das Opfer wird zudem oft sexualisiert dargestellt, beispielsweise wird ein Foto gewählt, das das Opfer in knapper Bekleidung zeigt. Yvonne Welder, Journalistin der österreichischen Zeitung „Kurier“, forderte deshalb Formulierungen, die die Gewalt des Mannes an der Frau aktiv

benennen, die gesellschaftliche Problematik der *Femizide* erklären und Hilfsmöglichkeiten für andere Frauen aufzählen (vgl. Krenn, 2023, im „Falter“ Nr. 10, S. 23f., 8.3.2023). Laut dem Europäischen Institut für Geschlechtergleichstellung sind *Femizide* „... von privaten und öffentlichen Akteuren begangene oder tolerierte Tötung von Frauen und Mädchen wegen ihres Geschlechts“ (Krenn, 2023, im „Falter“ Nr. 10, S. 24, 8.3.2023). Da es kein juristischer Fachbegriff ist, ist dieser nicht mit Mord gleichzusetzen, sondern als tödliche Variante von geschlechtsbezogener Gewalt gegen Frauen in intimer oder familiärer Umgebung zu verstehen. In Österreich sind es mehr Frauen als Männer, die in festen Beziehungen getötet werden. Derzeit werden Genderaspekte jedoch nicht in die Analyse von Gewaltkriminalität inkludiert (vgl. Krenn, 2023, im „Falter“ Nr. 10, S. 24f., 8.3.2023).

Clara Knäpper Bohman und Flora Löffelmann sprachen in einem Dialog für die Zeitschrift „Zeitgenossin – Wessen Morgen ist der Morgen?“ der Hochschüler*innenschaft der Universität Wien über eine gemeinsame feministische Utopie und wünschten sich, dass „Gender Studies“ bereits in den Schulen unterrichtet werde, damit Schüler*innen lernen, nicht machtlos zu sein, dass sich jede*r aktiv mit binären Geschlechterverhältnissen beschäftige, damit Stereotype beleuchtet werden, dass es eine Welt gebe, in der jede*r sich in seinem*ihrem Körper wohlfühlt und Chancengleichheit ohne familiäre Privilegien existiert und vieles mehr (vgl. Knäpper Bohman & Löffelmann, 2021, in „Zeitgenossin“, S. 10f., Dezember).

2.3.2 Umsetzung in der Schule

Nach Berger und Luckmann (2007) gibt es zwei Arten von Sozialisation: primäre und sekundäre Sozialisation.

Bei der primären wird das Kind bereits in den ersten Jahren des Lebens gesellschaftlich sozialisiert. Dies erfolgt vor allem durch diejenigen, die dem Kind nahestehen. Nahe Bezugspersonen führen das Kind mit ihrem Wissen in die Welt ein. Das Kind nimmt dieses Wissen auf und verinnerlicht es. Dabei entwickelt sich zugleich das Verständnis für gesellschaftliche Geschlechterrollen und für die Unterschiede zwischen geschlechtsspezifischen Umgangsformen. Beteiligen sich bei der Erziehung sowohl Männer als auch Frauen, so könnten gegensätzliche Weltanschauungen transportiert werden (vgl. Berger & Luckmann, 2007, S. 141ff., zit. n. Lautenschläger, 2018, S. 34). Damit dabei die Sozialisation des Kindes nicht missglückt, muss unterschieden werden zwischen „den konkreten persönlichen Erfahrungen eines Kindes in einer unmittelbaren Umgebung, in der Familie [...] und der Erfahrung allgemeiner Prinzipien der gesellschaftlichen Realität, der

gesellschaftlichen Lage von Männern und Frauen“ (Bilden, 1980, S. 793, zit. n. Lautenschläger, 2018, S. 34).

Bei der sekundären Sozialisation steht die Entstehung von rollentypischem Wissen durch die vermittelte Arbeitsteilung stark im Vordergrund. Dieses kann im Gegensatz zur primären Weltanschauung stehen. Erzieht eine Familie ihr Kind frei von Genderstereotypen, geschieht es dennoch oft, dass beispielsweise die Arbeit im Haushalt hauptsächlich von der Frau getätigkt wird (vgl. Berger & Luckmann, 2007, S. 149ff., zit. n. Lautenschläger, 2018, S. 34f.). So unterstrich Fine (2012) diesen Widerspruch folgendermaßen: „Hinter jedem erfolgreichen Akademiker steht eine Frau, doch hinter jeder erfolgreichen Akademikerin findet sich eine ungeschälte Kartoffel und ein Kind, das Zuwendung braucht“ (Fine, 2012, S. 162, zit. n. Lautenschläger, 2018, S. 35).

Bei beiden Sozialisationsformen spielt Sprache eine erhebliche Rolle in der Ausbildung von *Genderwissen*, da diese durch Sprechakte und Körpersprache transportiert, und dadurch die Identität des Gegenübers herausgebildet wird. In der Sozialisation eignen sich Kinder gesellschaftsbedingt mädchen spezifische und bubenspezifische Verhaltensformen an. Das, daraus resultierende Hervorheben des Unterschieds, wird gesellschaftlich als besonders wichtig erachtet (vgl. Lautenschläger, 2018, S. 36). Sprache erzeugt eine starke Wirkungskraft:

Woher wissen Männer (und Frauen), wie Männer [und Frauen, S.L.] sind? Es ist ihnen gesagt worden. Sie haben es gelernt, ihnen sind soziale Unterscheidungen zur Verfügung gestellt worden [...]. Mit diesem Vorrat an Gesagtem können wir nicht nur erkennen, ‚wie‘ Männer [und Frauen, S.L.] sind, wir wissen sogar, ‚warum‘ sie so sind. [...] Unser Wissen darüber, dass und wie es Männer und Frauen gibt, ist uns durch diese semantischen Formen zugetragen. (Kucklick, 2008, S. 333, zit. n. Lautenschläger, 2018, S. 36)

Aufgrund der Kraft, die Sprache in Bezug auf *Genderwissen* ausüben kann, eignet sich besonders das Unterrichtsfach „Deutsch“ oder „Deutsch als Zweitsprache“, um Gendergerechtigkeit und -inklusion an die Lernenden heranzubringen. Reflexion erhält im Sprachunterricht einen großen Stellenwert, da diese sowohl auf sprachlicher als auch auf persönlicher Ebene weiterbildet. Durch die Verbesserung des Reflexionsniveaus bei den Lernenden, erhöhen sich auch die Möglichkeiten, um das neu erworbene *Genderwissen* und die neu erworbenen *Genderkompetenzen* auf das persönliche (Sprach-)Handeln umzusetzen (vgl. Bieker, 2022, S. 24).

Um die Entwicklungen der Umsetzung von Gendergerechtigkeit und -inklusion in der Schule in den letzten Jahren verstehen zu können, ist eine kurze historische Zusammenschau unterstützend (vgl. Krüger, 2011, S. 21).

In den 1960er- und den frühen 1970er-Jahren hatte man sich im Bildungsbereich nicht aktiv für Geschlechtergerechtigkeit eingesetzt. Doch in diesen Jahren verbesserten sich die

Bildungschancen für Mädchen erheblich. Im Jahr 1962 wurde das Schulgesetzwerk erstellt, das die rechtliche Grundlage für das österreichische Schulsystem schuf. So vergrößerten sich beispielsweise die bestehenden Bildungseinrichtungen, sodass der Zugang für Mädchen geebnet werden konnte. Dennoch schrieb man in diesem Schulgesetzwerk Mädchen weiter die Rolle der Hausfrauen und Mütter zu. Dieses Frauenbild wurde schließlich erst Mitte der 1970er-Jahre durch die tatsächliche Koedukation, die Öffnung aller Schulen für Mädchen und Buben, ein wenig verbessert (vgl. Guggenberger, 2017, S. 15). Das Jahr 1975 zählt mitunter auch als Startjahr für die autonome Frauenbewegung (vgl. BMBWF, 2021, 5.4.2022).

Im Zuge der Einführung des gemeinsamen Werkunterrichts für Mädchen und Buben in österreichischen Volksschulen im Jahr 1979, erlebte das österreichische Schulsystem in den 1980er-Jahren vor allem auch unter Johanna Dohnal, Staatssekretärin für allgemeine Frauenfragen und ab 1991 erste Frauenministerin Österreichs, eine feministische Welle, da Benachteiligungen von Mädchen und Frauen nun auch interministeriell thematisiert wurden (vgl. BMBWF, 2021, 5.4.2022; Guggenberger, 2020, 25.4.2022). Es ist insbesondere auf die Bezeichnung zu achten, denn der koedukative Werkunterricht wurde bis dahingehend als „Werkziehung für Mädchen“, sogenanntes Textiles Werken, und „Werkziehung für Buben“, sogenanntes Technisches Werken, bezeichnet. Die stereotype Rollenzuschreibung in der Fachbezeichnung entsprach in diesen Jahren der mehrheitlichen Meinung der Bevölkerung (vgl. Guggenberger, 2017, S. 100f.). Der Christliche Lehrerverein für Oberösterreich schrieb damals:

Weder Schüler, Eltern noch Lehrer haben sich mit der Koedukation in diesem Fach abgefunden (...) Eine geschlechts- und wertneutrale Erziehung im Unterrichtsgegenstand „Werkziehung“ bedeutet, dass die künftigen Frauen wenig oder keine Beziehung zur Haushaltsführung, Wohnung, Kleidung und Familie haben werden, da der gemeinsame Unterricht für Mädchen und Knaben zwangsläufig eine krasse Reduzierung der Lerninhalte mit sich bringt. Es ist nicht zu leugnen, dass Knaben und Mädchen verschiedene Interessen und Fähigkeiten haben. Aus Erfahrung weiß man, dass der Großteil der Knaben nur mit großem Widerwillen den Lernbereich „Textiles Werken“ „konsumiert“. Vor allem aber sind es die Eltern – und hier wiederum ganz besonders die Väter – welche nur mit Aggressionen auf dieses „neue Fach“ ihrer Söhne reagieren (...). ... Viele Knaben werden gezwungen, etwas zu erlernen, wofür sie wenig Begabung und keinerlei Interesse haben – und meist auch von den Eltern kein Verständnis erfahren, sondern sogar massive Ablehnung (...). ... Will man in Zukunft die spezifischen Eigenheiten von Mann und Frau völlig verwischen oder ausmerzen, so dürfte die geplante Gleichschaltung ein Weg dazu sein. Tradition und gewachsene Kultur unseres Volkes werden hierdurch zum Stillstand gebracht oder zerstört. (Mayrhofer & Czezetka, 1982, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 101f.)

Durch solche Schriften wird die herrschende Diskrepanz zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen offen dargelegt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 102). Dennoch erreichte Johanna Dohnal zusätzlich die Durchsetzung sogenannter „Richtlinien für eine realitätsbezogene Darstellung von Frau und Mann in den österreichischen Schulbüchern“ (BMBWF, 2021, 5.4.2022) und veranlasste dadurch Schulbuchanalysen. Trotz dieser Erfolge konnte die Umsetzung eines gemeinsamen Werkunterrichts für die Sekundarstufe I nicht erfolgen. Einige

Jahre später, im Jahr 1993, kam für die Sekundarstufe I die Wahlmöglichkeit zwischen Technischem und Textilen Werken hinzu, doch die Fächer wurden weiterhin stereotyp gewählt. Im Jahr 2012 wurden beide Fächer in den Neuen Mittelschulen und schlussendlich im Jahr 2021 ebenfalls in den AHS, Allgemeinbildenden Höheren Schulen, zusammengelegt und für alle Geschlechter verpflichtend. Somit vergingen 42 Jahre nachdem der gemeinsame Werkunterricht in den Volksschulen umgesetzt wurde. Dies bestätigt die Annahme, dass sich Veränderungen jeglicher Art, aber insbesondere auch im geschlechtergerechten Sinne, im Bildungssektor schlechend vollziehen (vgl. Guggenberger, 2020, 25.4.2022).

In den 1990er-Jahren, in denen unter anderem weitere kleine Schritte für den Werkunterricht festgelegt wurden, wurde allgemein vermehrt über die Gleichstellung von Frauen und Männern im Bildungsbereich diskutiert. Im Jahr 1995 setzte sich schließlich das Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* durch (vgl. Guggenberger, 2017, S. 189). In Fachschulen für Technik und Naturwissenschaften war der Mädchenanteil in den 1990er-Jahren weiterhin sehr gering. Im Gegensatz dazu war dieser in den Fachschulen für Bekleidung oder Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik weiterhin sehr hoch. Die „Beschäftigungspolitischen Leitlinien“ der Europäischen Union, zu welcher Österreich ab 1995 gehörte, griffen mit der Leitlinie 6 in die „Verbesserung der Qualität von Schulen“ ein und erzielten Maßnahmen für Frauen. Diese verwirklichte das Unterrichtsministerium unter anderem mit gezielter und verstärkter Werbung für die Attraktivität von technischen und naturwissenschaftlichen Berufen für Frauen. In der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals wurden außerdem Lehrinhalte, die die Chancengleichheit behandelten, inkludiert (vgl. Guggenberger, 2017, S. 189ff.). Schließlich erweiterte sich gegen Ende der 1990er-Jahre die Diskussion um „Geschlecht und Schule“ mit dem Auftauchen der englischen Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* (vgl. Guggenberger, 2017, S. 189).

Im neuen Jahrtausend wurden neue Begrifflichkeiten im Bildungsbereich aufgenommen: *Geschlechtergerechtigkeit*, *Gender Mainstreaming*, *Genderkompetenz* und viele mehr (vgl. Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming; Kapitel 2.1.5 Genderkompetenz). Damit einhergehend wurde letztere als Schlüsselkompetenz akzeptiert und in die Lehramtsausbildung inkludiert und die Strategie des *Gender Mainstreamings* in der Schulentwicklung integriert (vgl. Guggenberger, 2017, S. 333f.). Darüber hinaus lag nun aufgrund der Fokusverschiebung auf Heterogenität die Individualisierung im Vordergrund der Bildungspolitik.

Vielfalt („Heterogenität“, „Diversität“) ist in der Schule der Normalfall – sowohl was individuelle Unterschiede betrifft als auch solche zwischen sozialen Gruppierungen. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich etwa nach Leistungsfähigkeit, Lernstil, Lerntempo oder Motivlage, nach Muttersprache,

Geschlecht oder sozialer Herkunft: Die „durchschnittliche“ Schülerin, den „durchschnittlichen“ Schüler gibt es nur in der Statistik. (BMUKK, 2007, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 333)

Dabei war Ziel der Gleichstellungsaktivitäten des Bildungsministeriums *Gender* nicht als eine Variante von sozialer Vielfalt zu benennen, sondern *Gender* in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Guggenberger, 2017, S. 333). In der adaptierten Version des Lehrplans für Volksschulen aus dem Jahr 2012 ist bei den Unterrichtsprinzipien, Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die fächerübergreifend in den Unterricht wirken, weiterhin die Begrifflichkeit *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* inkludiert (vgl. BMUKK, 2012, S. 17f., 20.3.2023). Dabei wird im Lehrplan beim Sozialen Lernen hinzugefügt, dass die Schüler*innen für Geschlechterrollen sensibilisiert werden. Im Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ ist angegeben, dass aufgrund der Koedukation geschlechtsstereotypen Rollenbildern und Verhaltensweisen entgegengearbeitet werden müsse. Ebenso soll im Unterrichtsfach „Technisches Werken“ im Arbeitsablauf für die Gleichstellung von Frauen und Männern sensibilisiert werden. Im Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ soll im Hinblick auf Lebensgewohnheiten das geschlechtsspezifische Verhalten von Buben und Mädchen sowie Männern und Frauen behandelt werden (vgl. BMUKK, 2012, S. 26ff., 20.3.2023). In der neu überarbeiteten Version des Lehrplans für Volksschulen vom 2. Jänner 2023 wurde das oben genannte Unterrichtsprinzip, das nun fächerübergreifende Kompetenz genannt wird, sprachlich geändert und *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* genannt (vgl. BMBWF, 2023b, S. 3, 20.3.2023). Zudem findet sich eine ausführliche Beschreibung zur gesellschaftlichen Bedeutung der Thematik:

Die Gleichstellung der Geschlechter ist als universelles Menschenrecht in mehreren internationalen Übereinkommen verankert ... Geschlechtergleichstellung wurde damit als wichtiger Hebel für die Weiterentwicklung von Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit identifiziert. ... Bildung kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Im Schulbereich schafft eine reflexive Geschlechterpädagogik unter dem Aspekt der Geschlechtergleichstellung geeignete Lernräume, in denen sich alle Schülerinnen und Schüler unter professioneller Begleitung mit Geschlechterthemen unter verschiedenen Blickwinkeln auseinandersetzen können. ... Durch die Auseinandersetzung können geschlechterstereotypische Zuschreibungen erkannt und überwunden werden, sowie eigene Lebens- und Berufsperspektiven erweitert werden. (BMBWF, 2023b, S. 12, 20.3.2023)

Anschließend werden Kompetenzziele aufgelistet, die die Schüler*innen nach der Volksschule erreicht haben sollen. Dabei wird festgehalten, dass sie Begriffe wie *Vorurteile* und *Rollenklischees* kennen, ihren Standpunkt dazu erläutern und in der Kommunikation untereinander das Wissen dazu einbringen können sollen. Darüber hinaus sollen Schüler*innen über die gesetzliche Verankerung der gleichen Rechte für alle Geschlechter informiert sein und ihre Persönlichkeit frei entfalten können, weil sie nicht in gesellschaftliche Rollen gezwungen werden sollen (vgl. BMBWF, 2023b, S. 12f., 20.3.2023). Die Pflichtschullehrer*innengewerkschaft äußerte ihren Unmut gegenüber dem neuen Lehrplan

für die Volksschule, der ab dem Schuljahr 2023/2024 gelten wird. Sie ist der Meinung, dass die Formulierungen grundsätzlich nicht immer eindeutig und die Umsetzbarkeit des umfassenden theoretischen Inputs, insbesondere der insgesamt 13 fächerübergreifenden Kompetenzen, zu denen *Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung* gehört, in der derzeitigen Schulsituation, unter anderem aufgrund der Klassengröße von 25 bis 29 Schüler*innen, nicht einfach sei, und dass es dahingehend mehr praktischen Input geben müsste, um sie tatsächlich in den Unterricht inkludieren zu können (vgl. APA, 2022b, 21.3.2023).

Um *Gender Mainstreaming* erfolgreich in der Schule umzusetzen, gibt es fünf Handlungsfelder, die für die Schaffung einer gendergerechten und -inklusiven Gemeinschaft berücksichtigt werden müssen:

- Handlungsfeld I: Struktur des Schulsystems
- Handlungsfeld II: Schulleitung
- Handlungsfeld III: Personalentwicklung
- Handlungsfeld IV: Unterricht
- Handlungsfeld V: Soziale Rahmenbedingungen (Kahlert, 2011, S. 75)

Das erste Handlungsfeld wird bereits vielfach diskutiert, da das aktuelle Bildungssystem – unter anderem durch die Aufrechterhaltung von Halbtagschulen – die Benachteiligungen, die Frauen gesellschaftlich erfahren, verstärkt. Bis dato sind hauptsächlich Frauen für die CARE-Tätigkeiten zuständig und verzichten dadurch eher auf berufliche Chancen als Männer, um beispielsweise ihren Kindern als „Hilfslehrerin“ am Nachmittag beiseitezustehen. Dem zweiten Handlungsfeld wird ebenso große Wichtigkeit beigemessen, da die Strategie *Gender Mainstreaming* als ein Top-down-Prinzip von der Führungskraft an das Team der einzelnen Schulen herangebracht und verfolgt werden muss. Im dritten Handlungsfeld wird darauf geachtet, dass das Lehrpersonal in Aus-, Fort- und Weiterbildungen an die Ausführung von Gendergerechtigkeit und -inklusion im Unterricht herangeführt wird, und dass die Personalverteilung allgemein gendergerecht vollzogen wird, beispielsweise mehr Lehrer in Volksschulen und mehr weibliche Schulleitungen in der Sekundarstufe eingesetzt werden. Der Fokus im vierten Handlungsfeld liegt auf der Aufhebung von genderbezogenem Fächerwahlverhalten und auf der Vermittlung von genderbezogenen Lehrinhalten. Im letzten und fünften Handlungsfeld handelt es sich um die sozialen Gegebenheiten der angestellten Personen im Schulbereich, unter anderem wird Rücksicht auf die Kompatibilität von Beruf und Familie und auf gendergerechte Räumlichkeiten genommen. Dieses Handlungsfeld steht in Zusammenhang mit dem ersten, da die Anpassung von Beruf und Familie des

Lehrpersonals sich auch auf die Lebensumstände der Eltern von Schüler*innen auswirkt. All diese Handlungsfelder sollten im Sinne einer positiven Einführung von *Gender Mainstreaming* im Schulbereich gleichzeitig oder auch schwerpunktbezogen nacheinander bearbeitet werden. Dabei ist ein Zusammenwirken mit politischen Ebenen für eine erfolgreiche Umsetzung dringlichst notwendig, damit das gesamte Bildungssystem gendergerecht und -inklusiv verändert werden kann (vgl. Kahlert, 2011, S. 75ff.).

Bei allen Handlungsfeldern sollte, um professionell die Implementierung von *Gender Mainstreaming* umzusetzen, nach den sogenannten „4 GeM-Schritten“ gearbeitet werden. Der erste Schritt ist die Analyse: Hier wird genderbezogene Unausgewogenheit aufgedeckt, oder genderspezifische Fragen werden gesammelt und durchleuchtet. Im zweiten Schritt werden Ziele formuliert, die sich im ersten Schritt herausgebildet haben. Der dritte Schritt ist die Umsetzung: Bei der Ausführung von gendergerechten und -inklusiven Maßnahmen wird versucht, den formulierten Zielen so nah wie möglich zu kommen. Im letzten Schritt wird im Zuge der Evaluierung kontrolliert, welche Zwischenziele erreicht wurden und welche Maßnahmen fehlen, um ans Ziel zu gelangen (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 27). In der folgenden Darstellung ist die sogenannte „GeM-Spirale“ zu sehen, die diesen Arbeitsprozess verbildlicht:

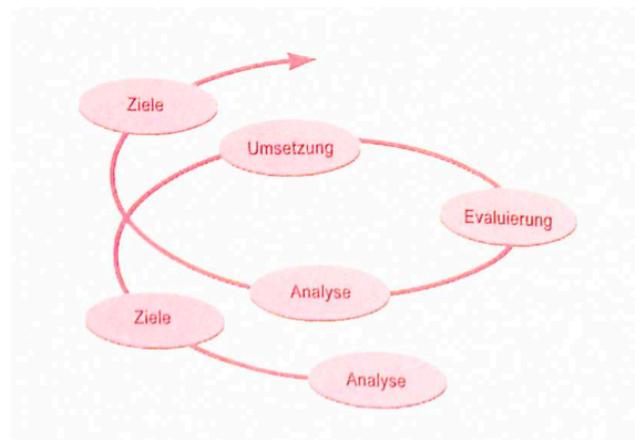


Abbildung 4: GeM-Spirale. (Aus: Bergmann & Pimminger, 2004, S. 28).

In Abbildung 4 ist ersichtlich, dass der Arbeitsprozess nicht nach einem Durchlauf endet, sondern eine stetige Weiterentwicklung benötigt (vgl. Bergmann & Pimminger, 2004, S. 28; Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming).

Eine Fallstudie an einem österreichischen Gymnasium zeigte, dass eine schulinterne Forcierung von Gendergerechtigkeit, deren Maßnahmen nicht regelmäßig reflektiert werden, dazu führen kann, dass Genderstereotype unbewusst weitergetragen werden (vgl. Budde et al., 2008, zit. n. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 34). Um die reflexive Koedukation im vierten Handlungsfeld „Unterricht“ effektiv zu gestalten, muss der gemeinsame Unterricht

in Hinblick auf eine gendergerechte und -inklusive Vorgehensweise aufmerksam geplant und umsichtig umgesetzt werden. Von größter Bedeutung ist, dass genderspezifische Unterschiede nicht in den Vordergrund gestellt werden, sondern Lernanlässe vorbereitet werden, die alle Lernenden mit ihren Individualitäten ansprechen. Auf diese Weise wird an Interessen angeknüpft und neue – genderbezogene – Inhalte können vermittelt werden (vgl. Kreienbaum, 2010, S. 702). Ziel dabei ist es Nicht-Binarität nicht als etwas „Anderes“, sondern als ein Äquivalent zur Binarität darzustellen und Themen – beispielsweise zur sexuellen Orientierung – nebenbei bei der Behandlung von alltäglichen Gegebenheiten einfließen zu lassen (vgl. Krell, 2019, S. 185). Durch den Fokus unter anderem auf selbstständiges Lernen werden Schüler*innen auch angeregt über *Genderverhältnisse* zu reflektieren (vgl. Kreienbaum, 2010, S. 702). Darüber hinaus muss für wertvolles pädagogisches Handeln die Selbstreflexion der Lehrpersonen hinsichtlich ihres *doing gender* besonders gut entwickelt sein (vgl. Kapitel 2.1.3 Doing Gender – Undoing Gender). Viele Lehrende, die der Meinung sind, dass sie genderinklusiv unterrichten, fallen immer wieder in genderstereotypisierende Haltungen zurück (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 34). Dies passiert am ehesten, wenn Lehrpersonen unter hohem Druck arbeiten müssen, was häufig der Fall ist. Dabei greifen sie in der Eile auf generalisiertes Alltagswissen zurück und lassen das ausgebildete Professionswissen beiseite. So kann geschehen, dass sie in solchen Situationen Arbeitsblätter mit Tieren an Mädchen und Arbeitsblätter mit Autos an Buben austeilten (vgl. Rendtorff, 2015, S. 43). Um den Lehrberuf gendergerecht und -inklusiv professionell gestalten zu können, muss *Genderkompetenz* bei den Lehrpersonen selbst ausgebildet sein (vgl. Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 34).

In Schulen wird nach wie vor sowohl im Schulleben als auch in den Unterrichtsmaterialien die binäre Geschlechtereinteilung stark forciert (vgl. Krell, 2019, S. 170). Henrike, im Jahr 2017 27 Jahre alt, bestätigt dies mit folgender Aussage:

Das ist mir auch immer schon mal wieder aufgefallen, dass es in meiner Schule eigentlich nie zu Sprache kam. Wir hatten ‚Sexualkunde‘, da ging es nur um Mann und Frau. Wir hatten in ‚Ethik‘ das Thema ‚Liebe und Partnerschaft‘, da ging es nur um Mann und Frau. Und mir ist das so im Nachhinein mal aufgefallen, dass es so völlig außen vor war, dass es irgendwie nie darum ging Frau und Frau oder Mann und Mann oder auch transgender, also irgendwie ist es in der Schule völlig weggeblieben. (Henrike in Krell & Oldemeier, 2017, S. 111, zit. n. Krell, 2019, S. 180)

LSBTIAQ+ Schüler*innen werden häufig diskriminiert und von ihren Mitschüler*innen ausgegrenzt. Eine offene Aussprache über *Genderidentität* ist kaum möglich. Diese negativen Erfahrungen können bei LSBTIAQ+ Schüler*innen bereits in der Primarstufe beginnen und sie in der gesamten Schulzeit begleiten (vgl. Krell, 2019, S. 170ff.). Im neuen Lehrplan für Volksschulen aus dem Jahr 2023 wird bei der fächerübergreifenden Kompetenz

Sexualpädagogik festgehalten, dass Schüler*innen nach vier Jahren Primarstufe „die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten respektieren [können]“ (BMBWF, 2023b, S. 13, 20.3.2023). Aus diesen Gründen wird von Lehrpersonen *Queersensibilität* erwartet und erwünscht. Dies setzt ein *Queering*, Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Heteronormativität, bei Lehrpersonen voraus (vgl. Kapitel 2.1.2 Queer).

Im folgenden Unterkapitel wird auf *Genderkompetenz* und *queersensibles* Handeln von Lehrpersonen näher eingegangen.

2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen

Das Schulsystem kann sich erst weiterentwickeln, wenn sich die Unterrichtsgestaltung verändert hat. Die Art des Unterrichtens kann jedoch nicht forschreiten, wenn die tragenden Rollen des Unterrichts sich nicht weitergebildet haben. Aus diesem Grund steht und fällt die Durchsetzung von Gendergerechtigkeit und -inklusion mitunter mit dem Lehrpersonal und seinen Fähigkeiten sich selbst zu reflektieren und neues (*Gender-*)Wissen aufzubauen. Dafür braucht das Personal unter anderem eine gute Organisationskultur in der gesamten Schule (vgl. Biermann, 2013, S. 119). Die Ausbildung von *Genderkompetenz* bei Lehrpersonen war in den letzten Jahren im österreichischen Bildungssystem immer wieder ein zentrales Thema. Im Zuge der Diskussionen konnten einige Veränderungen erzielt werden. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen.

Als Johanna Dohnal das Amt der Staatssekretärin für allgemeine Frauenfragen übernahm, war eine Veränderung der Curricula für angehende Lehrpersonen an damaligen Pädagogischen Akademien ihr großes Anliegen. So forderte sie beispielsweise im Jahr 1981 folgende Adaptierungen:

Die Lehrerausbildung an den pädagogischen Akademien soll insbesondere auch auf die Vermeidung geschlechtsspezifischer Erziehung und Ausbildung der Kinder im Sinne der Koedukation gerichtet sein. Die Studierenden sollten die übernommenen Rollenbilder der gesellschaftlichen Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau im Unterricht erkennen mit dem Ziel, sie nicht weiter zu tradieren. Die sich wandelnde Stellung der Frau in Familie, Gesellschaft und Arbeitswelt soll, wo immer es der Sinnzusammenhang mit dem übrigen Stoff erlaubt, problematisiert werden, um den Studierenden in ihrer späteren Berufsausübung die Vermeidung der Vermittlung tradierter Rollenbilder zu erleichtern und um das Verständnis der Schüler für die Emanzipation der Frau zu vertiefen. (Dohnal, 1981, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 182)

Doch in der darauffolgenden Verordnung über die Curricula der Pädagogischen Akademien im Jahr 1985 wurde keine Forderung Dohnals berücksichtigt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 182). Zudem machten nur sehr wenige Professor*innen das Thema *Geschlechtergerechtigkeit* in ihren Studienveranstaltungen sichtbar, obwohl seit der Etablierung der Pädagogischen Akademien in den 1960er-Jahren drei Mal so viele Frauen als Männer dort studierten. Bei den

Professor*innen hingegen war nach wie vor der Männeranteil größer. Doch die Versuche zur Gleichstellung an den Pädagogischen Akademien nahmen zu (vgl. Guggenberger, 2017, S. 184ff.). Mitte der 1990er-Jahre wurde schließlich im Nationalrat festgelegt, dass in den Ausbildungen zur Lehrperson das Unterrichtsprinzip *Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern* inkludiert wird. Daraufhin folgte im Bundesgesetz über die Studien an Akademien der leitende Grundsatz *Gleichbehandlung von Frauen und Männern*. Die Beseitigung jeglicher Diskriminierung der Frau wurde dennoch in diesem Bundesgesetz nicht verankert (vgl. Guggenberger, 2017, S. 326f.).

Schließlich konnten zwischen 1999 und 2001 einige curriculare Adaptierungen im Sinne der geschlechtergerechten Fragen umgesetzt werden. Studien von Christine Hahn und Angelika Paseka (2000, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 559) und Studien von Erika Hasenhüttl (2001, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 559) jedoch ergaben, dass Studierende der Pädagogischen Akademien von diesen Änderungen nichts erfahren hatten, obwohl beispielsweise das Unterrichtsprinzip *Gleichbehandlung von Frauen und Männern* seit drei Jahren im Curriculum verankert war. Darüber hinaus zeigte sich, dass die angehenden weiblichen Lehrpersonen den Fokus auf Familiengründung statt auf berufliche Karriere legten. Bis zu einer allgemeinen Umsetzung von *Gender Mainstreaming* im Bereich der Pädagogischen Akademien war es noch ein langer Weg, der im Jahr 2001 eingeschlagen wurde. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, BMBWK, setzte ein vierjähriges Pilotprojekt „Gender Mainstreaming an Akademien“ durch (vgl. Guggenberger, 2017, S. 559). Die Ziele dieses Projekts lauteten wie folgt:

1. Alle Mitglieder der Akademien sollen Wissen über die Kategorie „Geschlecht“ und „Gender Mainstreaming“ erwerben und befähigt werden, aktiv zur Umsetzung des GM in ihrem eigenen Tätigkeitsbereich beizutragen.
2. GM soll in allen Studienplänen und Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden.
3. An allen Akademien sollen Gender-Fachleute zur Verfügung stehen.
4. Forschungsprojekte zu Genderfragen sollen ebenso gefördert werden wie die Beteiligung von Frauen in der Forschung.
5. Bei der Besetzung von Gremien und der Verteilung von Aufgaben ist auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis zu achten.
6. Es soll ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch Verwendung finden. (BMBWK, 2001, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 559f.)

In den Jahren 2002 und 2003 wurden die Genderbeauftragten der Akademien über das Konzept *Gender Mainstreaming* aufgeklärt und bei der Ideensammlung unterstützt. Dennoch spielten subjektive Einschätzungen der bereits umgesetzten Ziele eine große Rolle. So meinten einige Lehrende, dass bereits genügende Aspekte des *Gender Mainstreamings* umgesetzt wurden, während andere wiederum der Meinung waren, dass sich bis dato zu wenig verändert hatte. Somit zeigte sich die Dringlichkeit, das Konzept in den bis 2007 neugestaltenden Pädagogischen Hochschulen als Basiskonzept zu integrieren (vgl.

Guggenberger, 2017, S. 560f.). In den Überprüfungen in den Jahren 2007 und 2008 zeigte sich jedoch, dass das Konzept weiterhin nicht vollständig an den Standorten verwirklicht wurde. In Forschungen im universitären Bereich im Jahr 2009 wurde aufgedeckt, dass das Konzept an den Universitäten, abgesehen von der Universität Wien, zu wenig stringent umgesetzt wird (vgl. Guggenberger, 2017, S. 562). Damit einhergehend spielt auch der geringe Männeranteil in pädagogischen Berufen eine große Rolle. Denn dieser repräsentiert die ungerechte Rollenverteilung sowohl zuhause als auch in den Bildungseinrichtungen. Auf eine parlamentarische Anfrage hin vonseiten Martina Schenk (Team STRONACH) im Jahr 2014 stellte Bildungsministerin für Bildung und Frauen, Gabriele Heinisch-Hosek (2015, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 563ff.), klar, dass

[d]ie Pädagogischen Hochschulen [angehalten sind], verstärkt auch geschlechtertheoretisch gestützte Gender- und Diversitätskompetenz in ihrer Organisation und bei den zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen aufzubauen. Dies inkludiert eine verstärkte Auseinandersetzung auch mit Geschlechterfragen in Bezug auf die eigene Organisation, etwa mit Gründen und Auswirkungen des geringen Männeranteils im Lehrberuf. Derartige Reflexionsprozesse können mittelfristig zu größerer Diversifizierung im Pädagoginnen- und Pädagogenberuf (v.a. auch in Richtung mehr Männer) führen. Mit der Ausschreibung und Einrichtung einer österreichweit ersten Professur für Geschlechterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg ab 2015 erfolgt ein erster zukunftsweisender Schritt für die Etablierung der Thematik im Diskurs rund um die Zukunft der Profession der Pädagoginnen und Pädagogen. (Heinisch-Hosek, 2015, zit. n. Guggenberger, 2017, S. 565)

Der Rechnungshof hinterfragte daraufhin ebenfalls die Ungleichheit des Geschlechterverhältnisses im Lehrberuf. Dabei wurde vonseiten des Bildungsministeriums für Bildung und Frauen stets große Hoffnung in die Neugestaltung der Lehrausbildung und in das neue Lehrer*innendienst- und Besoldungsrecht gesetzt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 566). Im Jahr 2017 legte eine Novelle des Hochschulgesetzes fest, dass die Hochschulen zusätzlich an der Umsetzung eines Frauenförderungsplans auch an einem Gleichstellungsplan arbeiten müssen. Diese Novelle wurde bereits zwei Jahre früher an den Universitäten umgesetzt (vgl. Guggenberger, 2017, S. 572). Ein Jahr später, im Jahr 2018, wurde im Zuge einer Hochschulkonferenz eine Arbeitsgruppe gebildet, die über mehrere Monate insgesamt 36 Empfehlungen zur „Verbreiterung von *Genderkompetenz* in hochschulischen Prozessen“ verfasste und veröffentlichte. Der Bericht richtete sich an alle Hochschulangehörigen von Forschenden über Lehrende bis zu Studierenden und sollte zu einem gender- und diversitätsinklusiven kulturellen Wandel beitragen (vgl. BMBWF, 2023c, 25.3.2023; Mitglieder der Hochschulkonferenz, 2018, S. 5). Im Jahr 2019 fand sich schließlich im Curriculum „Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe“ der kirchlichen Pädagogischen Hochschule, kPH, Wien/Krems bei der Auflistung zur inklusiven Bildung, die als pädagogische Grundlage für alle Studierenden

gesehen wird, die Kompetenz *Gender* (vgl. kPH Wien/Krems, 2019, S. 1ff., 25.3.2023). Diese wird wie folgt beschrieben:

... die Pädagogischen Hochschulen [haben] bei der Erfüllung ihrer Aufgaben die Strategie des Gender Mainstreaming anzuwenden und die Ergebnisse im Bereich der Gender Studies und der gendersensiblen Didaktik zu berücksichtigen. Geschlecht wirkt im Sinne eines untrennbar zusammenwirkens von sozialen, kulturellen und natürlichen Faktoren in komplexer Weise auf Individuen, ihre Entwicklungen, Haltungen, Möglichkeiten. Grundlegende Kenntnisse von wissenschaftlichen Geschlechtertheorien sowie Reflexion der Alltagstheorien über Geschlechter sind bedeutsam. Pädagoginnen und Pädagogen benötigen in diesem Zusammenhang spezielle Kompetenzen und Haltungen. Sie müssen sich der Gefahr stereotypischer Zuschreibungen bewusst sein und damit reflektiert umgehen können. Die verschiedenen Ausprägungen von Diversität sollen als Ressource und Potential gesehen werden, die im Unterricht bewusst genutzt und angesprochen werden können. (kPH Wien/Krems, 2019, S. 14, 25.3.2023)

Die Schwierigkeit in der Etablierung der *Genderkompetenz* bei Lehrpersonen spiegelte sich im Jahr 2007 in einer Online-Meinungsforschung des Bildungsministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, BMUKK, wider. Die Umfrage wurde an allen österreichischen Schulen ausgeführt mit dem Ziel herauszufinden, welche Meinungen Lehrpersonen zu *Gender Mainstreaming* und zu geschlechtssensiblem Unterricht vertreten. Enttäuschend war, dass von insgesamt 6144 Schulen nur 34 Prozent die Umfrage ausfüllten. Die Mehrheit der befragten Personen stimmten zu, dass die Thematik in der Gesellschaft mehr Beachtung erhalten sollte, doch meinte die Hälfte der Personen ebenso, dass diese an der Schule, an der sie unterrichten, kaum oder nie behandelt werde. In den Primarschulen wurden genderinklusive Themen mit 35 Prozent oft oder häufig in den Unterricht miteinbezogen. Viele Personen, 90 Prozent, waren der Meinung den Begriff *Gender Mainstreaming* zu kennen, doch 81 Prozent konnten diesen nicht beschreiben. Weiterführende Fragen zu diesem Konzept offenbarten große Wissenslücken, besonders vonseiten der Lehrpersonen an Primarschulen. Es zeigte sich außerdem, dass es nur 16 Prozent Frauen- oder Genderbeauftragte an Schulen gab. In einer Studie der Universität Wien im Jahr 2010 wurden Genderstereotype von Lehrer*innen in Österreich ermittelt und die Ergebnisse deckten sich mit den Ergebnissen von 2007. Es wurden 262 Lehrer*innen interviewt. Bei allen Personen war das *Genderwissen* gering und 63 Prozent der Lehrpersonen äußerten eher oder eindeutige Genderstereotype (vgl. Guggenberger, 2017, S. 583). Folgende Behauptung wurde von einem Drittel der interviewten Lehrer*innen befürwortet: „Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben“ (Guggenberger, 2017, S. 583). Folgender Behauptung wurde von einem Viertel der befragten Lehrpersonen zugestimmt: „Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern“ (Guggenberger, 2017, S. 583). Weiters sind manche Lehrer*innen der Meinung, dass sie in ihrem Unterricht sowohl Schülerinnen als auch Schüler gleichwertig behandeln. Dadurch ignorieren sie die Tatsache, dass das Geschlecht im schulischen Kontext weiterhin eine hohe Relevanz darstellt. Das

beabsichtigte Ausblenden von Gendergerechtigkeit im Unterricht birgt häufig die Gefahr in sich, doch unbewusst thematische Unterschiede bei Mädchen und Buben zu machen. Sind Lehrpersonen der Auffassung, dass Mädchen und Buben unterschiedlich sind, wird dies häufig durch Kollektive geäußert: „Seid bitte leise, Buben!“ Lehrpersonen stellten auf diese Weise Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern fest und setzten sich entweder für Mädchen oder für Buben ein (vgl. Kreienbaum, 2010, S. 700). Dabei wird übersehen, dass „[w]eder ... ,die‘ Mädchen generell benachteiligt noch ... ,die‘ Burschen ,die‘ Verlierer des Bildungswesens [sind], es gibt auch Gewinner/innen auf beiden Seiten“ (Guggenberger, 2017, S. 646). Aus diesem Grund müssen die Hintergründe für Diskriminierung und Unterschiede aufgedeckt werden (vgl. Guggenberger, 2017, S. 646). Darüber hinaus wurde in einer Studie im Jahr 2017 gezeigt, dass 75 Prozent der teilnehmenden Lehrpersonen im letzten Schuljahr oft beziehungsweise manchmal im Schulgebäude Beleidigungen an LSBTIQ*-Schüler*innen und generelle Verspottung von LSBTIQ* auffangen konnten (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2017, S. 9, zit. n. Krell, 2019, S. 177). Auf diese Weise entsteht im gesamten Schulkomplex ein LSBTIQ*-feindliches Klima, das eine positive Entwicklung der betroffenen Schüler*innen verhindert (vgl. Krell, 2019, S. 177).

Die Tatsache, dass die Pädagogische Hochschule Salzburg in der Genderforschung ab dem Jahr 2015 die ersten Schritte in diesem Bereich setzte, ist erfreulich, doch reicht dies nicht aus. Alle Pädagogischen Hochschulen in ganz Österreich müssen die Lücken, die es in der Genderforschung noch zu schließen gibt, füllen (vgl. Guggenberger, 2017, S. 648). Sensibilität für Vielfalt muss unabhängig von eigenen Neigungen der angehenden Lehrkräfte und von der Unterrichtsfächerwahl für die Sekundarstufe in der Lehramtsausbildung eingesetzt werden. Dabei ist es sinnvoll nicht nur vereinzelte Seminare dazu auszurichten, sondern das gesamte Umfeld der Pädagogischen Hochschule oder der Universität – später auch der Schule – muss diesem Konzept folgen (vgl. Krell, 2019, S. 188). Pädagogische Hochschulen sowie Universitäten sind die wichtigsten Orte, an denen das Lehrpersonal *Gender- und Diversitätskompetenz* erwerben und verinnerlichen kann. Ist Gendergerechtigkeit und -inklusion auf der professionellen Ebene erreicht, kann sie strukturiert auf schulischer Ebene implementiert werden (vgl. Guggenberger, 2017, S. 647). Von Wichtigkeit ist auch, dass *Genderkompetenz* durch eine Ausbildung allein nicht vollständig gegeben ist. Um diese Kompetenz zu behalten und im Unterricht umsetzen zu können, müssen im gesamten Schulkollegium stetig Reflexionen, die diese Thematik betreffen, durchgeführt werden, und jede Lehrperson muss selbst über ihr *Genderverhalten* und -wissen kontinuierlich reflektieren (vgl. Horstkemper, 2013, S. 41).

In einer gendergerechten und genderinklusiven Schule setzt sich die gesamte Schule für diese Haltung ein, spiegeln offizielle Schreiben diese Sichtweise ebenfalls wider, wird diversitätsförderndes Lehrmaterial verwendet, wird jede Art von Diskriminierung ergründet, werden Aufklärungsprojekte in die Schule eingeladen, um Fragen von Lernenden in einem sicheren Rahmen zu beantworten, stehen genderkompetente und -beauftragte Lehrpersonen als Ansprechpersonen bereit, und können Lehrpersonen ihre *Genderidentität* offen im Schulkontext zeigen – und wirken somit mitunter auch als Vorbild für die Lernenden (vgl. Krell, 2019, S. 186f.). Die Umsetzung von genderinklusiven Maßnahmen im gesamten Schulkomplex muss fließend und natürlich verlaufen (vgl. Horstkemper, 2013, S. 33f.). Eine zwanghafte Umsetzung von Genderinklusion kann bei Schüler*innen zu Irritation führen und falsch aufgenommen werden, denn „Menschen wehren sich nicht so sehr gegen die Veränderung, sondern vor allem dagegen, verändert zu werden“ (Senge, 1996, S. 37, zit. n. Horstkemper, 2013, S. 34). Eine gendergerechte und -inklusive Umgebung kann daher nicht geschaffen werden, wenn Lehrpersonen versucht sind, die Lernenden zu überreden und zu überzeugen. Den Raum zur offenen Diskussion zu bieten, ist hingegen für die Entwicklung von *Gendersensibilität* wirksam (vgl. Krammer, 2006, S. 59). Darüber hinaus sind binnendifferenzierende Unterrichtsschritte notwendig, um der Heterogenität in den Klassen beim Unterricht gerecht zu werden. Von einer *genderkompetenten* Lehrperson wird didaktisch-methodisch verlangt, vielfältig zu agieren. Der Einsatz von Partner*innen- und Gruppenarbeiten ist dabei unerlässlich (vgl. Horstkemper, 2013, S. 33). Im Mittelpunkt von *genderkompetentem* Unterricht steht das gemeinsame Lernen von allen Schüler*innen gleichermaßen, beispielsweise in fächerübergreifenden Projektarbeiten. Kulturelle, genderspezifische oder soziale Unterschiede werden somit in den Hintergrund gerückt. Individuelle Fähigkeiten der Schüler*innen werden beachtet und bestmöglich gefördert. Diese Art des Unterrichtens kann in jedem Unterrichtsfach ihren Platz finden (vgl. Stadler-Altmann & Schein, 2013, S. 44; Onnen, 2015, S. 97). Das Aktualisieren von Lehrmaterialien, die gesellschaftlichen Weiterentwicklungen und verändernden Realitäten stets einzubeziehen, ist unter anderem eine wichtige Aufgabe für Lehrkräfte (vgl. Onnen, 2015, S. 97).

Lehrpersonen, die nicht viel Wert auf *Gendersensibilität* legen, können in unbedachten Aussagen ihre Normalitätsvorstellungen an die Lernenden heranbringen, wie beispielsweise Lehrer Herr Arens dies in folgender Situation tut:

Fatih setzt sich neben Jamal, weil sie sich ein Buch teilen müssen. Herr Arens quittiert das mit dem Kommentar: „ja, aber seid still und arbeitet, nicht, dass ihr euch gleich wieder die Glatze küsst“. Im Folgenden wird klar, dass es einen mit der Handykamera aufgenommenen Film gibt, auf dem zu sehen ist, wie Jamal Fatihs Kopf küsst. Herr Arens sagt schmunzelnd: „Ich habe das gesehen, das möchte ich nicht noch mal sehen.“ (Huxel, 2012, S. 35)

Lehrer Herr Arens greift, durch den Versuch den zwei Schülern auf persönlicher Ebene näher zu kommen, zu sehr in die Privatsphäre ein. Er überschreitet persönliche Grenzen, da er die Lernenden wissen lässt, dass er die Handlung des Kopf-Küssens bei zwei Buben als „unnormal“ einstuft. Auf diese Weise unterstützt Herr Arens eine binäre Geschlechterordnung und zeigt sich gegenüber LSBTIAQ+ unaufgeschlossen (vgl. Huxel, 2012, S. 35; Kapitel 2.2.5 Gender im Dialog). Um diesem Verhalten entgegenzuwirken, ist die Selbstreflexion des eigenen *Genderwissens* und der eigenen Rollenbilder bei Lehrpersonen von größter Bedeutung (vgl. Bergmann, 2006, S. 96). Im Jahr 2006 fasst Renate Tanzberger einige Reflexionsfragen für Lehrkräfte zusammen:

- Welche Rollenbilder und Stereotypen von Frauen und Männern habe ich?
- Welches Benehmen ordne ich eher weiblichen oder männlichen Lernenden zu?
- Greife ich auf genderstereotype Klischees zurück?
- Wie gehe ich mit Emotionalität, Lärm und Streitereien jeweils bei Mädchen und bei Buben um?
- Zeige ich Schüler*innen meine Unterstützung bei positivem, jedoch genderuntypischem Verhalten?
- Welche genderuntypischen Verhaltensweisen weise ich vor und sind für die Schüler*innen vorbildlich?
- Benütze ich gendergerechte oder -inklusive Sprache?
- Greife ich bei LSBTIQ*-feindliche Diskriminierungen im Unterricht ein? (vgl. Tanzberger, 2006, zit. n. Bergmann, 2006, S. 96f.)

In Bezug auf die Unterrichtsfächer „Deutsch“ und „Deutsch als Zweitsprache“ kann vonseiten der Lehrpersonen auch *queersensibel* gehandelt werden, indem beispielsweise Gruppeneinteilungen nicht sexistisch (Mädchen versus Buben) erfolgen, Eigenbezeichnungen für LSBTIAQ+ Schüler*innen von Lehrpersonen bei Wunsch angewendet werden, und Lehrpersonen über den aktuellen genderinklusiven Sprachgebrauch informiert sind (vgl. Völkel, 2022, S. 90f.). Von höchster Wichtigkeit ist, wie *Gender* im Unterricht behandelt wird (vgl. Kapitel 2.1.1 Gender). Es kommt auf die Lehrfähigkeiten der Lehrperson an: Mit ausreichendem *Genderwissen* und kreativen Unterrichtsideen kann Gendergerechtigkeit und -inklusion an die Lernenden herangebracht und diese ermutigt werden darüber zu reflektieren (vgl. Rendtorff, 2015, S. 44).

In Schulen ist es häufig der Fall, dass einzelne Lehrkräfte oder kleine Gruppen an Lehrkräften Gendergerechtigkeit und -inklusion einbringen wollen. Dabei sind diese Lehrpersonen tatkräftig, doch ohne Unterstützung des gesamten Schulsystems verlieren sie

mit der Zeit die Kraft, und die Umsetzung der Ideale wird verzögert oder gar nicht vollzogen. Für eine nachhaltige Umsetzung von Leitbildern ist ein Zusammenwirken aller Beteiligten Voraussetzung. Die regelmäßige Kommunikation im Team unter Leitung des*der Direktors*Direktorin ist unerlässlich. Des Weiteren werden Strukturen benötigt, die personenunabhängig die Leitbilder im Schulprogramm verankern (vgl. Biermann, 2013, S. 124f.).

Bildung unterstützt traditionell gesehen die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, um sich seiner*ihrer selbst bewusst zu sein und in der Welt zurechtzufinden. Auf diese Weise erlernt der Mensch moralisch reif und wertvoll zu sein. Geschichtlich betrachtet, bedeutete Bildung für Frauen Emanzipation. Ihr Ziel war es, diesen gebildeten Status zu erreichen, da sie auf diese Weise Freiheit erhalten und patriarchalen Strukturen entgegenwirken konnten. Durch Bildung wünschten sich Frauen, selbstständig und ökonomisch unabhängig sein zu können (vgl. Schlüter, 2010, S. 692). Doch gegen Ende des 20. Jahrhunderts zeigte sich, dass Frauen nach wie vor von qualifiziert-hohen Arbeitspositionen ferngehalten wurden. Das Streben nach einer beruflichen Karriere blieb für Frauen oft unerreicht, denn die Vereinbarkeit von Familie und Beruf war nicht gegeben. Frauen haben Zugang zu Wissen, doch Macht haben sie nicht erhalten. Dies beweist, dass für die Selbstbestimmung von Frauen und für eine gesamtgesellschaftliche gendergerechte und -inklusive Veränderung Wissenserwerb allein nicht genügt (vgl. Schlüter, 2010, S. 694f.).

Das erfolgreiche Verwirklichen einer genderinklusiven Gesellschaft, in der Schüler*innen bestmöglich Wissen und Fähigkeiten erlernen, Selbstbewusstsein gegenüber ihrer definierten *Genderidentität* entwickeln und sich damit einhergehend vielfältige Lebens- und Arbeitschancen ergeben, ist eine Aufgabe, die an die gesamte Gesellschaft gestellt wird. Bildungsinstitutionen können für die Entwicklung wichtige und notwendige Beiträge erzielen (vgl. Grünwald-Huber, 2011, S. 447). Lehrpersonen müssen von Kindern nicht unbedingt als Vorbilder gesehen werden, mit denen sie sich gleichsetzen wollen (vgl. Manz, 2015, S. 103). Dennoch haben Lehrpersonen auf Kinder eine große Wirkung durch die pädagogische Haltung, die sie vermitteln: „Eine Haltung kann wiederum eine Haltung vermitteln“ (Klocke, 2012, S. 75, zit. n. Manz, 2015, S. 103). Aus diesem Grund ist eine allgemeine respektvolle Haltung vonseiten der Lehrpersonen gegenüber vielfältigen *Genderidentitäten* sehr bedeutsam (vgl. Manz, 2015, S. 103).

3 Empirische Untersuchung

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die theoretischen Grundlagen präsentiert. Diese theoretische Zusammenfassung bildet die Basis für die empirische Untersuchung, die hier vorgestellt wird. Im Zuge der Literaturrecherche wurden Begrifflichkeiten, die für das Thema *Genderinklusiver Sprachgebrauch* von Relevanz sind, erklärt (vgl. Kapitel 2.1), Erkenntnisse im Bereich der Genderlinguistik (vgl. Kapitel 2.2) dargelegt, sowie die Umsetzung von Gendergerechtigkeit und -inklusion in der Schule (vgl. Kapitel 2.3) diskutiert.

Nun wird im empirischen Teil vorerst die qualitative Forschungsmethode vorgestellt. Hierbei werden Leitfadeninterviews, Transkription und qualitative Inhaltsanalyse detailliert beschrieben, da diese Elemente in der empirischen Untersuchung verwendet werden. Im Kapitel 3.2 wird auf die Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Befragung näher eingegangen. Dabei werden die Forschungsfragen und Hypothesen dieser Arbeit erneut in den Vordergrund gerückt, die Wahl für die Durchführung eines Leitfadeninterviews und für die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse begründet. Die Transkriptionsregeln, die angewendet werden, werden vorgestellt, ebenso die organisatorischen Angelegenheiten rund um die Leitfadeninterviews sowie die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen. Schließlich werden bei den Interviews die Lehrpersonen (DaZ/DaE) der Primarstufe näher in den Fokus genommen, und deren Meinungen und Wahrnehmungen zu den Inhalten des theoretischen Teils festgehalten und analysiert. Diese Untersuchungsergebnisse werden im Kapitel 3.3 dargestellt. Im letzten Kapitel werden die gewonnenen Untersuchungsergebnisse, die schließlich zur Beantwortung der Forschungsfragen führen, zusammengefasst und interpretiert.

3.1 Qualitative Forschungsmethode

Die empirische Forschung im Fach „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, kurz „DaF/DaZ“, will Ziele erreichen, die mit der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung und mit der Fremdsprachendidaktik sowie Zweitsprachenerwerbsforschung zusammenhängen. Dabei stehen Lehr-Lern-Prozesse und Spracherwerbsprozesse im Fokus der Forschungen (vgl. Riemer, 2014, S. 16; Schmelter, 2014, S. 34). Die Prozesse wiederum können beobachtbar sein, wie beispielsweise bei einer aktiven Kommunikation im Unterricht, oder können entweder ein Resultat bei beobachtbaren oder nicht-beobachtbaren Handlungen sein, beispielsweise Fehler oder das Denken betreffend (vgl. Schmelter, 2014, S. 34). Grundsätzlich muss berücksichtigt werden, dass ...

... die Forschungsmethodik so anzulegen [ist], dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben. (Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 4, zit. n. Riemer, 2014, S. 16)

Der Forschungsansatz wiederum, der für die empirische Untersuchung gewählt wird, hängt von der Art der Daten ab, die vorliegen. Im Bereich DaF/DaZ gibt es drei unterschiedliche Arten von Daten: quantitativ, qualitativ und sprachlich. Quantitative Daten repräsentieren häufig Zahlen, qualitative Daten hingegen erhält man meist in verbaler Form, und sprachliche Daten stellen meistens die Kompetenz in einer Sprache dar. Die sprachlichen Daten können wiederum entweder qualitativ oder quantitativ eingeordnet werden, je nachdem, welches Verfahren für den Erhalt der Sprachdaten angewendet wurde. Früher wurden qualitative und quantitative Forschungsansätze streng voneinander getrennt, mittlerweile werden jedoch auch Mischformen angewendet (vgl. Riemer, 2014, S. 20). Da in dieser Arbeit der qualitative Forschungsansatz zum Einsatz kommt, wird nun genauer auf diesen eingegangen.

Mittels der qualitativen Forschungsmethode will der*die Förschende den festgelegten Forschungsinhalt erkunden und hat zum Ziel, die Verhaltensweisen der Teilnehmer*innen der Untersuchung zu begreifen (vgl. Riemer, 2014, S. 21; Schmelter, 2014, S. 41). Anschließend sollen die erhaltenen Innenperspektiven der Teilnehmer*innen beschreibend dargestellt werden, um daraufhin etwaige Bezüge oder Leitbilder herstellen zu können (vgl. Schmelter, 2014, S. 41). Die Forschungsumgebung soll dabei so ursprünglich, wie möglich, sein. Bei Befragungen ist daher besonders darauf zu achten, dass die Situation nicht zu gekünstelt wirkt. Die mündliche Befragung, beispielsweise in Form von Interviews, ist dennoch eine bedeutsame Methode der qualitativen Forschung, da durch diese Überzeugungen, Anschauungen und Gefühle der Forschungsteilnehmenden erkundet werden können (vgl. Riemer, 2014, S. 21f.). Damit dies gelingt, müssen Fragen im Dialog so gestellt werden, dass die Teilnehmenden frei über ihre Gründe für bestimmte Vorgehensweisen sprechen können. Die Ergebnisse der einzelnen Befragungen werden in Textform festgehalten, und anschließend werden die Daten ausgewertet, durchleuchtet und in einer Zusammenfassung interpretiert (siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse; Kapitel 3.4 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse). Aufgrund der Fülle an Daten, die hierbei entsteht, ist bereits eine kleinere Anzahl an Teilnehmenden für die Forschung ausreichend (vgl. Schmelter, 2014, S. 41). Die Gütekriterien des qualitativen Forschungsansatzes, die für Qualitätssicherung sorgen, sind nicht in einem Kriterienkatalog einheitlich festgehalten, da sie je nach Ziel variieren (vgl. Misoch, 2019, S. 245; Schmelter, 2014, S. 42). Doch folgende Gütekriterien erhalten große Wichtigkeit: *Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität, Reflexivität* und *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*. Durch *Offenheit* soll

garantiert werden, dass der Zugang zum forschenden Gegenstand aufgrund der vorhergehenden theoretischen Auseinandersetzung nicht einseitig blockiert wird. Darauf aufbauend will die *Flexibilität* erreichen, dass etwaige Änderungen während des Forschungsprozesses zugelassen und ermöglicht werden. Die *Kommunikativität* stellt die dialogische Auseinandersetzung mit Teilnehmer*innen und ihren Innenperspektiven in den Vordergrund. Die *Reflexivität* bezieht sich auf die reflektierte Haltung der forschenden Person, die in der Interpretation zum Tragen kommt. Im Zuge der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* soll der Forschungsprozess durchwegs dokumentiert werden, um Transparenz zu gewährleisten (vgl. Schmelter, 2014, S. 42). Darüber hinaus ist es von Bedeutung ethische Gesichtspunkte bei der Durchführung der empirischen Studie zu berücksichtigen. Dazu zählt die *Anonymisierung* der erhobenen Daten, damit die Identität der befragten Person geschützt bleibt. Damit dies gelingt, sollten zu viele biographische Fragen vermieden werden, auch wenn es für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse interessant wäre. Es ist notwendig, dass die Teilnehmer*innen einer empirischen Studie eine Einverständniserklärung unterschreiben, die eine anonymisierte Verwendung der erhobenen Daten gewährleistet (vgl. Settinieri, 2014, S. 61f.; siehe auch Anhang, 7.1 Einverständniserklärung: Interviewstudie für Masterarbeit).

3.1.1 Leitfadeninterviews

Das Interview hat innerhalb der qualitativen Forschungsmethode eine besondere Stellung, da, die für die Forschung notwendigen Daten, durch einen mündlichen Dialog verfügbar werden. Die Wurzelkunft des Wortes *Interview* wird vom französischen Begriff *entrevue* hergeleitet. Dieses Wort wiederum lässt sich mit „arrangierter Begegnung“ oder „zusammentreffen“ übersetzen. Aufgrund der scheinbaren Ähnlichkeit zu einem alltäglichen Gespräch ist das Interview als Forschungsmethode sehr beliebt. Doch aufgrund der klaren Positionierung des Forschenden als Fragen stellende und zuhörende Person, und des Teilnehmenden als antwortende und erzählende Person, entfernt sich dieses Gespräch von der Alltäglichkeit (vgl. Misoch, 2019, S. 13). Innerhalb der Interviews gibt es unterschiedliche Strukturierungsgrade: *standardisiert*, *offen*, *halboffen* beziehungsweise *semi-strukturiert*. Die *standardisierte* Verfahrensweise wird in der quantitativen Forschungsmethode angewendet, da hier festgelegte Fragen vorgefertigte Antwortmöglichkeiten innehaben. Beim *offenen* Interview verwendet der*die Forschende keinen Fragebogen oder Leitfaden, sondern lässt die befragte Person zu einem festgelegten Thema frei erzählen und selbst den Fokus wählen. Beim *halboffenen* beziehungsweise *semi-strukturierten* Interview erstellt der*die Forschende einen

Interviewleitfaden mit den wichtigsten Fragen (siehe auch Kapitel 3.2.2 Leitfadenerstellung). Die Anordnung der Fragen kann im Laufe des Interviews variieren, und die Teilnehmer*innen können zu diesen Fragen frei erzählen. Zu beachten ist, dass alle Fragen, die im Leitfaden festgehalten sind, auch gestellt werden, um in späterer Folge die erhobenen Daten der Interviews vergleichen zu können (vgl. Misoch, 2019, S. 13f.). Da in dieser Arbeit ein *halboffenes* beziehungsweise *semi-strukturiertes* Interview, ein *Leitfadeninterview*, verwendet wird, wird diese Interviewart nun dargelegt.

Mittels eines Leitfadens werden Fragen für ein Interview so angeordnet, dass dabei der „rote Faden“, der für die Auswertung der Interviews im empirischen Teil der Arbeit wichtig ist, nicht verloren geht (vgl. Misoch, 2019, S. 66). Die Fragen, die für den Leitfaden verwendet werden, werden vom*von der Forschenden selbst formuliert. Diese*r benötigt theoretisches Vorwissen für die Ausarbeitung der Fragen. Aus diesem Grund ist eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik vor der Erstellung des Leitfadens notwendig (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439). Abgesehen von den theoriebasierten Fragen, finden sich im Leitfaden offene Fragen, die die persönliche Meinung oder das erreichbare Wissen der befragten Person erfragen (vgl. Flick, 2019, S. 203). Darüber hinaus können auch sogenannte *Stimuli* eingesetzt werden. Dies kann beispielsweise ein Bild sein, das der befragten Person gezeigt wird. Die befragte Person soll seine*ihr Reaktionen, die dieses Bild auslöst, beschreiben (vgl. Helfferich, 2019, S. 675). Laut Helfferich (2019) ist bei der Gestaltung des Leitfadens grundsätzlich auf folgenden Leitsatz zu achten: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2019, S. 670). Dabei kann nach einem dreistufigen Verfahren vorgegangen werden: Zuerst soll dem*der Interviewpartner*in Raum zum Erzählen gegeben werden, und anschließend sollen detaillierte Fragen zu derselben Thematik gestellt werden, um etwaige Lücken zu füllen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage wichtig sind. Dieser Ablauf kann sich im Laufe des Interviews mehrmals wiederholen. Gegen Ende des Interviews sollten ausschließlich strukturierte Fragen angewendet werden. Abgesehen von der Offenheit, die für das Interview wichtig ist, sollen die Fragen in dem Leitfaden für den*die Interviewer*in überschaubar sein und der Erzählfluss soll vom*von der Interviewer*in womöglich nicht unterbrochen werden (vgl. Helfferich, 2019, S. 676f.). Generell kann die Intention des Leitfadeninterviews zum einen das reine Ansammeln von Daten oder zum anderen die Überprüfung von Hypothesen oder die Heranbildung von Theorien sein. Häufig werden mit dem Leitfaden einzelne Personen interviewt, deren Untersuchungsergebnisse anschließend einander gegenübergestellt werden. Sollte dies der Fall sein, ist ein ausführlicher und klar formulierter Leitfaden für den direkten

Vergleich gut geeignet (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439f.). Eine starke Strukturierung des Leitfadens gewährleistet zudem, dass das, was für die Studie relevant ist, im Dialog behandelt wird, auch wenn die befragte Person von sich aus nicht so viel über diese Thematik gesprochen hätte (vgl. Helfferich, 2019, S. 676). Um die Strukturierung des Leitfadens übersichtlich zu gestalten, sollten die Fragen, die aus dem theoretischen Teil formuliert wurden, Schlüsselbegriffen, sogenannten Kategorien, zugeordnet werden. Diese Kategorien nennt man deduktive Kategorien. Im späteren Forschungsprozess können induktive Kategorien bei der Auswertung der Interviews hinzukommen. Induktive Kategorien werden aus dem Gesprächsmaterial herauskristallisiert (siehe auch Kapitel 3.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse). Die Kategorien sind für die Struktur des Leitfadens, aber auch für die anschließende Analyse wichtig, da sie den Fokus auf das Wesentliche lenken und die Beantwortung der Forschungsfragen zum Ziel haben (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 23). Das Durchführen mindestens eines Probeinterviews wird empfohlen, da auf diese Weise eventuelle Unverständlichkeiten ausgebessert werden können (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439f.). Laut Hopf (1978, zit. n. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 440) soll vor einer sogenannten *Leitfadenbürokratie* gewarnt werden. Der*die Forschende soll sich davor hüten, die Fragen einfach der Reihe nach zu erledigen, denn damit wird der befragten Person kein Raum für ausschweifende Antworten gegeben. Ein kurzer Leitfaden kann dieses Verhalten verhindern (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 440). Zudem zeigt sich ein Interview in seiner besten Qualität, indem der*die Forschende durch gutes Zuhören in einem Erzählfluss vom*von der Interviewpartner*in bereits beantwortete Fragen erkennt und anschließend auslässt und somit das gesamte Interview kürzt, und dennoch dessen Struktur behält (vgl. Daase et al., 2014, S. 111). Laut Rosenthal (2005) soll es ein „an den Äußerungen des Interviewten orientierte[r] Gesprächsverlauf“ (S. 126, zit. n. Daase et al., 2014, S. 111) sein, und gleichwohl ist laut Flick (2012) die „permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden“ (S. 223, zit. n. Daase et al., 2014, S. 111) nicht außer Acht zu lassen. Abgesehen von der Konzentration auf das Gesagte, spielt die nonverbale Kommunikation eine ebenso wichtige Rolle beim Leitfadeninterview. Das eigene Auftreten oder den Augenkontakt mit der*dem Interviewten zu berücksichtigen, ist ratsam, da diese Faktoren einen Einfluss auf das Interview haben (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 450f.). Darüber hinaus sollten etwaige Gesprächspausen vom*von der Forschenden nicht sofort gefüllt werden, denn sie können dem*der Teilnehmer*in signalisieren, dass er*sie in Ruhe weitersprechen kann, und ihm*ihr zugehört wird (vgl. Daase et al., 2014, S. 114). Vor der Durchführung des Interviews ist es bedeutend, dass sich der*die Forschende einen ruhigen

Platz für das Gespräch sucht und genügend Zeit dafür einplant. Zudem soll mit dem*der Teilnehmer*in nicht sofort mit dem Interview gestartet, sondern, um die Situation ein wenig aufzulockern, Small-Talk geführt werden. Eine Aufklärung über die Studie, die Darlegung der persönlichen Beweggründe für diese Arbeit, und das Interesse an der persönlichen Meinung der befragten Person, sind dem*der Teilnehmer*in vor Interviewstart mitzuteilen und offenzulegen (vgl. Daase et al., 2014, S. 113). Des Weiteren soll sich der*die Forschende in der Phase der Nachbereitung, die direkt nach der Durchführung des Interviews stattfindet, über den Verlauf des Dialogs Gedanken machen. Dazu zählt unter anderem, dass er*sie seine*ihrer Emotionen, die während des Gesprächs entstanden sind, und die Informationen rund um das Interview, wie beispielsweise Ort und Datum des Treffpunkts und Dauer des Gesprächs, kurz schriftlich festhält. Bei der Transkription und Analyse des Interviews sind diese Notizen hilfreiche Gedankenstützen (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 450f.).

3.1.2 Transkription

Die Evaluation des Datenmaterials, das man durch das Durchführen von Interviews erhält, startet mit der Transkription (vgl. Langer, 2013, S. 515). Der Begriff stammt vom Lateinischen *transcribere* und bedeutet „umschreiben“. Eine Transkription stellt den Übergang von einem Audio- oder auch Videomaterial zu einem schriftlichen Text dar (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 147). Der Sinn dahinter ist, dass man aufgenommenes Gesprächsmaterial für Forschungszwecke permanent verschriftlicht, um stets darauf zurückgreifen zu können. Zu berücksichtigen ist, dass die aufgenommene Gesprächssituation nicht eindeutig wiedergespiegelt werden kann, das Kopfnicken der forschenden Person wird beispielsweise nicht festgehalten, doch dies muss für die anschließende Analyse auch nicht relevant sein (vgl. Langer, 2013, S. 115f.). Es wird zudem zwischen einfachen und detaillierten Transkripten unterschieden. In der ersten Variante wird auf eine gute Verständlichkeit Wert gelegt. Dies verdeutlicht, dass der Fokus auf dem Inhalt des Interviews liegt. Dementsprechend werden in den Texten beispielsweise umgangssprachliche oder dialektale Äußerungen ins Standardhochdeutsche transformiert, und nonverbale Vorgänge werden nicht festgehalten. In der zweiten Variante werden sämtliche Zusätze, die in der Gesprächssituation vorgekommen sind, in der Transkription berücksichtigt. Es können beispielsweise nonverbale Handlungen, wie ein Kopfnicken, verschriftlicht werden (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 149). Interjektionen und dialektale Ausdrücke können hierbei ebenfalls übernommen werden. Von Wichtigkeit ist, dass, egal, welche Transkriptionsvariante gewählt wird, diese einem Regelsystem folgt und demnach für das Forschungsvorhaben

durchgängig verwendet wird. Auf diese Weise wird für Nachvollziehbarkeit gesorgt. Für die Transkription der Interviews ist genügend Zeit einzuplanen (vgl. Kuckartz et al., 2008, S. 27ff.). Laut Kuckartz et al. (2008, S. 29) sollte die vier- bis achtfache Interviewzeit für das Transkribieren freigehalten werden. Durch die intensive Beschäftigung mit dem Datenmaterial bei der Transkription wird außerdem bereits über das Gesagte reflektiert und gegebenenfalls mit den Forschungsfragen in Zusammenhang gebracht (vgl. Langer, 2013, S. 517). Die Transkripte müssen, um die befragten Personen zu schützen, anonymisiert werden. Dies erfolgt jedoch nach der vollständigen und überarbeiteten Transkription, da eine zeitgleiche Anonymisierung zur Überforderung der forschenden Person führen könnte. Die Anonymisierung von Namen, Orten und Daten muss einheitlich erfolgen (vgl. Kuckartz, 2010, S. 47). Darüber hinaus erhalten die Transkripte durchgängige Zeilenummerierungen. Auf diese Weise können Passagen aus den Interviews zitiert und eindeutig nachvollzogen werden. Die Darstellung des Transkripts kann zudem in ihrer Form variieren. Es gibt die klassische Zeilendarstellung, die für die inhaltliche Analyse zum Einsatz kommt, und es gibt die Partiturform, mit der Sprecher*innenwechsel visuell dargestellt werden, um beispielsweise die Interaktion zwischen Interviewer*in und Forschungsteilnehmer*in zu hinterfragen (vgl. Misoch, 2019, S. 271ff.). Zu Beginn der Transkription befindet sich der Transkriptionskopf, der je nach Art des Interviews mehr oder weniger Informationen enthält. Von Bedeutung ist jedoch, dass zumindest die Interviewnummer festgehalten wird, um das Interview dem jeweiligen Transkript zuordnen zu können (vgl. Misoch, 2019, S. 273). In Studien aus den 2010er-Jahren zeigte sich, dass Spracherkennungssoftwares den zeitlichen Aufwand des Transkribierens nicht erheblich verkürzen (vgl. Misoch, 2019, S. 277). Doch computergestützte Transkriptionsprogramme, die die Abspielgeschwindigkeit beispielsweise reduzieren lassen oder bei einem Klick auf Stopp automatisch zurückspulen, können die transkribierende Person mittlerweile ein wenig entlasten (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 150).

3.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Um den Begriff *Qualitative Inhaltsanalyse* beschreiben zu können, müssen vorerst die Einzelteile dieses Begriffs geklärt werden.

Mit einer *Inhaltsanalyse* soll Datenmaterial, das durch Kommunikation entstanden ist, untersucht werden. Doch es wird nicht nur der Inhalt eines Dialogs durchforscht, sondern auch alle damit einhergehenden Bestandteile des Sprechens werden in den Fokus gesetzt.

Dabei ist wichtig, die Untersuchung systematisch und regelgeleitet vorzunehmen und auf theoretischen Inhalt Bezug zu nehmen (vgl. Mayring, 2022, S. 11ff.).

Der Begriff *qualitativ* wiederum hebt die Unterscheidung von sprachlichen Begrifflichkeiten hervor. Es gibt quantitative und qualitative Begriffe. Quantitative Begriffe fokussieren Numerisches, qualitative Begriffe hingegen beschreiben Gegenstände oder übliche Alltagsbezeichnungen. In Bezug auf die Inhaltsanalyse ist zu erwähnen, dass heutzutage sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden mit dieser Analyseform umgesetzt werden können. Somit zählt die qualitative Inhaltsanalyse mittlerweile zum hybriden Forschungsansatz. Dennoch ist sie weiterhin auch ohne quantitative Aspekte umsetzbar, beispielsweise mittels induktiver Kategorienbildung (vgl. Mayring, 2022, S. 17f.).

Grob beschrieben besteht die qualitative Inhaltsanalyse aus zwei Arbeitsschritten. Zuerst werden aus der thematischen Auseinandersetzung mit dem Theorienteil der Arbeit deduktive Kategorien formuliert. Diese werden gegebenenfalls nach der Sichtung des Datenmaterials um induktive Kategorien ergänzt. Die Textstellen aus dem Datenmaterial werden den deduktiven und induktiven Kategorien zugeordnet. Anschließend werden die Kategorien durchleuchtet, die zahlreiche Textstellen erhalten haben (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Es gibt drei Grundformen, wie die qualitative Inhaltsanalyse angewendet werden kann: *zusammenfassend*, *explizierend* und *strukturierend*. Die *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* will das Datenmaterial auf wichtige Komponenten verkürzen (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 326). Bei dieser Form kommt häufig die induktive Kategorienbildung zum Einsatz, da die Schlüsselbegriffe für die Analyse erst aus dem Material herausgearbeitet werden müssen (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 327; Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Beim *explizierenden qualitativen Verfahren* stehen uneindeutige Textstellen im Fokus der Erklärung (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 326). Bei der *strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* kommt häufig die deduktive Kategorienbildung zum Einsatz. Hierbei wurden in der Auseinandersetzung mit der Theorie Kategorien gefunden, die später Textstellen zugeordnet werden. Dies erfolgt strukturierend. Daher gibt es einen Kodierleitfaden, der die Definitionen der Kategorien, beispielhafte Textstellen für die jeweiligen Kategorien, sogenannte Ankerbeispiele und eventuelle Kodierregeln, die zur Differenzierung der einzelnen Kategorien beitragen sollen, beinhaltet. Dieser Kodierleitfaden wird üblicherweise in Form einer Tabelle präsentiert (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 327f.; Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Eine Mischung aus den drei Grundformen ist möglich (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 328). Die Grundformen werden in jeweils eigenen Ablaufmodellen

dargestellt. So gibt es beispielsweise ein Ablaufmodell für die Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung, das die regelrechte Vorgehensweise der Methode festhält (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 328; Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Dieses könnte laut Mayring und Fenzl (2019, S. 640) wie folgt aussehen:

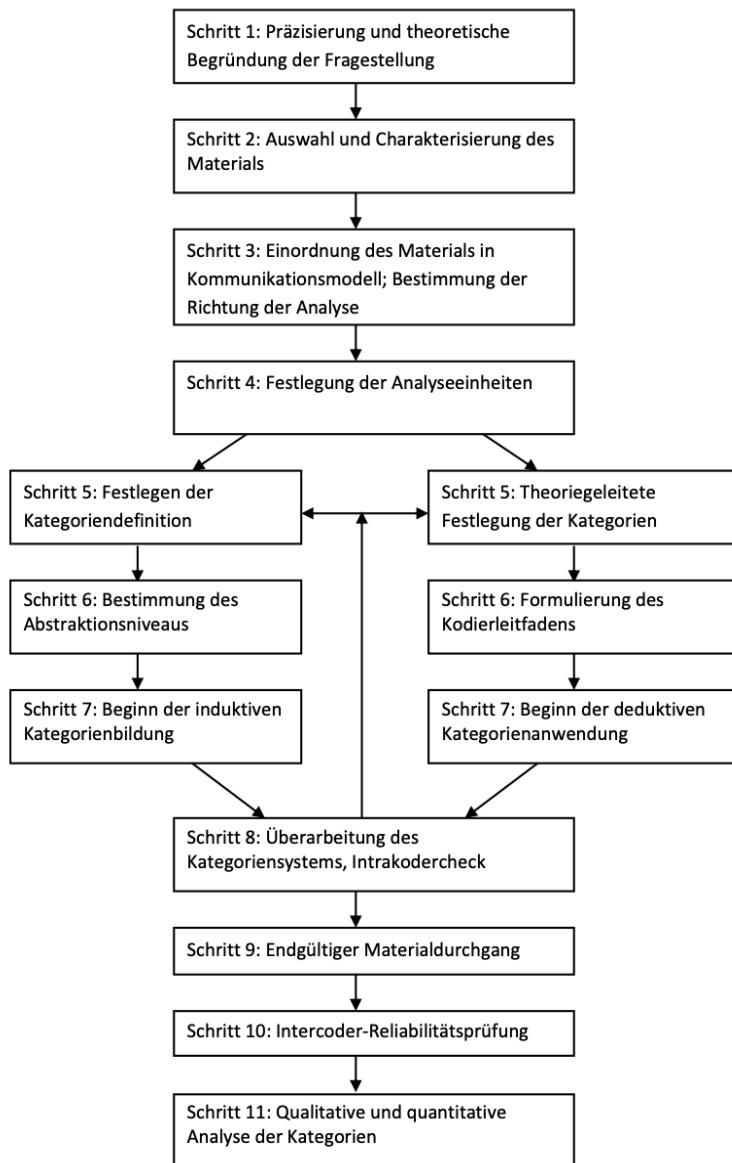


Abbildung 5: Ablaufmodell für deduktive und induktive Kategorienbildung. (Aus: Mayring & Fenzl, 2019, S. 640).

Das grundlegende Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass das Datenmaterial reduziert und analysiert wird. Damit das gelingt, müssen laut Ablaufmodell mehrere Schritte befolgt werden:

Im ersten Schritt wird ausgewählt, mit welcher Art des Interviews die Forschungsfragen bestmöglich beantwortet werden können (siehe auch Kapitel 3.2.1 Forschungsfragen und Hypothesen; Kapitel 3.2.2 Leitfadenerstellung). Im zweiten Schritt wird festgehalten, wie die mündliche Befragung vorbereitet und nachbereitet wurde, beispielsweise, welche

Transkriptionsregeln gewählt wurden (siehe auch Kapitel 3.2.3 Auswahl der Lehrpersonen; Kapitel 3.2.4 Organisation der Leitfadeninterviews; Kapitel 3.2.5 Transkription der Leitfadeninterviews). Im nächsten Schritt wird darüber nachgedacht, was das Ziel der Interpretation der Analyse sein soll, und demnach wird die Grundform der Analysetechnik gewählt, und in späteren Schritten werden die Kategorien dazu gebildet (vgl. Flick, 2019, S. 409; siehe auch Kapitel 3.2.2 Leitfadenerstellung; Kapitel 3.2.4 Organisation der Leitfadeninterviews; Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). Bevor diese formuliert werden, wird allerdings im vierten Schritt verlangt, dass sogenannte Analyseeinheiten festgelegt werden. Diese beziehen sich auf die Regeln der inhaltsanalytischen Methode. Dazu zählen: *Kodiereinheit*, *Kontexteinheit* und *Auswertungseinheit*. Als *Kodiereinheit* versteht man den kleinstmöglichen Textausschnitt, der für die Zuordnung zu einzelnen Kategorien ausreicht und diese Zuordnung rechtfertigt. Dies können einzelne Wörter, aber auch ein ganzer Satz sein. Die *Kontexteinheit* ist der größtmögliche Textausschnitt, der diese Kategorienzuordnung garantiert. Dies können beispielsweise die Antworten auf eine Interviewleitfadenfrage sein. Schließlich stellt die *Auswertungseinheit* den gesamten Text dar, der mittels des Kategoriensystems nacheinander bearbeitet werden darf, beispielsweise Transkripte von Interviews (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 325; Mayring & Fenzl, 2019, S. 643; siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). In den Schritten fünf bis sieben werden zum einen die deduktiven Kategorien in einem Kodierleitfaden festgehalten und das Datenmaterial danach abgesucht, zum anderen wird begutachtet, ob sich im Datenmaterial noch weitere Kategorien auffinden lassen, die als induktive Kategorien in die Analyse miteinbezogen werden können. Diese stellen meist Unterkategorien der bereits festgelegten deduktiven Kategorien dar (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 643f.; siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). Im achten Schritt wird angemerkt, dass beim Durchlauf des Datenmaterials die Kategorien stets überarbeitet, reduziert und vervollständigt werden dürfen (vgl. Mayring, 2022, S. 60; Mayring & Fenzl, 2019, S. 645; siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). Schließlich wird im neunten Schritt das Datenmaterial zur Gänze abgearbeitet und kodiert: Das Datenmaterial wird dem festgelegten Kategoriensystem zugeordnet, indem die Textstellen je nach Kategorie farblich markiert oder nummeriert werden (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 645; Schmidt, 2013, S. 478; siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). Dabei kann auf die Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen werden, um den Datensatz zu minimieren (vgl. Gläser-Zikuda, 2013, S. 139). Im vorletzten Schritt wird nach der

Kodierung ausschnittsweise überprüft, ob die Gütekriterien der qualitativen Forschung berücksichtigt wurden (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 636f.; Kapitel 3.1 Qualitative Forschungsmethode). Zum Abschluss werden im letzten Schritt die Kategorien analysiert und die Untersuchungsergebnisse dargestellt (siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). Diese werden zuletzt in Bezug auf den theoretischen Teil der Arbeit interpretiert, und schließlich werden die Forschungsfragen beantwortet und Hypothesen bestätigt oder widerlegt (vgl. Flick, 2019, S. 410; siehe auch Kapitel 3.4 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse).

Aufgrund der regelgeleiteten Verfahrensweise, die die qualitative Inhaltsanalyse mit sich bringt, ist die Verschriftlichung am Computer zu empfehlen. Dafür gibt es eigene Programme, die einfach anzuwenden sind und deshalb an Popularität gewinnen (vgl. Mayring, 2022, S. 108). Ein Programm, das oft für die Analyse verwendet wird, nennt sich MAXQDA. Dieses wurde von Udo Kuckartz an der Freien Universität in Berlin Ende des 20. Jahrhunderts entwickelt (vgl. Mayring, 2022, S. 110f.). Bis heute haben sich die methodischen Anwendungsmöglichkeiten dieser Programme entsprechend der technischen Weiterentwicklungen ausgeweitet (vgl. Kuckartz & Grunenberg, 2013, S. 501). Um beispielsweise die Suchfunktion in den Programmen einwandfrei benutzen zu können, ist bereits bei der Transkription auf eine durchwegs einheitliche Schreibweise zu achten (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 163).

3.2 Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Befragung

In Kapitel 3.1.3 der vorliegenden Arbeit wird ein Ablaufmodell zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt (vgl. Abbildung 5). Dabei werden in den ersten beiden Schritten organisatorische Fragen rund um die mündliche Befragung geklärt, einschließlich der Erinnerung an die Forschungsfragen und Hypothesen, die im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Ein wichtiger Bestandteil dieser Vorbereitung ist die Erstellung des Leitfadeninterviews und dessen Präsentation (siehe auch Anhang, 7.2 Interviewleitfaden). Die Wahl der Lehrpersonen, die für das Interview zur Verfügung stehen, wird ebenfalls begründet. Darüber hinaus wird ein kurzer Einblick in die organisatorische Vorgehensweise bei der Vorbereitung und Durchführung der Leitfadeninterviews gegeben. Es werden zudem die gewählten Transkriptionsregeln aufgezählt, um sicherzustellen, dass alle Interviews gleichermaßen verschriftlicht werden. Diese sorgfältige Vorbereitung bildet die Grundlage für die Untersuchungsergebnisse, die im folgenden Kapitel 3.3 präsentiert werden.

3.2.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Sowohl im Fach „DaF/DaZ“ als auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen kann man erst von Wissenserweiterung sprechen, wenn wissenschaftlichen Kriterien folgend, nach neuen Erkenntnissen geforscht wurde. Dies kann beispielsweise durch Beobachtung oder einer regelgeleiteten Befragung erfolgen, deren Ergebnisse anschließend analysiert und interpretiert werden. Auf diese Weise können die Ergebnisse den aktuellen Wissensstand dieser Thematik bereichern und unter anderem Hypothesen bestätigen oder widerlegen, oder sogar neue aufstellen. Für ein Forschungsvorhaben ist es wichtig, dass diese Hypothesen erst nach einer anfänglichen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand generiert werden können (vgl. Riemer, 2014, S. 15f.). Obwohl qualitative Forschung grundsätzlich als hypothesengenerierend beschrieben wird, gibt es auch qualitative Ansätze, die zum Ziel haben Hypothesen zu überprüfen, beispielsweise im Zuge einer Durchführung von Leitfadeninterviews (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439; Riemer, 2014, S. 21).

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit festgehalten wurde, werden die Meinungen von aktiv tätigen Lehrpersonen in der Primarstufe zum gendergerechten und -inklusiven Sprachgebrauch in den Fokus gerückt. Dabei werden auch die Wahrnehmungen zu ihrem *gendersensiblen* Sprachverhalten erforscht. Ziel ist es, mittels qualitativer Interviews einen Einblick in das aktuelle gendergerechte und -inklusive Lehren des Lehrpersonals im Primarbereich (DaE/DaZ) zu zeigen. Diese Orientierungsgrundlage soll in weiterer Folge Lehrpersonen dabei unterstützen, ein größeres Bewusstsein dafür zu entwickeln und positive individuelle, vor allem sprachliche Veränderungen anzustreben (vgl. Kapitel 1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen).

Die Forschungsfragen, die sich aus diesem Forschungsziel herauskristallisierten, sind folgende:

1. Wie nehmen aktive Lehrpersonen in der Primarstufe ihr eigenes gendergerechtes/-inklusives Sprachverhalten wahr?
 - 1.1. Welchen Wert legen sie auf gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauch?
 - 1.2. Wo sehen sie eventuelle Grenzen oder Hürden des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs?
 - 1.3. Welche Meinungen vertreten sie in Bezug auf die Umsetzung des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs im Klassenraum?
2. Welche individuellen sprachlichen Veränderungen können aktive Lehrpersonen in der Primarstufe anstreben, um das *Gender Mainstreaming* in der Primarstufe voranzutreiben?

Die Hypothesen, die sich nach der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand ergaben, sind folgende:

1. Nicht jede Lehrperson ist *genderkompetent* und verwendet bewusst gendergerechte/-inklusive Sprache.
2. Nicht jede Lehrperson ist sich der negativen Auswirkungen auf Schüler*innen bewusst, die ihre fehlende *Genderkompetenz* auslöst.
3. Nicht jede Lehrperson ist bereit, individuelle sprachliche Veränderungen anzustreben, um das *Gender Mainstreaming* in ihrer Klasse voranzutreiben.

In der anschließenden Darstellung der Untersuchungsergebnisse im Kapitel 3.3 sollen Antworten auf diese Fragen gefunden werden und schließlich im Kapitel 3.4, stets unter Berücksichtigung und Einbezug des theoretischen Teils der Arbeit (vgl. Kapitel 2 Theoretischer Teil), zusammengefasst und interpretiert werden. Daraufhin sollte eine Bestätigung oder Revidierung der Hypothesen möglich sein.

3.2.2 Leitfadenerstellung

In Kapitel 3.1.1 wurde erläutert, wie ein *halboffenes* beziehungsweise *semi-strukturiertes Leitfadeninterview* eingesetzt wird, und was bei dieser Interviewform zu berücksichtigen ist. In Anbetracht dieser theoretischen Erklärung wird nun bestätigt, dass diese Form des Interviews für die Forschungsarbeit geeignet ist. Das Ziel der Befragung ist, herauszufinden, wie tätige Lehrpersonen in der Primarstufe zu den Schüler*innen sprechen, ob sie dabei gendergerechte oder -inklusive Sprachformen heranziehen, und welche Bedeutung gendergerechter und -inklusiver Sprachgebrauch für sie persönlich hat. Nach der Erstellung des Theorieteils der Arbeit konnten vorläufige deduktive Kategorien gebildet und daraufhin theoriebasierte Fragen für den Leitfaden formuliert werden (siehe auch Anhang, 7.2 Interviewleitfaden; Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse). Der Leitfaden beinhaltet alle notwendigen Fragen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, und lässt auch offene Erzählformen zu. Darüber hinaus kommen zwei Stimuli – Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen und Behauptungen – zum Einsatz, die sich der*die Interviewteilnehmer*in in Ruhe ansehen, und auf die er*sie schließlich reagieren und damit arbeiten kann (siehe auch Anhang, 7.2 Stimulus 1; 7.3 Stimulus 2). Es soll der direkte Vergleich zwischen den separaten Interviews hergestellt werden, um vorgefertigte Hypothesen (vgl. Kapitel 3.2.1 Forschungsfragen und Hypothesen) überprüfen zu können. Darum wurde auf eine klare Ausformulierung des Leitfadens geachtet. (Der Leitfaden befindet sich im Anhang, siehe auch Anhang, 7.2. Interviewleitfaden).

3.2.3 Auswahl der Lehrpersonen

Bei quantitativen Forschungen spielt die Anzahl der Untersuchungsteilnehmer*innen eine entscheidende Rolle für die statistische Repräsentativität (vgl. Settinieri, 2014, S. 60f.). Bei qualitativen Forschungen hingegen ist die Frage nach der Anzahl der Teilnehmer*innen nicht von Bedeutung, sondern es ist bei der Auswahl der Forschungsteilnehmer*innen Folgendes zu beachten: „Stattdessen müssen hier Verfahren einer bewussten (d.h. nicht zufälligen!), kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden“ (Kelle &

Kluge, 2010, S. 43, zit. n. Settinieri, 2014, S. 61). Die geplante Auswahl unterstützt die Erweiterung des theoretischen Gehalts (vgl. Settinieri, 2014, S. 61).

Unter Berücksichtigung dieser Betrachtung wurde für dieses Forschungsvorhaben nach Lehrpersonen in der Primarstufe gesucht, die aktiv tätig sind. Da in den Interviewfragen nach subjektiven Einstellungen zum Thema *Gendergerechtigkeit* und *Genderinklusion* gefragt wird, wurde nach Teilnehmer*innen gesucht, die sich nicht kennen, und die in unterschiedlichen Volksschulen, die sich wiederum in unterschiedlichen Wiener Gemeindebezirken befinden, arbeiten. Es wurde eine Auswahl von fünf Lehrpersonen getroffen.

Die Kontaktaufnahme mit den Teilnehmer*innen erfolgte telefonisch. Es wurde ein Zeitraum für die Durchführung der Interviews vorgeschlagen und alle Teilnehmer*innen fanden in diesem Zeitraum einen Termin, der ihnen ebenfalls zusagte. Auf diese Weise stellte sich die Terminvereinbarung glücklicherweise einfach dar. Die mündlichen Befragungen wurden mit allen Teilnehmer*innen am jeweiligen Schulstandort persönlich durchgeführt.

3.2.4 Organisation der Leitfadeninterviews

Nach Rubin und Rubin (2012, zit. n. Misoch, 2019, S. 229) gleicht die Ausführung einer mündlichen Befragung einer Kunst, die sie „the art of hearing data“ nennen. Manche Forscher*innen meinen, diese Beschreibung sei zu überspitzt, dennoch stimmen sie darin überein, dass von der interviewenden Person einige Kompetenzen abverlangt werden. Interviewende Personen sollen beispielsweise über kommunikative und soziale Kompetenzen verfügen, dabei Empathie und Einfühlungsvermögen zeigen, um an die Innenperspektiven des Gegenübers gelangen und diese auch verstehen zu können. Die Innenperspektiven stellen anschließend den Kern der Analyse dar. Dieses Ziel muss jedoch mit Fingerspitzengefühl und bestimmten Techniken erarbeitet werden, da dieses sonst leicht verfehlt werden kann (vgl. Misoch, 2019, S. 229). Bei jeder mündlichen Befragung muss sich der*die Forscher*in dieser Kriterien bewusst sein und erhält zudem die Chance seine*ihrer Gesprächskompetenzen zu verbessern.

Wie im Kapitel 3.1.1 erwähnt wurde, muss mindestens ein Probeinterview durchgeführt werden, um etwaige Problematiken im Leitfaden, aber auch in der Gesprächstechnik zu eruieren und bei Bedarf Abläufe zu adaptieren (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439f.). Das Probeinterview für diese Untersuchung fand mit einer weiteren Lehrperson der Primarstufe statt – die Ergebnisse wurden jedoch nicht in die Analyse integriert. Zur Aufnahme des Interviews wurde die App „Sprachmemos“ des iPhones 13 mini verwendet.

In Hinblick auf die theoretischen Ausführungen zu den Leitfadeninterviews und zur qualitativen Inhaltsanalyse im Kapitel 3.1.1 und Kapitel 3.1.3 kann bestätigt werden, dass die Methode der Analyse für die Interviewform geeignet ist, da grundsätzlich mit der Methode subjektive Einstellungen analysiert werden, die eben häufig in Form von Leitfadeninterviews erhoben werden (vgl. Flick, 2019, S. 416). Mayring und Brunner (2013, S. 323) bestätigen, dass Transkripte von semistrukturierten Interviews, in diesem Fall Leitfadeninterviews, für die qualitative Inhaltsanalyse geeignet sind. Aufgrund der Tatsache, dass nach der theoretischen Auseinandersetzung deduktiv und im Zuge der Arbeit mit dem Interviewmaterial induktiv Kategorien gebildet werden, wurde die *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* in Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung in Anlehnung an das Ablaufmodell von Mayring und Fenzl (2019, S. 640) in dieser Forschungsarbeit angewendet. Die deduktiven und induktiven Kategorien sorgen dafür, dass die Inhalte, die für die Auswertung relevant sind, aus den Interviews gefiltert werden (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 49).

3.2.5 Transkription der Leitfadeninterviews

In Kapitel 3.1.2 wurde der Hintergrund und Zweck von Transkriptionen erläutert. Angesichts dessen wurden für die Leitfadeninterviews, die in dieser empirischen Untersuchung zum Einsatz kommen, einfache Transkriptionsregeln gewählt. Diese stammen von Kuckartz et al. (2008, S. 27f.) und lauten wie folgt:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktions wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise wird aus „Er hatte noch so'n Buch genannt“ → „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4:“).
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Dieses Transkriptionssystem ist besonders für die qualitative Inhaltsanalyse, die für die anschließende Datenauswertung (siehe auch Kapitel 3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse) verwendet wird, geeignet, da der Inhalt des Interviews und nicht die Art des Sprechens im Vordergrund steht (vgl. Vogt & Werner, 2014, S. 44). Darüber hinaus wird die Zeilenummerierung aktiviert und die Darstellung erfolgt in der Zeilenform

(vgl. Misoch, 2019, S. 271ff.). Um den Prozess des Transkribierens zeitlich ein wenig zu reduzieren, wurde zur Unterstützung auf computergestützte Transkription zurückgegriffen (vgl. Mempel & Mehlhorn, 2014, S. 150). Es wurde das automatische Transkribieren von Tucan.ai (siehe auch: <https://www.tucan.ai/de/>) verwendet. Das Transkript wurde schließlich in das Programm MAXQDA (siehe auch: <https://www.maxqda.com/de>) eingesetzt und direkt im Programm überarbeitet, da die *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* ebenfalls dort angewendet wurde.

3.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Um schließlich die Forschungsfragen und Hypothesen (vgl. Kapitel 3.2.1 Forschungsfragen und Hypothesen) im darauffolgenden Kapitel 3.4 bestmöglich beantworten zu können, müssen die Antworten auf die Interviewfragen der Interviewteilnehmer*innen zunächst aufbereitet und dargestellt werden. Die Analyse des Datenmaterials wurde, wie bereits erwähnt, mit dem Programm MAXQDA durchgeführt. Nach dem Ablaufmodell von Mayring und Fenzl (2019, S. 640; siehe auch Abbildung 5) sollen zuvor die Analysekriterien festgelegt werden. Als *Kodiereinheit* wurden in dieser Datenauswertung einzelne Wörter festgelegt, da beispielsweise bei der Beantwortung nach dem Alter der befragten Person, eine Zahl als Antwort ausreicht. Die *Kontexteinheit* stellte ein gesamter Beantwortungstext einer Interviewfrage zu einer der festgelegten Kategorien, Ober- oder Subkategorie, dar. Die *Auswertungseinheit* waren schließlich alle fünf Transkripte der Leitfadeninterviews. In den weiteren Schritten des Ablaufmodells werden die deduktiven Kategorien mithilfe eines Kodierleitfadens beschrieben, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit für das Forschungsvorhaben zu gewährleisten. Die Definitionen der Kategorien und die dazu passenden prototypischen Beispiele aus den Interviews, sogenannte Ankerbeispiele, wurden im Kodierleitfaden angegeben (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Die deduktiven Kategorien wurden im Kodierleitfaden in Ober- und Subkategorien unterteilt, um die Textpassagen aus den auszuwertenden Transkripten strukturiert aufteilen zu können. Prinzipiell erhielten die Subkategorien eine Definition, da diese die Oberkategorie ausdifferenzieren. Bei manchen Kategorien erhielt jedoch nur die Oberkategorie eine Definition, da diese Beschreibung alle Subkategorien umfasst. Fast alle Kategorien wurden bereits nach der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Input der Arbeit für den Leitfaden festgelegt. Aufgrund der bereits vorhandenen Strukturierung bei der Durchführung der Interviews, war es nicht notwendig, Kodierregeln im Kodierleitfaden festzuhalten. Es gab keine Zuordnungsprobleme oder Abgrenzungsschwierigkeiten (vgl. Mayring & Fenzl, 2019, S. 638; Vogt & Werner, 2014, S. 56). In der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial

konnte induktiv eine Kategorie hinzugefügt werden. Diese Kategorie bezieht sich auf die Wünsche der Interviewteilnehmer*innen, die sie in Bezug auf die Thematik für die Zukunft haben. Der gesamte Kodierleitfaden befindet sich im Anhang (siehe Anhang, 7.5 Kodierleitfaden). Die farbliche Zuordnung von Textstellen zu den einzelnen Ober- und Subkategorien erfolgte im Programm MAXQDA und nach der Bestätigung, dass die in der Arbeit angeführten Gütekriterien berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 3.1 Qualitative Forschungsmethode), können die Untersuchungsergebnisse schließlich im Zuge des letzten Schritts des Ablaufmodells im Folgenden dargestellt werden. Aufgrund der Bewahrung der Anonymität der befragten Personen, werden sie in der folgenden Darstellung mit „B1, B2, B3, B4, B5“ benannt und somit voneinander unterschieden. Die vollständigen Transkripte, aus denen die Untersuchungsergebnisse paraphrasiert und einzelne Passagen zur Unterstreichung der Aussagen in der folgenden Darstellung angeführt werden, befinden sich im Anhang (siehe Anhang, 7.6 Transkripte).

Zur Übersicht werden in folgender Tabelle alle Ober- und Unterkategorien aufgelistet, deren Untersuchungsergebnisse in den weiterführenden Unterkapiteln dargestellt werden.

| Oberkategorie | Subkategorie 1 | Subkategorie 2 | Subkategorie 3 | Subkategorie 4 | Subkategorie 5 / 6 |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--|---------------------|----------------|-------------------------------------|
| Grammatik / Gender-linguistik | Maskulinum, Femininum, Neutrum | Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen | 10 Jahre voraus | | |
| Sachunterricht | Geschlecht | Liebe und sexuelle Orientierung | Mutter- / Vatertag | | |
| Schulische Ebene | Gender-gerechtigkeit und -inklusion | Gender Mainstreaming | | | |
| Behauptungen | Behauptung 1 | Behauptung 2 | Behauptung 3 | Behauptung 4 | |
| Unterrichtsstruktur | Partner*innen- und Gruppenarbeiten | Sitzplätze | | | |
| Fragen zum*zur Interviewteilnehmer*in | Alter | Anzahl der Dienstjahre | Standort der Schule | Schulstufe(n) | Ausbildungsweg Geschlechtsidentität |
| Ergänzungen / Wünsche | | | | | |

Tabelle 1: Übersicht der Kategorien.

3.3.1 Grammatik / Genderlinguistik

Diese Oberkategorie wurde in drei Subkategorien unterteilt: „Maskulinum, Femininum, Neutrum“ und „Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen“ und „10 Jahre voraus“. Im Zuge der Beantwortungen dieser Subkategorien wird die gesamte Oberkategorie abgedeckt. Bei der Subkategorie „10 Jahre voraus“ kommt eine Tabelle zum Einsatz, die den Interviewteilnehmer*innen übergeben wird. Diese Tabelle befindet sich im Anhang (siehe Anhang, 7.3 Stimulus 1: Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen).

3.3.1.1 Maskulinum, Femininum, Neutrum

Alle befragten Personen haben einige Ideen, wie Schüler*innen die Artikel der einzelnen Substantive erlernen und verinnerlichen könnten. Dabei schlagen B1, B2 und B5 vor, dass Zuordnungsmethoden geeignet seien. Dabei werden den Begriffen passende Bilder zugeordnet. B1, B3 und B5 heben hierbei auch die Farbenmethode hervor. Hier erhält jeder Artikel eine eigene Farbe. Sie sind der Meinung, dass sich die Kinder die Zuordnung von Artikel und Substantiv durch die Unterscheidung der Farben besser merken könnten. B5 schlägt folgende Farbwahl vor:

„Ich nehme grün für ‚der‘, ‚das‘ blau und ‚die‘ rot.“ (B5: 22)

Für die Farbwahl hat B5 keine Begründung, da B5 für die Schüler*innen einfach leicht zu unterscheidende Farben gewählt habe. B3 ergänzt die Farbenmethode mit dem Einsatz von Symbolen und beschreibt diese wie folgt:

„.... und da ist halt das mit den Artikeln, auch mit dem Wortschatz, extrem schwierig und man arbeitet halt sehr, sehr visuell, also mit Symbolen, also entweder mit Farben oder mit Symbolen. (Zum Beispiel?) Also, zum Beispiel ‚der‘ ist in den meisten Fällen blau. Entweder schreibt man es blau und macht ein blaues Dreieck darüber, glaube ich. ‚Die‘ ist rot mit einem roten Kreis und ‚das‘ ist grün mit einem grünen Viereck oder Dreieck.“ (B3: 12-17)

Auf die Frage, wie sie den Lernenden den Unterschied zwischen Maskulinum, Femininum und Neutrum erklären, reagiert B5 sehr direkt. B5 stellt fest, dass es keine eindeutigen Erklärungen gebe, welche Artikel den einzelnen Substantiven zugeordnet werden, und dass es bei jeder Regel, die man anwenden könne, auch Ausnahmen gebe. Aus diesem Grund findet B5, dass es nicht notwendig sei, den Kindern diese Regeln beizubringen. Zudem hebt B5 hervor, dass die Vermischung von grammatischer Kategorie Genus und *Gender* nicht Erfolg versprechend sei:

„.... Zum Beispiel, du kannst auch nicht sagen, wenn es eine weibliche Person ist, oder so etwas Weibliches, dann ist es ‚die‘. Das stimmt auch nicht, weil ‚das Mädchen‘ ist dann wieder ‚das‘.“ (B5: 11-13)

Bei der Erarbeitung von Substantivkomposita, zusammengesetzte Substantive, erklärt B5 die Begründung für die Wahl des Artikels. Dieser richte sich stets nach dem zuletzt angeführten Substantiv. B5 bestätigt hier abermals, dass das Genus nicht in Verbindung mit *Gender* stehe.

„... Und wenn es ‚die Tasche‘ ist, dann ist es auch ‚die Schultasche‘, dann ist es auch ‚die Sporttasche‘. Aber es geht nicht darum, was es jetzt genau ist, dass ‚die Tasche‘ irgendwie ein weibliches Objekt ist, also nein. ...“ (B5: 36-39)

B4 schließt hierbei an. B4 beginnt bei der Erklärung nach dem Unterschied der Genera diese mit *Gender* zu vermischen, doch revidiert diese Aussage sogleich.

„Die Artikel ‚der‘, ‚die‘, ‚das‘? (Ja.) ‚Der‘ steht eben für das Männliche, ‚der Mann‘, ‚die‘ für das Weibliche, ‚das‘ für Neutrum. Kann man, finde ich, sehr schwer erklären, weil es nicht immer so logisch ist. Ich meine, ‚der Vogel‘ - wieso muss der Vogel männlich sein? Ist eigentlich kein Grund. Und für Kinder, die sowieso DaZ sind, hat es auch keinen Sinn. Also, Artikel, finde ich, haben eigentlich nicht wirklich was mit dem Geschlecht zu tun. Die muss man lernen. ...“ (B4: 7-12)

Anschließend betont B4, dass die Schüler*innen die Artikel zu den einzelnen Substantiven auswendig lernen müssten.

3.3.1.2 Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen

Im Interviewgespräch mit B1 wurde diese Frage nicht gestellt.

B2 gibt an, folgende Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen zu kennen: Doppelpunkt, Schrägstrich, *Binnen-I*, und vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“. Die Auswahl entspricht einer Mischung von gendergerechten und genderinklusiven Schreibweisen. Im Unterrichtsgespräch selbst verwendet B2 einen genderinklusiven Sprachgebrauch mit dem Einsatz einer Sprechpause.

„Ich mache... (Wenn du es beschreiben kannst...) ...eine Pause: ‚Kolleg*innen‘. Dann setz ich das so irgendwie prägnant. Und das mache ich bei den Kindern aber eigentlich auch. Ich weiß nicht, ob es ihnen auffällt oder so, aber ich sage dann, zum Beispiel, ‚die Schüler*innen‘, wenn ich jetzt den Kindern was erzähle, über eine andere Klasse.“ (B2: 36-40)

Im schriftlichen Kontext verwendet B2 für die eigenen Arbeiten grundsätzlich den Doppelpunkt als genderinklusive Schreibweise. In der Schule selbst verwendet B2 die Formen, die im Schulbuch angeführt sind, um die Schüler*innen nicht zu verwirren. In den Mathematikbüchern habe B2 beispielsweise bisher noch keine genderinklusiven Schreibweisen vorgefunden. Doch B2 hat dies bereits davor gemeinsam mit den Schüler*innen besprochen und dabei betont, dass die Erwachsenen diese Art des Schreibens und Sprechens verwendeten.

B3 hingegen verwendet für die eigenen schriftlichen Arbeiten grundsätzlich das *Binnen-I* als gendergerechte Schreibweise. Des Weiteren zählt B3 folgende gendergerechte und -inklusive Formen auf: Unterstrich, Formen mit einer Sprechpause und vollständige Paarform

mit dem Bindewort „und“. B3 hebt hervor, dass, abgesehen von der vollständigen Paarform, keine dieser Formen für die Primarstufe geeignet sei. Grund dafür ist laut B3 folgender:

„In der Volksschule macht man das eigentlich nicht, also zumindest nicht in der Grundstufe 1, weil das würde die Kinder völlig durcheinanderbringen. Also, da muss man wirklich schon froh sein, wenn sie das geschlechtsspezifisch irgendwie halbwegs zuordnen können. Meistens sagen sie dann ‚er‘ zu einem Mädchen, weil sie das nicht differenzieren können.“ (B3: 29-33)

B3 fügt hinzu, dass im schriftlichen Kontext die männliche und weibliche Form eher abgewechselt werde, um die Sätze einfach zu halten und die Kinder nicht zu verwirren.

B4 geht bei dieser Frage genauer darauf ein, welche Formen B4 im mündlichen Kontext im Unterrichtsgespräch verwende:

„Ich versuche immer sehr oft die neutrale Form zu sagen. ... Dann sage ich oft die weibliche Form, um entgegenzuwirken, dass all die Jahre die männliche Form verwendet wurde (lachen).“ (B4: 45; 53-54)

B4 ergänzt, dass den Schüler*innen aufgefallen sei, wenn in Schulbüchern nur die männliche Form angegeben wurde. Hier sehe B4 den Anlass, die unterschiedlichen Schreibweisen mit der Klasse zu besprechen. B4 bemerkt jedoch, dass in den Schulbüchern immer öfters die neutrale Form eingesetzt werde. An der Tafel selbst schreibt B4 Sätze, in denen eine Person adressiert wird, oder schreibt die neutrale Form, wenn der Plural vonnöten sei. Im Kollegium hingegen werde nicht genderinklusiv gesprochen, da die Klassenlehrerinnen weiblich seien. Sie würden jedoch versuchen gendergerecht zu sprechen, wenn Männer im Team anwesend seien.

B5 zählt folgende Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen auf: Sternchen, Schrägstrich, Unterstrich, vollständige Paarform mit Bindewort „und“, und neutrale Formen. Die Auswahl entspricht einer Mischung von gendergerechten, genderinklusiven und genderneutralen Schreibweisen. B5 selbst verwendet im schriftlichen Kontext für seine Arbeiten im Masterstudium die genderinklusive Schreibweise mit dem Sternchen. Wenn B5 mit den Schüler*innen direkt spricht, benenne B5 andere Kinder entweder mit dem Namen oder verwende neutrale Begriffe, wie „Kind“. Weiters ergänzt B5 hierzu:

„Es kommt darauf an, wen ich genau meine, weil, wenn ich wirklich weiß, ich rede jetzt nur von Lehrerinnen, also weiblichen Kolleginnen, dann sage ich ‚Lehrerinnen‘, und sonst spreche ich eigentlich vom Kollegium. ... Und ich wüsste auch nicht, dass sich eine von meinen Kolleginnen irgendwie dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen würde. Also, gehe ich davon aus, dass ich das so machen kann.“ (B5: 53-60)

3.3.1.3 10 Jahre voraus

In dieser Subkategorie wird auf die Thematik der vorhergehenden Subkategorie genauer eingegangen. Im Folgenden werden die Tabellen der einzelnen befragten Personen abgebildet und in Zusammenhang mit ihren Aussagen gebracht.

| Interview-Nr.: 1 | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 1 | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 2 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 1 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 2 |
|--|---|---|--|---------------------------|
| (2.3.) SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | | | | |
| Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. | Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten in den Schulbüchern zu finden sein wird, erhält die 1. | Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren im Unterrichtsgespräch der Primarstufe angewendet werden. | Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten im Unterrichtsgespräch angewendet wird, erhält die 1. | |
| Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer. | X | 8 | X | 5 |
| Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler gehen ins Klassenzimmer. | | | X | 4 |
| Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer. | X | 1 | X | 1 |
| Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer. | X | 5 | X | 2 |
| Die Schüler/innen gehen ins Klassenzimmer. | X | 6 | X | 3 |
| Die SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer. | X | 7 | X | 3 |
| Die Schüler(innen) gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler*innen gehen ins Klassenzimmer. | X | 2 | X | 3 |
| Die Schüler_innen gehen ins Klassenzimmer. | X | 4 | X | 3 |
| Die Schüler:innen gehen ins Klassenzimmer. | X | 3 | X | 3 |

Abbildung 6: Tabelle 1, ausgefüllt von B1.

B1 ist der Meinung, dass sowohl genderneutrale, gendergerechte und genderinklusive Schreibweisen in 10 Jahren in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. B1 schließt lediglich das generische Maskulinum, das generische Femininum und die gendergerechte Form mit der Klammer aus. Bei der Reihung dieser Schreibweisen setzt B1 das substantivierte Partizip als genderneutrale Schreibweise auf den ersten Platz, reiht anschließend die drei genderinklusiven Schreibweisen ein, wählt daraufhin die gendergerechten Schreibweisen und setzt die neutrale Satzbildung auf den letzten Platz. Im mündlichen Kontext kreuzt B1 dieselben Schreibweisen an, fügt jedoch das generische Maskulinum hinzu. Das Ankreuzen der genderinklusiven Schreibweisen kommentiert B1 wie folgt:

„Ich würde das auch alles ankreuzen, weil man das immer mit so einer Leerstelle sagt. Also. (Und?) Ja.“ (B1: 49-50)

Bei der Reihung bleiben die Formen auf dem ersten und letzten Platz erhalten. Auf den zweiten Platz wird folgende gendergerechte Schreibweise gereiht: vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“. Die restlichen gendergerechten und genderinklusiven Schreibweisen befinden sich am geteilten dritten Platz. Schließlich wird das generische Maskulinum auf den vierten Platz gesetzt.

| Interview-Nr.: <u>2</u> (2.3.) SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 1 Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 2 Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten in den Schulbüchern zu finden sein wird, erhält die 1. | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 1 Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren im Unterrichtsgespräch der Primarstufe zu finden sein wird, erhält die 1. | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 2 Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten im Unterrichtsgespräch angewendet wird, erhält die 1. |
|--|---|--|---|--|
| Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer. | ✗ | 2 | | |
| Die Schüler gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer. | | | ✗ | 3 |
| Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer. | ✗ | 1 | ✗ | 2 |
| Die Schüler/innen gehen ins Klassenzimmer. | ✗ | 3 | | |
| Die SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer. | | | ✗ | 1 |
| Die Schüler(innen) gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler*innen gehen ins Klassenzimmer. | | | ✗ | 1 |
| Die Schüler_innen gehen ins Klassenzimmer. | | | ✗ | 1 |
| Die Schüler:innen gehen ins Klassenzimmer. | | | ✗ | 1 |

Abbildung 7: Tabelle 2, ausgefüllt von B2.

B2 fragt bei der Fragestellung noch einmal nach, ob es darum gehe, was B2 glaubt oder sich wünscht. Da es in diesem Fall darum geht, was er glaubt, zukünftig in den Büchern vorzufinden, antwortet er daraufhin wie folgt:

„Dann sieht es eher mau aus, glaube ich.“ (B2: 75-76)

Folglich kreuzt B2 drei Varianten an: die vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“, das generische Femininum und die gendergerechte Schreibweise mit dem Schrägstrich. Diese reiht B2 nach der Wahrscheinlichkeit in der genannten Reihenfolge. Im mündlichen Kontext hingegen, kann sich B2 vorstellen, dass mehrere Varianten zum Einsatz kommen würden. Das generische Femininum und die gendergerechte Schreibweise mit dem Schrägstrich lässt B2 aus, doch fügt B2 eine genderneutrale Form, und zudem eine gendergerechte und drei genderinklusive Schreibweisen hinzu, die B2 folgendermaßen kommentiert:

„Das wird auf dasselbe kommen, oder? Mündlich? ... Nehme ich an, deswegen, ...also die vier würde ich mal als gleich definieren. (Okay.) ‚Schüler_innen‘ mit Sternchen oder Unterstrich oder Doppelpunkt oder groß geschrieben[es ,I'].“ (B2: 100; 102-104)

Die letztgenannten Formen reiht B2 gemeinsam auf den ersten Platz. Die vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“ kommt auf den zweiten Platz. Schließlich setzt B2 das substantivierte Partizip als genderneutrale Schreibweise auf den letzten Platz.

| Interview-Nr.: <u>3</u> | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 1 | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 2 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 1 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 2 |
|--|---|---|--|------------------------------|
| (2.3.) SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | | | | |
| Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. | Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten in den Schulbüchern zu finden sein wird, erhält die 1. | Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren im Unterrichtsgespräch der Primarstufe angewendet werden. | Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten im Unterrichtsgespräch angewendet wird, erhält die 1. | |
| Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer. | | | X | 3 |
| Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer. | X | 32 | X | 32 |
| Die Schüler gehen ins Klassenzimmer. | X | 3 | X | 3 |
| Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer. | X | 1 | X | 4 |
| Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer. | X | 1 | X | 1 |
| Die Schüler/innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler(innen) gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler*innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler_innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler:innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |

Abbildung 8: Tabelle 3, ausgefüllt von B3.

B3 ist der Meinung, dass folgende Varianten in den Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden: vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“, das generische Maskulinum und das generische Femininum, das substantivierte Partizip als genderneutrale Schreibweise. Die Reihenfolge entspricht der Aufzählung, wobei beide generischen Formen zusammengefasst werden. Der Grund dafür, dass das substantivierte Partizip auf dem letzten Platz landet, ist folgender:

„Ja, das ist eben ‚Schülerinnen‘ und ‚Lernenden‘... Also, wie soll ich jetzt sagen, den Zusammenhang da herzustellen, ich glaube, dass das schwierig ist. Okay, ‚Schülerinnen‘ ist klar, aber was sind dann die ‚Lernenden‘? Das hat dann wieder mit dem Wortschatz zu tun. Ich glaube, dass das wahnsinnig schwierig ist.“ (B3: 62-65)

Das Auslassen der gendergerechten und genderinklusiven Schreibweisen kommentiert B3 so:

„Ich kann es mir schwer vorstellen, dass das umgesetzt wird. (Das mit den Leerstellen?) Ja, genau. Weil in der Primarstufe kann ich es mir kaum vorstellen.“ (B3: 56-58)

Im mündlichen Kontext kommt die neutrale Satzverbindung hinzu. Die ersten beiden Plätze und der letzte Platz bleiben so, wie sie bereits im schriftlichen Kontext gereiht wurden. Auf dem dritten Platz landet die neu dazu gekommene Variante.

| Interview-Nr.: <u>4</u> | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 1 | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 2 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 1 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 2 |
|---|--|---|---|--|
| (2.3.) SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. | Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten in den Schulbüchern zu finden sein wird, erhält die 1. | Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren im Unterrichtsgespräch der Primarstufe angewendet werden. | Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten im Unterrichtsgespräch angewendet wird, erhält die 1. |
| Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer. | X | 2 | X | 1 |
| Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer. | X | 1 | X | 2 |
| Die Schüler/innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler(innen) gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler*innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler_innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler:innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |

Abbildung 9: Tabelle 4, ausgefüllt von B4.

B4 äußert sich zu den unterschiedlichen Schreibweisen folgendermaßen:

„Wenn ich es jetzt so sagen darf: Am besten würde ich eigentlich das Erste finden. Das wird es aber nicht spielen, wegen den Beistrichen. Das ist zu kompliziert für Primarstufe in Schulbüchern. Das heißt, momentan ist es ja noch: ‚Die Schüler gehen ins Klassenzimmer‘. (Okay.) Also, jetzt verbreitet. ‚Die Lernenden‘, ‚Lernenden‘ ist neutral, das heißt, ich finde, das wäre eigentlich eine gute Sache, wenn das verwendet werden würde. Und ich bin halt ein Fan von beiden nennen: ‚Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer‘. Diese anderen Schreibweisen... schwierig. Ich glaube nicht, dass die sich in der Primarstufe durchsetzen werden, so mit Sternchen oder Unterstrich oder so. Das ist zu schwierig, das ist zu komplex. Also, wenn, würde ich halt hoffen, dass beide genannt werden.“ (B4: 77-87)

Somit kreuzt B4 insgesamt zwei Varianten an und setzt die vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“ auf den ersten Platz und das substantivierte Partizip als genderneutrale Schreibweise auf den zweiten Platz. Nach diesem Verfahren kreuzt B4 dieselben Varianten im mündlichen Kontext an, reiht diese jedoch in der umgedrehten Reihenfolge. Auf die Frage, warum B4 die generischen Formen und die gendergerechten und -inklusiven Formen nicht angekreuzt hat, antwortet B4 so:

„Na ja, damit schließt du immer wen aus. Und das ist das, was die Gesellschaft nicht will. Also, glaube ich es nicht [zeigt auf die generischen Formen]. Und bei dem sind wir halt, meiner Meinung nach, schon bei Gymnasium [zeigt auf die gendergerechten und -inklusiven Formen].“ (B4: 102-104)

| Interview-Nr.: 5 | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 1 | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 2 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 1 | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 2 |
|---|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| (2.3.) SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | | | | |
| Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer. | | | X | 3 |
| Die Schüler gehen ins Klassenzimmer. | | | X | 2 |
| Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer. | X | 1 | X | 1 |
| Die Schüler/innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer. | X | 3 | | |
| Die Schüler(innen) gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler*innen gehen ins Klassenzimmer. | X | 2 | | |
| Die Schüler_innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler:innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |

Abbildung 10: Tabelle 5, ausgefüllt von B5.

B5 kommentiert jede angeführte Schreibweise und entscheidet anschließend, von welchen Varianten B5 überzeugt ist, dass sie in 10 Jahren in den Schulbüchern der Primarstufe vorkommen werden.

„Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer.“ Das ist möglich und relativ korrekt, aber zu verschachtelt für die Kinder. ... „Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer.“ Hoffentlich nicht. „Die Schüler gehen ins Klassenzimmer.“ Hoffe ich auch nicht. „Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer.“ In zehn Jahren... Es ist halt sehr... ... Ja, ja. Und „Lernenden“ ist halt so zu sachlich, finde ich. Das ist nicht kinderfreundliche Sprache. „Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer.“ Vielleicht, ja. Das glaube ich auch nicht [zeigt auf die gendergerechte Schreibweise mit Schrägstrich]. „SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer.“ Vielleicht. Ach ja, mit dem Großschreiben. Also, das kann ich mir vorstellen. ... Und das könnte auch möglich sein [zeigt auf die genderinklusive Schreibweise mit Sternchen]. (...) Ja. Ich glaube die drei.“ (B5: 87-88; 90-92; 94-98, 103-104).

Schließlich entscheidet sich B5 für drei Schreibweisen und reiht sie wie folgt: vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“, genderinklusive Schreibweise mit dem Sternchen und gendergerechte Schreibweise mit dem *Binnen-I*. Im mündlichen Kontext hingegen bleibt nur der erste Platz unverändert, auf dem zweiten Platz landet das generische Maskulinum, und auf den dritten und letzten Platz wird das generische Femininum gesetzt. B5 begründet die Wahl so:

„Ja, ich kann mir halt schwer vorstellen, wie man das sprechen soll, mit dem Sternchen und mit dem Unterstrich oder mit dem Doppelpunkt. (Mit einer kurzen Pause dazwischen.) „Schüler*innen“. Na, diese drei kann ich mir nicht vorstellen. Und auch nicht die mit der Klammer oder die mit dem Slash.“ (B5: 117-121)

Zum Abschluss fragt B5 kurz nach, ob es sich bei diesem Gedankenspiel um Schulen in Wien oder am Land handle. Den Unterschied erklärt B5 folgendermaßen:

„Naja, in Wien, denke ich, dass sich das weit schneller weiterentwickeln wird als irgendwo am Land.“ (B5: 129-130)

3.3.2 Sachunterricht

Diese Oberkategorie wurde in drei Subkategorien unterteilt: „Geschlecht“ und „Liebe und sexuelle Orientierung“ und „Mutter-/Vatertag“. Im Zuge der Beantwortungen dieser Subkategorien wird die gesamte Oberkategorie abgedeckt.

3.3.2.1 Geschlecht

B1 geht bei der Erklärung des Geschlechts auf die Geschlechtsteile „weiblich“, „männlich“ und „intergeschlechtlich“ ein und meint, dass Chromosomen und Hormone auch in diesem Zusammenhang besprochen werden sollten.

B5 stimmt überein, dass es drei Formen gebe, wenn man das biologische Geschlecht betrachtet. Das dritte Geschlecht würde B5 als divers bezeichnen. Die Beschreibung der Geschlechtsteile ist bei der Besprechung des biologischen Geschlechts ebenso notwendig. B5 erzählt zudem, dass es nicht nur das biologische Geschlecht, sondern auch *Gender* und das sprachliche Geschlecht gebe.

„Das Geschlecht? (...) Das biologische Geschlecht? (Ja, das darfst du jetzt entscheiden, wie du darauf eingehen würdest.) Das ist eine Falle. (Wieso meinst du, ist das eine Falle?) Ja, weil es das biologische Geschlecht gibt und es gibt auch Gender, glaube ich. Also das Geschlecht, mit dem man sich identifiziert. Und das muss nicht unbedingt miteinander übereinstimmen, diese zwei Geschlechter. Und dann gibt es auch noch das sprachliche Geschlecht. ...“ (B5: 134-140)

Daraufhin betont B5, dass B5 neben dem biologischen Geschlecht auf jeden Fall auch *Gender* im Unterricht thematisch aufgreifen würde, aus folgendem Grund:

„Das, was, weiß ich, psychologische oder wie man sich damit identifiziert? Auf jeden Fall, ja. Da würde ich auf jeden Fall darauf eingehen, weil, wenn man das so erklärt, es gibt nur diese zwei Geschlechter oder das ist von der Natur so vorgesehen und dann können die Kinder schnell vielleicht darauf reinfallen, dass sie dann denken, das ist richtig. Und wenn man sich dann irgendwie als Frau kleidet oder so, sage ich jetzt mal, aber einen Penis hat, dass das dann irgendwie falsch ist. Und dieses Denken ist auf jeden Fall zu vermeiden. Also, da müsste man dann halt sagen, eben, es gibt Abweichungen und diese Abweichungen sind auch normal, da können diese Menschen nichts dafür. Und es ist auch schön, dass jeder anders ist, und dass es diese Unterschiede gibt und diese Vielfalt gibt, und dass es einfach ganz okay ist, und dass jeder sich auch fühlen und identifizieren kann mit dem was, was er oder sie für richtig hält und für passend hält.“ (B5: 161-173)

Diesen Unterschied hebt auch B4 hervor, jedoch vertritt B4, im Gegensatz zu B1 und B5, die Meinung, dass es beim biologischen Geschlecht zwei Arten, „männlich“ und „weiblich“, gebe.

„Das heißtt, entweder du hast einen Penis oder du hast eine Vagina [und Vulva]. Vom Biologischen ist es so. Das ist für mich das Geschlecht. Für mich ist es was anderes, wie du dich jetzt dann fühlst. ... Ob du dich jetzt als Mann fühlst, wenn du ein Mann bist? Das sind zwei verschiedene... aber biologisch gesehen, finde ich es ganz klar.“ (B4: 127-132)

Diese Ansicht unterstützt B2, indem B2 sich bei der Erklärung des biologischen Geschlechts auf die Erzeugung eines Kindes und auf die unterschiedlichen Geschlechtsorgane stützt.

„Okay. Also wirklich, was mit dem Sachunterrichtsgeschlecht zu tun hat und mit dem Thema. Okay. Ja, ich glaube, ich würde das vor allem irgendwie so besprechen, dass die Frau das Kind austrägt oder die Einzige ist, die die Möglichkeit hat, das Kind auszutragen. Von Menschen, zum Beispiel. Und, dass der Mann dafür gebraucht wird. ... Also einfach heruntergebrochen. (Okay.) Und dann das, dass die Frau halt Geschlechtsorgane und was auch immer hat, die der Mann nicht hat, aber braucht, um sich weiter fortzupflanzen. Ganz grob heruntergebrochen. In der Tierwelt ist es ja teilweise dann mit sächlichen Wesen anders, aber ja.“ (B2: 131-140)

Schließlich hebt B2 noch hervor, dass die Erklärung des Geschlechts offen gestaltet werden sollte, um Diversität ebenso einen Raum zu geben.

„Also, Kindern in der Primarstufe das Geschlecht beizubringen, ist allgemein schwierig, vor allem, weil es gerade so diskutiert wird, auch. Und ich persönlich finde, egal, wie ich es ihnen beibringe, dass es sehr offen sein sollte, wie man das erklärt. Also, dass man Diversität auch wirklich in die Primarstufe bringt und sagt: "Gut, ein Mann ist nicht ein Mann, nur wenn er so und so ausschaut und das und das macht und hin und her." Genauso, wie bei einer Frau, diese Klischee-Rollenbilder, die noch einmal in der Volksschule prägen..., dass es eher offener ist. ...“ (B2: 117-124)

Dennoch meint B2, dass einige Schüler*innen, die beispielsweise zuhause sehr religiös aufwachsen, andere Anschauungen verinnerlicht hätten, gegen die man schwer ankämpfen könne.

„.... Und wenn ein Kind religiös von den Eltern getrimmt ist, dann... (in die Hände klatschen) Ja, du kannst es versuchen, aber wenn das von den Eltern nicht unterstützt wird, die Offenheit gegenüber von diversen Personen, dann ist es nicht mehr in der Primarstufe unterzubringen, meiner Meinung nach.“ (B2: 156-160)

B2 fragt zwischendurch nach, ob bei dieser Frage, die Geschlechtsteile oder die Artikel, sprich das sprachliche Geschlecht, gemeint würden.

B3 vertritt die Meinung, dass es „männlich“, „weiblich“ und „sächlich“ gebe. Dem Wort „sächlich“ fügt B3 schließlich den Begriff *Neutrum*, der für die grammatischen Kategorie Genus verwendet wird, hinzu. Grundsätzlich findet B3, dass mit Bildern gearbeitet werden solle, wenn das Geschlecht im Unterricht behandelt wird. B3 glaubt zudem, dass Diversität in der Primarstufe nur marginal besprochen werden könne.

„Naja, ich würde auch wieder sehr mit Bildern arbeiten, weil ich mein „Papa“, „Mama“ und „Mann“, „Frau“ - das geht. Also, das kann man in die Richtung... vielleicht auch mit Tieren und ein bisschen „sächlich – Neutrum“, Dinge, an Personen. Aber dann differenziert man bei Personen halt auch wieder. Weil, ich glaube, mehr als „weiblich, männlich, sächlich“ ist, glaube ich, nicht möglich in der Grundstufe. Also, da gibt es ja dann auch noch divers. Ich glaube, das geht nicht. Das schaffen sie, glaube ich, nicht. Eher vielleicht bei den Größeren, wenn da noch Fragen kommen, diesbezüglich. Aber bei den Kleinen: „Mama“, „Papa“, „Mann“, „Frau“, „Bub“, „Mädchen“ mit Bildern. Also, sehr visuell alles, mit Bildern untermalen.“ (B3: 80-89)

3.3.2.2 Liebe und sexuelle Orientierung

B1 meint, dass es wichtig ist, den Schüler*innen zu vermitteln, dass es keine Eingrenzungen gebe, wen man lieben oder nicht lieben darf und kann.

„(...) Liebe ist etwas, was also zwei Menschen oder mehrere Menschen verbindet, dass man für mehrere Menschen Liebe empfinden kann, weil man selbst ja auch, keine Ahnung, seine Geschwister lieb hat, aber seine Eltern auch oder halt seine Verwandtschaft. Also, dass das auf jeden Fall breiter gefächert ist, und dass es ... keine Einschränkung gibt, wen man lieben darf und wen man lieben kann. Ja, also damit, so verschiedene sexuelle Orientierungen abzudecken. ...“ (B1: 86-93)

Diese Ansicht unterstützt B5. B5 zählt ebenso verschiedene Formen von Liebe auf.

„Ja, Liebe, das ist so eine Sache. Da würde ich sagen, dass es verschiedene Formen der Liebe gibt, zum Beispiel Selbstliebe auch oder Liebe aus der Familie. Deine Mutter liebt dich, oder was bedeutet das, wenn du sagst, dass du deine Mutter liebst, oder dass du deine Schwester lieb hast oder auch eine Katze oder so ein Tier. Ja, da sagen wir auch, dass man jemanden liebt, oder dass man ein Tier liebt. Aber dass es ja auch die partnerschaftliche Liebe gibt oder so was.“ (B5: 180-185)

Bei der Beschreibung der partnerschaftlichen Liebe geht B5 etwas genauer auf diese ein und würde die Eltern, egal, ob Mama und Papa oder zwei Mamas oder zwei Papas, als Beispiel für die Erklärung verwenden.

„.... Aber ja, dass es auch irgendwie eine sehr intensive Liebe geben kann, zwischen zwei oder auch mehr Menschen, aber eigentlich vor allem zwei Menschen. Und oft kann man das dann vielleicht an Papa und Mama aufzeigen oder vielleicht sind es auch zwei Papas oder zwei Mamas, natürlich. Aber da sagt man dann halt, da sagen diese zwei Personen, dass sie den Rest des Lebens praktisch miteinander verbringen wollen oder einfach wirklich so verliebt sind, dass sie alles füreinander tun würden usw. Und genau, das ist Liebe.“ (B5: 186-194)

Des Weiteren unterscheidet B5 zwischen Liebe und sexueller Orientierung, da B5 zweiteres als eine Art Anziehung beschreibt, die auf Eigenschaften von Personen Bezug nimmt. Dabei möchte B5 auch auf die Vielfalt von Sexualität eingehen.

„.... Sexuelle Orientierung, das würde ich halt mit so einer Art Anziehung irgendwie wahrscheinlich erklären. Ja. Welche Eigenschaften von Personen - das können äußerliche sein, aber auch die Stimme, zum Beispiel, oder auch der Geruch, oder aber auch der Charakter - man anziehend findet und ja, auf die Vielfalt eingehen. ... Aber ja, da würde ich auf die verschiedenen so hetero- und homo- und trans- und asexuell und die ganzen Sachen, die es halt gibt, die ich jetzt auch nicht alle weiß, eingehen, aber... (Mit Kindern in der Volksschule aber auch?) Ja, ja, sicher.“ (B5: 185-203)

B4 möchte mit den Schüler*innen offen über die Thematik sprechen und hervorheben, dass es verschiedene Formen von Liebe gebe. B4 betont, dass B4 selbst konservativ aufgewachsen sei und oft von der binären Geschlechterordnung ausgehe. Gegen dieses Denken anzukämpfen und bei Aussagen zu der Thematik besonders darauf zu achten, ist B4 wichtig.

„.... Damit habe ich letztens gehadert, weil ..., Liebesbriefe wurden geschrieben, und dann habe ich gesagt: „Es ist ja nicht schön, wenn man jemandem einen Liebesbrief schreibt und dann bekommt man keine Antwort darauf.“ Dann habe ich gesagt: „Nehmen wir den XY als Beispiel, wenn er jetzt einem Mädchen...“ Und dann ist mir eingefallen: „Hey, das ist blöd. Aber, wieso sage ich jetzt, dass der XY einem Mädchen einen Liebesbrief schreibt?“ Ich bin halt noch sehr konservativ aufgewachsen und erzogen worden und ich denke oft in diesen Mann-Frau-Schienen. Und da fällt es mir schwer, aber ich habe dann halt immer gesagt, wenn der XY einem anderen Kind oder jemandem, also ich probiere es dann eben neutral zu halten, um nicht vorzugeben, dass der XY als Bub jetzt einem Mädchen einen Liebesbrief schreiben muss. Das heißt, das ist mir immer ganz wichtig, das vorzuleben, eben nicht in Schienen zu denken und auch nicht solche Aussagen zu machen.“ (B4: 135-147)

Den konkreten Schwerpunkt auf diese Thematik möchte B4 in der vierten Schulstufe legen.

Bei der Frage, was Liebe ist, würde B3 stets den Bezug aus der Welt der Schüler*innen herstellen. Dabei stehe oft das Familiäre im Vordergrund. Beispiele aus dem Familiären können auch Einblicke in diverse Lebensformen bieten, falls ein Kind beispielsweise gleichgeschlechtliche Eltern habe. Für B3 ist es von Bedeutung, dass die Fragen, die im Zuge

dieser Thematik auftauchen, stets mit den Schüler*innen erarbeitet werden würden und dabei Fragen selbst an die Kinder gerichtet werden würden.

„Ich meine, ich würde immer von der Situation der Kinder ausgehen oder man nennt Beispiele. Oft ist es auch so, dass die Kinder jemanden im Familienkreis oder im Bekanntenkreis haben, zum Beispiel ein gleichgeschlechtliches Paar, dann greift man das halt auf. Es muss immer aus der Welt der Kinder passieren und aus der Realität der Kinder. Aber sie haben sicher auch schon einiges mitbekommen. Also, würde ich das eher aus dem Umkreis der Kinder mal herausnehmen. ... Also meistens erarbeitet man es mit den Kindern gemeinsam: ‚Was ist für dich Liebe? Was stellst du dir darunter vor? Ist Liebe gleich Sexualität oder ist Liebe einfach ‚Man hat sich gern mal so als Familie zusammen.?‘ Das ist halt, bei den kleinen Kindern, eher noch dieses Familiäre. Also, viel passiert halt im familiären Kontext: ‚Wie erlebt man Liebe innerhalb der Familie, unter Freunden, unter Geschwistern, in der Klasse? Was bedeutet Liebe?‘“ (B3: 95-100; 102-109)

Die Thematisierung von sexueller Orientierung findet B3 in der Primarstufe eher schwieriger. B3 ist der Meinung, dass es in dieser Hinsicht auch stark von der Familie abhänge, also was in diesem Kreis besprochen werde. Hierbei sieht B3 einen großen Unterschied zwischen religiösen und progressiveren Familien. Im zweiteren Fall kann Sexualität vermehrt Thema sein und besprochen werden.

Die Unterscheidung bei der Art der Thematisierung von Liebe und sexueller Orientierung in religiösen oder progressiven familiären Kreisen sieht ebenso B2.

„... Da ist dann wieder das Problem des vorherigen Punkts. Wenn ich jemanden in der Primarstufe habe, wo die Eltern sehr religiös sind, kann es sehr schwierig sein, mit den Kindern darüber zu diskutieren oder denen vernünftige Gründe dafür zu geben. Oder das mit ihrem Umfeld irgendwie darstellen zu können, damit die Kinder das auch irgendwie begreifen können. Weil die haben ja das nur eingebläut bekommen, dass das nicht normal ist, zum Beispiel, dass ein Mann einen anderen Mann liebt, und deswegen ist es so. Keine Begründung. ...“ (B2: 181-188)

Weiters beschreibt B2 Liebe folgendermaßen:

„Ich würde auf jeden Fall sagen, dass Liebe ein sehr starkes Gefühl ist, das man sich nicht aussuchen kann. ... Also von manchen Menschen fühlen wir uns angezogen oder zu denen hingezogen. Und bei manchen ist es halt abstoßend, zum Beispiel. Im Extremfall, also den kann man dann nicht riechen, zum Beispiel, oder schmecken, wie auch immer. Das passt dann nicht zusammen.“ (B2: 167-168; 171-174)

In Bezug auf sexuelle Orientierung bezieht sich B2 ebenfalls auf ein Gefühl und beschreibt es so:

„Genau. Auch in dem Fall, zum Beispiel, dass es ein Gefühl ist, wenn ich jetzt homosexuell bin, dann ist es ein Gefühl, das ich nicht abschalten kann, muss und sollte.“ (B2: 176-178)

3.3.2.3 Mutter-/Vatertag

B1 betont, dass im Lehramtsstudium bereits progressivere Lehrende angemerkt hätten, dass diese traditionellen Feierlichkeiten problematisch sein könnten, weil nicht alle Schüler*innen eine Mutter oder einen Vater haben. Dennoch seien die Feierlichkeiten sehr im Schulleben verankert. B1 unterrichtet Werken und bastelt mit den Schüler*innen Geschenke und findet dies in Ordnung, solange offen gelassen werde, wem die Kinder dieses Geschenk übergeben.

„... Und dann dieses Jahr, wir brauchen jetzt eine Bastelei, und ich habe halt Werken, und wir brauchen eine Bastelei für Muttertag zum Beispiel. Und ich glaube, wenn ich selbst eine Klasse habe, würde ich trotzdem

Sachen basteln und würde sagen, es gibt den Muttertag und man könnte quasi (...), wir basteln etwas und aber ein bisschen so dieses Inklusivere sagen: „Ja, du kannst es ... jemandem schenken, dem du ... eine Freude bereiten möchtest. Und falls das deine Mutter ist, dann könntest du das oder dein Vater ist.“ (B1: 100-107)

Die Geschenkwahl hingegen findet B1 oft sehr stereotyp. Beispielsweise sei es gängig Schmuck für die Mutter und eine Karte mit Werkzeugen für den Vater herzustellen.

Auch die anderen befragten Personen assoziieren mit den Feierlichkeiten das Basteln von Geschenken. B2 und B3 gehen gleich zu Beginn der Beantwortung der Frage darauf ein.

„Muttertag und Vatertag. Da geht es wahrscheinlich auch um Geschenke? Bastle ich ein Muttertagsgeschenk oder ein Vatertagsgeschenk und so...?“ (B2: 193-194)

„Ich meine, ich kann es so sagen, wie es die Kolleginnen machen, weil das nicht so in meinen Bereich fällt. Also, bis jetzt war es in jeder Klasse einfach das Klassische: Man macht ein Muttertagsgeschenk, man macht ein Vatertagsgeschenk. Aus.“ (B3: 117-120)

B3 unterstützt den Gedanken, dass man an bestimmten Tagen darüber nachdenke, wofür man der Mutter oder dem Vater dankbar sein könne.

B2 hingegen hinterfragt die Benennung der Feierlichkeiten. So, wie es B1 im Lehramtsstudium gehört hatte, findet es auch B2 problematisch, es so zu benennen, da nicht alle Kinder eine Mutter oder einen Vater hätten. Deswegen schlägt B2 vor, dass man die Tradition hinter diesen Feierlichkeiten bespreche, aber im Endeffekt den Schüler*innen selbst überlasse, wem sie eine Freude machen wollen. B2 selbst bastelt mit den Schüler*innen keine Geschenke, da Prozessorientierung im Vordergrund des Werkunterrichts stehen solle.

„Also, ich habe keine Geschenke vorbereitet. Ich muss auch sagen, dass ich am Anfang der Klasse den Eltern mitgeteilt habe, dass es bei mir eher um den Prozess geht, in Werken vor allem, und nicht um das Produkt am Ende.“ (B2: 210-212)

B4 schließt sich ein wenig den Aussagen von B2 an. B4 will zum einen keine Geschenke mehr mit den Schüler*innen für diese Feierlichkeiten basteln, da diese Tätigkeit in den familiären Bereich ausgelagert werden könne. Zum anderen betont B4 die Problematiken, die mit diesen Feierlichkeiten einhergingen.

„Erstens mal, weil ich es einfach nicht mag, und ich immer viel zu spät dran bin. Ich vergesse es. Aber ich finde, das ist etwas, was man zu Hause machen kann. Da muss halt der Vater für den Muttertag irgendwie die Kinder beiseite holen und was basteln für die Mutter, zum Beispiel. Aber ich finde nicht, dass das jetzt klassisch die Schule übernehmen muss. Und wie gesagt, man hat halt die Probleme jetzt nicht nur – ‚Vatertag‘ und ‚Muttertag‘ - auf die Geschlechter bezogen. Was ist, wenn jemand verstorben ist? Also, ich finde, dass eine große Bandbreite - oder alleinerziehend - an Problemen, die mit diesen Feiertagen zusammenkommen.“ (B4: 169-177)

B5 unterstützt solche Feierlichkeiten ebenso wenig, da B5 die Meinung vertritt, dass diese mit der Schule nicht unbedingt in Zusammenhang gebracht werden müssten. Grund dafür ist unter anderem, dass B5 selbst diese Feierlichkeiten nicht feiert. Auch B5 spüre jedoch einen gewissen Druck von der Schule aus und habe sich von einer Arbeitskollegin zum Basteln eines Muttertagsgeschenks überreden lassen. Da B5 mit der Klasse grundsätzlich wenig

bastelt, sah B5 dies als Anlass es einmal auszuprobieren. Dennoch ist B5 nun unentschlossen, wie mit dem Vatertag umgegangen werden soll.

„Auch wenn er nicht kommen würde, wir haben jetzt ein Geschenk für die Mutter gemacht, da will ich eigentlich was für den Vater auch machen. Aber andererseits dann muss ich mir das noch einmal überlegen, weil viele der Kinder in meiner Deutschförderklasse auch keinen Vater mehr haben oder nicht in Wien ist. Aber vielleicht werde ich da eine Lösung finden. ... Aufgrund des Krieges und der Fluchterfahrungen, ja.“ (B5: 249-253, 255)

Zum Abschluss will B5 noch einmal festhalten, dass es schön sein könne, wenn es Tage gebe, die den Eltern gewidmet seien, doch, dass diese auch zu gewissen Problemen führen könnten.

3.3.3 Schulische Ebene

Diese Oberkategorie wurde in zwei Subkategorien unterteilt: „Gendergerechtigkeit und -inklusion“ und „Gender Mainstreaming“. Im Zuge der Beantwortungen dieser Subkategorien wird die gesamte Oberkategorie abgedeckt.

3.3.3.1 Gendergerechtigkeit und -inklusion

Alle befragten Personen stimmen darüber ein, dass an ihren Schulen schulintern keine Maßnahmen gesetzt werden, die Gendergerechtigkeit oder -inklusion vorantreiben. Es gibt an keiner der Schulen Genderbeauftragte. Dies bestätigen folgende Aussagen.

„Kaum welche. ... Also auf Schulebene, dass man wirklich darüber redet, würde ich nicht sagen, dass das irgendwie verankert ist. Oder auch, mir wäre jetzt auch kein Fall bekannt, wo irgendwie das dann zur Diskussion gestanden wäre oder so. Also da macht jeder so sein..., da kocht jeder sein Süppchen. (Das heißt, Genderbeauftragte gibt es nicht. Oder habt ihr so was festgelegt?) Nicht, dass ich wüsste.“ (B1: 126; 129-135)

„Aber ich kann jetzt nicht sagen, ob wir so was wie eine Initiative haben oder ein Projekt, das im Hintergrund läuft. Dafür bin ich nicht zuständig. (Ich wollte auch dazu fragen, ob es denn Genderbeauftragte gibt an deiner Schule? Oder weil es eben noch kein Projekt gab, hast du es noch nicht mitbekommen?) Ich habe es noch nicht mitbekommen. Ich bilde es mir ein, aber es könnte auch sein, dass sich das irgendwo von der Uni mal gehört habe und deswegen, dass es das bei der Uni gegeben hat. Das kann ich jetzt nicht genau zuordnen.“ (B2: 221-223; 248-253)

„Es ist schwierig, weil es ist jetzt nicht so ein großes Thema. Ich kann es ehrlich sagen, weil wir in so einer Brennpunktschule sind. (Okay, aber so Genderbeauftragte im Kollegium, gibt es das?) Gute Frage. Ich glaube nicht. Ich müsste mich erkundigen, aber ich glaube nicht.“ (B3: 140-141; 153-155).

„Nein. Aber in der Volksschule...ist es gar kein Thema bis jetzt, überhaupt nicht. Es ist eher gerade nur so, dass der einzige männliche Lehrer, den wir haben, gesagt hat, er hätte gern auch ein Männerlehrerklo, weil das hat er nicht. Also, wir sind auf dem Niveau. (Das heißt, Genderbeauftragte gibt es nicht?) Nein.“ (B4: 186; 196-201)

„Also ad hoc fallen mir da eigentlich keine Maßnahmen ein, die jetzt strukturell auf der ganzen Schule irgendwie umgesetzt werden oder besprochen werden oder so etwas. (Also, so Genderbeauftragte habt ihr nicht?) Nicht, dass ich wüsste, nein.“ (B5: 273-275; 279-280)

Um diese gegebene Situation zu ändern, fände B1 eine schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung sinnvoll, um das Bewusstsein dafür zu schärfen, denn B1 ist der Meinung, dass die

Zweigeschlechtlichkeit in der Schule im Vordergrund stehe. Diese Sichtweise sei auch auf sprachlicher Ebene verankert, wie B1 erzählt:

„Es werden halt immer Mädchen und Buben angesprochen. Also, ganz viel so dieses: ‚Alle Mädchen können jetzt das machen und alle Buben können jetzt das machen.‘ So. Ich glaube, dass manche diese Einteilung nicht für Materialien, die sie zur Verfügung stellen, verwenden, sondern für den Ordnungsrahmen. So, man sitzt im Sitzkreis und jetzt dürfen sich alle Mädchen hinsetzen und jetzt dürfen sich alle Burschen hinsetzen, um so einfach das als Kategorie zu nehmen. Und ich finde, das könnte man aufweichen.“ (B1: 151-157)

Diese Sichtweise vertritt ebenfalls B5. B5 meint außerdem, dass die Aufgabenverteilung im Kollegium traditionellen Rollenbildern entsprechend verlaufe, da Männer für technische Probleme oder für Schlepparbeiten herangezogen werden. Deswegen ist B5 der Meinung, dass dahingehend das (sprachliche) Bewusstsein geschärft werden solle, nicht nur im Umgang mit den Kolleg*innen, sondern auch im Umgang mit den Schüler*innen.

„Aber auch im Unterricht, zum Beispiel, im Turnen, dass nicht irgendwie die Jungs da irgendwie was aufbauen oder wegräumen müssen. (Ja.) Oder: ‚Ich brauche jetzt ein paar starke Jungs, die mir die Obstkiste holen‘, oder so was. Also, so was sollte halt nicht sein. (Okay.) Ich kann jetzt aber auch nicht behaupten, dass so was in unserer Schule gibt. Aber ich kann es mir gut vorstellen.“ (B5: 312-316)

B2 betont, dass das Kollegium sehr offen sei, und dass nicht so viel darüber nachgedacht werden müsse, wie Personen oder Gruppen bezeichnet werden, da sie keine Rollenklichthees vermitteln. Dennoch meint B2 auch, dass es für die jüngeren Kolleg*innen, die sich im Zuge ihres Lehramtsstudiums im wissenschaftlichen Bereich mit dieser Thematik auseinandersetzen mussten, selbstverständlicher sei als für die älteren Kolleg*innen. Der Wunsch von B2 ist, dass der genderinklusive Sprachgebrauch in offiziellen Ausschreibungen von der Schule, beispielsweise an Eltern, zum Einsatz käme.

„Ja. Ich würde mir manchmal wünschen, dass die Wordings, die so nach außen kommen, also diese ‚Schüler*innen‘, zum Beispiel, dass das bei offiziellen Briefen, zum Beispiel, oder offiziellen Aussendungen an die Eltern schon mehr in die Richtung geht, weil es, finde ich, auch viel professioneller wirkt. Aber jetzt nicht nur bei ‚Schüler*innen‘, sondern bei allem Möglichen halt. (Also Personenbezeichnungen?) Genau, bei Personenbezeichnungen, voll.“ (B2: 258-263)

In den Schulen von B3 und B4 sieht die Lage ein wenig anders aus. Erstere sei eine sogenannte Brennpunktschule, in der andere Themen die Umsetzung von Gendergerechtigkeit und -inklusion überschatten würden. In zweiterer, einer katholischen Privatschule, würde ein anderes Verständnis dieser Thematik vermittelt werden.

„Na ja, weil es eine katholische, religiöse Privatschule ist. Ich meine, da reden wir davon, dass die Priester noch immer das Zölibat leben, dass Schwule nicht den Segen bekommen. Das ist dann ein schwieriges Thema. Was, glaube ich, bei uns in der Volksschule bis jetzt auch noch nie gab, Kinder, die so wirklich gesagt haben: ‚Sie fühlen sich als anderes Geschlecht.‘ Wenn es das geben würde, dann würden wir vielleicht darauf reagieren. Aber davor was zu tun, glaube ich, das wird nicht passieren, leider. Was aber sicher gut wäre, weil dann vielleicht erst die Kinder rauskommen würden und sagen würde: ‚Das passt für mich.‘ Sie haben ja jetzt die Option nicht.“ (B4: 206-214)

B4 betont die Wichtigkeit, gendergerechte und -inklusive Maßnahmen umzusetzen, um die Schüler*innen mit einem diversen Verständnis zu konfrontieren. B4 meint, dass in der Schule

noch keine Lehrperson die Behandlung dieser Thematik in Angriff genommen habe, und dass so eine Person vermutlich vonnöten wäre.

„Ja, viel. ... Deswegen kann man gar nicht sagen, man will was ändern, weil es für alle so, so normal ist, oder so passt ins Lebensbild, weil wir alle so gestrickt sind, als Lehrer. Wenn jetzt aber jemand kommen würde, der dann sagt... Ja, da braucht es wahrscheinlich jemanden, der das in Angriff nimmt.“ (B4: 217; 221-225)

Wenn in der sogenannten Brennpunktschule von B3 genug Zeit wäre, würde B3 Gendergerechtigkeit und -inklusion über Sprache und Kommunikation in den Unterricht integrieren, da das noch immer verwendete generische Maskulinum beispielsweise durch die Nennung der vollständigen Paarform mit dem Bindewort „und“ abgelöst werden könne. Doch größere Schritte hält B3 derzeit nicht für möglich.

„Ich meine natürlich, man sagt halt generell noch ‚die Schüler‘ und differenziert wenig. Das wäre sicher einmal ein erster Schritt, dass man das einmal wirklich differenziert in ‚Schüler und Schülerin‘ und ‚Lehrer und Lehrerin‘. Genau, das ist ein erster kleiner Schritt. Aber ich glaube, viel mehr wird nicht möglich sein.“ (B3: 174-178)

3.3.3.2 *Gender Mainstreaming*

B1 ist die einzige der fünf befragten Personen, die bestätigt, den Begriff *Gender Mainstreaming* bereits gehört zu haben. B1 ist der Auffassung, es handle sich um einen positiven, aber nicht idealen Begriff. Weiters artikuliert B1, dass der Begriff darauf abziele, dass alle Geschlechter gleichbehandelt werden sollten. Damit dies gelingen könne, werde mit diesem Konzept das Geschlecht ignoriert. Doch B1 findet, dass diese Vorgehensweise nicht gut sei, da es aufgrund der starken Sozialisierung der Kinder mit ihrem Geschlecht wichtig wäre, diese binäre Geschlechterordnung aufzubrechen.

„Also ich finde es gut, wenn man, also so, wie ich es verstehe, mit dem ‚Man versucht die Kategorie *Geschlecht* außen vor zu lassen und die nicht mitzunehmen‘. Das finde ich gut, weil man dann versucht auf alle Kinder gleich einzugehen oder man hat den Anspruch auf alle gleich einzugehen und sich davon nicht beeinflussen zu lassen. (...) Ich glaube, dass Kinder schon sozialisiert sind mit ihrem Geschlecht, und dass es manchmal auch wichtig ist, da dezidiert aufzubrechen und darauf einzugehen und das nicht nur zu ignorieren[...] ...“ (B1: 186-192)

B2 wiederum kennt den Begriff nicht und vermutet, dass dieser aus den sozialen Medien stamme. Für B2 verdeutlicht dieser die gesellschaftliche Akzeptanz der binären Geschlechterordnung und B2 assoziiert den Begriff daher eher negativ. B2 ist der Meinung, dass diese Sichtweise nicht mehr zeitgemäß sei.

„... Ich würde sagen, vor vielen Jahren gab es den ‚Gender Mainstream‘: Es gibt einen Mann und es gibt eine Frau und diese Rollenbilder, dass das eher ein ‚Gender Mainstream‘ war. Jetzt würde ich das irgendwie negativ auffassen, diese Bezeichnung.“ (B2: 276-279)

Dabei stellt B2 das Unverständnis vieler Menschen gegenüber genderinklusiver Sprache in den Mittelpunkt des Gesprächs. B2 versteht nicht, warum sich diese Menschen beleidigt

fühlen, wenn Mitmenschen beispielsweise nicht den gesellschaftlichen Konventionen entsprechend angesprochen werden wollen.

B5 glaubt den Begriff zu kennen und hat verschiedene Vermutungen, was dieser bedeuten könnte. B5 entscheidet sich für eine Definition, die der von B2 ähnelt. Für B5 gebe es laut diesem Begriff eine bestimmte Richtung, die dem biologischen Geschlecht zuzuordnen sei: Es gäbe nur heterosexuelle Männer und Frauen.

„Und da würde ich dann denken, dass Gender Mainstreaming, zum Beispiel, davon ausgeht, dass alle Männer hetero sind, einfach alle Menschen sowieso hetero sind und alle Männer irgendwie auf Frauen stehen und alle Frauen auf Männer stehen und es ist nichts dazwischen gibt oder so was. Und sich auch so kleiden, wie Männer, und Frauen kleiden sich so, wie Frauen, und verhalten sich so und üben entsprechende Berufe aus. Das es einfach diesen Mainstream gibt, der dann dem wahrscheinlich, in dem Sinne, biologischen Geschlecht zugeordnet wird.“ (B5: 333-340)

B3 und B4 ordnen den Begriff *Gender Mainstreaming* als eher positiv ein, da beide der Meinung sind, dass es darum gehe, Genderinklusion als Bewusstsein an die breite Masse heranzubringen.

„Also, als negativ, würde ich es jetzt nicht bezeichnen. Ich würde mir denken, es ist eher etwas, was man halt, ich sag es einmal in der breiten Masse etwas mehr bekannt macht oder einem ein Gefühl dafür vermittelt oder ein Bewusstsein auch auf breiterer Basis.“ (B3: 186-189)

„Also, für mich, würde es heißen, dass die verschiedenen Geschlechter, also nicht nur weiblich, männlich eben, eigentlich so Mainstream werden sollten. ... So, quasi so 0815 werden, also, so ganz normal werden, dass jeder das sein kann, was er will. ... Für mich ist es eigentlich ein positiver Begriff. Also, ich glaube, es wäre für mich damit verbunden: „Hey, da sollten wir hinkommen. Es sollte normal werden und daran sollten wir arbeiten.““ (B4: 232-233; 238-239; 241-243)

3.3.4 Behauptungen

Diese Oberkategorie wurde in vier Subkategorien unterteilt: „Behauptung 1“, „Behauptung 2“, „Behauptung 3“ und „Behauptung 4“. Im Zuge der Beantwortungen dieser Subkategorien wird die gesamte Oberkategorie abgedeckt. Im Anhang befindet sich die Tabelle mit den Behauptungen, die bei der Befragung an die Interviewteilnehmer*innen übergeben wurde (siehe Anhang, 7.4 Stimulus 2: Behauptungen).

3.3.4.1 Behauptung 1: „Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.“

B1, B4 und B5 reagieren sehr ähnlich auf die erste Behauptung, da alle drei befragten Personen der Meinung sind, dass man die Wörter „Mädchen“ und „Buben“ herausnehmen und diese durch „Kinder“ ersetzen könne, dass jedes Kind unterschiedliche Begabungen habe, und dass das geschlechtsunspezifisch sei.

„‘Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.’ Das finde ich dumm. Also, ich glaube, dass jeder Mensch unterschiedliche Begabungen hat, und ich glaube nicht, dass das etwas damit zu tun hat, ob man ein Mädchen oder ein Bub ist. Genau.“ (B1: 204-207)

„.... Nein, das finde ich ganz ekelhaft. (Warum?) Na ja, was heißt? Also, weil ich das so interpretiere, dass Mädchen mit Puppen spielen und Buben mit Autos. Also, unterschiedliche Begabungen, natürlich, aber da sollte stehen: ‚Man kann nichts daran ändern, dass jedes Kind unterschiedliche Begabungen hat.‘ Das hat nichts damit zu tun, welches Geschlecht sie haben. Jeder hat unterschiedliche Begabungen.“ (B4: 247-252)

„.... Das triggert mich, weil Mädchen und Buben kann man da einfach rausstreichen und mit Kindern oder Menschen ersetzen. Weil alle Menschen, und alle unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht, oder welches Geschlecht auch immer hier durch Mädchen und Buben impliziert wird, haben unterschiedliche Begabungen.“ (B5: 345-350)

B5 fügt schließlich noch hinzu, dass Begabungen oft gesellschaftlich hergestellt oder arrangiert werden.

„.... Aber ich finde halt einfach, und also erstens, man kann was daran ändern, weil die Begabungen sind oft auch sozial konstruiert oder werden sozial ermöglicht oder nicht ermöglicht. Und andererseits eben nicht Mädchen und Buben, sondern alle Menschen haben unterschiedliche Begabungen.“ (B5: 352-357)

B2 hebt ebenfalls hervor, dass sowohl Buben als auch Mädchen dieselben Begabungen haben könnten, dass diese aber auch stark vom jeweiligen Interesse abhängen.

„.... Ich würde sagen, Buben und Mädchen können genau dieselben Begabungen haben. Es liegt halt einfach sehr viel am Interesse von den Kindern, was sie machen wollen auch damit. Vielleicht hat ein Kind eine Begabung und will das aber gar nicht ausüben, zum Beispiel einen Sport oder so.“ (B2: 295-299)

B3 ist der Meinung, dass man das Bewusstsein dafür schaffen solle, dass Mädchen auch das könnten, was Buben könnten und umgekehrt.

„.... Dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben, finde ich jetzt, kann man schon ändern. Also, auch das Bewusstsein schaffen, was Buben können, können Mädchen genauso und umgekehrt.“ (B3: 199-201)

3.3.4.2 Behauptung 2: „Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.“

B1 hat gelesen, dass die Leistungsunterschiede, die im Gehirn entstehen, von den Hormonen abhängig seien, die während der Schwangerschaft ausgeschüttet werden, und geschlechtsunspezifisch seien. Darüber hinaus meint B1, dass Leistungsunterschiede mit Übung ausgeglichen werden könnten.

„.... Ich habe letztens gelesen, dass es bei den beiden Geschlechtern ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ im Gehirn Unterschiede gibt zwischen Präferenzen und auch, keine Ahnung, sprachlicher oder räumlicher Vorstellungskraft, aber, dass das eigentlich viel mehr mit den Hormonen zu tun hat, denen man während der Schwangerschaft ausgesetzt war und gar nicht dann mit dem dezidierten Geschlecht, das man hat. Und deswegen finde ich das auch eine dumme Aussage. Außerdem kann man mit Übungen ganz viel ausgleichen und ganz viel seine Schwächen vielleicht kompensieren. Und deswegen glaube ich, dass Leistung nichts mit Geschlecht zu tun hat.“ (B1: 209-217)

B2 erwähnt, dass Leistungsunterschiede üblich seien, da jedes Kind anders wäre. Diese Unterschiede seien nicht geschlechtsbezogen, sondern hingen mit den persönlichen Begabungen und Interessen des Kindes zusammen.

„.... Für mich ist es normal, dass es Leistungsunterschiede gibt, irgendwo. Wenn ein Kind sportlich begabt ist, dann ist klar, dass ein Kind weniger sportlich begabt ist und das andere viel mehr. Dass das einfach so ist in der Klasse, weil es ist sehr heterogen und kein Kind ist gleich. Aber das ist nicht auf das Geschlecht bezogen.

Deswegen tue ich mir schwer damit. Weil Leistungsunterschiede sind immer da. Und das hat auch viel mit der Begabung und mit dem Interesse des Kindes zu tun. Und das ist geschlechtsunspezifisch.“ (B2: 310-316)

B3 bemerkt, dass Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern unter anderem aufgrund der etablierten Ganztagschulen geringer werden würden, da alle Kinder, egal, ob Mädchen oder Buben, gleiche Voraussetzungen und Möglichkeiten hätten.

„.... aber die meisten Klassen sind "Ganztagsklassen". Und da sieht man schon, dass die Leistungsunterschiede verschwinden, irgendwo. (Zwischen den Geschlechtern?) Genau. Die haben dieselben Möglichkeiten. Da wird jetzt auch nicht differenziert zwischen den Geschlechtern. Also, das ist sicher was, was irgendwo auch funktioniert.“ (B3: 205-209)

B4 und B5 sind der Meinung, dass diese Aussage Unsinn sei. B4 sieht keinen Zusammenhang zwischen Leistung und Geschlecht.

„Also, ich sehe es in meiner Klasse nicht. Ich habe es noch nie gesehen. Ich sehe da überhaupt keinen Zusammenhang zwischen Leistung und Geschlecht.“ (B4: 258-259)

B5 erwähnt, dass zwar statistisch Unterschiede existierten, beispielsweise bei den PISA-Tests, doch diese nicht stimmten.

„.... Also, es gibt sicher gewisse statistische Unterschiede zwischen den Geschlechtern, was irgendwie gewisse Fähigkeiten angeht, oder so. Hört man auch immer wieder bei den PISA Tests, dass die Frauen, die Mädchen, die Schülerinnen irgendwie besser abschneiden in den sprachlichen Kompetenzen usw. und die Buben eher in den mathematischen Kompetenzen hervorstechen. Aber das ist ja, das ist einfach nur Bullshit hinten und vorne.“ (B5: 362-367)

3.3.4.3 Behauptung 3: „Buben können schlechter lesen als Mädchen.“

Bei der dritten Behauptung stimmt keine der befragten Personen zu, beispielsweise B1 und B4 wie folgt:

„‘Buben können schlechter lesen als Mädchen.’ Ich glaube, dass es genauso gut Buben gibt, die sehr gut lesen können und deswegen stimme ich nicht zu.“ (B1: 219-221)

„.... Ja, wir sind bei den Klischees angelangt und die Klischees können nur wahr sein, weil so viel dagegenspricht. ... Nein. ... Ja, das sind so Behauptungen. Das ist einfach eine Verallgemeinerung, die kannst du nicht treffen.“ (B4: 260-264)

B5 meint, dass es Tendenzen gebe, die Unterschiede in solchen Kompetenzen hervorriefen, dass es aber prinzipiell eine Verallgemeinerung sei.

„.... Nein. Also, ich meine, ich schließe es nicht aus, dass es gewisse körperliche, oder irgendwelche Unterschiede gibt, die tendenziell mehr auf der Seite der Mädchen sind, dass die im Gehirn vielleicht bessere Verknüpfungen haben, was sprachliches Erlernen oder irgendwie sowas angeht. Ja, das kann schon sein, dass es diese Tendenz gibt, aber es ist erstens mal eine Tendenz, wenn überhaupt. Und somit müsste man dazu sagen, dass es oft oder manchmal so ist. Und nicht einfach generell. Das ist eine Verallgemeinerung. ...“ (B5: 370-376)

B2 bestätigt, dass die Lesekompetenz vom Interesse, von der Begabung und besonders auch von der Förderung abhänge, die ein Kind erhalte.

„.... Kommt auf das Interesse darauf an... Kommt drauf an, wie die Begabung ist, und wie es auch gefördert wird. ...“ (B2: 321-322)

B3 erwähnt, dass der Unterschied in der Lesekompetenz auch vom familiären Umfeld abhängen könne, da häufig in Familien, die stark patriarchal seien, Unterschiede zwischen Mädchen und Buben gemacht würden und Buben weniger lernen müssten.

„Nein, würde ich jetzt auch nicht sagen. Es hängt halt sehr vom auch vom Familiären ab. Also, ich meine, hier ist es halt so, das sind teilweise sehr patriarchale Strukturen, auch zu Hause bei den Kindern. Das merkt man dann schon. Also, da wird zu Hause ein Unterschied gemacht zwischen Buben und Mädchen. Und Buben, die müssen halt nicht, und da wird auch oft nicht so geschaut, weil die wollen dann nicht und dann müssen sie es auch nicht. Aber prinzipiell würde ich das nicht sagen.“ (B3: 211-217)

3.3.4.4 Behauptung 4: „Buben sind besser in Mathematik als Mädchen.“

Bei der letzten Behauptung stimmt keine der befragten Personen zu. Die Antworten stützen sich auf die Antworten der vorhergehenden Frage. Diesmal stehen, statt der Lesekompetenz, die mathematischen Fähigkeiten im Fokus.

B1 ist der Meinung, dass es eine stereotype Aussage sei, dass Buben besser seien in Mathematik als Mädchen.

„‘Buben sind besser in Mathematik als Mädchen.’ Da stimme ich auch nicht zu, denn das ist halt sehr stereotyp und da bin ich nicht dabei.“ (B1: 221-222)

B3 stimmt nicht zu, da jedes Kind anders sei.

„.... Also, es gibt Buben, die sind super in Mathematik und es gibt genauso viele Mädchen, die sind super in Mathematik und gleichzeitig gibt es auch Buben, die sind sehr schwach und Mädchen, die sind sehr schwach. Also, das kann man nicht sagen. Also, das sehe ich nicht so.“ (B3: 221-224)

B2 hebt abermals hervor, dass es von den Interessen, von der Begabung und vor allem von der Förderung abhänge, die ein Kind erhalte.

„.... Ist genau dasselbe. ... Also, ich kann mich eigentlich immer auf das, was ich beim Ersten schon gesagt habe, stützen, dass es extrem auf das Interesse des Kindes ankommt, auf die Förderung, auf die Begabung. Es macht schon sehr viel aus. Das Interesse vor allem, und wie es gefördert wird.“ (B2: 327-331)

B4 erwähnt, dass manche Fähigkeiten bei Buben und bei Mädchen unterschiedlich schnell ausgebaut würden, doch B4 kann diese Sichtweise nicht unterstützen. B4 findet die Aussage verallgemeinernd.

„.... Also, was schon ist, dass ja teilweise die Kompetenzen ein bisschen anders sind, also in der Hinsicht - wenn ich mich richtig erinnere - medizinisch gesehen, manchmal Buben dieses visuelle, das abstrakte Denken früher erreichen als die Mädchen. Und deswegen man gesagt hat: ‚Ja, sie tun sich leichter in Mathematik als die Mädchen, oder besser.‘ Aber das sind einfach so, so Sachen. Stimmt auch wieder nicht. Also, ich finde diese Behauptungen so verallgemeinernd und, so wie: ‚Lehrer arbeiten nur bis 12:00 Uhr und sind Dienstagmittag fertig.‘“ (B4: 264-272)

B5 bestätigt ebenso, dass es zwar tendenzielle Unterschiede gebe, diese aber auch sozial hergeleitet werden könnten.

„.... Also ich denke, es ist schon, dass es so einen leichten Unterschied gibt, der tendenziell Buben interessanter an mathematischen Problemen macht und Mädchen interessanter und vielleicht in dem Sinne dann auch begabter an sprachlichen Phänomenen. Aber das ist dann wirklich nur so ein leichter Unterschied und oft auch sozial konstruiert. Das könnte auch sein.“ (B5: 387-392)

3.3.5 Unterrichtsstruktur

Während der Interviews wurde entschieden, dass diese Oberkategorie inklusive der Subkategorien miteinbezogen werden, da zum einen der zeitliche Rahmen dafür gegeben war und zum anderen die Antworten darauf einen tieferen Einblick in das Verständnis der Interviewteilnehmer*innen bezüglich Gendergerechtigkeit und -inklusion erlaubt.

Diese Oberkategorie wurde in zwei Subkategorien unterteilt: „Partner*innen- und Gruppenarbeit“ und „Sitzplätze“. Im Zuge der Beantwortungen dieser Subkategorien wird die gesamte Oberkategorie abgedeckt.

3.3.5.1 Partner*innen- und Gruppenarbeiten

B1 erzählt, dass sich die Schüler*innen selbst aussuchen dürfen, mit wem sie arbeiten wollen, dass aber B1 manchmal die Sitzordnung, die vom*von der Klassenlehrer*in eingeteilt wurde, übernehme. Sollte dies der Fall sein, dürften die Kinder tischweise miteinander arbeiten.

B2 teilt die Schüler*innen so ein, dass sie gut miteinander arbeiten könnten. Dies orientiere sich sehr an der Produktivität und nicht am Geschlecht.

„So, dass sie gut arbeiten können miteinander. (Und wovon hängt das ab?) Vom Tratsch-Potenzial. Also, ich kenne meine Klasse schon und ich weiß, wer nicht zusammenarbeiten kann in Ruhe, weil zu viel getratscht wird oder sie sich nicht auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren können. Und dann werde ich versuchen, die nicht zusammen in eine Gruppe zu geben. Aber das ist auch geschlechtsneutral. Eigentlich, weil es verstehen sich bei mir in der Klasse Burschen mit Mädchen und Mädchen mit Mädchen und Burschen und Burschen. Also natürlich schaue ich, dass ich zwei Kinder zusammengebe, die auch produktiv arbeiten können und sich nicht damit beschäftigen, dass sie sich gegenseitig nicht mögen.“ (B2: 336-346)

B3 betont, dass es hilfreich sein könne, wenn Schüler*innen, die in einem Fach gute Leistungen zeigten, mit Schüler*innen, die weniger gute Leistungen zeigten, zusammenarbeiten würden. In Förderstunden fasst B3 meistens die eine oder die andere Gruppe zusammen.

„.... Also, es kommt auf das Fach an, aber es hat sich auch früher, als ich in Integrationsklassen war, schon bewährt, wenn man, zum Beispiel, gute Schüler mit schwächeren Schülern in eine Gruppe zusammenfasst, weil das auch den guten Schülern gut tut, wenn sie was können, was sie weitergeben können und Kinder klären sich untereinander die Dinge oft nochmal anders, als wir das machen. Das würde ich halt machen, wenn ich differenziere. Sonst in meinem Fall ist es halt so, dass die Schwächsten zusammengefasst sind. Ich kenne aber auch Kolleginnen, die sagen: "Gut, wenn wir zu zweit sind, mache bitte Begabtenförderung." Und ich nehme halt drei oder vier oder fünf Kinder, die haben das Potenzial ins Gymnasium zu gehen, und fördere sie halt speziell.“ (B3: 229-238)

Bei Gruppenarbeiten, zum Beispiel bei der Durchführung eines Projekts in Sachunterricht, dürften sich die Schüler*innen selbst aussuchen, mit wem sie zusammenarbeiten wollen, findet B3.

B5 lässt die Schüler*innen ihre Partner*innen auch selbst aussuchen, da es in der Deutschförderklasse bei Gruppeneinteilungen häufig zu Schwierigkeiten komme.

„Ja, es ist eine ziemlich schwierige Sache hier in der Deutschförderklasse, weil es einfach sehr viele unterschiedliche Ethnien und Kulturen gibt, die hier zusammenkommen und sehr viele unterschiedliche Sprachen. Und ich musste leider feststellen, dass sich diese Kinder aus den unterschiedlichen sozialen und auch geografischen Herkünften einfach nicht so gut miteinander vertragen oder nicht vermischen wollen. (Okay.) Und dass, zum Beispiel, auch beim Anstellen in der Zweierreihe es einfach zu Schwierigkeiten kommt, dass da irgendwie eine Ordnung gefunden wird, die dann für alle passt. Und das gleiche gilt auch für die Sitzordnung und erst recht dann auch in Gruppenarbeiten. (Ja.)“ (B5: 397-405)

B5 erwähnt, dass meistens Geschwisterkinder oder beispielsweise Schüler*innen, die dieselbe Erstsprache haben, miteinander arbeiten wollten.

B4 hingegen mag es nicht, wenn sich die Schüler*innen selbst einteilen würden, da meistens die Kinder, die auch sonst oft allein seien, keine*n Partner*in fänden. Deswegen lässt B4 die Schüler*innen häufig „durchzählen“ oder lässt das Los entscheiden. Ab und zu teilt B4 bewusst ein, um Schüler*innen mit guten Leistungen mit Schüler*innen mit nicht so guten Leistungen zusammenarbeiten zu lassen, damit diese sich gegenseitig unterstützen. Es werde nicht nach Geschlecht eingeteilt und bei Partner*innenarbeiten dürften sich die Kinder ihre Partner*innen selbst aussuchen, betont B4.

„Also, letztens war ‚Kids in motion‘ bei uns im Turnunterricht und der hat das erste Mal, in meinem Leben habe ich das noch nie gemacht, zwei Kinder ausgesucht, die sollen wählen, im Turnunterricht. Ja, großartig. Es sind genau die Kinder, wo ich mir gedacht habe, die bleiben übrig, übriggeblieben. Ganz schrecklich. Also, das möchte ich bei Gruppenarbeiten nicht. ... Für mich ist das Durchzählen (12341234) eine gute Variante oder Ziehen. ... Oder es kommt darauf an, manchmal tue ich es schon bewusst einteilen davor, wenn ich schwache und gute Schüler zusammengeben will. ... Also, das ist vom Können, nicht vom Geschlecht.“ (B4: 287-302)

3.3.5.2 Sitzplätze

B1 betont, dass die Kinder ihre Sitzplätze, beispielsweise im Werkraum, selbst aussuchen dürfen.

B3 zählt auf, dass einige Kolleg*innen Sitzgruppen hätten, und andere Kolleg*innen die Tische aufgrund von Aufmerksamkeitsproblemen frontal aufstellten. B3 hebt zudem hervor, dass es auch Kolleg*innen gebe, die die Schüler*innen nach dem Geschlecht aufteilten (Bub – Mädchen – Bub – Mädchen), damit diese nicht so viel miteinander sprechen würden. In den Gruppen von B3 dürfen sich die Schüler*innen ihre Sitzplätze selbst aussuchen. Wenn die gewählte Sitzordnung zu Problemen führe, spreche B3 direkt mit den Kindern und versuche gemeinsam mit ihnen eine Lösung zu finden, wie B3 beschreibt.

„Also, ich hab es immer so gemacht, dass sie es sich aussuchen dürfen. Wenn es klappt, ist es super. Wenn es nicht klappt, muss man schauen. Also, ich habe eben mit den Kindern dann geredet: "Das geht nicht, weil ihr redet die ganze Zeit. Da müssen wir was ändern. Neben wem könntest du dich noch vorstellen?" Ich bin immer sehr auf die Kinder eingegangen. ... Also, ich wollte nie, dass dann irgendwer in Tränen aufgelöst ist, weil er dann nicht neben der Freundin sitzt.“ (B3: 256-263)

B4 erstellt prinzipiell eine Sitzordnung und achtet darauf, dass Kinder nebeneinandersitzen, die sich gegenseitig nicht zu sehr vom Unterricht ablenken. Manchmal entscheidet das Los

über die Sitzordnung, manchmal dürfen sich die Schüler*innen die Plätze selbst aussuchen, und manchmal muss B4 einzelne Schüler*innen aufgrund von Aufmerksamkeitsproblemen versetzen. B4 betont, dass dabei das Geschlecht keine Rolle spielt.

„.... Sitzplätze teile ich ein. ... Ich teile sie so ein, dass ich weiß, es sind Kinder, die sich mögen, aber auch nicht zu sehr, weil dann tratschen sie zu viel. Das ist mein Hintergedanke. Oft können sie sich selbst einen Sitzplatz aussuchen, oft ziehen wir Sitzplätze, damit da immer eine Abwechslung drin ist. Manchmal versetze ich dann einzelne Kinder nur, aber immer aufgrund des Charakters und nicht aufgrund des Geschlechts.“ (B4: 277-283)

B2 und B5 gestalten die Sitzordnung im Grunde so wie sie die Partner*innen- und Gruppenarbeiten einteilen. B5 betont jedoch, nun eine fixe Sitzordnung eingeteilt zu haben, da auf diese Weise der Unterricht mit weniger Störungen stattfinden könne.

„Und ich habe das dann so gelöst, dass ich eine fixe Sitzordnung habe, die ich so vorgegeben habe. Und da habe ich mehrmals Probleme gesehen und umstellen müssen und ändern müssen, bis ich zu der gefunden habe, die ich jetzt habe. Und auch die ist einem ständigen Wandel unterlegen. Aber die funktioniert jetzt halbwegs so, in dem Sinne, dass ein Unterricht möglich ist und es zu möglichst wenig Störungen kommt.“ (B5: 405-410)

3.3.6 Fragen zum*zur Interviewteilnehmer*in

Diese Oberkategorie wurde in sechs Subkategorien unterteilt: „Alter“, „Anzahl der Dienstjahre“, „Standort der Schule“, „Schulstufe(n)“, „Ausbildungsweg“ und „Geschlechtsidentität“. Im Zuge der Beantwortungen dieser Subkategorien wird die gesamte Oberkategorie abgedeckt.

3.3.6.1 Alter

| B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 26 Jahre | 26 Jahre | 52 Jahre | 29 Jahre | 23 Jahre |

3.3.6.2 Anzahl der Dienstjahre

| B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 2 ½ Jahre | 2 ½ Jahre | 29 Jahre | 6 Jahre | 1 ½ Jahre |

3.3.6.3 Standort der Schule

| B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
|-----------|------------|------------|------------|-----------|
| 4. Bezirk | 22. Bezirk | 10. Bezirk | 15. Bezirk | 7. Bezirk |

3.3.6.4 Schulstufe(n)

| B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
|--------------------------|---------------|---------------------------------|---------------|--------------------------------|
| 2., 3., 4. Schulstufe | 4. Schulstufe | Vorschule, 1., 2. Schulstufe | 3. Schulstufe | Vorschule bis 4. Schulstufe |

3.3.6.5 Ausbildungsweg

| B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
|---|---------------------------------------|--|---|--|
| Kinder- und Jugendbetreuung | Gesellenbrief als Tischler*in | Integrationsklasse | Goldschmied*in | Hausverwaltung |
| Derzeit: Master „Lehramt für die Primarstufe“ | Derzeit: Bachelor „Primarstufe“ | Stützlehrer*in | Rezeptionist*in in einer Ordination | Reinigung |
| | | Vertiefende Kurse im Bereich „Primarstufe“ | Zusatzausbildung „Bewegung und Sport“ | Catering und Logistik |
| | | | Montessori- Diplom | Schwerpunkt im BEd-Studium „Medienbildung und informatische Grundbildung“ |
| | | | DaZ-Lehrgang | Derzeit: Master „Lehramt für die Primarstufe“ |
| | | | Master „Education and Leadership“ | |

3.3.6.6 Geschlechtsidentität

Alle befragten Personen fühlen sich entweder der weiblichen oder der männlichen Geschlechtsidentität zugehörig. Zwei davon fühlen sich der männlichen Geschlechtsidentität zugehörig. Davon möchte eine Person hervorheben, dass sie sich dem männlichen Geschlecht zugehörig fühle, jedoch Schwierigkeiten hätte, sich dem klassischen Rollenbild eines Mannes einzuordnen.

3.3.7 Ergänzungen / Wünsche

Diese Oberkategorie wurde induktiv hinzugefügt, um den Wünschen und Ergänzungen der befragten Personen Platz zu geben.

B1 und B4 haben erwähnt, dass sie das Thema wichtig fänden.

„(...) Nein, ein wichtiges Thema. Ich finde es schön, dass du darüber schreibst.“ (B1: 245-246)

„Ich finde es sehr wichtig und schön, dass du diese Arbeit machst.“ (B4: 326)

B2 war es ein Anliegen, sich zu wünschen, dass sich die extremen Sichtweisen von Menschen, die dem Thema kritisch gegenüberstehen und keine Veränderungen akzeptieren wollen, noch änderten.

„Ich würde mich freuen, wenn diese extremen Sichtweisen von Menschen mit Scheuklappen, die sich nicht öffnen wollen oder alte Dinge beibehalten wollen, die unnötig sind, dass das aufhört, sich auflöst.“ (B2: 394-396)

B5 erwähnt, dass es ein schwieriges Thema sei, das zu Diskussionen führen könne. B5 möchte auch noch hinzufügen, dass sich Meinungen verändern könnten, und dass B5 selbst die meisten, aber auch nicht jede einzelne gesellschaftliche Entwicklung gutheißen könne.

„Ja, grundsätzlich ist das ein recht heikles Thema und da hat jeder andere Ansichten und es kommt auch zu emotional aufgeladenen Diskussionen usw. Und jeder hat feste Standpunkte oder es scheint zumindest so zu sein. Ich möchte dazu sagen, dass ich schon gewisse Standpunkte habe, die ich jetzt auch kommuniziert habe, aber ich auch gemerkt habe, dass, zum Beispiel, auch im Laufe des Studiums oder einfach im Laufe der Zeit sich diese Standpunkte auch verändern. Und darum fällt es mir auch schwer, irgendwie zehn Jahre zu prognostizieren. Ja, es gibt gewisse Entwicklungen, die ich sehr gut finde und es gibt gewisse Entwicklungen, die ich weniger gut finde. Aber grundsätzlich geht alles in die richtige Richtung.“ (B5: 442-451)

B3 möchte bei dieser Gelegenheit darauf aufmerksam machen, dass in der Primarstufe sehr viel Personal fehle und wünscht sich, dass es beim Personal wieder mehr Zuwachs geben würde – besonders für die Deutschförderung.

„Gut, was wir uns alle wünschen, ist mehr Personal, weil die Kinder teilweise wirklich untergehen. Also, wenn du jetzt mit einer ersten Klasse beginnst, stehen dir 15 Stunden Deutschförderkurs zu. Das geht sich nie und nimmer aus. Also, das ist vollkommen unrealistisch und das ist halt schade, weil da würde sicher sehr, sehr viel mehr weitergehen.“ (B3: 292-296)

3.4 Zusammenfassung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

Für die konkrete Beantwortung der zwei Forschungsfragen und ihren dazugehörigen Teilstudienfragen werden die Untersuchungsergebnisse aus dem Kapitel 3.3 miteinander, aber auch in Verbindung mit dem theoretischen Inhalt dieser Arbeit, in Beziehung gesetzt. Die Inhalte der Interviews, die im Folgenden zusammengefasst und diskutiert werden, sind entweder im Kapitel 3.3 oder im Anhang (7.6 Transkripte) als vollständiger Text, zu finden und nachzulesen. Zum Abschluss wird – vor dem Fazit (siehe Kapitel 4) – auf die drei formulierten Hypothesen eingegangen, und diese werden entweder bestätigt oder revidiert.

3.4.1 Forschungsfrage 1

Zunächst wird die erste Forschungsfrage mit ihren drei Teilstudienfragen beantwortet.

1. Wie nehmen aktive Lehrpersonen in der Primarstufe ihr eigenes gendergerechtes/-inklusives Sprachverhalten wahr?
 - 1.1. Welchen Wert legen sie auf gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauch?
 - 1.2. Wo sehen sie eventuelle Grenzen oder Hürden des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs?
 - 1.3. Welche Meinungen vertreten sie in Bezug auf die Umsetzung des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs im Klassenraum?

Für die Beantwortung dieser Fragen sind folgende Oberkategorien mit ihren Subkategorien von Relevanz: „Grammatik / Genderlinguistik“, „Sachunterricht“, „Behauptungen“, „Unterrichtsstruktur“ und „Fragen zum*zur Interviewteilnehmer*in“. Die Teilstudienfragen werden nun in verkehrter Reihenfolge beantwortet, um schließlich daraus eine zusammenfassende Antwort auf die erste Forschungsfrage zu erhalten.

Teilstudienfrage 1.3. Welche Meinungen vertreten sie in Bezug auf die Umsetzung des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs im Klassenraum?

In der Subkategorie „Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen“ sagen die befragten Personen, dass sie grundsätzlich die Schreibweisen, die in den Schulbüchern vorkommen, für den schriftlichen Kontext des Unterrichts übernehmen. B3 oder B4 wechseln auch die weibliche und die männliche Schreibweise schriftlich an der Tafel ab, um die Satzstruktur einfach zu halten. Somit ergibt sich, dass gendergerechte und -inklusive Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen zum Teil miteingebunden, doch wenig forciert werden. Vor allem im schriftlichen Bereich kann Schüler*innen mehr zugemutet werden, wie die Studie von Heidemarie Pöschko und Veronika Prieler aus dem Jahr 2017 und die Studie von Dries Vervecken und Bettina Hannover aus dem Jahr 2015 bestätigen: Lesbarkeit und Verständlichkeit werden nicht beeinträchtigt und durch den Einsatz von gendergerechten Bezeichnungen wird das Selbstvertrauen der Schüler*innen gestärkt (vgl. Kapitel 2.2 Genderlinguistik; Kapitel 2.3.1 Aktuelle Relevanz der Thematik in Printmedien). Darüber hinaus ist es verwunderlich, dass laut B4 das generische Maskulinum in den Schulbüchern vereinzelt vorkommt, denn grundsätzlich sollte seit dem Jahr 1998 in Schulmaterialien, und spätestens seit der Veröffentlichung des Leitfadens für die Umsetzung des geschlechtergerechten Formulierens in Schulbüchern im Jahr 2010, die vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“ verwendet werden. Schließlich spiegelt sich die Sprache, die in den Schulbüchern vorkommt, im Sprachverhalten des Lehrpersonals und der Schüler*innen wider (vgl. Kapitel 2.2 Genderlinguistik). Immerhin ist dies im Unterrichtsgeschehen ein aktueller Anlass, gendergerechte und -inklusive Schreibweisen zu thematisieren, wie B4 betont.

Im Zuge der Beantwortung der Subkategorie „10 Jahre voraus“ werden die Meinungen der befragten Lehrpersonen zur aktiven Umsetzung des gendergerechten und -inklusiven Sprachgebrauchs in der nahen Zukunft deutlich. B1 steht allen Varianten sehr offen

gegenüber. B1 glaubt, dass sowohl das generische Maskulinum als auch das generische Femininum im schriftlichen Kontext verschwinden würden, dass jedoch ersteres im mündlichen Kontext auch in 10 Jahren, eher seltener, verwendet werden würde. Bei den genderinklusiven Formen sieht B1 keine Probleme, da man alle mit einer kurzen Sprechpause aussprechen könne. B2 ist der Meinung, dass zusätzlich zur vollständigen Nennung der Paarform mit dem Bindewort „und“, das generische Femininum und die gendergerechte Variante mit dem Schrägstrich im schriftlichen Kontext verwendet werden würden, die genderinklusiven Formen jedoch keinen Platz finden werden. Im mündlichen Kontext wiederum variiere dies mehr, da man nach der Meinung von B2 die genderinklusiven Formen mit der Sprechpause und die genderneutralen Formen gut aussprechen könne. B5 sieht die Lage gegenteilig. B5 meint, dass im Gegensatz zum mündlichen Kontext, die genderinklusive Variante mit dem Sternchen und die gendergerechte Variante mit dem *Binnen-I* neben der vollständigen Paarform in den Schulbüchern zu finden sein werden. B3 ist der Meinung, dass sowohl das generische Maskulinum als auch das generische Femininum im mündlichen und im schriftlichen Bereich auch in 10 Jahren vertreten sein würden. Im mündlichen Kontext stimmt B5 mit B3 überein. B4 bestätigt, dass das generische Maskulinum bis dato verwendet werde, doch hofft, dass in 10 Jahren die Benennung der Paarform mit dem Bindewort „und“ und genderneutrale Formen in das Sprachverhalten der Lehrpersonen integriert sein würden, und diese schließlich im schriftlichen und im mündlichen Bereich im Unterricht zum Einsatz kämen. Die Antworten der befragten Personen zeigen, dass die Meinung der einzelnen sehr verschieden ist, und im Lehrberuf selbst Uneinigkeit darüber herrscht, welche Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen im schriftlichen und mündlichen Kontext im Unterricht geeignet sind. Der Leitfaden „Geschlechtergerechte Sprache“ des BMBWF ist uneindeutig, da dieser zum einen das ausschließliche Verwenden des generischen Maskulinums und die damit einhergehende Mitnennung von Frauen nicht empfiehlt, zum anderen diese Variante als genderneutrale Schreibweise anführt (vgl. Kapitel 2.2.1 Generisches Maskulinum), was die Uneinigkeit unter den Lehrpersonen verstärkt. Darüber hinaus sind im Leitfaden keine genderinklusiven Formen angegeben, obwohl sich einige der Befragten den genderinklusiven Sprachgebrauch im Unterricht vorstellen könnten.

In der Subkategorie „Geschlecht“ wurde von den befragten Personen zum Großteil auf das biologische Geschlecht eingegangen. Die meisten fügten dem männlichen und dem weiblichen auch ein drittes Geschlecht hinzu, das jede*r jedoch anders benannte: intergeschlechtlich, divers und sächlich, wobei letzteres dem grammatischen Geschlecht Neutr um zuzuordnen ist. Eine einzige Person ist auf das dritte Geschlecht gar nicht

eingegangen, themisierte jedoch die Gefühlsebene, und dass diese nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmen müsse. Es herrscht zudem eine Diskrepanz bezüglich des Raumes, den die Befragten dem Thema *Diversität* im Unterricht geben möchten. In den Antworten wird zum einen signalisiert, dass die Termini rund um *Geschlecht* nicht bei allen Befragten klar zu unterscheiden seien, und zum anderen, dass der Begriff *Gender* kaum bis gar nicht besprochen und erklärt werde. In diesem Sinne ist noch Aufklärungspotenzial für das Lehrpersonal vorhanden, damit dieses *genderkompetent* vor die Klasse treten kann.

Anknüpfend an die vorhergehende Subkategorie zeigen die Erklärungen der befragten Personen bei der Subkategorie „Liebe und sexuelle Orientierung“ ein wenig mehr Offenheit, da sie hierbei bereits bei der Gefühlsebene anschließen konnten, die sie bei der Erklärung des Geschlechts zum Teil bereits herangezogen hatten. Doch auch bei dieser Thematik zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen, wie sie diese den Schüler*innen erklären würden. Während eine Person zwischen Liebe und sexueller Orientierung differenziert und bei zweiterem auf die Vielfalt an Identitäten eingeht, möchte eine andere Person die Thematik eher aus dem familiären Bereich heraus erklären und dabei sexuelle Orientierungen außer Acht lassen. Eine weitere befragte Person gibt für sich zu, dass die binäre Geschlechterordnung in ihrer Person verankert sei, dass sie aber bereit sei, an diesem Stereotyp zu arbeiten, um den Schüler*innen ein breiteres Verständnis von Geschlecht und Sexualität vermitteln zu können. Dennoch betont dieselbe Person, dass der Schwerpunkt auf diese Thematik erst in der vierten Schulstufe gelegt wird. Auch B3 ist der Ansicht, dass sexuelle Orientierung in der Primarstufe nicht unbedingt thematisiert werden müsse. Diese beiden Sichtweisen stehen in starkem Kontrast zur Tatsache, dass im neuen Lehrplan für Volksschulen das Thema *Sexualpädagogik* als fächerübergreifende Kompetenz postuliert wurde. Dies bedeutet, dass diese Thematik in allen vier Jahren der Grundschule eine Rolle spielen muss, damit die Schüler*innen am Ende der vierten Schulstufe „die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten respektieren [können]“ (BMBWF, 2023b, S. 13, 20.3.2023; vgl. Kapitel 2.3.2 Umsetzung in der Schule). Darüber hinaus ist eine andere befragte Person der Meinung, dass es besonders schwer sein könne, gegen ein starres Verständnis von Liebe und sexueller Orientierung, das manche Kinder von ihrer Familie vermittelt bekämen, anzukämpfen. All die Ergebnisse dieser Interviewfrage ergeben, dass trotz der Progressivität einzelner Lehrpersonen, ein *Queering*, das heißt eine intensive Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Heteronormativität,

bei Lehrpersonen notwendig wäre, um verstärkt *Queersensibilität* und *Genderkompetenz* in die Klassenräume bringen zu können (vgl. 2.3.2 Umsetzung in der Schule).

Alle befragten Personen bestätigen, dass die traditionellen Feste „Muttertag“ und „Vatertag“ mit dem Basteln von Geschenken in Zusammenhang gebracht würden. Dabei nehmen die Interviewteilnehmenden abermals unterschiedliche Positionen ein. Während drei der befragten Personen der Meinung sind, dass das zwanghafte Basteln von Geschenken nicht notwendig sei, und sie es mit ihren Schüler*innen nicht so handhaben, finden die anderen zwei Personen, dass man diese Tradition fortsetzen könne. Fast alle Interviewteilnehmenden sind davon überzeugt, dass die Beitelung nicht mehr zeitgemäß sei, da sie einige Problematiken hervorrufe – sei es, wenn Kinder keine Mutter oder keinen Vater mehr, zwei Mütter oder zwei Väter oder keine der gesellschaftlichen Norm entsprechenden Familienverhältnisse aufweisen. Darum sollen die Kinder selbst entscheiden, wem sie eine Freude machen wollen, sofern die traditionellen Feste in der Schule thematisiert werden. Eine Person wiederum hat diesen Faktor nicht in den Vordergrund gestellt, sondern betont, dass es schön sei, wenn man sich an einem Tag Gedanken darüber mache, was die Mutter zuhause alles macht, wo die Mutter hilft und wofür man ihr dankbar sein könne – und dem Vater ebenso. Hierbei muss darauf geachtet werden, dass keine geschlechterstereotypen Aussagen oder Materialien entstehen, wie es beispielsweise in den Arbeitsmaterialien der Fall war, die im Mai 2022 in einem Artikel der Zeitung „Die Presse“ veröffentlicht wurden, in dem die Berufe, die die Mutter ausübt, ausschließlich Haushaltaufgaben darstellten. In solchen Fällen ist es wichtig, *Gendersensibilität* auch an Lehrpersonen zu vermitteln (vgl. Kapitel 2.3.1 Aktuelle Relevanz der Thematik in Printmedien).

Bei der Oberkategorie „Behauptungen“ sind sich alle Interviewteilnehmer*innen einig, dass diese verallgemeinernd sind und Stereotype hervorrufen. Dennoch versuchen sich einige der befragten Personen in Erklärungsversuchen, warum diese Behauptungen nicht doch einen wahren Kern beinhalten könnten, kommen jedoch immer wieder zurück zum Ursprungsgedanken, dass diese Behauptungen unsinnig seien, denn beispielsweise würden geschlechtsspezifische Unterschiede auch gesellschaftlich konstruiert werden. B2 bestätigt, dass es lediglich von den Begabungen, den Interessen und insbesondere von der Förderung abhinge, die Kinder erhielten. Geschlechtsspezifische Unterschiede seien dabei ausgeschlossen. Es kann also festgestellt werden, dass die fünf Interviewteilnehmer*innen Genderstereotype nicht unterstützen (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen).

Bei den Subkategorien „Partner*innen- und Gruppenarbeit“ und „Sitzplätze“ waren sich alle Interviewteilnehmenden einig, dass diese nicht geschlechtsspezifisch, sondern an der

Produktivität orientiert eingeteilt würden. B3 erwähnt, dass andere Kolleg*innen jedoch einen Unterschied zwischen den biologischen Geschlechtern machen und teilweise Sitzordnungen danach einteilen würden. Die fünf befragten Personen jedoch agieren in diesem Fall *gendersensibel* (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen).

Teilforschungsfrage 1.2. Wo sehen sie eventuelle Grenzen oder Hürden des gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauchs?

In den Antworten der Subkategorie „Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen“ betont B3, dass abgesehen von einer gendergerechten Schreibweise, und zwar der vollständigen Paarform mit Bindewort „und“, keine andere Form für die Primarstufe geeignet wäre, da diese die Schüler*innen, vor allem die Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache, überfordern würde.

Diese Einstellung bringt B3 auch bei der Beantwortung der Subkategorie „10 Jahre voraus“ mit. B3 ist überzeugt, dass auch in 10 Jahren – sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Kontext – gendergerechte Formen mit *Binnen-I*, Schrägstrich und Klammer sowie alle genderinklusiven Schreibweisen keinen Platz in der Primarstufe haben werden. Dies sieht B4 auch so. B4 ist der Meinung, dass diese Formen für die Primarstufe zu komplex und eher für allgemeinbildende höhere Schulen geeignet seien. Auch B5 findet die Sprechart von den gendergerechten und genderinklusiven Schreibweisen mit dem Einsatz einer Sprechpause für die Primarstufe nicht geeignet.

Teilforschungsfrage 1.1. Welchen Wert legen sie auf gendergerechten/-inklusiven Sprachgebrauch?

Mit der Subkategorie „Maskulinum, Femininum, Neutrum“ wird besonders auf diese Teilforschungsfrage eingegangen. In der Auswertung dieser Subkategorie zeigt sich, dass sich manche Erklärungen an dem Verständnis vom „sprachlichen Geschlecht“, das Jacob Grimm im Jahre 1831 verbreitete, orientiert (vgl. Kapitel 2.1.1 Gender). Dies bestätigt zum einen die Erklärung von B4, dass „‘der‘ ... für das Männliche, ‚die‘ ... für das Weibliche [und] ‚das‘ für Neutrum [steht]“ (B4: 7-8). B4 gleicht diese Feststellung anschließend ein wenig aus, indem B4 festhält, dass diese Art der Erklärung kaum Sinn mache, und dass grundsätzlich die Genera nichts mit *Gender* zu tun hätten. Eindeutiger in der Überzeugung, dass Genera nicht als „sprachliches Geschlecht“ postuliert werden sollten, ist B5. B5 hebt hervor, dass weiblich konnotierte Personen nicht immer das feminine Genus erhalten, oder dass Gegenstände, die das feminine Genus erhalten, nicht mit weiblichen Gegenständen gleichzusetzen seien. B5 fügt außerdem hinzu, dass es keine eindeutigen Regeln gebe, mit denen man sich die Zuordnung von Genera zu Substantiven merken könne. Auch B4 stimmt überein und meint, dass man diese Zuordnung auswendig lernen müsse. Auffällig ist, dass die Farbwahl, die B3 und B5 als unterstützende Methode für das Erlernen der Genera aufzählten, stereotype

Anzeichen beinhaltet, da sie unter anderem die Farbe „rot“ für „die“ einsetzen. Diese Farbe wird häufig mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert, ebenso wie die Farbe „blau“ für „der“ häufig mit dem männlichen Geschlecht konnotiert ist. So wie B5 sagt, könnte der Grund für diese Farbwahl lediglich die einfache Unterscheidung sein.

Bei der Subkategorie „Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen“ werden unterschiedliche Sichtweisen offenbart. Jede Lehrperson kennt unterschiedliche gendergerechte und -inklusive Schreibweisen und verwendet im schriftlichen sowie im mündlichen Kontext im Unterricht unterschiedliche Formen. So gibt B2 als einzige Person an, im mündlichen Kontext die genderinklusive Personenbezeichnung mit einer Sprechpause zu verwenden. B4 und B5 achten darauf, genderneutrale Formen zu gebrauchen. Bei Gesprächen über und mit den anderen Klassenlehrerinnen ihrer Schule, benützen beide das generische Femininum, da sie zu wissen glauben, dass sich ihre Kolleginnen der weiblichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen. B4 bemerkt, dass im Kollegium allgemein nicht genderinklusiv gesprochen werde. Dabei wurde bereits im Jahr 2002 in einem offiziellen Schreiben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur an Lehrpersonen dafür plädiert, gendergerechten Sprachgebrauch anzuwenden, um als Vorbild für die Schüler*innen zu agieren (vgl. Kapitel 2.2 Genderlinguistik).

In der Subkategorie „10 Jahre voraus“ konnte gezeigt werden, welchen persönlichen Wert der Einsatz von gendergerechtem und -inklusivem Sprachgebrauch in der Primarstufe für die Interviewteilnehmer*innen hat. Für eine Person ist in 10 Jahren so gut wie jede Form möglich, für zwei Personen ist ein Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Kontext gegeben und variiert deswegen, und für die anderen zwei Personen ist es nicht möglich, die diversen Formen in der Primarstufe einzusetzen.

Mit der Subkategorie „Geschlecht“ wird abermals die Verbindung zur Genderlinguistik hergestellt, da zwei befragte Personen bei der Frage nach der Erklärung des Geschlechts an Genus, das heißt das grammatisches Geschlecht, denken. Dieses Verständnis scheint tief verankert zu sein. Nur eine befragte Person stellt bei dieser Frage von sich aus fest, dass nicht festgelegt wurde, welches Geschlecht gemeint werde und fragt deshalb nach, ob auf das biologische, das grammatische oder *Gender* näher eingegangen werden soll. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es bei dieser Person bereits Bewusstsein für gendergerechten und -inklusiven Sprachgebrauch gibt.

Die Subkategorie „Liebe und sexuelle Orientierung“ spiegelt ebenfalls das personelle Interesse der Lehrenden gegenüber Gendergerechtigkeit und -inklusion wider, da sprachbezogene Offenheit, auch Offenheit bezüglich der genannten Thematiken ermöglicht.

Somit kann angenommen werden, dass Lehrende, die diese Thematiken im Unterricht eher vermeiden, eventuell auch auf sprachlicher Ebene eher Veränderungen in dieser Hinsicht umgehen möchten.

Im Zuge der Beantwortungen der Oberkategorie „Behauptungen“ kann festgestellt werden, dass die Lehrenden keine Genderstereotype vertreten und demnach gendergerecht handeln.

In Anbetracht der Oberkategorie „Fragen zum*zur Interviewteilnehmer*in“ können Tendenzen festgestellt werden. Das Alter spielt prinzipiell keine Rolle bei der persönlichen Überzeugung von Gendergerechtigkeit und -inklusion. Tendenziell haben dennoch die Personen, die vor kurzem das Volksschullehramtsstudium absolviert haben oder dieses noch aktiv betreiben, eine offenere Sichtweise bezüglich der Thematik. Darüber hinaus zeigen sich die Personen, die sich der männlichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen, ein wenig aufgeschlossener als die Personen, die sich der weiblichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen. Es hat den Anschein, dass es ersteren wichtig wäre, nicht in eine stereotype Männerrolle eingeordnet zu werden. Bezüglich des Standorts der Schulen gibt es zwei Faktoren, die eventuell Unterschiede zeigen: Die Schule im 10. Wiener Gemeindebezirk ist eine sogenannte Brennpunktschule, in der laut B3 andere wichtige Themen im Vordergrund stehen und die Thematik *Gendergerechtigkeit und -inklusion* überschattet würden. Die Schule im 15. Wiener Gemeindebezirk ist eine katholische Privatschule, in der die Thematik ebenso zu kurz kommt, da laut B4 die Offenheit bezüglich dieser eingeschränkt sei. Die Ausbildungswege unterscheiden sich bei den Interviewteilnehmer*innen. Während drei Personen bereits in anderen Berufsfeldern tätig waren, haben die anderen zwei Personen ausschließlich mit Kindern gearbeitet. Die älteste Person, die bisher ausschließlich im schulischen Bereich tätig war, scheint weniger Erfahrungen mit *Queersensibilität* und *Genderkompetenz* gesammelt zu haben als die anderen Personen. Ob dies mit der Einschlägigkeit der Berufserfahrungen oder mit fehlenden Fortbildungskursen für Lehrpersonen in diesem Themengebiet zu tun hat, bleibt offen. Hinsichtlich der Schulstufen, die sie derzeit unterrichten, konnten keine für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Informationen festgestellt werden. Grundsätzlich wird mit dieser Kategorie bestätigt, dass die Personen einander nicht kennen und ihre Arbeitsumfelder variieren.

Forschungsfrage 1. Wie nehmen aktive Lehrpersonen in der Primarstufe ihr eigenes gendergerechtes/-inklusives Sprachverhalten wahr?

In Anbetracht der Zusammenfassungen und Interpretationen der drei Teilstudien kann nun die erste Forschungsfrage beantwortet werden.

Die Interviewteilnehmer*innen konnten offen darüber sprechen, welche gendergerechten und -inklusiven Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen sie kennen, und

welche, ihrer Meinung nach, für den Unterricht in der Primarstufe geeignet sind. Der Grundtenor ihrer Aussagen war, dass sie in ihrem Sprachverhalten auf Gendergerechtigkeit oder -inklusion Rücksicht nehmen. Welche Formen sie schließlich für die Primarstufe gutheißen und welche nicht, variiert. Die Offenheit gegenüber dem Einsatz von genderinklusiven Schreibweisen in der Arbeit mit Kindern war dennoch recht gering. Bei den Fragen, in denen sie beantworten sollten, wie sie die Genera, das (biologische oder soziale) Geschlecht, Liebe und sexuelle Orientierung und Mutter- und Vatertag den Schüler*innen erklären, und wie sie Partner*innen-, Gruppenarbeiten und Sitzplätze einteilen, war ersichtlich, dass sie sich schon lange nicht mehr oder sogar erstmalig mit der Thematik auseinandersetzen. Sie bedankten sich nach den Interviews für den Denkanstoß. Es machte den Anschein, dass ihnen im Alltag manchmal nicht bewusst ist, wie sie auf Kinder wirken. Die Lehrpersonen übernehmen eine wichtige gesellschaftliche Funktion, da sie den Kindern die Türen zur Welt öffnen, aber auch verschlossen halten können. Eine genderinklusive Gesellschaft kann und muss vom Klassenzimmer aus angestrebt werden (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen). Wie im theoretischen Teil der Arbeit beschrieben wurde, wird häufig die hohe Präsenz von Geschlecht im schulischen Kontext unterschätzt, denn auch, wenn man der Meinung ist, dass man alle Kinder gleichwertig behandelt, kann es passieren, dass man unbewusst auf ein generalisiertes Alltagsverständnis zurückgreift und genderstereotyp agiert (vgl. Kapitel 2.3.2 Umsetzung in der Schule; Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen). Dies bestätigt unter anderem die Behauptung von B1, dass viele Aussagen von Lehrpersonen an der Schule von B1 Zweigeschlechtlichkeit manifestieren, beispielsweise, wenn die Lehrperson zuerst alle Mädchen und anschließend erst alle Buben aus dem Sitzkreis wieder auf ihre Sitzplätze schickt. Selbstreflexion mit Blick auf die eigene *Genderkompetenz* ist für den Lehrberuf unabdingbar (vgl. Kapitel 2.3.2 Umsetzung in der Schule). Eine befragte Person meinte, dass an ihrer Schule keine Zeit für gendergerechte oder -inklusive Schritte sei, da viele andere Problematiken im Vordergrund stehen würden. Auf sprachlicher Ebene kann jedoch sehr wohl bei jeder Aussage ein Beitrag für Gendergerechtigkeit und -inklusion geleistet werden, wenn das Bewusstsein dafür erst einmal geschaffen wurde.

Die vorgestellten Ergebnisse werfen weiterführende Fragen auf. Ausgehend von der Tatsache, dass sich die zwei Personen, die sich der männlichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen, progressiver und etwas reflektierter hinsichtlich der Thematik präsentierten als die anderen drei Personen, die sich der weiblichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen, ergibt sich die Frage, ob diese Unterscheidung auf die bestehende gesellschaftliche

Heteronormativität oder schlichtweg auf personelle Faktoren zurückzuführen sei. Es wäre in diesem Zusammenhang interessant zu untersuchen, ob sich die drei Personen, die sich der weiblichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen, in einem bis dato klassischen Frauenberuf in eine stereotype Frauenrolle gedrängt fühlen und wie sie sich in ihrer Lehrerinnenrolle etablieren. Um eine genderinklusive Gesellschaft zu erreichen, muss es Ziel sein, dass Schüler*innen von genderkompetenten Lehrpersonen – egal welchen Geschlechts – unterrichtet werden, und diese Lehrpersonen sich einzig durch ihre Lehrfähigkeit unterscheiden dürfen (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen).

3.4.2 Forschungsfrage 2

Die zweite Forschungsfrage lautet:

Forschungsfrage 2. Welche individuellen sprachlichen Veränderungen können aktive Lehrpersonen in der Primarstufe anstreben, um das *Gender Mainstreaming* in der Primarstufe voranzutreiben?

Für die Beantwortung dieser Frage ist folgende Oberkategorie mit ihren Subkategorien von Relevanz: „Schulische Ebene“.

In Bezug auf die Subkategorie „Gendergerechtigkeit und -inklusion“ bestätigen alle Interviewteilnehmer*innen, dass es weder schulinterne Maßnahmen für die Implementierung von Gendergerechtigkeit und -inklusion noch Genderbeauftragte, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen würden, an ihren Schulstandorten gibt. B4 stellt fest, dass es an der Schule noch keine Person gegeben habe, die sich für diese Ziele interessiert hätte, und dass es vermutlich so eine Person benötige, um eine gendergerechte und -inklusive Schule zu etablieren. Wie jedoch im theoretischen Teil dieser Arbeit hervorgehoben wurde, reicht die Willenskraft von einer einzelnen Lehrperson oder von einer kleinen Gruppe an Lehrpersonen nicht aus, um Gendergerechtigkeit und -inklusion zu implementieren. Es müssen alle Beteiligten am selben Strang ziehen, und idealerweise müssten diese von der Führungskraft unterstützt und geleitet werden (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen). Die Aufgabenverteilung im Kollegium von B5 erfolgt zum Teil genderstereotyp und B2 wünscht sich, dass offizielle Briefe von der Schule durchwegs genderinklusiv verfasst werden. B5 scheint nicht zu wissen, ob sich die weiblichen Arbeitskolleginnen eventuell einer anderen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen, doch da B5 nichts Gegenteiliges gehört hat, geht B5 davon aus, dass sie sich in ihren weiblichen Körpern als Frau fühlen und spricht sie daher mit der weiblichen Bezeichnung an. Es ist tatsächlich zu hinterfragen, ob Lehrpersonen ihre Genderidentität an ihrem Schulstandort überhaupt offen zeigen und kommunizieren (können). Der Weg zur genderinklusiven Schule scheint in vielen Fällen noch lange zu sein. Denn genau diese Aspekte sind ausschlaggebend dafür, ob eine gesamte Schule eine genderinklusive

Haltung vertritt (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen). Die ersten Schritte, die beispielsweise B1, B2 und B3 für eine Umsetzung auf schulischer Ebene für möglich halten, sind zum einen, dass schulinterne Lehrer*innen-Fortbildungen zu dieser Thematik organisiert werden, da sich vor allem ältere Kolleg*innen mit dieser Angelegenheit zum Teil nicht befassen, und zum anderen, im Kollegium festzulegen, dass das generische Maskulinum durch die vollständige Paarform mit dem Bindewort „und“ abgelöst wird. Dies muss in einer Schulordnung schriftlich bestimmt werden. Der Pessimismus von B3, dass „mehr“ derzeit nicht möglich sei, verdeutlicht die strukturelle Unwichtigkeit der Umsetzung von Gendergerechtigkeit und -inklusion.

Die fehlende strukturelle Implementierung macht ebenso die Unwissenheit beziehungsweise die Unschlüssigkeit der befragten Personen über das Konzept *Gender Mainstreaming* sichtbar, das in der gleichgenannten Subkategorie zum Thema wird. Zwei der befragten Personen waren zwar der Meinung, dass sie den Begriff nicht wirklich kennen, haben ihn jedoch richtig definieren können. Bei den anderen drei Personen war die Unsicherheit bezüglich der Definition groß. Sie fassten den Begriff eher negativ auf. Dabei ist es spannend zu sehen, dass sich zwei von diesen Personen der männlichen Geschlechtsidentität zugehörig fühlen. Sie dachten, dass mit dem Begriff die binäre Geschlechterordnung als „richtige Richtung“ bezeichnet wird. Die dritte Person war der Meinung, dass zwar die Gleichbehandlung der Geschlechter im Mittelpunkt steht, aber dass statt der Thematisierung von *Gender* das Geschlecht an sich ignoriert wird. Die Ergebnisse unterstützen das Resultat einer Online-Befragung von vor sechs Jahren, dass zwar 90 Prozent der befragten Lehrpersonen den Begriff kennen, doch 81 Prozent diesen wiederum nicht beschreiben können (vgl. Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen). Dies steht im Widerspruch zu der Tatsache, dass seit dem Beginn der 2000er-Jahre das Konzept im Schulsektor implementiert und an Pädagogischen Akademien als Projekt umgesetzt wurde, und ab dem Jahr 2009 die Stärkung der *Genderkompetenz* aller Lehrpersonen im Fokus stand (vgl. Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming; Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen). Die befragten Personen sind ein Beweis dafür, dass dies bisher kaum der Fall war.

Schließlich ist die Schlussfolgerung dieser Antworten im Zusammenhang mit der Subkategorie „10 Jahre voraus“, die bei der Beantwortung der ersten Forschungsfrage inkludiert wurde, dass die offizielle Implementierung von Gendergerechtigkeit und -inklusion auf schulischer Ebene, die seit über 20 Jahren stattfinden sollte, vom Lehrpersonal noch nicht wahrgenommen worden ist. Die Schritte, die im Bereich des Möglichen zur Unterstützung

von gendergerechten und -inklusiven Maßnahmen liegen, sind vonseiten der Lehrer*innen überraschenderweise recht klein gehalten. Auf sprachlicher Ebene agiert jede Lehrperson anders. Die strukturellen sprachlichen Vorgaben des BMBWF sind nicht einheitlich, somit steht auch ein zeitgemäßes, gendergerechtes und -inklusives Sprachverhalten für die Mehrheit der Lehrpersonen nicht im Fokus (vgl. Kapitel 2.2 Genderlinguistik). Für einige Lehrpersonen hat die Thematik eine größere Wichtigkeit als für andere, deswegen setzen sie individuell mit den Schüler*innen, die sie unterrichten, kleine Schritte, die Gendergerechtigkeit und -inklusion forcieren sollen. Doch keine dieser Lehrpersonen hat bisher diese individuellen Wünsche an das Schulkollegium herangebracht, so wie B1 richtig formuliert: „Also da macht jeder so sein..., da kocht jeder sein Süppchen“ (B1: 132-133). Das Bewusstsein für eine *gendersensible* Haltung und für einen *gendersensiblen* Sprachgebrauch ist noch nicht bei der breiten (Lehrer*innen-)Masse angekommen.

3.4.3 Hypothesen

In Anbetracht der Forschungsergebnisse, können folgende drei Hypothesen bestätigt werden:

1. Nicht jede Lehrperson ist *genderkompetent* und verwendet bewusst gendergerechte/-inklusive Sprache.
2. Nicht jede Lehrperson ist sich der negativen Auswirkungen auf Schüler*innen bewusst, die ihre fehlende *Genderkompetenz* auslöst.
3. Nicht jede Lehrperson ist bereit, individuelle sprachliche Veränderungen anzustreben, um das *Gender Mainstreaming* in ihrer Klasse voranzutreiben.

In den Gesprächen mit den Interviewteilnehmer*innen zeigte sich, dass Lehrpersonen umsichtiger in Bezug auf Gendergerechtigkeit und -inklusion werden, wenn sie sich mit dieser Thematik individuell auseinandersetzen. In der aktuellen Volksschullehramtsausbildung wird anscheinend mehr darauf eingegangen, da die drei befragten Personen, die der Thematik aufgeschlossener und reflektierter gegenüberstanden, noch studieren. In einem Lehrer*innenteam treffen aber ganz verschiedene Altersgruppen und Personen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Meinungen aufeinander. Aus diesem Grund wäre es von höchster Wichtigkeit, in den Schulen selbst anzusetzen und *Genderkompetenz* und *Queersensibilität* beim aktiven Lehrpersonal zu forcieren. Bisher machen sich die Teams der Schulen nämlich keine großen Gedanken darüber. Dabei muss aber genau die Schule ein Vorbild sein, wie Gesellschaft sein und werden kann und muss genau die Schule ein Ort sein, an dem sich alle Kinder sicher und wohlfühlen können.

Die vorgestellten Ergebnisse, und vor allem die Bestätigung der Hypothesen, werfen weiterführende Fragen auf. Da die Hypothesen grundsätzlich bestätigt werden konnten, ist es eindeutig, dass ein *gendersensible* Bewusstsein vor allem auf sprachlicher Ebene bei allen Lehrpersonen geschaffen werden muss. Im Zuge der Durchführung der Interviews konnte

festgestellt werden, dass die befragten Personen die Thematik als wichtig erachteten, doch dass sie sich selbst nur eingeschränkt damit beschäftigen. Aus diesem Grund wäre es von großem Interesse die Meinungen, die sie in den Interviews geäußert haben, ihrem tatsächlichen Unterricht gegenüberzustellen. Auf diese Weise ließen sich die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit durch Beobachtungen in der Praxis ergänzen. Dies könnte weitere Aufschlüsse über die Relevanz der Thematik ermöglichen.

4 Fazit

Ziel dieser Masterarbeit war es, einen aktuellen Einblick in die Haltung des Lehrpersonals im Primarbereich (DaE/DaZ) zum Thema *gendergerechtes und -inklusives Verhalten* zu geben. Dabei standen besonders die Meinungen zum gendergerechten und -inklusiven Sprachgebrauch und die Wahrnehmungen zum eigenen *gendersensiblen* Sprachverhalten im Fokus der Untersuchung. Es sollen positive individuelle, vor allem sprachliche Veränderungen im Zuge des *Gender Mainstreamings* angestrebt werden.

Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung, konnte festgestellt werden, dass das Konzept *Gender Mainstreaming* zu Beginn der 2000er-Jahre auf schulischer Ebene implementiert wurde, und dass die Stärkung von *Genderkompetenz* bei den Lehrpersonen ebenfalls seit dem ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts forciert wurde (vgl. Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming). Doch in der anschließenden empirischen Untersuchung zur Beantwortung der Forschungsfragen wird gezeigt, dass in allen fünf Wiener Schulen, in denen die Interviewteilnehmer*innen arbeiten und die sich in unterschiedlichen Gemeindebezirken befinden, dahingehend nichts umgesetzt und verwirklicht wird. Dies bestätigt folgende Aussage: „Aber in der Volksschule...ist es gar kein Thema bis jetzt, überhaupt nicht“ (B4: 196-198.) Die befragten Personen zeigen zwar, dass sie selbst nicht in genderstereotypen Denkmustern verankert sind, bestätigen jedoch, dass in ihren Schulen dieses Denkverhalten bei einigen Lehrpersonen zu finden ist: „Es werden halt immer Mädchen und Buben angesprochen“ (B1: 151). Dieses Denkmuster überträgt sich auf das Sprachverhalten der Lehrer*innen. Selbst die befragten Personen sind sich uneinig, welche gendergerechten, genderneutralen oder genderinklusiven Schreibweisen für die Primarstufe geeignet sind. Viele gehen auch davon aus, dass das generische Maskulinum in 10 Jahren vor allem im mündlichen Kontext weiterhin verwendet werden wird. Im schriftlichen Bereich sehen sie einige Hürden, da sie der Meinung sind, dass die Schreibweisen für junge Kinder zu komplex sind. Daher beziehen sich Lehrpersonen auf die Schreibweisen, die in den Schulbüchern angegeben werden. Diese Meinungen zum Sprachgebrauch spiegeln sich schließlich auch im Sachunterricht wider. Von den meisten Interviewteilnehmer*innen wurde besonders auf das biologische Geschlecht eingegangen und das soziale Geschlecht außer Acht gelassen. Dass *Gender* zu wenig Bedeutung zukommt, bestätigt folgende Aussage:

„Was, glaube ich, [dass es] bei uns in der Volksschule bis jetzt auch noch nie gab, [sind] Kinder, die so wirklich gesagt haben: ‚Sie fühlen sich als anderes Geschlecht.‘ Wenn es das geben würde, dann würden wir vielleicht darauf reagieren. Aber davor was zu tun, glaube ich, das wird nicht passieren, leider. Was aber sicher gut wäre, weil dann vielleicht erst die Kinder rauskommen würden und sagen würde: ‚Das passt für mich.‘ Sie haben ja jetzt die Option nicht.“ (B4: 208-214)

Um Kinder in einer Gesellschaft, die für Genderinklusion sensibilisiert ist, aufzuwachsen lassen zu können, spielt die Sprache eine wichtige Rolle bei der Entwicklung. Denn der gendergerechte und -inklusive Sprachgebrauch ist es gerade, der in der Gesellschaft auf aktuelle Probleme aufmerksam machen kann. Es ist ein kleiner Schritt, der respektvollen Umgang miteinander ermöglicht (vgl. Olderdissen, zit. n. Mauthner-Weber, 2022, S. 28). Es sind zwar bereits einzelne Lehrpersonen in der Primarstufe tätig, die progressiv sind und Gendergerechtigkeit und -inklusion mehr in ihrem Unterricht einbinden, doch im Grunde genommen mangelt es bei den meisten Lehrpersonen an *Queersensibilität* und *Genderkompetenz*. Denn wie eine interviewte Person bestätigt, wird die binäre Geschlechterordnung im Leben der Erwachsenen und der Kinder weiterhin als die Normalität betrachtet, die aufgebrochen werden müsste: „Ich glaube, dass Kinder schon sozialisiert sind mit ihrem Geschlecht, und dass es manchmal auch wichtig ist, da dezidiert aufzubrechen und darauf einzugehen und das nicht nur zu ignorieren...“ (B1: 190-192). Lehrpersonen, die in ihrem Unterricht diese binäre Geschlechterordnung sogar in der Sitzordnung verwirklichen, sind demnach nicht *queer-* und *gendersensibel*. In diesem Zusammenhang möchte ich in Anlehnung an Aussagen des Kunstprojekts SOLANGE (vgl. Cibulka, o.J., 5.6.2023) nun in meinen eigenen Worten formulieren: „Solange weiterhin Mädchen neben Buben abwechselnd auf ihre Sitzplätze gesetzt werden, bin ich Feministin.“ Dabei ist es auch von Wichtigkeit zu erwähnen, was in diesem Sinne unter dem Begriff *Feminismus* verstanden wird. Dies formulierte Johanna Dohnal bereits im Jahr 1994 treffend: „Die Vision des Feminismus ist nicht eine ‚weibliche Zukunft‘. Es ist eine menschliche Zukunft. Ohne Rollenzwänge, ohne Macht- und Gewaltverhältnisse“ (Dohnal, 1994, zit. n. Österreich Institut, 2021, S. 94).

Wie im Jahr 2017 von Doris Guggenberger in ihrem Buch über die Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Buben in Österreich festgestellt wurde, spielen auch familiäre Gegebenheiten bei der Implementierung von Gendergerechtigkeit und -inklusion eine Rolle. Beispielsweise führt die Transferierung von Halbtags- in Ganztagschulen zu einer Aufhebung von Ungleichheit in vielfacher Form, da unter anderem der Zugang zur Bildung für alle Kinder gleichermaßen geöffnet wird (vgl. Guggenberger, 2017, S. 648). Dies bestätigt B3:

„.... aber die meisten Klassen sind "Ganztagsklassen". Und da sieht man schon, dass die Leistungsunterschiede verschwinden, irgendwo. (Zwischen den Geschlechtern?) Genau. Die haben dieselben Möglichkeiten. Da wird jetzt auch nicht differenziert zwischen den Geschlechtern. Also, das ist sicher was, was irgendwo auch funktioniert.“ (B3: 205-209)

Schulen sind grundsätzlich zur Umsetzung von *Gender Mainstreaming* verpflichtet, doch in der Realität liegt die Verantwortung dies auch umzusetzen in großem Maße im Ermessen der Schulleitung und ihrem Team (vgl. Kahlert, 2011, S. 77). Da wiederum *Queersensibilität* und

Genderkompetenz erst nach außen transportiert werden können, wenn Lehrpersonen diese selbst verinnerlicht haben, liegt der Anfang für eine Veränderung in den Händen des aktuellen Lehrpersonals (vgl. Onnen, 2015, S. 92). Da in immer mehr Ländern, wie beispielsweise in Uganda und in den Vereinigten Staaten von Amerika, sich eine Verschlechterung der Situation zeigt, herrscht jetzt dringender Handlungsbedarf in Bezug auf *Queer-* und *Gendersensibilität* (vgl. Raidl, 2023, in „Der Standard“, 5.6.2023). Es muss alles dafür getan werden, damit die Etablierung von Gendergerechtigkeit und -inklusion greifbar wird (vgl. Guggenberger, 2017, S. 649).

5 Literaturverzeichnis

Abdul-Hussain, Surur (2012). *Genderkompetenz in Supervision und Coaching*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

AG Feministisch Handeln (2014). *Was tun? Sprachhandeln—Aber wie? W_ortungen statt Tatenlosigkeit!* (2. Auflage). Berlin: hinkelstein sozialistische GmbH.

APA, red. (2022b, 20. September). *Lehrpläne für Lehrervertreter teils unleserlich und nicht umsetzbar*. DER STANDARD. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000139237281/lehrplaene-fuer-lehrervertreter-teils-unleserlich-und-nicht-umsetzbar> [21.3.2023].

APA, red. (2022a, 21. Februar). Student sieht sich durch gendergerechte Sprache an Uni Wien diskriminiert. *Die Presse*. URL: <https://www.diepresse.com/6102006/student-sieht-sich-durch-gendergerechte-sprache-an-uni-wien-diskriminiert> [5.3.2023].

Babka, Anna & Posselt, Gerald (2016). *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. (1. Auflage). Wien: facultas.

Bachmann, Ingeborg (1959). 1. Poetikvorlesung. In: Reiss, Kristina (2010). Linguistik: Von Feministischer Linguistik zu Genderbewusster Sprache. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara, Lenz, Ilse, Metz-Göckel, Sigrid, Müller, Ursula & Schäfer, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 750 – 755.

Barnieske, Andreas & Seidler, Andreas (2013). Genderaspekte im Deutschunterricht. In: Kleinau, Elke, Schulz, Dirk & Völker, Susanne (Hrsg.). *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender und Queer Studies*. Bielefeld: transcript Verlag, 121 – 133.

Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm, Hans-Jürgen (2003). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung, 1 – 9. In: Riemer, Claudia (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15 – 31.

Belz, Lea (2021). Inklusion und Gender an der Schule. „Noch viel Luft nach oben“. In: Resch, Katharina, Lindner, Katharina-Theresa, Streese, Bettina, Proyer, Michelle & Schwab, Susanne (Hrsg.). *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. (Bd. 8). Münster: Waxmann Verlag, 80 – 83.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2007). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. In: Lautenschläger, Sina (2018). Das Verhältnis von Geschlecht (gender) und Sprache. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Körper- und Rollenbilder—Eine korpuslinguistische Untersuchung* (Bd. 31). Berlin/Boston: De Gruyter, 25 – 80.

Bergmann, Nadja (2006). Gleichstellung auf schulischer Ebene: Welche Bereiche müssten einbezogen werden? In: Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Geschlechtergeschichte, Geschlechterpolitik, Gender Mainstreaming* (Bd. 26). Wien: Studien-Verlag, 96 – 97.

Bergmann, Nadja & Pimminger, Irene (2004). *Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept, Umsetzung, Erfahrung*. Wien: L&R Sozialforschung.

BGBI. – Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (1992, 31. Juli). Nr. 455, Jahrgang 1992, 157. Stück. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_455_0/1992_455_0.pdf [16.6.2023]. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Bieker, Nadine (2022). Die Kategorie „Geschlecht“ im DaF-/DaZ-Unterricht. In: Freese, Anika & Völkel, Oliver Niels (Hrsg.). *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 19 – 34.

Biermann, Christine (2013). Nachhaltige Schulentwicklung—Das Beispiel „Geschlechterbewusste Pädagogik an der Laborschule Bielefeld“. In: Chwalek, Doro-Thea, Diaz, Miguel, Fegter, Susann & Graff, Ulrike (Hrsg.). *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 119 – 129.

Bilden, Helge (1980). Geschlechtsspezifische Sozialisation, 777 – 815. In: Lautenschläger, Sina (2018). Das Verhältnis von Geschlecht (gender) und Sprache. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Körper- und Rollenbilder—Eine korpuslinguistische Untersuchung* (Bd. 31). Berlin/Boston: De Gruyter, 25 – 80.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2014). *Gender Mainstreaming Newsletter 13*, 6. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2010, März). Vorgaben zum geschlechtergerechten Schreibgebrauch. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/rsref_abschluss.html [5.5.2016]. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023c). *Diversitäts- und Genderkompetenz in der Pädagog/inn/enbildung*. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/gsph/gen_komp_paedag.html [25.3.2023].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023b). *Lehrplan der Volksschule [BGBL. II - Ausgegeben am 2. Jänner 2023—Nr. 1]*. URL: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig [20.3.2023].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023a). *Gleichstellung und Diversität*. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd.html> [8.2.2023].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung*. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/gender.html> [5.4.2022].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2018). *Geschlechtergerechte Sprache – Leitfaden im Wirkungsbereich des BMBWF*. Wien: BKA Design & Grafik.

BMBWK – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2001). Vorgaben an die Bundes-Leitungskonferenzen der Pädagogischen und Berufspädagogischen Akademien sowie der katholischen und evangelischen Religionspädagogischen Akademien. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

BMUKA – Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (1998). Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln. Folder. Wien. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013). *Auszug Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung aus der Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/gender.html> [5.4.2022].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Lehrplan der Volksschule [BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012]*. URL: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf [20.3.2023].

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). Rundschreiben des BMUKK Nr.9: Initiative „25“. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Boldt, Uli & Grote, Christoph (2013). »Weil wir Jungen sind!« – Jungenbezogene Genderkompetenzen in der Schule. In: Chwalek, Doro-Thea, Diaz, Miguel, Fegter, Susann & Graff, Ulrike (Hrsg.). *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 164 – 172.

BRG Steyr (1990, 20. Oktober). Schreiben an das BMUKS. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Budde, Jürgen, Scholand, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. In: Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (2012). Schule und Genderforschung. In: Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hrsg.). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 25 – 38.

Budde, Jürgen & Willems, Katharina (2006). Doing Gender in der Schule – Mädchen wollen unter sich bleiben. In: Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Butler, Judith (2007). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

Cibulka, Katharina (o.J.). SOLANGE. Come join us in spreading equality! URL: <https://www.solange-the-project.com/> [5.6.2023].

Daase, Andrea, Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014). Befragung. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilén, Feldmeier, Alexis, Gültæk-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.).

Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.
Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103 – 122.

De Beauvoir, Simone (1949). Le deuxième sexe, 265. In: Babka, Anna & Posselt, Gerald (2016). *Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie*. (1. Auflage). Wien: facultas.

Diewald, Gabriele (2020). Geschlechtergerechte Sprache: Wieso das sogenannte generische Maskulinum nicht geschlechtergerecht ist. *Betrifft Mädchen*, 2, 67 – 69.

Dohnal, Johanna (1994). Vision des Feminismus. In: Österreich Institut (Hrsg.) (2021). Johanna Dohnal. *Österreich Spiegel – die Zeitung für den Deutschunterricht*, 94.

Dohnal, Johanna (1981, 17. Juli). Vorschläge für eine Ergänzung der Lehrpläne der Pädagogischen Akademien. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Dusini, Matthias (2022, 23. Februar). Wann ist ein Mann ein Mann? *Falter*, 8, 28 – 31.

Erkurt, Melisa (2023, 8. März). Feministin ist die, die Feministisches tut. *Falter*, 10, 9.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In: Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.). *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 12 – 28.

Faulstich-Wieland, Hannelore & Horstkemper, Marianne (2012). Schule und Genderforschung. In: Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (Hrsg.). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 25 – 38.

Fine, Cordelia (2012). Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau. In: Lautenschläger, Sina (2018). Das Verhältnis von Geschlecht (gender) und Sprache. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Körper- und Rollenbilder—Eine korpuslinguistische Untersuchung* (Bd. 31). Berlin/Boston: De Gruyter, 25 – 80.

Flick, Uwe (2019). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (9. Auflage). Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe (2012). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (5. Auflage). In: Daase, Andrea, Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014). Befragung. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103 – 122.

Fluch, Karl (2022, 19./20. November). Gendern ist Schwachsinn. *DER STANDARD Wochenende*, 36.

Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Auflage). Weinheim et al.: Juventa Verlag.

Funk, Wolfgang (2018). *Gender Studies*. Paderborn: UTB GmbH.

Gerlach, Martin (2022, Mai). Wienerin in Zahlen. *Mein Wien*, 16.

Gläser-Zikuda, Michaela (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung—Beispiele aus diversen Studien. In: Aguado, Karin, Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.). *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung: Bd. Kolloquium Fremdsprachenunterricht 48*. Berlin Peter Lang, 136 – 159.

Grimm, Jacob (1831). Deutsche Grammatik (Bd. 3), 358f. In: Hornscheidt, Lann (2013). Sprache/Semiotik. In: von Braun, Christina & Stephan, Inge (Hrsg.). *Gender@Wissen* (3. Auflage). Köln: Böhlau Verlag, 343 – 364.

Grünewald-Huber, Elisabeth (2011). Was können wir aus den Befunden lernen? Empfehlungen für Lehrpersonen, Lehrpersonenausbildende und die Bildungspolitik. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 441 – 447.

Guggenberger, Doris (2020, 5. März). Dohnal und die Bildungspolitik – ein langer Weg. *DER STANDARD*. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000115351195/dohnal-und-die-bildungspolitik-ein-langer-weg> [25.4.2022].

Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Hahn, Christine & Paseka, Angelika (2000). Traum und Realität: die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Ein Evaluationsbericht. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Hark, Sabine (2013). Queer Studies. In: von Braun, Christina & Stephan, Inge (Hrsg.). *Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien* (3. Auflage). Köln: Böhlau Verlag, 449 – 470.

Hartmann, Jutta (2004). Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory, 255. In: Abdul-Hussain, Surur (2012). *Genderkompetenz in Supervision und Coaching*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hasenhüttl, Erika (2001). Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der Lehrerinnen-Ausbildung. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Heinisch-Hosek, Gabriele (2015, 2. Jänner). Beantwortung der schriftlichen parlamentarischen Anfrage 2964/J-NR/2014 der Abgeordneten des Teams STRONACH Martina Schenk betreffend Evaluierung der Entschließung des Nationalrates vom 21.10.2010. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Helfferich, Cornelia (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien, 669 – 686.

Hopf, Christel (1978). Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung, 97 – 115. In: Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Auflage). Weinheim et al.: Juventa Verlag.

Hornscheidt, Lann (2013): Sprache/Semiotik. In: von Braun, Christina & Stephan, Inge (Hrsg.). *Gender@Wissen* (3. Auflage). Köln: Böhlau Verlag, 343 – 364.

Horstkemper, Marianne (2013). Genderkompetenz und Professionalisierung: Wie lässt sich Genderkompetenz im Lehrberuf erwerben und ausbauen? In: Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.). *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 29 – 42.

Huxel, Katrin (2012). Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnizität. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung: Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 25 – 39.

Kahlert, Heike (2011). Gender Mainstreaming: Ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In: Krüger, Dorothea (Hrsg.). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, 69 – 86.

Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2., überarb. Auflage). In: Settinieri, Julia (2014). Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 57 – 71.

Klocke, Ulrich (2012). Akzeptanz sexueller Vielfalt an Berliner Schulen. Eine Befragung zu Verhalten, Einstellungen und Wissen zu LSBT und deren Einflussvariablen. In: Manz, Konrad (2015). Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In: Bartsch, Annette & Wedl, Juliette (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript, 103 – 118.

Knäpper Bohman, Clara & Löffelmann, Flora (2021, Dezember). Ein unbeschwertes Leben für alle! *Zeitgenossin – Wessen Morgen ist der Morgen?*, 10 – 11.

Kotthoff, Helga & Nübling, Damaris (2018). *Genderlinguistik. Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Kotynek, Martin (2023, 8. März). *So sind wir: Wie wir geschlechtergerecht schreiben*. DER STANDARD. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000144271761/so-sind-wir-wie-wir-geschlechtergerecht-schreiben> [13.3.2023].

kPH Wien/Krems – kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (2019). *Curriculum „Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe“*. URL: https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_169_Bachelor_Gesamt_19_06_24.pdf [25.3.2023].

Krammer, Reinhard (2006). Gender-Kompetenz durch historisch-politischen Unterricht. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Geschlechtergeschichte, Geschlechterpolitik, Gender Mainstreaming* (Bd. 26). Wien: Studien-Verlag, 58 – 66.

Kreienbaum, Maria Anna (2010). Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara, Lenz, Ilse, Metz-Göckel, Sigrid, Müller, Ursula & Schäfer, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 697 – 704.

Krell, Claudia (2019). Schule ist nochmal eine ganz andere Sache. In: Ketelhut, Klemens & Lau, Dayana (Hrsg.). *Gender – Wissen – Vermittlung: Geschlechterwissen im Kontext von Bildungsinstitutionen und sozialen Bewegungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 169 – 192.

Krell, Claudia & Oldemeier, Kerstin (2017). Coming-out – und dann...? Coming-out-Verläufe und Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland. In: Krell, Claudia (2019). Schule ist nochmal eine ganz andere Sache. In: Ketelhut, Klemens & Lau, Dayana (Hrsg.). *Gender – Wissen – Vermittlung: Geschlechterwissen im Kontext von Bildungsinstitutionen und sozialen Bewegungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 169 – 192.

Krenn, Daniela (2023, 8. März). Egal, ob er feinfühlig war. *Falter*, 10, 23 – 25.

Krome, Sabine (2021, 26. März). *Geschlechtergerechte Schreibung: Empfehlungen vom 26.03.2021*. Rat für deutsche Rechtschreibung. URL: <https://www.rechtschreibrat.com/geschlechtergerechte-schreibung-empfehlungen-vom-26-03-2021/> [6.3.2023].

Krüger, Dorothea (Hrsg.) (2011). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.

Kuckartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo & Grunenberg, Heiko (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 501 – 514.

Kucklick, Christoph (2008). Das unmoralische Geschlecht. Zur Geburt der Negativen Andrologie. In: Lautenschläger, Sina (2018). Das Verhältnis von Geschlecht (gender) und Sprache. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Körper- und Rollenbilder—Eine korpuslinguistische Untersuchung* (Bd. 31). Berlin/Boston: De Gruyter, 25 – 80.

Langer, Antje (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 515 – 526.

Lautenschläger, Sina (2018). Das Verhältnis von Geschlecht (gender) und Sprache. In: Felder, Ekkehard (Hrsg.). *Geschlechtsspezifische Körper- und Rollenbilder—Eine korpuslinguistische Untersuchung* (Bd. 31). Berlin/Boston: De Gruyter, 25 – 80.

Lorenz, Ansgar, Ntemiris, Nektaris & Lépine, René (2018). *Judith Butler*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Manz, Konrad (2015). Geschlechterreflektierende Haltung in der Schule. In: Bartsch, Annette & Wedl, Juliette (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript, 103 – 118.

Mauthner-Weber, Susanne (2022, 16. Jänner). Die Leute verstehen nicht, worum es geht. *Kurier*, 28.

Mayrhofer, Frieda & Czezetka, Theresia (1982, November). Schreiben des Christlichen Lehrervereins an BM Zilk. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Mayring, Philipp (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 323 – 333.

Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 633 – 648.

Melter, Claus & Schäfferling, Stefan (2016). Geschlechterverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, 277 – 293.

Mempel, Caterina & Mehlhorn, Grit (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 147 – 166.

Metz-Göckel, Sigrid & Roloff, Christine (2002). Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation, 3. In: Kahlert, Heike (2011). Gender Mainstreaming: Ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In: Krüger, Dorothea (Hrsg.). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, 69 – 86.

Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Mitglieder der Hochschulkonferenz, Arbeitsgruppe "Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulichen Prozessen" (2018, November). *Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulichen Prozessen. Empfehlungen der Hochschulkonferenz — Kurzfassung*. Wien: BMBWF.

Neuhäuser, Julia (2022, 6. Mai). Die Mutter ist „Büglerin“, der Vater ist „Arzt“. *Die Presse*. URL: <https://www.diepresse.com/6135054/die-mutter-ist-bueglerin-der-vater-ist-arzt> [5.3.2023].

Onnen, Corinna (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In: Bartsch, Annette & Wedl, Juliette (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript, 83 – 101.

Personalwesen und Frauenförderung. (o.J.). *Geschlechterinklusive Sprache*. Universität Wien. URL: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/> [5.3.2023].

Pöschko, Heidemarie & Prieler, Veronika (2017). Zur Verständlichkeit und Lesbarkeit von geschlechtergerecht formulierten Schulbuchtexten. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 8(1), 5 – 18.

Raidl, Melanie (2023, 24. März). Homofeindlichkeit nimmt weltweit zu—Nicht nur in Afrika. *DerStandard*. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000144782177/homofeindlichkeit-nimmt-weltweit-zu-nicht-nur-in-afrika?ref=instagram> [5.6.2023].

Reiss, Kristina (2010). Linguistik: Von Feministischer Linguistik zu Genderbewusster Sprache. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara, Lenz, Ilse, Metz-Göckel, Sigrid, Müller, Ursula & Schäfer, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 750 – 755.

Rendtorff, Barbara (2015). Thematisierung oder Dethematisierung: Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In: Bartsch, Annette & Wedl, Juliette (Hrsg.). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: Transcript, 35 – 46.

Riemer, Claudia (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15 – 31.

Rosenthal, Gabriele (2005). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. In: Daase, Andrea, Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia (2014). Befragung. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103 – 122.

Rubin, Herbert J. & Rubin, Irene S. (2012). Qualitative interviewing: The art of hearing data. In: Misoch, Sabina (2019). *Qualitative Interviews* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage). Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Schlamberger, Elfriede (2003). Gender Mainstreaming. Alles im Lot? *Der öffentliche Dienst aktuell, September 2003*, 10 – 15. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

Schlüter, Anne (2010). Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht? In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara, Lenz, Ilse, Metz-Göckel, Sigrid, Müller, Ursula & Schäfer, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 692 – 696.

Schmelter, Lars (2014). Gütekriterien. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33 – 45.

Schmid, Michael (2023, 8. März). Über die unklare Weiblichkeit des Seins. *Wiener Zeitung*, 8.

Schmidt, Alisha (2022, Mai). Neoliberale Vereinnahmung queerer Kämpfe. *Zeitgenossin – Wessen Morgen ist der Morgen?*, 24 – 25.

Schmidt, Christiane (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in*

der Erziehungswissenschaft (4., durchgesehene Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 473 – 486.

Seemann, Malwine (2009). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden. Bielefeld: transcript Verlag.

Settinieri, Julia (2014). Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gürtekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 57 – 71.

Spreckels, Janet (2012). „Wenn das 'n Mädchen gemacht hätt!“—Geschlechtsidentitäten zwischen Medien und Alltag. In: Günthner, Susanne, Hüpper, Dagmar & Spiess, Constanze (Hrsg.). *Genderlinguistik: Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: De Gruyter, 287 – 316.

Stadler-Altmann, Ulrike & Schein, Sebastian (2013). Genderkompetenz als Thema in der Lehrerausbildung. In: Stadler-Altmann, Ulrike (Hrsg.). *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 43 – 81.

SWR, Aktuell Baden-Württemberg (2022, 26. September). Gendern in der Schule oft ein Dilemma. [Film]. Stuttgart: Südwestrundfunk. URL: <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/gendern-in-der-schule-100.html> [6.3.2023].

Tanzberger, Renate (2006, 9. März). Beispiele gendersensiblen Interagierens zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen. In: Bergmann, Nadja (2006). Gleichstellung auf schulischer Ebene: Welche Bereiche müssten einbezogen werden? In: Forum Politische Bildung (Hrsg.). *Geschlechtergeschichte, Geschlechterpolitik, Gender Mainstreaming* (Bd. 26). Wien: Studien-Verlag, 96 – 97.

Techt, Hans Klaus (2014, 26. Juni). Aufregung um Gabalier-Bundeshymne. *Steiermark ORF.at*. URL: <https://steiermark.orf.at/v2/news/stories/2654599/> [5.3.2023].

Thiessen, Barbara (2005). Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen. Gender Studies als Übersetzungswissen, 255. In: Kahlert, Heike (2011). Gender Mainstreaming: Ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In: Krüger, Dorothea (Hrsg.). *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag, 69 – 86.

Trömel-Plötz, Senta (2010). Sprache: Von Frauensprache zu frauengerechter Sprache. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara, Lenz, Ilse, Metz-Göckel, Sigrid, Müller, Ursula & Schäfer, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 756 – 759.

Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.) (1984). Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. In: Trömel-Plötz, Senta (2010). Sprache: Von Frauensprache zu frauengerechter Sprache. In: Becker, Ruth, Kortendiek, Beate, Budrich, Barbara, Lenz, Ilse, Metz-Göckel, Sigrid, Müller, Ursula & Schäfer, Sabine (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 756 – 759.

Vervecken, Dries & Hannover, Bettina (2015, 14. Juli). *Automechanikerinnen und Automechaniker – wie Sprache die kindliche Wahrnehmung von Berufen prägt*. Freie Universität Berlin. URL:

https://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2015/fup_15_223-einfluss-geschlechtergerechte-sprache/index.html [5.3.2023].

Vogt, Stefanie & Werner, Melanie (2014, 5. August). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse [Skript]. *Fachhochschule Köln – Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften – Soziale Arbeit*.

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2004). Genderpädagogik ist eine Herausforderung. *Sozial Extra*, 28(6), 40 – 45.

Völkel, Oliver Niels (2022). Queering DaF und DaZ – Queersensible Zugänge für den Sprachunterricht. In: Freese, Anika & Völkel, Oliver Niels (Hrsg.). *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 88 – 107.

Voß, Heinz-Jürgen & Wolter, Salih Alexander (2013). Queer- und (Anti-)Kapitalismus, 28 – 30. In: Schmidt, Alisha (2022, Mai). Neoliberale Vereinnahmung queerer Kämpfe. *Zeitgenossin – Wessen Morgen ist der Morgen?*, 24 – 25.

Wien Geschichte Wiki (2020, 19. August). Frauenarbeit. *Wien Geschichte Wiki*. URL: <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Frauenarbeit> [6.3.2023].

Wurmitzer, Michael (2021, 28. März). Rechtschreibrat: Gendern ja, aber weiter ohne Regeln. *DER STANDARD*. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000125424676/rechtschreibrat-gendern-ja-aber-weiter-ohne-regeln> [6.3.2023].

Zaun, Fritz (1990, 16. Mai). 142. Sitzung NR XVII. GP, Stenographisches Protokoll Nationalrat, 62 – 66. In: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag.

6 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Erwerb von Genderkompetenz. (Aus: Krammer, 2006, S. 62). | 16 |
| Abbildung 2: Kompetenzenlandkarte Genderkompetenz/Geschlechtergleichstellung. (Aus: BMUKK, 2013, 5.4.2022). | 18 |
| Abbildung 3: Gender-Pay-Gap in Wien. (Aus: Gerlach, 2022, in „Mein Wien“, S. 16, Mai). | 32 |
| Abbildung 4: GeM-Spirale. (Aus: Bergmann & Pimminger, 2004, S. 28). | 45 |
| Abbildung 5: Ablaufmodell für deduktive und induktive Kategorienbildung. (Aus: Mayring & Fenzl, 2019, S. 640). | 63 |
| Abbildung 6: Tabelle 1, ausgefüllt von B1..... | 75 |
| Abbildung 7: Tabelle 2, ausgefüllt von B2..... | 76 |
| Abbildung 8: Tabelle 3, ausgefüllt von B3..... | 77 |
| Abbildung 9: Tabelle 4, ausgefüllt von B4..... | 78 |
| Abbildung 10: Tabelle 5, ausgefüllt von B5..... | 79 |
| Tabelle 1: Übersicht der Kategorien..... | 71 |

7 Anhang

7.1 Einverständniserklärung: Interviewstudie für Masterarbeit

Kontakt:
Amina Kriznik, BEd
a01494214@unet.univie.ac.at



Wien, _____

Einverständniserklärung: Interviewstudie für Masterarbeit

Sehr geehrte*r Teilnehmer*in!

Im Rahmen meiner Masterarbeit werden die Meinungen von aktiven Lehrpersonen in der Primarstufe zum geschlechterinklusiven Sprachgebrauch und Wahrnehmungen zu ihrem gendersensiblen Sprachverhalten erforscht. Ziel ist es, mittels qualitativer Interviews einen kleinen Einblick in das aktuelle Genderlernen des Lehrpersonals im Primarbereich (DaE/DaZ) zu offenbaren, um in weiterer Folge ein größeres Bewusstsein zu schaffen und positive individuelle, vor allem sprachliche, Veränderungen anzustreben.

Aus diesem Grund möchte ich gerne mit Ihnen ein Leitfadeninterview mit einer Dauer von etwa 20 Minuten durchführen. Alle geführten Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und qualitativ ausgewertet. Dabei werden alle erhobenen Daten anonymisiert und anonym in die Masterarbeit aufgenommen. Die Teilnahme an dem Interview erfolgt freiwillig. Bei etwaigen Fragen oder Bedenken wenden Sie sich bitte an mich (siehe: oben angeführte E-Mail-Adresse).

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme an der Studie.

Mit freundlichen Grüßen,
Amina Kriznik, BEd

Einverständniserklärung

Interview-Nr.: _____

Ich, _____ (Teilnehmer*in: Vor- und Nachname), habe an dem oben genannten Interview teilgenommen und bin mit der Aufzeichnung des Interviews und der Verwendung der erhobenen Daten in anonymisierter Form einverstanden.

Ort, Datum

Unterschrift

7.2 Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

1. Einverständniserklärung

2. Grammatik / Genderlinguistik

- 2.1. Erzählen Sie mal, wie erklären Sie den Lernenden im Deutschunterricht den Unterschied zwischen Maskulinum und Femininum und Neutrum? Nenne Beispiele.
Bezug auf: Kapitel 2.1.1 Gender
- 2.2. Welche Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen (z.B. „der Schüler / die Schülerin“) kennen Sie und verwenden Sie sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Kontext in Ihrem Unterricht?
Bezug auf: Kapitel 2.2 Genderlinguistik
- 2.3. Gehen wir mal 10 Jahre voraus, welche der folgenden Schreibweisen (*siehe Anhang, 7.2 Stimulus 1: Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen*) für Personenbezeichnungen werden in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein und welche werden im mündlichen Kontext angewendet? Begründen Sie.
Bezug auf: Kapitel 2.2 Genderlinguistik

3. Sachunterricht

Erzählen Sie mal, ...

- 3.1. ...wie erklären Sie den Lernenden das Geschlecht? Nennen Sie Beispiele.
Bezug auf: Kapitel 2.1.1 Gender
- 3.2. ...wie erklären Sie den Lernenden Liebe und sexuelle Orientierungen? Im Lehrplan der Volksschule 2023 steht „Die Schülerinnen und Schüler können die Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten respektieren.“ (BMBWF, 2023b, S. 13, 20.3.2023)
Bezug auf: Kapitel 2.3.2 Umsetzung in der Schule
- 3.3. ...wie gestalten Sie Ihren Unterricht rund um die traditionellen Feierlichkeiten „Mutter-/Vatertag“?
 - 3.3.1. Wird für diesen Anlass mit den Lernenden etwas für zuhause vorbereitet? Falls ja, was zum Beispiel?
Bezug auf: Kapitel 2.3.1 Aktuelle Relevanz der Thematik in Printmedien

4. Schulische Ebene

- 4.1. Erzählen Sie mal, wie wird an Ihrer Schule schulintern für Gendergerechtigkeit und -inklusion gesorgt?
 - 4.1.1. Gibt es Genderbeauftragte?
 - 4.1.2. Was sind Ihre Aufgaben? / Welche Schritte setzen Sie?
 - 4.1.3. Was wäre Ihnen besonders wichtig?
 - 4.1.4. Was ist aus Ihrer Sicht auf der sprachlichen Ebene zu tun?Bezug auf: Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen
- 4.2. Was verstehen Sie unter dem Begriff *Gender Mainstreaming*?
 - 4.2.1. Ist das für Sie ein negativer oder ein positiver Begriff? Begründen Sie.
Bezug auf: Kapitel 2.1.4 Gender Mainstreaming + Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen

5. Behauptungen

Was ist Ihre Meinung zu folgenden Behauptungen (siehe Anhang, 7.3 Stimulus 2: Behauptungen)?

- 5.1. „Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.“
- 5.2. „Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.“
- 5.3. „Buben können schlechter lesen als Mädchen.“
- 5.4. „Buben sind besser in Mathematik als Mädchen.“

Quelle: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich.* Wien: LIT Verlag, 583 – 641.

Bezug auf: Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz der Lehrpersonen

„Wir kommen jetzt zur letzten Frage ...“

6. Fragen zum*zur Interviewteilnehmer*in

- 6.1. Wie alt sind Sie?
- 6.2. Wie viele Jahre sind Sie als Lehrperson in der Volksschule tätig?
- 6.3. In welchem Wiener Gemeindebezirk befindet sich die Schule, in der Sie arbeiten?
- 6.4. Welche Schulstufe(n) unterrichten Sie derzeit?
- 6.5. Beschreiben Sie Ihren bisherigen Ausbildungsweg.
 - 6.5.1. Waren Sie bereits in einem anderen Berufsfeld tätig? Wo haben Sie gearbeitet?
 - 6.5.2. Haben Sie Zusatzausbildungen abgeschlossen? Welche waren das?

Bei Gelegenheit sehr sensibel nachfragen...

- 6.6. Welcher Geschlechtsidentität fühlen Sie sich zugehörig?

Falls das Interview bisher schnell verlaufen ist, kann folgende Kategorie noch behandelt werden...

7. Unterrichtsstruktur

- 7.1. Wie teilen Sie Ihre Lernenden in Partner*innen- und Gruppenarbeiten in der Regel ein?
 - 7.2. Wie teilen Sie die Sitzplätze im Klassenzimmer in der Regel auf?
Bezug auf: Kapitel 2.3.3 Genderkompetenz von Lehrpersonen + Kapitel 2.3 Gendergerechtigkeit und -inklusion in der Schule
- Bei Gelegenheit genauer nachfragen...*
- 7.3. Wie gehen Sie mit den Lernenden um, die andere Lernende nicht in „ihrer“ Gruppe oder neben sich sitzen haben wollen?

„Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen oder noch loswerden wollen? Was wünschen Sie sich für die Zukunft?“

7.3 Stimulus 1: Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen

| Interview-Nr.: _____ (2.3.) SCHREIBWEISEN VON PAARFORMEN FÜR PERSONENBEZEICHNUNGEN | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 1 Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren in Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. | SCHULBÜCHER DER PRIMARSTUFE Teil 2 Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten in den Schulbüchern zu finden sein wird, erhält die 1. | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 1 Bitte kreuzen Sie die Varianten an, die Ihrer Meinung nach in 10 Jahren im Unterrichtsgespräch der Primarstufe angewendet werden. | MÜNDLICHER KONTEXT Teil 2 Bitte reihen Sie die Varianten nach der Wahrscheinlichkeit: Die Variante, die am ehesten im Unterrichtsgespräch angewendet wird, erhält die 1. |
|---|--|---|--|---|
| Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Lernenden gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler/innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler(innen) gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler*innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler_innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |
| Die Schüler:innen gehen ins Klassenzimmer. | | | | |

7.4 Stimulus 2: Behauptungen

| (5.) BEHAUPTUNGEN |
|---|
| „Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.“ |
| „Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.“ |
| „Buben können schlechter lesen als Mädchen.“ |
| „Buben sind besser in Mathematik als Mädchen.“ |

Quelle: Guggenberger, Doris (2017). *Der lange Weg: Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Burschen in Österreich*. Wien: LIT Verlag, 583 – 641.

7.5 Kodierleitfaden

| Oberkategorie & ggf. Definition | Subkategorie | Definition der Subkategorie | Ankerbeispiel |
|---------------------------------|---|---|---|
| Grammatik / Genderlinguistik | Maskulinum, Femininum, Neutrum | Hierbei wird auf die Vermischung von grammatischer Kategorie Genus und <i>Gender</i> Bezug genommen. Dabei wird das grammatische Genus zum "sprachlichen Geschlecht" deklariert. | „Ich mein, gute Frage, an sich ist das in den Büchern recht gut aufgeschlüsselt. Meistens arbeitet man mit <u>Symbolen</u> , weil die Kinder das oft... Also da an dem Standort, das ist so eine klassische Brennpunktschule, mit teilweise 100 % Migrationsanteil, und da ist halt das mit den Artikeln, auch mit dem Wortschatz, extrem schwierig und man arbeitet halt sehr, sehr <u>visuell</u> , also mit Symbolen, also entweder mit Farben oder mit Symbolen. (Zum Beispiel?) Also, zum Beispiel ‚der‘ ist in den meisten Fällen blau. Entweder schreibt man es blau und macht ein blaues Dreieck darüber, glaube ich. ‚Die‘ ist rot mit einem roten Kreis und ‚das‘ ist grün mit einem grünen Viereck oder Dreieck. Also, das macht jede Kollegin unterschiedlich. Und dann versucht man halt den Kindern mithilfe der Symbole irgendwie die Wörter auch mit den Artikeln und mit den Begleitern nahezubringen. Also, da wird jetzt nicht so wahnsinnig darauf eingegangen, weil es für die Kinder schwer ist, das überhaupt zu differenzieren.“ (B3: 9-21) |
| | Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen | Mithilfe dieser Subkategorie soll herausgefunden werden, welchen Wert Lehrpersonen persönlich auf den gendergerechten oder -inklusiven Sprachgebrauch legen, und ob oder wie sie diesen in ihren Unterricht integrieren. | „Ich versuche immer sehr oft die neutrale Form zu sagen. ... Dann sage ich oft die weibliche Form, um entgegenzuwirken, dass all die Jahre die männliche Form verwendet wurde (lachen).“ (B4: 45; 53-54) |
| | 10 Jahre voraus | Diese Subkategorie ergibt sich als Fortsetzung der vorhergehenden: Es soll herausgefunden werden, welche Meinungen Lehrpersonen in Bezug auf die Umsetzung von gendergerechter und -inklusiver Sprechweise im Klassenraum in der nahen Zukunft vertreten, und wo sie eventuelle Hürden und Grenzen sehen. | „Ja, ja. Und ‚Lernenden‘ ist es halt so zu sachlich, finde ich. Das ist nicht kinderfreundliche Sprache. ‚Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer.‘ Vielleicht, ja. Das glaube ich auch nicht. ‚SchülerInnen gehen ins Klassenzimmer.‘ Vielleicht. Ach ja, mit dem Großschreiben. Also, das kann ich mir vorstellen.“ (B5: 94-98) |
| Sachunterricht | Geschlecht | In dieser Subkategorie soll darauf hingewiesen werden, dass dem Begriff <i>Geschlecht</i> in der deutschen Sprache bisher entweder <i>biologisch</i> oder <i>grammatikalisch</i> hinzugefügt werden musste, um | „Es gibt verschiedene... Ich glaube, dass es schon sinnvoll ist, auf Chromosomen einzugehen und dann auf Geschlechtsteile. Ich finde es ganz wichtig zu sagen, weil ich mich auch selbst damit in meiner Masterarbeit auseinandersetze, dass es ...“ |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | eine klare Differenzierung zwischen den Termini zu schaffen. Mit dem Begriff <i>Gender</i> kann nun eine weitere Differenzierung hergestellt werden, und zwar indem die sozialen Geschlechtsstereotypen, die aufgrund des biologischen Geschlechts in der Gesellschaft konstruiert werden, angesprochen werden. | nicht nur ‚weiblich‘, also dass manche Menschen auch quasi intergeschlechtlich sind und ... da (ähm, ach) nicht eindeutig ... in dieses Standardschema ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ hineinpassen. Also, aber Geschlecht an sich würde ich mit Geschlechtsteilen und definieren mit Hormonen und (...) Ja, ja, genau so, also. (Passt.) Ja, okay.“ (B1: 71-78) |
| | Liebe und sexuelle Orientierung | Mit dieser Subkategorie soll herausgefunden werden, ob die Lehrpersonen ihren Unterricht, in diesem Fall Sachunterricht, <i>genderkompetent</i> und <i>queersensibel</i> gestalten. | „Ja, Liebe, das ist so eine Sache. Da würde ich sagen, dass es verschiedene Formen der Liebe gibt, zum Beispiel Selbstliebe auch oder Liebe aus der Familie. Deine Mutter liebt dich, oder was bedeutet das, wenn du sagst, dass du deine Mutter liebst, oder dass du deine Schwester lieb hast oder auch eine Katze oder so ein Tier. Ja, da sagen wir auch, dass man jemanden liebt, oder dass man ein Tier liebt. Aber das es ja auch die partnerschaftliche Liebe gibt oder so was. Ich weiß jetzt nicht, was die korrekten Begriffe sind, und das würde ich mir vorher auch noch einmal anschauen. Aber ja, dass es auch irgendwie eine sehr intensive Liebe geben kann, zwischen zwei oder auch mehr Menschen, aber eigentlich vor allem zwei Menschen. Und oft kann man das dann vielleicht an Papa und Mama aufzeigen oder vielleicht sind es auch zwei Papas oder zwei Mamas, natürlich. Aber da sagt man dann halt, da sagen diese zwei Personen, dass sie den Rest des Lebens praktisch miteinander verbringen wollen oder einfach wirklich so verliebt sind, dass sie alles füreinander tun würden usw. Und genau, das ist Liebe. Und was war das Andere? (Sexuelle Orientierung.) Sexuelle Orientierung, das würde ich halt mit so einer Art Anziehung irgendwie wahrscheinlich erklären. Ja. Welche Eigenschaften von Personen - das können äußerliche sein, aber auch die Stimme, zum Beispiel, oder auch der Geruch, oder aber auch der Charakter - man anziehend findet und ja, auf die Vielfalt eingehen. Dass, zum Beispiel, nur, wenn jemand sagt: ‚Ja, ich...‘ Sexuelle Anziehung war es? (Ja, sexuelle Orientierung.) Aber ja, da würde ich auf die verschiedenen so hetero- und homo- und trans- und asexuell und die ganzen Sachen, die es halt gibt, die ich jetzt auch nicht alle weiß, eingehen, aber... (Mit Kindern in der Volksschule aber auch?) Ja, ja, sicher.“ (B5: 180-203) |
| | Mutter- / | Diese Subkategorie hat zum Ziel, zu eruieren, ob die | „Das finde ich ganz schwierig. Ich meine, es gibt immer, im |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | Vatertag | Lehrpersonen ihren Unterricht, in diesem Fall den Sachunterricht, <i>genderkompetent</i> und <i>queersensibel</i> gestalten. | Studium bin ich konfrontiert worden mit diesem, ja... manche progressiveren Lehrenden haben gemeint naja, aber quasi nicht alle haben eine Mutter oder einen Vater. Ich finde, dass man... Ich glaube, es ist halt sehr verankert bei uns, auch im Schulleben oder auch bei anderen <u>Kolleg*innen</u> . Und dann dieses Jahr, wir brauchen jetzt eine Bastelei, und ich habe halt Werken, und wir brauchen eine Bastelei für Muttertag zum Beispiel. Und ich glaube, wenn ich selbst eine Klasse habe, würde ich trotzdem Sachen basteln und würde sagen, es gibt den Muttertag und man könnte quasi (...), wir basteln etwas und aber ein bisschen so dieses Inklusivere sagen: „Ja, du kannst es ... jemandem schenken, dem du ... eine Freude bereiten möchtest. Und falls das deine Mutter ist, dann könntest du das oder dein Vater ist.“ (B1: 96-107) |
| Schulische Ebene | Gender-gerechtigkeit und -inklusion | In dieser Subkategorie soll auf die notwendige <i>Genderkompetenz</i> von Lehrpersonen hingewiesen werden, denn sie haben durch die pädagogische Haltung, die sie vermitteln, eine große Wirkung auf Kinder. | „Da muss ich überlegen. Also, ich merke auf jeden Fall, was, das Klima der <u>Kolleg*innen</u> betrifft, dass wir ein <u>sehr offenes</u> Team haben. Aber ich kann jetzt nicht sagen, ob wir so was wie eine Initiative haben oder ein Projekt, das im Hintergrund läuft. Dafür bin ich nicht zuständig. (Hallo.) Jetzt bin ich raus. Was war noch einmal?“ (B2: 220-224) |
| | Gender Mainstreaming | Das Ziel der Subkategorie ist es, herauszufinden, ob die Lehrpersonen den Begriff und das Konzept <i>Gender Mainstreaming</i> kennen, und was sie darunter verstehen. | „Also, als negativ, würde ich es jetzt nicht bezeichnen. Ich würde mir denken, es ist eher etwas, was man halt, ich sag es einmal in der breiten Masse etwas mehr bekannt macht oder einem ein Gefühl dafür vermittelt oder ein Bewusstsein auch auf breiterer Basis.“ (B3: 186-189) |
| Behauptungen In dieser Kategorie wird Bezug auf eine Studie aus dem Jahr 2010 genommen, aus welcher hervorging, dass das <i>Genderwissen</i> der befragten Lehrpersonen gering ist und mehr als die Hälfte eher oder eindeutige Genderstereotype äußerten. | Behauptung 1 | | „‘Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben.’ Nein, das finde ich ganz ekelhaft. (Warum?) Na ja, was heißt? Also, weil ich das so interpretiere, dass Mädchen mit Puppen spielen und Buben mit Autos. Also, unterschiedliche Begabungen, natürlich, aber da sollte stehen: ‘Man kann nichts daran ändern, dass <u>jedes Kind</u> unterschiedliche Begabungen hat.’ Das hat nichts damit zu tun, welches Geschlecht sie haben. Jeder hat unterschiedliche Begabungen. ‘Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern.’ Inwiefern? Welche Leistungsunterschiede? Also auf schulischer...?“ (B4: 246-254) |
| | Behauptung 2 | | „Weil das für mich... (...) Das trifft ein bisschen... Aber wie kann ich das sagen? Für mich ist es normal, dass es |

| | | | |
|----------------------------|---|---|---|
| | | | Leistungsunterschiede gibt, irgendwo. Wenn ein Kind sportlich begabt ist, dann ist klar, dass ein Kind weniger sportlich begabt ist und das andere viel mehr. Dass das einfach so ist in der Klasse, weil es ist sehr heterogen und kein Kind ist gleich. Aber das ist nicht auf das Geschlecht bezogen. Deswegen tue ich mir schwer damit. Weil Leistungsunterschiede sind immer da. Und das hat auch viel mit der Begabung und mit dem Interesse des Kindes zu tun. Und das ist geschlechtsunspezifisch.“ (B2: 309-316) |
| | Behauptung 3 | | „‘Buben können schlechter lesen als Mädchen.’ Ja, wir sind bei den Klischees angelangt und die Klischees können nur wahr sein, weil so viel dagegenspricht. Also, also, bei mir, das ist halt auch so... Nein. Also, das ist für mich so, wie, wenn man eben sagen würde... Ja, das sind so Behauptungen. Das ist einfach eine Verallgemeinerung, die kannst du nicht treffen.“ (B4: 260-264) |
| | Behauptung 4 | | „‘Buben sind besser in Mathematik als Mädchen.’ Da stimme ich auch nicht zu, denn das ist halt sehr <u>stereotyp</u> und da bin ich nicht dabei.“ (B1: 221-222) |
| Unterrichtsstruktur | Partner*innen- und Gruppenarbeiten | Es soll herausgefunden werden, ob Lehrpersonen bei der Einteilung von Partner*innen- und Gruppenarbeiten <i>gendersensibel</i> agieren. | „Vom Tratsch-Potenzial. Also, ich kenne meine Klasse schon und ich weiß, wer nicht zusammenarbeiten kann <u>in Ruhe</u> , weil zu viel getratscht wird oder sie sich nicht auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren können. Und dann werde ich versuchen, die nicht zusammen in eine Gruppe zu geben. Aber das ist auch <u>geschlechtsneutral</u> . Eigentlich, weil es verstehen sich bei mir in der Klasse Burschen mit Mädchen und Mädchen mit Mädchen und Burschen und Burschen. Also natürlich schaue ich, dass ich zwei Kinder zusammengebe, die auch produktiv arbeiten können und sich nicht damit beschäftigen, dass sie sich gegenseitig nicht mögen.“ (B2: 338-346) |
| | Sitzplätze | Es soll herausgefunden werden, ob Lehrpersonen bei der Aufteilung von Sitzplätzen <i>gendersensibel</i> agieren. | „Also, beginnen wir mit den Sitzplätzen. Sitzplätze teile ich ein. Ich habe zwölf Mädchen und sechs Buben, somit sind Buben bei mir Mangelware. Ich teile sie so ein, dass ich weiß, es sind Kinder, die sich mögen, aber auch nicht zu sehr, weil dann tratschen sie zu viel. Das ist mein Hintergedanke. Oft können sie sich selbst einen Sitzplatz aussuchen, oft ziehen wir Sitzplätze, damit da immer eine Abwechslung drin ist. Manchmal versetze ich dann einzelne Kinder nur, aber immer |

| | | | |
|--|-------------------------------|--|---|
| | | | aufgrund des Charakters und nicht aufgrund des Geschlechts.“ (B4: 277-283) |
| Fragen zum*zur Interviewteilnehmer*in Die persönlichen Angaben sollen bestätigen, dass für das Forschungsvorhaben nach Lehrpersonen in der Primarstufe gesucht wurde, die sich nicht kennen und in unterschiedlichen Schulen, die sich wiederum in unterschiedlichen Wiener Gemeindebezirken befinden, arbeiten. | Alter | | „Ich bin 23.“ (B5: 418) |
| | Anzahl der Dienstjahre | | „Gute Frage. Ich habe mit 23 begonnen. (Okay. Also, 29 Jahre, oder?) Ja, genau.“ (B3: 268-269) |
| | Standort der Schule | | „Im Siebten.“ (B5: 422) |
| | Schulstufe(n) | | „Zurzeit die vierte.“ (B2: 356) |
| | Ausbildungs-weg | | „Ich habe als Goldschmied gearbeitet und als Rezeptionistin in einer Ordination.“ (B4: 313-314) |
| | Geschlechts-identität | | „Ich fühle mich, zum Glück muss ich sagen, sehr wohl in meinem Körper als Frau.“ (B4: 322-323) |
| Ergänzungen / Wünsche Da jede*r Interviewpartner*in am Ende des Interviews etwas zu ergänzen hatte, wurde dafür eine eigene Kategorie angelegt. Es soll festgehalten werden, welche Wünsche die Lehrpersonen für die Zukunft haben. | | | „Ich würde mich freuen, wenn diese <u>extremen</u> Sichtweisen von Menschen mit Scheuklappen, die sich nicht öffnen wollen oder alte Dinge beibehalten wollen, die unnötig sind, dass das aufhört, sich auflöst.“ (B2: 394-396) |

7.6 Transkripte

7.6.1 Interview 1

- 1 Transkript: Interview 1 (2.5.2023)
- 2 I: So, danke, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Die
3 Einverständniserklärung haben wir jetzt gerade unterschrieben. Und wir starten
4 jetzt rein, so ein bisschen in den Deutschunterricht. Da wollte ich mal fragen:
5 Hast du denn gar keinen Bezug zu Deutschunterricht zurzeit?
- 6 B1: Also nein. Ich halte halt keinen Deutschunterricht. Also, ich bin hier und da
7 in so Förderstunden oder als Teamlehrerin, dann sehe ich halt ein bisschen
8 Deutschunterricht, aber das ist jetzt nicht mein Hauptfach.
- 9 I: Okay, ich werde trotzdem ein bisschen fragen, weil du hast es ja auch
10 studiert und vielleicht ist das ja mal untergekommen. Und zwar wäre mal die
11 erste Frage: Wie würdest du oder wie erklärst du den Lernenden "Maskulinum",
12 "Femininum" und "Neutrum", also die Artikel? Hast du da vielleicht noch eine
13 Erinnerung? Oder wie würdest du das machen?
- Gramr [] ..Maskulinu
- 14 B1: Gute Frage (oh ...). Wie erkläre ich Ihnen die Artikel "der", "die", "das".
- 15 I: Oder hast du schon einmal mitbekommen, wie das jemand anderer gemacht
16 hat? Oder ist das für dich schwer zu beantworten?
- Gramr [] ..Masl
- 17 B1: Das ist schwierig zu beantworten. Ich habe keinen (...) Ich weiß nicht, ob
18 ich es wirklich mitbekommen habe. Ich weiß, dass es viel gibt, so diese
19 Farbenmethoden. Jedes hat eine eigene Farbe. Ich glaube, es gibt auch
20 Material,
21 wo quasi dann mit so "männlich", "weiblich" und aber halt so bei "der Schlosser"
22 oder "die Lehrerin" oder so, wo halt so Berufe oder so was zugeordnet werden.
23 Aber (Gott), ob man dann so (hm) Dinge (...), wie man (...) Nein, kann ich nicht
sagen.
- 24 I: Okay, aber du hast ja auch eine Methode vorgestellt. Also, das passt jetzt
25 eh. Das ist ausreichend. Jetzt kommen wir weiter. Und zwar, wollen wir jetzt
26 einen Blick auf Personenbezeichnungen werfen, auf Schreibweisen von
27 Personenbezeichnungen. Es geht zum einen darum, dass wir überlegen, in zehn
28 Jahren, was könnte in den Schulbüchern vorhanden sein, von diesen
29 Schreibweisen. Das heißt, du kannst ankreuzen, was du denkst, dass könnte
in
30 den Schulbüchern vorkommen. Und dann von diesen Varianten, vielleicht
31 sortieren von 1 bis, wie viele du halt angekreuzt hast, was du denkst, dass am
32 ehesten in den Schulbüchern vorhanden sein wird. Und dann kommen wir später
33 zum mündlichen Kontext.

- 34** B1: Was ich hoffe oder was ich glaube, in zehn Jahren in Schulbüchern.
- 35** I: Das kannst du selbst festlegen. (...) Oder nein, zu finden sein eher, ja, zu finden sein. Entschuldigung.
- 36**
- 37** B1: (...) Na, obwohl, ich hoffe es halt. (...)
- 38** I: Okay. Und von diesen Varianten?
- 39** B1: Welche ich am besten finde?
- 40** I: Ja, welche, du glaubst, dass sie am wahrscheinlichsten (...). Ja. Also, dass du versuchst zu reihen, die du jetzt angekreuzt hast.
- 41**
- 42** B1: Muss ich alle reihen? Ja, schon, oder?
- 43** I: Wenn es geht, wäre es schon hilfreich. (Ah, nein.) Du kannst es auch wieder durchstreichen. Das macht ja nichts. (Es ist immer...) (...) Super. Okay. Du hast drei ausgelassen. Den Rest hast du jetzt mal gesagt, dass könnte in den Schulbüchern vorhanden sein. Wie sieht es aus mit dem mündlichen Kontext?
- 44** Welche Varianten würden die Lehrpersonen verwenden und in weiterer Folge vielleicht auch die Kinder verwenden? (Ankreuzen?) Genau.
- 45**
- 46**
- 47**
- 48**
- 49** B1: Ich würde das auch alles ankreuzen, weil man das immer mit so einer Leerstelle sagt. Also. (Und?) Ja.
- 50**
- 51** I: Ja und wäre da jetzt die Reihenfolge wieder die gleiche Reihenfolge?
- 52** B1: Was ich glaube, dass Lehrpersonen in zehn Jahren machen? (Ja.) Na gut, ich glaube auch, dass sie das machen. (Okay.) Klammer kann man nicht sagen, oder?
- 53**
- 54**
- 55** I: Ja, das ist schwierig. Okay.
- 56** B1: Und jetzt die Reihenfolge? (Ja, bitte.)
- 57** I: Einfach nach Gefühl.
- 58** B1: Okay. Also, was am wahrscheinlichsten ist, dass mündlich gesagt wird?
- 59** (Genau.) Ich hoffe, das hier. (...) Ich glaube ganz viel... Darf ich das alles mit "2" machen? (...) Aber das ist auch... Erkennt man das?
- 60**
- 61** I: Ja, klar.
- 62** B1: Und dann habe ich noch... (...)
- 63** I: Okay, gut. Das ist alles mit rein. (Ja.)
- 64** B1: Ja, weil das alles die Leerstelle quasi ist.
- 65** I: Okay, danke. Das war es jetzt mal so mit den Schreibweisen. Jetzt würde ich dich fragen wollen (...) Ich weiß jetzt auch nicht in deinem Kontext, ob du es
- 66** schon mal verwendet hast im Unterricht aktiv. Aber, wie hast du oder würdest du
- 67** den Lernenden das Geschlecht erklären?
- 68**
- 69** B1: Das Geschlecht erklären?
- 70** I: Wir gehen jetzt eher in den Sachunterricht über.
- 71** B1: Es gibt verschiedene... Ich glaube, dass es schon sinnvoll ist, auf Chromosome einzugehen und dann auf Geschlechtsteile. Ich finde es ganz wichtig zu sagen, weil ich mich auch selbst damit in meiner Masterarbeit auseinandersetze, dass es quasi nicht nur "weiblich", also dass manche Menschen auch quasi intergeschlechtlich sind und quasi da (ähm, ach) nicht eindeutig quasi in dieses Standardschema "männlich" und "weiblich"
- 72** hineinpassen. Also, aber Geschlecht an sich würde ich mit Geschlechtsteilen und
- 73** definieren mit Hormonen und (...) Ja, ja, genau so, also. (Passt.) Ja, okay.
- 74**
- 75**
- 76**
- 77**
- 78**
- 79** I: Genau. Und dann weiterführend, steht nämlich in dem Lehrplan der
- 80** Volksschule von 2023, dass die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt von
- 81** Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und
- 82** Geschlechtsidentitäten respektieren können. Das heißt, da wollte ich dich fragen,
- 83** ob du mir erzählen kannst, wie du den Lernenden auch Liebe und sexuelle
- 84** Orientierung erklären würdest oder auch erklärt hast? Sexuelle Orientierung,
- 85** Liebe.

..Lieb
Sachu

86 B1: (...) Liebe ist etwas, was also zwei Menschen oder mehrere Menschen verbindet, dass man für mehrere Menschen Liebe empfinden kann, weil man selbst ja auch, keine Ahnung, seine Geschwister lieb hat, aber seine Eltern auch

89 oder halt seine Verwandtschaft. Also, dass das auf jeden Fall breiter gefächert ist und dass es da verschiedene, nein, dass es breiter gefächert ist. Genau. Und dass es quasi keine Einschränkung gibt, wen man lieben darf und wen man lieben kann. Ja, also damit, so verschiedene sexuelle Orientierungen abzudecken. Ja, genau.

94 I: Gut. Und jetzt wieder die Frage, wie gestaltest du den Unterricht rund um die Feierlichkeiten, um die traditionellen Feierlichkeiten, Muttertag und Vatertag?

96 B1: Das finde ich ganz schwierig. Ich meine, es gibt immer, im Studium bin ich konfrontiert worden mit diesem, ja... manche progressiveren Lehrenden haben gemeint naja, aber quasi nicht alle haben eine Mutter oder einen Vater. Ich finde, dass man... Ich glaube, es ist halt sehr verankert bei uns, auch im Schulleben oder auch bei anderen Kolleg*innen. Und dann dieses Jahr, wir brauchen jetzt eine Bastelei, und ich habe halt Werken, und wir brauchen eine Bastelei für Muttertag zum Beispiel. Und ich glaube, wenn ich selbst eine Klasse habe, würde ich trotzdem Sachen basteln und würde sagen, es gibt den Muttertag und man könnte quasi (...), wir basteln etwas und aber ein bisschen so

105 dieses Inklusivere sagen: "Ja, du kannst es ... jemandem schenken, dem du ... eine Freude bereiten möchtest. Und falls das deine Mutter ist, dann könntest du das oder dein Vater ist."

108 I: Und was wurde da so gebastelt (zustimmendes Lachen) oder wird derzeit gebastelt?

110 B1: Gebastelt für den Muttertag, ein Speckstein-Anhänger als Kettenanhänger, was schon sehr, sehr stereotyp ist, oder...

112 I: Warum meinst du?

113 B1: Weil es dieses "meiner Mutter schenke ich Schmuck" ist und eine andere Klasse macht gerade Ton für Schüsselchen, so Schälchen, wo man Schmuck hineinlegen kann. Also man muss natürlich keinen Schmuck hineinlegen, man kann auch andere Sachen hineinlegen. Also vielleicht ist das ein bisschen allumgreifender, aber genau, das ist auf jeden Fall sehr stereotyp. Was ich mich weigere, sind Karten zu basteln für den Vatertag, die mit Werkzeug in Bezug stehen, weil das finde ich wirklich furchtbar (lachen). (Weil auch wieder?) Weil es auch wieder so stereotyp ist. Ja genau.

121 I: Okay, das steht jetzt bevor. Gut, jetzt gehen wir weiter vom Unterricht zur schulischen Struktur. Und da wollte ich mal fragen, ob hier in der Schule, ob schulintern für Gendergerechtigkeit und -inklusion gesorgt wird, ob du mir erzählen kannst, was du für Erfahrungen, welche Erfahrungen du da hier gesammelt hast?

126 Schul
.Genr

127 B1: Kaum welche. Also wir haben unsere schulinternen Ziele, schulinternen Qualitätsziele. Das sind im Moment "Digitalisierung" und "die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und der Nachmittagsbetreuung", also das ist irgendwie, da ist es nicht verankert. Also auf Schulebene, dass man wirklich darüber redet, würde ich nicht sagen, dass das irgendwie verankert ist. Oder auch, mir wäre jetzt auch kein Fall bekannt, wo irgendwie das dann zur Diskussion gestanden wäre oder so. Also da macht jeder so sein..., da kocht jeder sein Süppchen.

134 I: Das heißt, Genderbeauftragte gibt es nicht. Oder habt ihr so was festgelegt?

135 Schul
.Genr

136 B1: Nicht, dass ich wüsste.

137 Schul
.Genderge

138 I: Okay. Und irgendwelche Schritte?

139 B1: Nicht, dass ich wüsste. Nein.

140 Schul
.Genr

141 B1: Ich glaube, dass... Ich fände es sehr sinnvoll, so was wie eine SCHILF oder so etwas zu machen, das ist eine schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung, um da vielleicht ein bisschen Gespür oder so, die Awareness bei der Person zu schaffen, weil ich glaube, dass das recht wenig, oder halt nicht bei allen, aber ja,

145 ich glaube schon, dass es bei allen relativ wenig ist. Und dass viele jetzt schon so sind: "Ja, eine Frau kann natürlich auch ein Handwerker werden oder halt in den Forschungsbereich gehen." Aber das ist halt alles sehr binär und steckt vollkommen in dieser Zweigeschlechtlichkeit drinnen.

149 Schul
.Genr

150 I: Okay und was meinst du, ist aus deiner Sicht auf der sprachlichen Ebene in der Schule zu tun?

151 Schul
.Genr

152 B1: Es werden halt immer Mädchen und Buben angesprochen. Also, ganz viel so dieses: "Alle Mädchen können jetzt das machen und alle Buben können jetzt

Schul
..Genc

153 das machen." So. Ich glaube, dass manche diese Einteilung nicht für Materialien,
 154 die sie zur Verfügung stellen, verwenden, sondern für den Ordnungsrahmen. So,
 155 man sitzt im Sitzkreis und jetzt dürfen sich alle Mädchen hinsetzen und jetzt
 156 dürfen sich alle Burschen hinsetzen, um so einfach das als Kategorie zu
 nehmen.
 157 Und ich finde, das könnte man aufweichen.

I: Da wollte ich auch noch nachfragen, wie teilst du dann Gruppenarbeiten oder Partner*innenarbeiten ein? Oder Sitzplätze, zum Beispiel auch, wie das gemeint hast, wie würdest du das einteilen?

Sitz
Unter

161 B1: Im Moment teile ich es eigentlich nicht selbst ein, sondern die Kinder
 162 dürfen sich selbst aussuchen, wie sie sitzen, vor allem in den Werkräumen und
 163 so und setzen sich dann mit ihren Freund*innen zusammen. Und
 164 Gruppenarbeiten, wenn ich weiß, okay, sie sollen jetzt gut miteinander arbeiten,
 165 dann versuche ich halt Freundes-, also diese Schnattergruppen, auseinander zu
 tun, aber ich setze die Kinder nicht Bub, Mädchen, Bub, Mädchen hin.

I: Ja, okay und Partner*innenarbeit: Hast du das bis jetzt noch nicht verwendet?

Parti
Unter

168 B1: Naja, dürfen sie selbst aussuchen, oder ich nehme die vorgefertigte, also
 169 ich nehme sie so, wie sie sitzen. Wenn ich in die Klasse komme, dann sitzen sie
 170 ja schon von der Lehrperson, wie sie jetzt sitzen, und dann sage ich halt quasi
 171 immer tischweise zusammen.

I: Kennst du den Begriff "Gender Mainstreaming" und was verstehst du
 darunter? Und auch wenn du nicht kennst, was verstehst du darunter?

Schul
..Genc

174 B1: Gender Mainstreaming. Ich habe das auf jeden Fall schon gehört. (Okay,
 175 das ist mal was.) Jetzt muss ich ihn erklären. Das ist... (Du kannst es
 176 versuchen, deine Definition.) Ich habe im Hinterkopf, also, ich glaube, dass es
 177 so was heißt, wie, zu schauen, dass man mit allen Geschlechtern gleich umgeht,
 178 so,
 179 dass es sehr dieses Fundament "mit einem gleich umgehen" ist, weil sie das
 180 Geschlecht nicht sehen. War das das? Ich glaube, es ist dieses man ignoriert die
 181 Kategorie "Geschlecht".

I: Ist es für dich ein positiver oder negativer Begriff?

Schul
..Genc

183 B1: (...) Positiv, aber nicht ganz ideal. Also, ich würde sagen, positiv.
 184 Positiv.

I: Warum?

Schul
..Genc

186 B1: Also ich finde es gut, wenn man, also so, wie ich es verstehe, mit dem
 "Man
 187 versucht die Kategorie 'Geschlecht' außen vor zu lassen und die nicht
 188 mitzunehmen". Das finde ich gut, weil man dann versucht auf alle Kinder gleich
 189 einzugehen oder man hat den Anspruch auf alle gleich einzugehen und sich
 190 davon nicht beeinflussen zu lassen. (...) Ich glaube, dass Kinder schon
 191 sozialisiert sind mit ihrem Geschlecht, und dass es manchmal auch wichtig ist,
 192 da dezidiert aufzubrechen und darauf einzugehen und das nicht nur zu
 193 ignorieren,
 194 sondern da auch manchmal dezidiert zu sagen: "Okay, ihr seht es gerade so und
 195 ich habe
 196 den Eindruck, das und das entsteht, aber das muss ja gar nicht sein, das kann ja
 auch so sein."

I: Du meinst, mit dem Begriff "Gender Mainstreaming" wird genau so etwas
 umgesetzt, dass man so etwas aufbricht?

Schul
..Genc

199 B1: Nein, ich habe gedacht, es ist nur das "Wir ignorieren es, aber wir brechen
 200 es nicht auf."

I: Okay, dann ist das deine Definition. Danke. Wir kommen jetzt zu den
 Behauptungen. (Okay.) Es sind vier verschiedene Behauptungen. Was ist deine
 Meinung dazu?

Behr

204 B1: "Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben
 unterschiedliche
 205 Begabungen haben." Das finde ich dumm. Also, ich glaube, dass jeder Mensch
 206 unterschiedliche Begabungen hat, und ich glaube nicht, dass das etwas damit zu
 207 tun hat, ob man ein Mädchen oder ein Bub ist. Genau. (Zum nächsten...)
 208 "Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht
 209 ändern." Ich habe letztens gelesen, dass es bei den beiden Geschlechtern
 210 "männlich" und "weiblich" im Gehirn Unterschiede gibt zwischen Präferenzen und
 211 auch, keine Ahnung, sprachlicher oder räumlicher Vorstellungskraft, aber, dass
 212 das eigentlich viel mehr mit den Hormonen zu tun hat, denen man während der
 213 Schwangerschaft ausgesetzt war und gar nicht dann mit dem dezidierten
 214 Geschlecht, das man hat. Und deswegen finde ich das auch eine dumme
 215 Aussage. Außerdem kann man mit Übungen ganz viel ausgleichen und ganz viel
 216 seine Schwächen vielleicht kompensieren. Und deswegen glaube ich, dass
 217 Leistung nichts mit Geschlecht zu tun hat.

- 218 I: Und zu den letzten zwei Aussagen?
- ..Behr
Bel
Bi
- 219 B1: "Buben können schlechter lesen als Mädchen." Ich glaube, dass es genauso gut Buben gibt, die sehr gut lesen können und deswegen stimme ich nicht zu. "Buben sind besser in Mathematik als Mädchen." Da stimme ich auch nicht zu, denn das ist halt sehr stereotyp und da bin ich nicht dabei.
- 220 ..Altei
Fragen zum
- 221 I: Gut, jetzt kommen wir eigentlich schon zur letzten Frage, und zwar ist es ein bisschen zu dir, zu deiner Person. (Okay.) Und zwar: Wie alt bist du?
- 222 B1: Ich bin 26.
- 223 ..Anz
Fragen zum
- 224 I: Okay. Und seit wie vielen Jahren bist du schon als Lehrperson in der Volksschule tätig?
- 225 B1: Das ist jetzt mein drittes Jahr. Also zwei und halb oder fast drei Jahre.
- 226 ..Stan
Fragen zum
- 227 I: Und in welchem Wiener Gemeindebezirk befindet sich die Schule, in der du unterrichtest? (Im 4. Bezirk.) Und welche Schulstufen unterrichtest du derzeit?
- 228 ..Schu
Frage
- 229 B1: Grundstufe zwei, also dritte und vierte Klasse und ein bisschen zweite Klasse. (Okay.)
- 230 Fragen z
- 231 I: Und du hast eine halbe Lehrverpflichtung? (Genau.) Und hast du auch in einem anderen Berufsfeld bisher gearbeitet?
- 232 B1: Nein, also nur Kinderbetreuung, aber nichts Großartiges.
- 233 ..Aust
Fragen zum
- 234 I: Und hast du Zusatzausbildungen? Falls ja, welche?
- 235 B1: Nein, nein, nicht wirklich. Nein, ich habe keine Zusatzausbildung im dezidierten Sinn. Also ich bin Pfadfinderin, da hat man halt auch eine Ausbildung gemacht, aber ist halt auch nur Kinder- und Jugendbetreuung.
- 236 ..Aust
Frage
- 237 I: Aber es ist eine Zusatzausbildung. Also passt. Und wenn du es mir sagen möchtest: Welcher Geschlechtsidentität fühlst du dich zugehörig?
- 238 B1: Weiblich. Ja, sie.
- 239 ..Geschlech

- 243 I: Gut. Ja, damit wären wir auch am Ende angelangt. Gibt es noch etwas, das du ergänzen möchtest oder loswerden möchtest oder für die Zukunft dir wichtig ist?
- Ergänzui
- 244 B1: (...) Nein, ein wichtiges Thema. Ich finde es schön, dass du darüber schreibst.
- 245 246
- 247 I: Danke. Dann war es das. Wenn dir was einfällt, noch im Nachhinein, kannst du mir jederzeit schreiben.
- 248

7.6.2 Interview 2

1 Transkript: Interview 2 (3.5.2023)

2 I: So. Danke, dass du dir Zeit nimmst. Die Einverständniserklärung haben wir
3 unterschrieben.

4 B2: Genau.

5 I: Und jetzt starten wir mal mit dem Deutschunterricht. Derzeit unterrichtest du
6 ja kein Deutsch.

7 B2: Genau.

8 I: Aber du hast es in der Ausbildung gelernt. (Ja.) Was man da so für Methoden
9 anwendet. Und jetzt möchte ich zuerst mal nachfragen: Wie würdest du den
10 Lernenden den Unterschied zwischen Maskulinum, Neutrum und Femininum
11 erklären? Also die Artikel. (Hm.)

Grami
..Masl

12 B2: Ich glaube, ich würde es versuchen bildhaft darzustellen mit: "der Mann",
13 "die Frau" zum Beispiel. Aber auch bei Dingen, die die Kinder kennen, wie - also
14 Begriffe, die die Kinder kennen - "die Schlange", "der Baum", dann aber auch
15 "das Boot" zum Beispiel. Und so versuchen, die Artikel halbwegs zuordnen zu
16 können. Ja, sonst wie gesagt, ich hab wenig Erfahrung, was das betrifft. Das
17 würde mir jetzt spontan dazu einfallen.

18 I: Zuordnen?

Grami
..Masl

19 B2: Genau zuordnen, aber versuchen dieses Bildhafte dazu, diese Symbole
20 quasi, gleich prägnant. (An welche Symbole denkst du?) Einmal ein Bild von
21 einem Baum, zum Beispiel, und dann "der Baum". Oder ein Bild von einem Boot
22 und "das Boot" oder "das Schiff". (Bilder zu den Begriffen?) Genau. Okay. "Der
23 Mann", "die Frau".

24 I: Dann habe ich hier einen Zettel für dich. Ach nein, noch nicht. Kommt in der
25 nächsten Frage. Zuerst nämlich, so allgemein, welche Personenbezeichnungen
26 kennst du? Welche Paarformen von Personenbezeichnungen - der Schüler, die
27 Schülerin - kennst du und verwendest du in deinem Unterricht?

28 B2: Also wenn ich jetzt mit Kindern spreche?

29 I: Ja, wenn du mit denen im Unterricht sprichst, wie benennst du zum Beispiel

30 auch das Lehrpersonal? Sagst du das Lehrpersonal? Was gibt es noch für Varianten?
..Schr Grami

32 B2: Ich muss sagen, ich glaube, ich weiß, worauf du hinaus willst. (Ja.) Ich muss sagen, ich habe das ziemlich von der Uni übernommen, dass "innen", dass ich dann sage "die Kolleg*innen" zum Beispiel.
I:

35 I: Also mit einem? Was fügst du da ein?
B2: Ich mache... (Wenn du es beschreiben kannst...) ...eine Pause:
 37 "Kolleg*innen". Dann setz ich das so irgendwie prägnant. Und das mache ich bei den Kindern aber eigentlich auch. Ich weiß nicht, ob es ihnen auffällt oder so,
 39 aber ich sage dann, zum Beispiel, "die Schüler*innen", wenn ich jetzt den Kindern
 40 was erzähle, über eine andere Klasse. Ich weiß nicht, ob das ein gutes Beispiel ist, aber das fällt mir selber auf, dass ich das halt sehr von der Uni übernommen habe.
I: Und im schriftlichen Kontext?
 44 B2: Im schriftlichen Kontext mache ich es immer mit Doppelpunkt und dann...
 45 (Auch mit den Kindern?) Achso, nein, nur selber, aber mit den Kindern... (...)
I: An der Tafel zum Beispiel, wenn du was aufschreibst? (Hm.)
 47 B2: Da ist es meist... da übernehme ich es meistens so wortgetreu, wie es bei Angaben war. Zum Beispiel, weil ich Mathematik unterrichte, und, wenn ein Beispiel kommt: "Die Schülerinnen gehen dort und dort hin für soundso viel Tage und zählen soundso viel.", zum Beispiel. Dann übernehme ich das so und schreib es genauso hin, weil ich, glaube ich, sonst die Kinder viel zu sehr verwirre. Ich glaube noch kein Mathematikbuch gesehen zu haben, wo es dann wirklich mit Doppelpunkt und "i" oder großes "I" oder die ganzen Formen, die es gegeben hat oder die man jetzt machen sollte, gibt. Aber ich muss sagen, dass ich schon mal mit den Kindern durchgesprochen habe, dass bei Erwachsenen eben vor allem, dass es da unterschiedliche Nennungen gibt, sage ich jetzt einmal, oder Möglichkeiten, das darzustellen und das eben divers zu gestalten.
 58 I: Und welche Varianten hast du da vorgestellt? Du hast gemeint: den Doppelpunkt...

60 B2: Genau, den Doppelpunkt mit dem kleinen "i" danach, also "Schüler:innen", zum Beispiel, oder auch mit Beistrich und groß danach. Nicht Beistrich. (Schrägstrich.) Schrägstrich. Genau. Und auch ohne, dass man nur Schüler und dann das große "I" dranhängt, ohne dem Schrägstrich quasi.
..Schr Grami

64 I: Okay, also die Varianten. Hast du mit ihnen besprochen?
65 B2: Ja, und dass man es auch ausschreiben kann, also "die Schüler und Schülerinnen", dass ich die Aufzählung viel länger habe hält.
 66 I: Okay.
 68 B2: Ja. Das war es.
 69 I: Ja, genau. Und jetzt kommt das mit dieser Tabelle. Und zwar ist da die Überlegung: Wir gehen mal zehn Jahre voraus und du kannst jetzt ankreuzen, welche Formen du glaubst, dass sie in den Schulbüchern vorhanden sein werden. Okay. Also, das ist hier mal der erste Teil: Nur in den Schulbüchern. Was glaubst du, welche Formen sind vorhanden? Alle ankreuzen. Ja.
 74 B2: Was ich glaube oder was ich mir wünsche? In welche Richtung soll es gehen? (Nein, was du glaubst, dass es vorhanden sein wird.) Dann sieht es eher mau aus, glaube ich.
 77 I: Genau.
 78 B2: "Schulbücher der Primarstufe - Teil 1. Bitte kreuzen Sie Varianten an, die Ihrer Meinung nach in zehn Jahren in Schulbüchern zu finden sind." "Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer." "Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer." (...)
 82 I: Das sind ja auch ein paar Formen dabei, die du benannt hast.
 83 B2: Nur nichts machen.
 84 I: Ja, einfach ankreuzen.
 85 B2: Das ist jetzt aber Primarstufe.

- ..10 J. Grammatik*
- 86 I: Also, Volksschule. Ja.
- 87 B2: Das, glaube ich, wird gar nicht kommen. Da bin ich mir nicht sicher. Ich würde aber eher sagen, dass sowas eher kommen wird.
- 88 Grammatik
- 89 I: Hm.
- 90 B2: Ja.
- 91 I: Und wenn du diese drei Varianten jetzt noch reihen könntest, bitte. Was du glaubst, welche Variante davon am ehesten (Von eins bis drei?), genau, am ehesten verwendet wird, bekommt die eins. Auch wieder in den Schulbüchern.
- 92 Okay, und jetzt kommt der mündliche Kontext. Genauso, wie du mir deine
- 93 Beispiele gesagt hast, wie du mit den Schülerinnen und Schülern redest. Genau,
- 94 was die Lehrpersonen verwenden werden. In zehn Jahren. Was du glaubst, dass
- 95 sie anwenden werden.
- 96
- 97
- 98 B2: Da kann ich jetzt die anderen aber auch nehmen? (Ja.) Okay.
- 99 I: Es ist wieder neu. (Okay. Und das wird dann auch wieder gereicht?) Genau.
- 100 B2: Das wird auf dasselbe kommen, oder? Mündlich?
- 101 I: Ja.
- 102 B2: Nehme ich an, deswegen, ...also die vier würde ich mal als gleich definieren. (Okay.) "Schüler innen" mit Sternchen oder Unterstrich oder Doppelpunkt oder groß geschrieben.
- 103 Grammatik
- 104
- 105 I: Wenn du alle meinst, kannst du sie ja auch zusammenfassen, dann kannst du alle ankreuzen und dann bei der Reihung auch zusammenfassen. (Ja, genau.)
- 106 Du hast jetzt sechs Varianten angekreuzt und jetzt bitte diese auch noch reihen.
- 107
- 108 B2: Nach der Wahrscheinlichkeit.
- 109 I: Genau. Was verwenden Lehrpersonen am ehesten? (...) Spitze. Danke. Das
- 110 ist mal deine Einschätzung. Diese nehme ich mit.
- 111 B2: Ja. (Danke.)
- 112 I: Gut. Jetzt gehen wir weiter. Jetzt haben wir den Deutschunterricht abgehakt.
- 113 Jetzt gehen wir weiter zum Sachunterricht. Könntest du mir mal erzählen, wie du
- 114 den Lernenden das Geschlecht erklären würdest?
- 115 B2: Gute Fragen.
- 116 I: Schwierige Fragen.
- 117 Sachu
..Gesc
- 118 119 120 121 122 123 124
- 125 I: Vielleicht ein Beispiel. (...) Wenn dich ein Kind fragt: "Was ist das
- 126 Geschlecht?"
- 127 Sachunterr
..Gesc
- 128 I: Das darfst du entscheiden.
- 129 Sachunterr
..Gesc
- 130 I: Nein, das hat jetzt nichts mehr mit den Artikeln im Deutschen zu tun.
- 131 Sachu
..Gesc
- 132 133 134 135
- 136 I: Okay.
- 137 Sachu
..Gesc
- 138 B2: Also einfach heruntergebrochen. (Okay.) Und dann das, dass die Frau halt
- Geschlechtsorgane und was auch immer hat, die der Mann nicht hat, aber

..Gesr
Sachu

139 braucht, um sich weiter fortzupflanzen. Ganz grob heruntergebrochen. In der
140 Tierwelt ist es ja teilweise dann mit sächlichen Wesen anders, aber ja.

141 I: Okay, also, das wäre es mal... Oder willst du noch etwas hinzufügen?

..Gesr
Sachu

142 B2: Ich würde es bei den Menschen mal so besprechen - also nicht so grob,
143 wie ich es gesagt habe - aber ich glaube, jetzt kann man circa verstehen, was ich
144 meine. Aber ich würde dann trotzdem auch die Tierwelt mit einbinden, weil sie da
145 teilweise auch ganz anders ist.

146 I: Okay.

..Gesr
Sachu

147 B2: Mit Schnecken, zum Beispiel, die dann das Geschlecht aussuchen. Das,
148 was sie gerade brauchen. Ja.

149 I: Und würdest du es in Zusammenhang bringen? Die Tierwelt und die
150 Menschenwelt?

..Gesr
Sachu

151 B2: Ich würde es schon. Also, was heißt im Zusammenhang? (...) Ich würde
152 schon in die Richtung gehen, dass das Natur ist, und dass das so und so ist.
153 Aber ich würde diese ganzen - also da mache ich jetzt ein riesen Fass auf -, aber
154 ich würde diese ganzen Religionsthematiken, was ist normal, was muss sein
155 oder diese extremen Gedanken, darauf würde ich gar nicht eingehen, weil ich
156 finde, da kann man sich nur verrennen. Und wenn ein Kind religiös von den
157 Eltern getrimmt ist, dann... (in die Hände klatschen) Ja, du kannst es versuchen,
158 aber wenn das von den Eltern nicht unterstützt wird, die Offenheit gegenüber von
159 diversen Personen, dann ist es nicht mehr in der Primarstufe unterzubringen,
160 meiner Meinung nach.

161 I: Okay, danke. Jetzt kommen wir zur Erklärung von Liebe und sexueller
162 Orientierung. Weil im Lehrplan der Volksschule von 2023 steht: "Die
163 Schülerinnen und Schüler können die Vielfalt von Menschen im Hinblick auf
164 sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten respektieren." Und da
165 ist die Frage: Wie würdest du das den Schüler*innen erklären? Wenn sie mal
166 nachfragen: "Was ist denn Liebe? Was ist sexuelle Orientierung?"

..Lieb
Sachu

167 B2: Ich würde auf jeden Fall sagen, dass Liebe ein sehr starkes Gefühl ist, das
168 man sich nicht aussuchen kann. Also ich kann jetzt nicht, ich würde dem Kind
169 sagen, dass es nicht sagen kann: "Gut, ich möchte den jetzt lieben und mein
170 Körper macht das dann oder die Person liebt mich." Das ist halt (in die Hände

..Lieb
Sachu

171 klatschen) die Natur von Menschen. Also von manchen Menschen fühlen wir uns
172 angezogen oder zu denen hingezogen. Und bei manchen ist es halt abstoßend,
173 zum Beispiel. Im Extremfall, also den kann man dann nicht riechen, zum
174 Beispiel, oder schmecken, wie auch immer. Das passt dann nicht zusammen.

175 I: Aber dann sexuelle Orientierung?

..Lieb
Sachu

176 B2: Genau. Auch in dem Fall, zum Beispiel, dass es ein Gefühl ist, wenn ich
177 jetzt homosexuell bin, dann ist es ein Gefühl, das ich nicht abschalten kann,
178 muss und sollte.

179 I: Okay. Das heißt, so erklärst du das. So würdest du das auch den Lernenden
180 erklären?

..Lieb
Sachu

181 B2: Genau. Da ist dann wieder das Problem des vorherigen Punkts. Wenn ich
182 jemanden in der Primarstufe habe, wo die Eltern sehr religiös sind, kann es sehr
183 schwierig sein, mit den Kindern darüber zu diskutieren oder denen vernünftige
184 Gründe dafür zu geben. Oder das mit ihrem Umfeld irgendwie darstellen zu
185 können, damit die Kinder das auch irgendwie begreifen können. Weil die haben
186 ja das nur eingebläut bekommen, dass das nicht normal ist, zum Beispiel, dass
187 ein Mann einen anderen Mann liebt und deswegen ist es so. Keine Begründung
188 und sie das seit Jahren gehört haben, oder wie auch immer. Ja, so wie die Flat
189 Earth Typen.

190 I: Okay, passt. Dann gehen wir jetzt weiter zur traditionellen Feierlichkeit
191 "Muttertag" und "Vatertag". Das steht uns nun bevor. Wie gestaltest du deinen
192 Unterricht rund um diese Feierlichkeiten?

..Mutl
Sachu

193 B2: Muttertag und Vatertag. Da geht es wahrscheinlich auch um Geschenke?
194 Bastle
ich ein Muttertagsgeschenk oder ein Vatertagsgeschenk und so...?

195 I: Ja, kannst du inkludieren.

..Mutl
Sachu

196 B2: Ich finde, dieses Wording manchmal nicht so passend. Was macht ein
197 Kind, das keine Eltern mehr hat? Einfach jedes Jahr auf das Neue, kommt es
198 drauf, dass es keine Mutter hat, für ein Muttertagsgeschenk oder keinen Vater,
199 für ein Vatertagsgeschenk. Deswegen würde ich das nicht so betiteln. Also das
200 Thema nicht "Muttertagsgeschenk" nennen, sondern bisschen... (...)

201 I: Wie würdest du es sonst machen, wenn du es nicht als "Muttertagsgeschenk"

202 betitelst?

203 **B2:** Ich würde es besprechen, dass es schon seit Jahren einen Tag gibt, wo man gesagt hat, dass ist jetzt der Muttertag, aber dass man an dem Tag jetzt jemandem eine Freude machen soll. Und beim Vatertag genauso jemandem eine Freude machen soll.

207 **I:** Und weil du eben von Geschenken geredet hast, was wird da vorbereitet, jetzt in deinem Unterricht? Also habt ihr Geschenke, die ihr gerade vorbereitet? Was für Geschenke sind das?

210 **B2:** Also, ich habe keine Geschenke vorbereitet. Ich muss auch sagen, dass ich am Anfang der Klasse den Eltern mitgeteilt habe, dass es bei mir eher um den Prozess geht, in Werken vor allem, und nicht um das Produkt am Ende. Das heißt, sie sollen bitte nicht zu Hause mit den Hufen scharen und jede Woche auf ein neues Produkt warten, sondern ja, das zieht sich dann schon länger, unsere Projekte eben. Und da geht es um den Prozess per se.

216 **I:** Gut, passt. Danke. Wir gehen jetzt zur schulischen Struktur. Und zwar ist meine Frage, ob du mir erzählen könntest, wie denn schulintern, an dieser Schule hier, für Gendergerechtigkeit und -inklusion gesorgt wird? Wie? Ob? Was fällt dir dazu ein? Was hast du mitbekommen?

220 **B2:** Da muss ich überlegen. Also, ich merke auf jeden Fall, was, das Klima der Kolleg*innen betrifft, dass wir ein sehr offenes Team haben. Aber ich kann jetzt nicht sagen, ob wir so was wie eine Initiative haben oder ein Projekt, das im Hintergrund läuft. Dafür bin ich nicht zuständig. (Hallo.) Jetzt bin ich raus. Was war noch einmal?

225 **I:** Du hast nicht mitbekommen, dass es ein Projekt im Hintergrund gibt.

226 **B2:** Genau.

227 **I:** Hast du nicht mitbekommen?

228 **B2:** Genau. Habe ich nicht mitbekommen.

229 **I:** Ja.

230 **B2:** Ich finde aber, das wir ein sehr offenes Team sind im Kollegium, und dass

231 wir über so was gar nicht so arg nachdenken müssen, wie wir Dinge bezeichnen oder Gruppen bezeichnen oder so, das ist immer sehr, sehr offen. Also ich würde überhaupt nicht davon sprechen, dass wir irgendeine Art von Rollenbild oder Klischee von den alt übernommenen Männer- und Frauenbildern haben.

235 **I:** Okay, und was wäre auf der sprachlichen Ebene im Kollegium zu tun?

236 **B2:** Wie wir miteinander reden, oder?

237 **I:** Oder, ob du gemerkt hast, mit den Schüler*innen eben, ob da etwas noch auf der sprachlichen Ebene im Kollegium zu tun gäbe?

239 **B2:** Ich würde es so - also, so wie ich es jetzt verstehe -, würde ich sagen, dass die älteren Kolleginnen, da die das nicht im Studium so arg hatten, mit dem "divers", mit dem Doppelpunkt und "i" und auch nicht so wissenschaftlich eigentlich, dass das für sie manchmal noch so ein nicht so selbstverständliches Ding ist, das so zu benennen oder so zu schreiben, zum Beispiel. Aber bei Jüngeren oder bei unseren jüngeren Kolleginnen ist das eigentlich selbstverständlich. Und ich würde sagen einfacher, weil wir halt immer wissenschaftlich schreiben müssten oder noch immer müssen. Und bei den älteren Kolleg*innen, das halt nicht so war damals.

248 **I:** Ich wollte auch dazu fragen, ob es denn Genderbeauftragte gibt an deiner Schule? Oder weil es eben noch kein Projekt gab, hast du es noch nicht mitbekommen?

251 **B2:** Ich habe es noch nicht mitbekommen. Ich bilde es mir ein, aber es könnte auch sein, dass sich das irgendwo von der Uni mal gehört habe und deswegen, dass es das bei der Uni gegeben hat. Das kann ich jetzt nicht genau zuordnen.

254 **I:** Also, hier in der Schule, weißt du es jetzt gerade nicht? (Nein.) Wäre dir da noch etwas besonders wichtig in der Hinsicht, im Sinne von der Umsetzung von Gendergerechtigkeit und -inklusion an dieser Schule? Oder bist du damit zufrieden?

258 **B2:** Ja. Ich würde mir manchmal wünschen, dass die Wordings, die so nach außen kommen, also diese "Schüler*innen", zum Beispiel, dass das bei offiziellen Briefen, zum Beispiel, oder offiziellen Aussendungen an die Eltern schon mehr in die Richtung geht, weil es, finde ich, auch viel professioneller wirkt. Aber jetzt nicht nur bei "Schüler*innen", sondern bei allem Möglichen halt. (Also Personenbezeichnungen?) Genau, bei Personenbezeichnungen, voll.

| | | |
|---------------------|--|---|
| | 264 I: Was verstehst du, noch zu der Thematik, unter dem Begriff "Gender Mainstreaming"? | |
| .Geni Schulische | 265 B2: Gender Mainstreaming (...) | |
| | 267 I: Hast du den schon mal gehört, den Begriff? | |
| .Geni Schul | 268 B2: Wenn, dann sehr, sehr wenig. (Okay.) Hört man das so auf den sozialen Medien, oder wie? (Na, was?) Da bin ich nicht wirklich... | |
| | 270 I: Okay, aber wenn du es jetzt noch nicht so gut kennst, würde ich dich trotzdem bitten, versuchen zu beschreiben, was das oder was du darunter verstehst, unter dem Begriff. | |
| .Geni Schulische | 273 B2: Unter dem Begriff "Gender Mainstreaming" (...) | |
| | 274 I: Ja. | |
| .Geni Schul | 275 B2: Mir würde sofort was einfallen, nämlich, oder wie ich das einordnen würde. Ich würde sagen, vor vielen Jahren gab es den "Gender Mainstream": Es gibt einen Mann und es gibt eine Frau und diese Rollenbilder, dass das eher ein "Gender Mainstream" war. Jetzt würde ich das irgendwie <u>negativ</u> auffassen, diese Bezeichnung. | |
| | 280 I: Aber das ist deine Definition. | |
| .Geni Schul | 281 B2: Ich habe keine Ahnung, aber mir fällt da gleich irgendwie ein oder mir fallen gleich diese <u>extremen Leute</u> ein, die sagen: "Jetzt haben wir so ein kleines Problem und alle machen eine riesen Welle. Mir ist egal, welchen Artikel ich jetzt benutzt oder wie ich das tue. Die Frauen und Männer wissen, wie sie angesprochen werden und so." Also diese <u>extremen</u> , völlig aus der Luft gegriffenen <u>Extremen</u> . Also, ich kann mir nicht vorstellen, oder ich weiß nicht, was die Leute sich denken, oder, dass das so ein großes Problem sein kann, wenn Leute, oder wenn diverse Personen, gern andere Artikel haben möchten. Zum Beispiel muss ich das selber aussuchen wollen. Ich verstehe nicht, was das Problem sein soll, weil es mich ja per se nicht stört. Der tut mir ja nichts. | |
| | 291 I: Danke für deine Definition, wir werden nachher aufklären, was es bedeutet. Jetzt zeige ich dir vier verschiedene Behauptungen und ich würde gerne wissen, was zu jeder Behauptung deine Meinung ist. | |
| | | 294 B2: Okay, zur ersten: "Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben." Ich würde sagen, Buben und Mädchen können genau dieselben Begabungen haben. Es liegt halt einfach sehr viel am Interesse von den Kindern, was sie machen wollen auch damit. Vielleicht hat ein Kind eine Begabung und will das aber gar nicht ausüben, zum Beispiel einen Sport oder so. Ja, ich weiß nicht, auf den Sport bezogen vielleicht, Männer und Frauen haben halt andere Körperhaltungen, glaube ich, und sind anders gewachsen, zum Beispiel. Das heißt, ein Bursche kann andere Voraussetzungen haben als ein Mädchen, zum Beispiel. Aber ich würde nie davon ausgehen, dass ich sage: "Das ist ein Bub, der kann die Begabung nie haben, wie ein Mädchen oder so." |
| | | 295 ..Beha Beha |
| | | 296 301 |
| | | 297 302 |
| | | 298 303 |
| | | 299 304 |
| | | 300 |
| | | 301 |
| | | 302 |
| | | 303 |
| | | 304 |
| | | 305 I: Okay. |
| | | 306 B2: Das Zweite: "Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern." Tu ich mir schwer. |
| | | 307 ..Beha Beha |
| | | 308 I: Wobei tust du dir schwer? |
| | | 309 B2: Weil das für mich... (...) Das trifft ein bisschen... Aber wie kann ich das sagen? Für mich ist es normal, dass es Leistungsunterschiede gibt, irgendwo. Wenn ein Kind sportlich begabt ist, dann ist klar, dass ein Kind weniger sportlich begabt ist und das andere viel mehr. Dass das einfach so ist in der Klasse, weil es ist sehr heterogen und kein Kind ist gleich. Aber das ist nicht auf das Geschlecht bezogen. Deswegen tue ich mir schwer damit. Weil Leistungsunterschiede sind immer da. Und das hat auch viel mit der Begabung und mit dem Interesse des Kindes zu tun. Und das ist geschlechtsunspezifisch. |
| | | 310 ..Beha Beha |
| | | 311 316 |
| | | 312 317 I: Okay. Danke. |
| | | 313 318 B2: "Buben können schlechter lesen als Mädchen." Sagt wer? |
| | | 314 319 I: Okay. |
| | | 315 320 B2: Ja, eine Aussage, die genauso wieder auf die oberen beiden oder auf die vorherigen beiden Behauptungen trifft. Kommt auf das Interesse darauf an... Kommt drauf an, wie die Begabung ist, und wie es auch gefördert wird. Oder anders herum: Wenn ich bei einem Buben die Messlatte quasi ganz weit unten ansetze und sage: "Das passt eh schon." Weil ich gehe davon aus, dass er eh schlechter lesen kann als ein Mädchen, dann werde ich diese Klischees nur bedienen. Aber das ist ja nicht der Sinn eigentlich. Und "Buben sind besser in Mathematik als Mädchen." Ist genau dasselbe. Also ja. Sagt wer? Also, ich kann |
| | | 316 ..Beha Beha |
| | | 317 321 |
| | | 318 322 |
| | | 319 323 |
| | | 320 324 |
| | | 321 325 |
| | | 322 326 |
| | | 323 327 |
| | | 324 |
| | | 325 |
| | | 326 |
| | | 327 |

| | | |
|--|-----|--|
| | 328 | mich eigentlich immer auf das, was ich beim Ersten schon gesagt habe, stützen, 329 dass es extrem auf das Interesse des Kindes ankommt, auf die Förderung, auf 330 die Begabung. Es macht schon sehr viel aus. Das Interesse vor allem, und wie 331 es gefördert wird. |
| | 332 | I: Super, Danke. Noch ganz kurz zur Unterrichtsstruktur. Wir hatten schon mal 333 kurz darüber geredet, glaube ich. Wie würdest du deine Schüler*innen in 334 Partner*innen- und Gruppenarbeiten einteilen? Also ein Beispiel halt, wie du es 335 das letzte Mal gemacht hast. |
| | 336 | B2: So, dass sie gut arbeiten können miteinander. |
| | 337 | I: Und wovon hängt das ab? |
| | 338 | B2: Vom Tratsch-Potenzial. Also, ich kenne meine Klasse schon und ich weiß, 339 wer nicht zusammenarbeiten kann <u>in Ruhe</u> , weil zu viel getratscht wird oder sie 340 sich nicht auf den Unterrichtsinhalt konzentrieren können. Und dann werde ich 341 versuchen, die nicht zusammen in eine Gruppe zu geben. Aber das ist auch 342 <u>geschlechtsneutral</u> . Eigentlich, weil es verstehten sich bei mir in der Klasse 343 Burschen mit Mädchen und Mädchen mit Mädchen und Burschen und Burschen. 344 Also natürlich schaue ich, dass ich zwei Kinder zusammengebe, die auch 345 produktiv arbeiten können und sich nicht damit beschäftigen, dass sie sich 346 gegenseitig nicht mögen. |
| | 347 | I: Ja, und bei den Sitzplätzen ist das ähnlich, oder? |
| | 348 | B2: Es ist genauso eigentlich, ja. |
| | 349 | I: Dann kommen wir eigentlich schon zu der letzten Frage. Und zwar ist es noch 350 zu deiner Person. Wie alt bist du? |
| | 351 | B2: 26. |
| | 352 | I: Und seit wie vielen Jahren bist du als Lehrperson in der Volksschule tätig? |
| | 353 | B2: Ich glaube, seit ein bisschen mehr als zwei Jahren. |
| | 354 | I: Okay. In welchem Wiener Gemeindebezirk befindet sich die Schule, in der du 355 arbeitest? (22.) Und welche Schulstufe unterrichtest du derzeit? |

| | | |
|--|-----|---|
| | 356 | B2: Zurzeit die vierte. |
| | 357 | I: Und warst du vor der Volksschule schon in einem anderen Berufsfeld tätig? |
| | 358 | Wenn ja, in welchem? |
| | 359 | B2: Ja, ich war Tischler. |
| | 360 | I: Okay. Das heißt, du hast eine Zusatzausbildung abgeschlossen? |
| | 361 | B2: Ich habe, bevor ich mich dazu entschieden habe, Lehrer zu werden, einen 362 Gesellenbrief als Tischler gemacht. Also, die Lehre drei Jahre und dann die 363 Lehrabschlussprüfung. |
| | 364 | I: Hast du noch irgendwelche Zusatzausbildungen? Wenn ja, welche? |
| | 365 | B2: Ausbildungen, glaub ich nicht. Aber ich habe ein breites Feld an Arbeiten 366 schon in meinem Leben hinter mir und deswegen glaube ich, dass ich sehr 367 sozial bin und sehr gut auf Menschen eingehen kann. |
| | 368 | I: Und wenn ich noch nachfragen dürfte, und wenn du es auch beantworten 369 möchtest: Welcher Geschlechtsidentität fühlst du dich zugehörig? |
| | 370 | B2: Der männlichen. |
| | 371 | I: Okay, das war es. Noch zum Abschluss, möchtest du noch irgendwas 372 ergänzen? (Ja.) Dann bitte ergänze. |
| | 373 | B2: Ich fühle mich dem männlichen Geschlecht zugehörig, aber ich würde mich 374 nicht in das klassische Rollenbild eines Mannes stellen. |
| | 375 | I: Okay. |
| | 376 | B2: Also, ich finde schon auch Dinge schön, die Frauen schön finden. Zum 377 Beispiel: Ich habe hier eine rosa Kaffeetasse. Weil ich auch im Unterricht ein 378 bisschen zeigen mag, dass es nicht so Geschlechterrollen gibt. Ich habe auch 379 einen rosa Pullover, wo mich ein Bursche mal darauf angesprochen hat. |
| | 380 | I: Hier in der Schule? |

- Frage {
..Geschlecht
- 381 **B2:** In der Schule.
- 382 I: Was hat er gesagt?
- 383 **B2:** Der Bub hat mich darauf angesprochen, warum ich einen rosa Pullover
384 trage, und ich habe gesagt: "Warum trage ich keinen oder soll ich keinen
385 tragen?" Er weiß eigentlich nicht. Und am nächsten Tag ist er zu mir gekommen
386 und hat gesagt, er möchte gern wissen, wo ich den Pulli her habe, weil er möchte
387 ihn sich auch kaufen. Seine Mama würde ihn kaufen. Und das fand ich sehr nett,
388 weil ich auch ein bisschen hineininterpretiert habe, dass das zu Hause vielleicht
389 nicht so offen angesprochen wird, normalerweise. Deswegen wahrscheinlich
390 auch seine Frage am Anfang, warum ich einen rosa Pullover trage. Aber das hat
391 mich gefreut.
- 392 I: Schönes Beispiel. Noch etwas, was du für die Zukunft festhalten willst, sonst
393 beenden wir das Gespräch.
- Ergänzung {
394 **B2:** Ich würde mich freuen, wenn diese extremen Sichtweisen von Menschen
395 mit Scheuklappen, die sich nicht öffnen wollen oder alte Dinge beibehalten
396 wollen, die unnötig sind, dass das aufhört, sich auflöst.
- 397 I: Okay, danke dafür, für diesen Wunsch. Ich hoffe auch.
- 398 **B2:** Danke.

7.6.3 Interview 3

1 Transkript: Interview 3 (4.5.2023)

2 I: So. Danke, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. Wir haben die
3 Einverständniserklärung unterschrieben, also du hast sie unterschrieben. Ich
4 habe dir alles erklärt.

5 B3: Genau.

6 I: Und jetzt starten wir mal so ein bisschen in den grammatischen Teil, also in
7 den Deutschunterricht. Und da wäre die erste Frage: Wie würdest du den
8 Lernenden
die Artikel, also Maskulinum, Femininum und Neutrum erklären?

Grami
..Masl

9 B3: Ich mein, gute Frage, an sich ist das in den Büchern recht gut
10 aufgeschlüsselt. Meistens arbeitet man mit Symbolen, weil die Kinder das oft...
11 Also da an dem Standort, das ist so eine klassische Brennpunktschule, mit
12 teilweise 100 % Migrationsanteil, und da ist halt das mit den Artikeln, auch mit
13 dem Wortschatz, extrem schwierig und man arbeitet halt sehr, sehr visuell, also
14 mit Symbolen, also entweder mit Farben oder mit Symbolen. (Zum Beispiel?)
Also,
15 zum Beispiel "der" ist in den meisten Fällen blau. Entweder schreibt man es blau
16 und macht ein blaues Dreieck darüber, glaube ich. "Die" ist rot mit einem roten
17 Kreis und "das" ist grün mit einem grünen Viereck oder Dreieck. Also, das macht
18 jede Kollegin unterschiedlich. Und dann versucht man halt den Kindern mithilfe
19 der Symbole irgendwie die Wörter auch mit den Artikeln und mit den Begleitern
20 nahezubringen. Also, da wird jetzt nicht so wahnsinnig darauf eingegangen, weil
21 es für die Kinder schwer ist, das überhaupt zu differenzieren.

22 I: Verstehe ich. Okay. Gut, jetzt an dich gerichtet: Welche Schreibweisen von
23 Personenbezeichnungen kennst du?

..Schr
Grami

24 B3: Wie man gendert quasi? (Genau.) Ich kenne das mit dem Binnen-"I". Das
mache
25 ich meistens. Ich kenne das eben, dass man es wirklich aufspaltet quasi, in
26 "Schüler und Schülerinnen" und "Lehrer und Lehrerinnen". Oder mit dem
27 Unterstrich, kenne ich auch. Oder mit einer Pause dazwischen.

28 I: Wie wird das visuell dargestellt?

Grami
..Schr

29 B3: In der Volksschule macht man das eigentlich nicht, also zumindest nicht in
30 der Grundstufe 1, weil das würde die Kinder völlig durcheinanderbringen. Also,
31 da muss man wirklich schon froh sein, wenn sie das geschlechtsspezifisch
32 irgendwie halbwegs zuordnen können. Meistens sagen sie dann "er" zu einem
33 Mädchen, weil sie das nicht differenzieren können.

34 I: Okay, das heißt im Unterricht selbst, welche verwendest du dann, welche Formen?
 35
 ..Schr Grami
 36 B3: Ja, es kommt auf die Kinder an. Also wenn, dann würde ich beide Formen verwenden: "Schüler und Schülerinnen, "Lehrer und Lehrerinnen". Wenn, dann würde ich es so machen.
 37
 38
 39 I: Im schriftlichen und mündlichen Kontext?
 40 B3: Ja, wobei im schriftlichen Kontext, nimmt man meistens einfach eine Form und wechselt ab, zum Beispiel: "Der Schüler liest gern." Und im nächsten Satz: "Die Schülerin rechnet gern." Und nicht beides in einem Satz, weil das verwirrt einfach die Kinder.
 41
 42
 43
 44 I: Okay, jetzt würden wir mal zehn Jahre voraus gehen und ich habe hier eine Tabelle. Es sind mal ein paar Schreibweisen von Paarformen für Personenbezeichnungen aufgelistet. Erster Schritt wäre, dass ich dich bitte, dass du ankreuzt, was deiner Meinung nach in zehn Jahren in Schulbüchern in der Primarstufe zu finden sein wird.
 45
 46
 47
 48
 Grami ..10 J.
 49 B3: Okay. (Genau, das ist mal der erste Schritt.) Ja. (Einfach aus dem Bauchgefühl heraus. Welche Formen könnten denn vorhanden sein?) Hmmm. Gibt es mehrere Möglichkeiten zur Auswahl? (Du kannst einfach auswählen, welche Varianten könnten vorkommen?) (...) Also ich versuch es jetzt zu vereinfachen, halt auch auf die Volksschule. (Natürlich in der Primarstufe.)
 50
 51
 52
 53
 54 I: Was halt wirklich vorkommen kann... was du dir denkst... Es gibt kein Richtig oder Falsch. (Ja.)
 55
 56 B3: Ich kann es mir schwer vorstellen, dass das umgesetzt wird.
 57 I: Das mit den Leerstellen?
 58 B3: Ja, genau. Weil in der Primarstufe kann ich es mir kaum vorstellen.
 59 I: Und von diesen vier Varianten, die du angekreuzt hast, welche würdest du glauben, dass sie am ehesten in den Schulbüchern zu finden sein werden? Also bitte reihen sie Sie von 1 bis 4. Eins ist am ehesten.
 60
 61

62 B3: Ja, das ist eben "Schülerinnen" und "Lernenden"... Also, wie soll ich jetzt sagen, den Zusammenhang da herzustellen, ich glaube, dass das schwierig ist. Okay, "Schülerinnen" ist klar, aber was sind dann die "Lernenden"? Das hat dann wieder mit dem Wortschatz zu tun. Ich glaube, dass das wahnsinnig schwierig ist.
 63
 64
 65 Also, das würde ich zusammenfassen. (Ja, das geht auch.) Weil das möglicherweise dann als zwei Sätze vorkommt.
 66
 67
 68 I: "Schülerinnen" und "Schüler" getrennt. (Genau.) Okay, und jetzt nehmen wir diese selben Beispiele für den mündlichen Kontext, auch wieder in zehn Jahren. Was könntest du dir vorstellen, wird im Unterrichtsgespräch verwendet? Und dann würden wir es auch wieder reihen. Es kann gleich bleiben, es kann sich auch verändern.
 69
 70
 71
 72
 73 B3: Okay, soll ich mal ankreuzen? (Ja, genau.) (...) Also, ich würde das eher ziemlich gleich übernehmen. Unter Umständen vielleicht das auch noch mit, möglich. Wenn es möglich ist, ist es wieder anders als mit schriftlich.
 74
 75
 76 I: Okay, gut, das ist deine Einschätzung. Passt, dann passt das mit den Schreibformen. Wir würden jetzt ein bisschen in den Sachunterricht übergehen. (Ja.) Und zwar könntest du mir erklären, wie du Schüler*innen das Geschlecht erklären würdest?
 77
 78
 79
 80 B3: Naja, ich würde auch wieder sehr mit Bildern arbeiten, weil ich mein "Papa", "Mama" und "Mann", "Frau" - das geht. Also, das kann man in die Richtung... vielleicht auch mit Tieren und ein bisschen "sächlich - Neutrumb", Dinge, an Personen. Aber dann differenziert man bei Personen halt auch wieder. Weil, ich glaube, mehr als "weiblich, männlich, sächlich" ist, glaube ich, nicht möglich in der Grundstufe. Also, da gibt es ja dann auch noch divers. Ich glaube, das geht nicht. Das schaffen sie, glaube ich, nicht. Eher vielleicht bei den Größeren, wenn da noch Fragen kommen diesbezüglich. Aber bei den Kleinen: "Mama", "Papa", "Mann", "Frau", "Bub", "Mädchen" mit Bildern. Also, sehr visuell alles, mit Bildern untermalen.
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90 I: Okay. Und, kannst du mir erzählen, wie du den Lernenden Liebe und sexuelle Orientierung erklären würdest? Dazu noch im Lehrplan der Volksschule 2023 steht:
 91 "Die Schülerinnen und Schüler können die Vielfalt von Menschen im Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und Geschlechtsidentitäten respektieren."
 92 Deswegen
 93 meine Frage: Wie würdest du Liebe und sexuelle Orientierung erklären?
 94
 95 B3: Ich meine, ich würde immer von der Situation der Kinder ausgehen oder

..Lieb
Sachu
96
97
98
99
100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128

man nennt Beispiele. Oft ist es auch so, dass die Kinder jemanden im Familienkreis oder im Bekanntenkreis haben, zum Beispiel ein gleichgeschlechtliches Paar, dann greift man das halt auf. Es muss immer aus der Welt der Kinder passieren und aus der Realität der Kinder. Aber sie haben sicher auch schon einiges mitbekommen. Also, würde ich das eher aus dem Umkreis der Kinder mal herausnehmen.

I: Wenn ein Kind fragt: "Was ist Liebe?"

B3: Also meistens erarbeitet man es mit den Kindern gemeinsam: "Was ist für dich Liebe? Was stellst du dir darunter vor? Ist Liebe gleich Sexualität oder ist Liebe einfach 'Man hat sich gern mal so als Familie zusammen.'?" Das ist halt, bei den kleinen Kindern, eher noch dieses Familäre. Und alles, was darüber hinausgeht, ist irgendwie eine andere Realität, die halt noch ein bisschen schwierig einzubauen ist, vielleicht. Also, viel passiert halt im familiären Kontext: "Wie erlebt man Liebe innerhalb der Familie, unter Freunden, unter Geschwistern, in der Klasse? Was bedeutet Liebe?" Also, ich weiß nicht, ob in einer ersten Klasse schon das Thema "Sexualität" so mit reinspielt. Also, es kommt auf die Kinder an. Bei manchen ist das gar kein Thema. Auch aus religiösen Gründen. Manche, die halt ein bisschen progressiver sind, wird es vielleicht schon ein Thema sein.

I: Okay, und jetzt kommen ja auch die traditionellen Feierlichkeiten "Muttertag" und "Vatertag". Wie würdest du den Unterricht um diese Feierlichkeiten gestalten?

B3: Ich meine, ich kann es so sagen, wie es die Kolleginnen machen, weil das nicht so in meinen Bereich fällt. Also, bis jetzt war es in jeder Klasse einfach das Klassische: Man macht ein Muttertagsgeschenk, man macht ein Vatertagsgeschenk. Aus.

I: Was wurde da gebastelt?

B3: Also, in zwei Klassen habe ich gesehen, haben sie so Stofftaschen mit Serviettenteknik bedruckt. Halt irgendwelche Servietten mit netten Symbolen, Herzchen oder was weiß ich, was dabei ist. Ja, es gibt unterschiedliche Möglichkeiten.

I: Und wie würdest du jetzt die Feierlichkeiten thematisieren mit den Kindern? Jetzt nur einmal fiktiv vorgestellt, wenn du jetzt die Klasse unterrichten würdest.

..Mutti
Sachu
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156

B3: Also, es geht halt schon drum: "Gut, die Mama macht halt viel, oder was macht die Mama bei euch zu Hause? Wofür kann man der Mama dankbar sein? Wo hilft die Mama?" Meistens sieht man es von der Seite auf und beim Papa halt genauso.

I: Ja, okay, danke. Jetzt kommen wir schon zur schulischen Struktur. In deinem Fall sind das jetzt zwei Schulen. Du kannst entweder eine aussuchen, an die du jetzt gerade denken möchtest, oder du erzählst mir von beiden. Und zwar wäre die Frage, ob du mir erzählen könntest, wie denn an der Schule für Gendergerechtigkeit und -inklusion gesorgt wird, und ob überhaupt?

B3: Inklusion, im Sinne von beeinträchtigten Kindern?

I: Genderinklusion, also entweder Geschlechtergerechtigkeit oder Genderinklusion, weiter gedacht mit Diversität.

B3: Es ist schwierig, weil es ist jetzt nicht so ein großes Thema. Ich kann es ehrlich sagen, weil wir in so einer Brennpunktschule sind.

I: Denkst du jetzt an eine Schule?

B3: Ich denke jetzt einmal an diese, aber die andere ist auch eine Brennpunktschule. (Ja, okay.) Es stehen so viele andere Themen im Vordergrund. Ich meine nicht, dass das nicht wichtig ist, aber es ist ein bisschen überschattet von anderen Themen, weil es hapert schon beim Wortschatz. Also, das ist oft "Sinnerfassendes Lesen". Das sind halt so die primären Themen. Es fließt halt ein bisschen ein, vielleicht im Sachunterricht. Aber da geht es eher darum, dass man die Körperteile benennen kann. Also, einmal in der Grundstufe 1, und auch, dass man das Geschlecht zuordnen kann. Und sehr viel mehr ist es leider nicht. Also, in der dritten und vierten Klasse, dann wird es wahrscheinlich ein bisschen mehr in die Tiefe gehen.

I: Okay, aber so Genderbeauftragte im Kollegium, gibt es das?

B3: Gute Frage. Ich glaube nicht. Ich müsste mich erkundigen, aber ich glaube nicht.

I: Also, du hast es nicht mitbekommen? Das ist ja in Ordnung.

..Gen
Schul

157 B3: Ja, weil das auch nicht meine Stamschule ist. Die Stamschule ist eine
158 andere und in Konferenzen bin ich dann auch nicht da. Also, es ist ein bisschen
159 schwierig. (Okay.) Ich glaube nicht. Es gibt schon so eine Topf-C, wo jeder halt
160 seine Aufgaben noch zusätzlich erfüllen muss. Aber da geht es eher um
161 "Turnsaal"
162 "In Ordnung halten" oder "Musikinstrumente in Ordnung halten" und ob da jetzt
Genderbeauftragte dabei sind? Kann ich jetzt nicht sagen.

163 I: Setzt du Schritte in dieser Hinsicht, in Richtung Geschlechtergerechtigkeit?
164 Setzt du persönlich in deinem Unterricht irgendwelche Schritte oder auch nicht
165 wirklich?

..Gen
Schul

166 B3: Nein, auch nicht wirklich, weil, wie gesagt, zu viele andere Themen im
Fokus
167 sind: Sinnerfassendes Lesen, Zehnerüberschreitungen, es sind also andere
Dinge,
168 wo so ein wahnsinniges Defizit da ist, dass das halt wirklich eher die
169 Schwerpunkte sind. Und dann ist bei mir speziell dafür keine Zeit.

170 I: Okay, und wenn Zeit wäre, wäre dir etwas wichtig? Wenn ja, was?

..Gen
Schul

171 B3: Ja, ich würde es, wenn dann über die Sprache und über die
Kommunikation
172 irgendwie vielleicht mit einbauen.

173 I: An welche Veränderungen denkst du da in sprachlicher Hinsicht?

Schul
..Gen

174 B3: Ich meine natürlich, man sagt halt generell noch "die Schüler" und
differenziert wenig. Das wäre sicher einmal ein erster Schritt, dass man das
175 einmal wirklich differenziert in "Schüler und Schülerin" und "Lehrer und
176 Lehrerin". Genau, das ist ein erster kleiner Schritt. Aber ich glaube, viel mehr
177 wird nicht möglich sein.
178

179 I: Aber es ist schon mal ein Schritt.

..Gen
Schulische

180 B3: Das ist schon mal ein Schritt. Genau.

181 I: Und jetzt eine Frage: Kennst du den Begriff "Gender Mainstreaming"?

Schul
..Gender M

182 B3: Nein, eigentlich nicht so. Also, ich könnte es jetzt auch nicht so erklären.

183 I: Okay. Dann die Frage nämlich, ob du es als negativ oder positiv auffasst und

184 ..Beha
Schul

185 einmal versuchen könntest, wie du es erklären würdest, auch wenn du das jetzt
nicht kennst.

186 B3: Also, als negativ, würde ich es jetzt nicht bezeichnen. Ich würde mir
denken,
187 es ist eher etwas, was man halt, ich sag es einmal in der breiten Masse etwas
188 mehr bekannt macht oder einem ein Gefühl dafür vermittelt oder ein Bewusstsein
189 auch auf breiterer Basis.

190 I: Okay, passt. Gut, dann kommen wir jetzt zu Behauptungen, die ich gefunden
191 habe. Ich leg sie dir her und bitte, sag mir deine Meinung, zu diesen vier
192 Behauptungen, wenn es möglich ist.

193 Beha
..Beha

193 B3: Okay. Ich meine, das ist spannend, weil natürlich kann man das ändern.

194 I: Also, das erste ist: "Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben
195 unterschiedliche Begabungen haben."

196 Beha
..Beha

196 B3: Das kommt darauf an. Ich meine, wenn wir jetzt bei der Schule sind und
man
197 sagt: "Okay, die Buben sind nur naturwissenschaftlich begabt und die Mädchen
nur
198 weiß ich nicht was." Dann kann man das sehr wohl ändern. Also, das würde ich
199 jetzt nicht so differenzieren. Dass Mädchen und Buben unterschiedliche
200 Begabungen haben, finde ich jetzt, kann man schon ändern. Also, auch das
201 Bewusstsein schaffen, was Buben können, können Mädchen genauso und
umgekehrt.

202 I: Im zweiten Satz steht: "Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern
kann
203 man eigentlich nicht ändern."

204 Beha
..Beha

204 B3: Ich meine, es ist spannend, weil hier ist noch ein bisschen das
Auslaufmodell "Halbtagsklassen", aber die meisten Klassen sind
205 "Ganztagsklassen".
206 Und da sieht man schon, dass die Leistungsunterschiede verschwinden,
irgendwo.
207 (Zwischen den Geschlechtern?) Genau. Die haben dieselben Möglichkeiten. Da
wird
208 jetzt auch nicht differenziert zwischen den Geschlechtern. Also, das ist sicher
209 was, was irgendwo auch funktioniert.

210 Beha
..Beha

210 I: Nächste Aussage: "Buben können schlechter lesen als Mädchen."

211 B3: Nein, würde ich jetzt auch nicht sagen. Es hängt halt sehr vom auch vom

- Behau ..Behu**
- 212 Familiären ab. Also, ich meine, hier ist es halt so, das sind teilweise sehr
213 patriarchale Strukturen, auch zu Hause bei den Kindern. Das merkt man dann
214 schon.
Also, da wird zu Hause ein Unterschied gemacht zwischen Buben und
Mädchen. Und
215 Buben, die müssen halt nicht, und da wird auch oft nicht so geschaut, weil die
216 wollen dann nicht und dann müssen sie es auch nicht. Aber prinzipiell würde ich
217 das nicht sagen.
- I: Okay, und bei der letzten: "Buben sind besser in Mathematik als Mädchen."
- Behau ..Behu**
- 218 B3: Würde ich auch nicht sagen. Ich bin jetzt in so vielen Klassen, also, ich
219 bin ja jede Stunde in einer anderen Klasse und habe halt schwerpunktmäßig
220 auch
221 Mathematik und das hält sich in Waage. Also, es gibt Buben, die sind super in
Mathematik und es gibt genauso viele Mädchen, die sind super in Mathematik
und
223 gleichzeitig gibt es auch Buben, die sind sehr schwach und Mädchen, die sind
224 sehr schwach. Also, das kann man nicht sagen. Also, das sehe ich nicht so.
- I: Okay, danke. Das war es mit den Behauptungen. Eigentlich kommen wir
schon zur
vorletzte Frage: Wie teilst du Lernende in Gruppenarbeiten ein, oder in
Partner*innenarbeiten?
- Unter ..Part**
- 225 B3: Also, wenn ich mir vorstelle, ich wäre in einer Klasse, dann würde ich...
Also, es kommt auf das Fach an, aber es hat sich auch früher, als ich in
226 Integrationsklassen war, schon bewährt, wenn man, zum Beispiel, gute Schüler
mit
227 schwächeren Schülern in eine Gruppe zusammenfasst, weil das auch den guten
Schülern gut tut, wenn sie was können, was sie weitergeben können und Kinder
klären sich untereinander die Dinge oft nochmal anders, als wir das machen.
Das
228 würde ich halt machen, wenn ich differenziere. Sonst in meinem Fall ist es halt
so, dass die Schwächsten zusammengefasst sind. Ich kenne aber auch
Kolleginnen,
229 die sagen: "Gut, wenn wir zu zweit sind, mache bitte Begabtenförderung." Und
ich
230 nehme halt drei oder vier oder fünf Kinder, die haben das Potenzial ins
Gymnasium zu gehen, und fördere sie halt speziell.
- I: Und da untereinander teilst du sie auch noch in Partner*innen ein, oder?
- Unter ..Part**
- 231 B3: Ja, ja, teilweise schon. Also, es kommt drauf an, wenn das irgendein
Thema ist, dass sie gemeinsam erarbeiten können oder im Sachunterricht zu
einem
bestimmten Thema, dann teilt man in Gruppen auf. Aber es ist meistens so, dass
die Kinder sich dann aussuchen können, zu welchem Thema sie forschen wollen
- Unter ..Part**
- 244 und
245 mit wem. Da sind es so Dreier- oder Vierergruppen, dann dürfen sie halt am
Computer was erforschen oder was ausschneiden oder was dazu basteln oder
was
246 dazu schreiben.
- I: Und wie würdest du Sitzplätze einteilen? Beispielsweise. Es ist immer nur ein
Beispiel.
- Unter ..Sitzi**
- 247 B3: Ich meine, ich kenne viele Modelle. Es kommt auf die Klasse an. Ganz
ehrlich.
248 Also, manche Klassen schaffen es gut, wenn man Sitzgruppen macht. Andere
schaffen das überhaupt nicht, weil sie sehr abgelenkt sind. Ich meine, ich bin
überhaupt kein Freund von Frontal. Es machen nur viele Kolleginnen, weil es
anders nicht möglich ist, von der Aufmerksamkeit auch.
- I: Und wie kommt es zustande, dass X neben Y sitzt? Also, wird da auch noch
speziell eingeteilt oder dürfen sich das die Kinder aussuchen?
- Unter ..Sitzi**
- 250 B3: Also, ich hab es immer so gemacht, dass sie es sich aussuchen dürfen.
Wenn
251 es klappt, ist es super. Wenn es nicht klappt, muss man schauen. Also, ich habe
eben mit den Kindern dann geredet: "Das geht nicht, weil ihr redet die ganze
Zeit. Da müssen wir was ändern. Neben wem könntest du dich noch vorstellen?"
Ich
252 bin immer sehr auf die Kinder eingegangen. Manche machen es Bub neben
Mädchen,
253 damit sie nicht so viel tratschen, aber ich habe es eher immer sehr frei
gestaltet. Also, ich wollte nie, dass dann irgendwer in Tränen aufgelöst ist,
weil er dann nicht neben der Freundin sitzt.
- I: Okay, dann kommen wir schon zu den letzten Fragen. Es ist zu deiner Person
noch, wenn ich fragen darf: Wie alt bist du?
- Frage ..Alter**
- 254 B3: 52.
- I: Und seit wie vielen Jahren bist du als Lehrperson in der Volksschule tätig?
- Frage ..Anzj**
- 255 B3: Gute Frage. Ich habe mit 23 begonnen. (Okay. Also, 29 Jahre, oder?) Ja,
genau.
- I: Ja, okay. In welchem Wiener Gemeindebezirk befindet sich jetzt die Schule
oder die Schulen, in denen du arbeitest?

Frage
...Standort

272 B3: Im Zehnten. Also, beide sind im zehnten Bezirk.

273 I: Und welche Schulstufen sind gerade dabei, die du unterrichtest?

Frage
...Schul
Fragen zur

274 B3: Grundstufe 1, also mit Vorschulklassie, erste und zweite Klasse.

275 I: Und hast du auch schon abseits der Volksschule in einem anderen Berufsfeld gearbeitet?

Frage
...Ausb
Frage

277 B3: Eigentlich nicht. Also, ich war immer im Volksschulbereich, aber je nachdem

278 halt entweder Integrationsklasse oder jetzt als Stützlehrerin. Also, ein Monat
279 war es ein Intermezzo in einer neuen Mittelschule, vierte Klasse, auch
280 Integrationsklasse. Aber das war nur ein Monat.

281 I: Und hast du Zusatzausbildungen abgeschlossen? Wenn ja, welche, zum Beispiel?

Frage
...Ausb
Frage

282 B3: Also, ich habe eigentlich nur, weil ich Stützlehrerin werden wollte,
vertiefende Kurse gemacht, zur Lese-/ Rechtschreibschwäche. Aber sehr
spezifisch,
aber keine, in dem Sinne, Zusatzausbildung.

285 I: Und wenn du mir darauf antworten möchtest: Welcher Geschlechtsidentität
286 fühlst du dich zugehörig?

Frage
...Geschlecht

287 B3: Also, als Frau.

288 I: Okay.

Frage
...Geschlecht

289 B3: Ganz klassisch.

290 I: Gibt es noch etwas, das du ergänzen möchtest oder dir für die Zukunft
291 wünschst?

Ergänzung

292 B3: Gut, was wir uns alle wünschen, ist mehr Personal, weil die Kinder
teilweise
293 wirklich untergehen. Also, wenn du jetzt mit einer ersten Klasse beginnst,
294 stehen dir 15 Stunden Deutschförderkurs zu. Das geht sich nie und nimmer aus.
295 Also, das ist vollkommen unrealistisch und das ist halt schade, weil da würde
296 sicher sehr, sehr viel mehr weitergehen.

297 I: Okay. Sonst noch etwas? Sonst beenden wir das Gespräch.

298 B3: Nein, das war es eigentlich. (Okay. Danke schön.) Ja, gerne.

7.6.4 Interview 4

Grammatik /
..Maskulinur

1 Transkript: Interview 4 (5.5.2023)

2 I: Gut. Danke, dass du dir Zeit nimmst für das Interview. (Gerne.) Du hast jetzt
3 die Einverständniserklärung unterschrieben. (Ja.) Wir starten jetzt mit der
4 Thematik "Deutsch". Die allererste Frage wäre: Kannst du mir erzählen, wie
5 du den Unterschied zwischen Maskulinum, Femininum und Neutrum den
6 Schüler*innen erklären würdest? Also, die Artikel.

7 B4: Die Artikel "der", "die", "das"? (Ja.) Der steht eben für das
Männliche,
8 "der Mann", die für das Weibliche, das für Neutrum. Kann man, finde ich,
9 sehr schwer erklären, weil es nicht immer so logisch ist. Ich meine, "der
Vogel"
10 - wieso muss der Vogel männlich sein? Ist eigentlich kein Grund. Und für
Kinder,
11 die sowieso DaZ sind, hat es auch keinen Sinn. Also, Artikel, finde ich,
haben
12 eigentlich nicht wirklich was mit dem Geschlecht zu tun. Die muss man
lernen.
13 Also, ich kann jetzt nicht logisch herleiten, wo überall "die" kommt, weil ...

14 I: Aber hättest du da irgendein Verfahren, das du den Kindern vorstellen
oder
15 vorschlagen könntest, wie sie es lernen könnten?

Grammatik /
..Maskulinur

16 B4: Nein, eigentlich kaum. Sie müssen es auswendig lernen. (Okay.) Also,
bei
17 DaZ-Kindern. Weil, wenn du jetzt Kinder hast, die mit der deutschen
Sprache
18 aufgewachsen sind, die haben ja schon so dieses Sprachgefühl. Und bei
ganz
19 offensichtlichen Sachen, wie "der Arzt" oder "die Ärztin", da kann man sicher
20 das herleiten, weil man eben sagen kann: "Der Arzt", das ist 'der Arzt' plus
21 männlich, also 'die Ärztin' mit dem '-in' am Schluss, das ist die weibliche
Form.
22 "Aber eben, die Gießkanne" oder "der Vogel", da kommt es darauf an, da
kannst
23 du es eigentlich nicht erklären.

24 I: Passt. Jetzt die nächste Frage: Welche Paarformen von
Personenbezeichnungen
25 kennst du?

..Schreibwei
Grammatik / Gen

26 B4: Also, Mann, Frau, Bub, Mädchen?

- 27** I: Zum Beispiel: "der Schüler", "die Schülerin". (Ah, okay.) Was für Formen, wie man sie benennen kann, kennst du noch?
- 28** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 29** B4: Also mit "-in" am Schluss. Also, "Arzt", "Ärztin", "Koch", "Köchin".
- 30** I: Genau. Wie könntest du das noch anders schreiben oder auch sagen? Du hast jetzt zwei Schüler vor dir, eine Schülerin und einen Schüler. Du kannst sagen: "Der Schüler, die Schülerin." Aber, wie könntest du noch zu diesen zwei sagen?
- 31** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 32** B4: "Das Kind"?
- 33** I: "Die Kinder"? (Ja. Neutral.) Was würde dir denn noch einfallen?
- 34** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 35** B4: Also, es ist ein Mädchen und ein Bub vor dir. (Zum Beispiel, ja.) Oder zwei Buben?
- 36** I: Oder die ganze Klasse ist vor dir. Wie kannst du die Klasse noch benennen?
- 37** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 38** B4: Als "Klasse" (lachen).
- 39** I: Ja, "die Schülerinnen und die Schüler der 3b". Aber, wie kannst du auch sagen?
- 40** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 41** B4: "Die Kinder, "die Mädchen und Buben".
- 42** I: Oder, wenn du über deine Kolleginnen und Kollegen redest, vor deinen Kindern?
- 43** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 44** B4: "Kollegium".
- 45** I: Genau, dann kannst du "Kollegium" sagen. Was fällt dir noch ein?
- 46** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 47** B4: Ich versuche immer sehr oft die neutrale Form zu sagen.
- 48** I: Okay. Wie wäre das bei den Schülerinnen und Schülern?
- 49** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 50** B4: Also, oft sagen wir "die Lehrerinnen", weil bei uns gibt es... Klassenlehrerinnen sind alles Frauen. Das heißt, da gendern wir gar nicht, da sagen wir die weibliche Form. (Okay.) Wir probieren schon zu gendern, wenn wir wissen, im Team sind auch Männer anwesend, in unserem Kollegium. Ich weiß nicht.
- 51** I: Da ist die Frage, wie du das noch im Unterricht verwendest? Also, wenn du jetzt über Berufe redest...
- 52** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 53** B4: Dann sage ich oft die weibliche Form, um entgegenzuwirken, dass all die Jahre die männliche Form verwendet wurde (lachen).
- 54** I: Das ist interessant.
- 55** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 56** B4: Na, da sind die Kinder ziemlich wifflig. Also, ich habe das oft, dass im Buch nur das Männliche steht, und dann sagen die Kinder: "Ja, aber es gibt ja auch die weibliche Form." Also, die hinterfragen das und ich schaue halt darauf, dass wir das eben besprechen. Aber die Bücher sind auch so oft jetzt schon, dass sie eigentlich eher Sachen nehmen, die neutral sind.
- 57** I: Und im Schriftlichen, was verwendest du da an der Tafel? Oder auch wieder so,
- 58** wie du es jetzt gerade beschrieben hast, für den mündlichen Kontext?
- 59** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 60** B4: Ich verwende das eigentlich kaum an der Tafel, solche Wörter.
- 61** I: Keine Personen?
- 62** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 63** B4: Wenn, ist es eine Person. (Eine Person. Okay.) Und wenn, dann schreibe ich meistens "Kinder". Also, für mich ist "Kinder" immer das...
- 64** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 65** ..Schreibweiß Grammatik / Genc
- 66** ..Schreibweiß Grammatik / Genc

- ..10 Jahre vc** Grammatik /
- 67** I: Okay. Ja, passt. Jetzt würden wir mal zehn Jahre vorausgehen, in die Zukunft.
- 68** Ich gebe dir eine Liste und du kreuzt bitte an, welche Formen, du glaubst, dass
- 69** sie in den Schulbüchern in der Primarstufe vorkommen können. (Okay.) Was gar
- 70** keinen Sinn macht, kannst du auslassen.
- 71** B4: Warte einmal: Teil 1. Nur das soll ich jetzt...?
- 72** I: Jetzt nur einmal die erste, blaue Spalte. Ja.
- 73** B4: "Alle die lernen, gehen ins Klassenzimmer." "Die Schülerinnen und
- 74** Schüler gehen ins Klassenzimmer." "Die Lernenden..." (...)
- 75** I: Es geht jetzt wirklich darum, was du glaubst, dass es wirklich in den
- 76** Schulbüchern verwendet werden könnte, in zehn Jahren.
- 77** B4: Wenn ich es jetzt so sagen darf: Am besten würde ich eigentlich das Erste
- 78** finden. Das wird es aber nicht spielen, wegen den Beistrichen. Das ist zu
- 79** kompliziert für Primarstufe in Schulbüchern. Das heißt, momentan ist es ja noch:
- 80** "Die Schüler gehen ins Klassenzimmer". (Okay.) Also, jetzt verbreitet. "Die
- 81** Lernenden", "Lernenden" ist neutral, das heißt, ich finde, das wäre
- 82** eigentlich
- 83** eine gute Sache, wenn das verwendet werden würde. Und ich bin halt ein Fan von
- 84** beiden nennen: "Die Schülerinnen und Schüler gehen ins Klassenzimmer."
- 85** Diese anderen Schreibweisen... schwierig. Ich glaube nicht, dass die sich in der
- 86** Primarstufe durchsetzen werden, so mit Sternchen oder Unterstrich oder so. Das
- 87** ist zu schwierig, das ist zu komplex. Also, wenn, würde ich halt hoffen, dass beide genannt werden.
- 88** I: Genau. Wenn du jetzt diese zwei, die du angekreuzt hast, reihen
- 89** könntest. Was
- 90** glaubst du, was am Ehesten in Schulbüchern verwendet wird, von diesen zwei? Also,
- 91** das, was am Ehesten verwendet wird, bekommt eine 1 und das andere dann die 2.
- 92** I: Und jetzt kommen wir zum mündlichen Kontext wieder. Im Gespräch, im Unterrichtsgespräch, was könntest du verwenden? Was würden vielleicht die
- 93** Schüler und Schülerinnen auch verwenden?
- 94** B4: Ich würde immer... ach so. (Ja, "Kinder" ist vielleicht gleichzusetzen mit
- 95** "Lernenden".) Dann probiere ich immer das. Und ich sage dann schon immer auch...
- 96** (Was sagst du? Noch einmal?) Ich tue auch gendern. (Okay.) Ich tue jetzt auch,
- 97** wenn ich jetzt "Schüler" sagen würde, auch "Schülerinnen" sagen.
- 98** I: Okay, also du sagst beide Formen (Mhm.). Und von den anderen Formen
- 99** derweil, glaubst du nicht, dass sie in zehn Jahren verwendet werden könnten? Das ist eh
- 100** deine Einschätzung. Ich wollte nur fragen noch einmal. (Ja.)
- 101** B4: Na ja, damit schließt du immer wen aus. Und das ist das, was die Gesellschaft nicht will. Also, glaube ich es nicht. Und bei dem sind wir halt, meiner Meinung nach, schon bei Gymnasium.
- 102** I: Kannst du das auch wieder reihen, bitte. Was am Ehesten verwendet
- 103** wird im
- 104** Mündlichen.
- 105** B4: Mündlich? Da bin ich umgekippt. Da bin ich dann so.
- 106** I: Ah, okay. Fertig? Danke. Das gehört mir (lachen). Dann haben wir mal den
- 107** Deutschunterricht erledigt. Und jetzt gehen wir über in den Sachunterricht.
- 108** B4: Okay.
- 109** I: Erzähl mir mal, wie würdest du den Kindern das Geschlecht erklären? (Ja.)
- 110** B4: Das Geschlecht in Sachunterricht, Körper? Oder wie meinst du das? Ich hatte
- 111** heute, dass... Wir haben Klassenregeln besprochen. Der XY sagt: "Eine Regel
- 112** sollte sein, es darf niemandem jemand auf den Penis oder in den Penis
- 113** ..Geschlecht
- 114** Sachunterricht

..Geschlecht
Sachunterricht

115 hauen oder
116 so." Sage ich darauf, natürlich Gelache, sage ich darauf: "XY, das ist nicht
117 fair. Nicht jeder in der Klasse hat einen Penis. (Mhm.) Dann würdest du ja
alle
118 die ausschließen, die keinen Penis haben, und die dürfen dann gehaut
werden?"
119 Dann war wieder Gelache. Naja, sie sind dann immer ein bisschen
geschockt, wenn
ich so ernst das Wort "Penis" in den Mund nehme.

120 I: Ja. Wie würdest du jetzt den Kindern das jetzt erklären? Was ist ein
Penis?
121 (Es gibt männlich und weiblich.) Oder was ist das Geschlecht? Was genau?
Nein,
122 erzähle weiter, was du sagen wolltest, gerade.

..Geschlecht
Sachunterricht

123 B4: Entweder du bist eine Frau oder du bist ein Mann.

124 I: Okay?

Sachunterricht
..Geschlecht

125 B4: Vom Biologischen her.

126 I: Okay.

..Geschlecht
Sachunterricht

127 B4: Das heißt, entweder du hast einen Penis oder du hast eine Vagina.
Vom
128 Biologischen ist es so. Das ist für mich das Geschlecht. Für mich ist es was
129 anderes, wie du dich jetzt dann fühlst.

130 I: Hm?

..Geschlecht
Sachunterricht

131 B4: Ob du dich jetzt als Mann fühlst, wenn du ein Mann bist? Das sind
zwei
132 verschiedene... aber biologisch gesehen, finde ich es ganz klar.

133 I: Ja, dann kannst du mir erzählen, wie du den Schülerinnen und Schülern
Liebe
134 und sexuelle Orientierungen erklären würdest?

Sachunterricht
..Liebe und ...

135 B4: Das ist, finde ich... Damit habe ich letztens gehadert, weil es gab so
136 Liebesbriefe, Liebesbriefe wurden geschrieben, und dann habe ich gesagt:
"Es ist
137 ja nicht schön, wenn man jemandem einen Liebesbrief schreibt und dann

..Geschlecht
Sachunterricht

138 bekommt
139 man keine Antwort darauf." Dann habe ich gesagt: "Nehmen wir den XY als
Beispiel,
140 wenn er jetzt einem Mädchen..." Und dann ist mir eingefallen: "Hey, das ist
blöd.
141 Aber, wieso sage ich jetzt, dass der XY einem Mädchen einen Liebesbrief
schreibt?" Ich bin halt noch sehr konservativ aufgewachsen und erzogen
worden
142 und ich denke oft in diesen Mann-Frau-Schienen. Und da fällt es mir
schwer, aber
143 ich habe dann halt immer gesagt, wenn der XY einem anderen Kind oder
jemandem,
144 also ich probiere es dann eben neutral zu halten, um nicht vorzugeben,
dass der
145 XY als Bub jetzt einem Mädchen einen Liebesbrief schreiben muss. Das
heißt, das
146 ist mir immer ganz wichtig, das vorzuleben, eben nicht in Schienen zu
denken und
147 auch nicht solche Aussagen zu machen. Ich habe jetzt in der Klasse keine
gleichgeschlechtlichen Ehepartner, also Eltern, oder sonst irgendwas. Da
bekommt
148 man halt dann mit, was die Eltern darüber denken, weil dann machen die
Kinder
149 halt dementsprechend Bemerkungen, wie die das vom Elternhaus
mitbekommen. Wie
150 ich es machen würde... Naja, offen darüber reden, dass es jede Art von
Liebe
151 gibt. Das ist auch in der Klasse, finde ich, ganz schön, weil eben zwei
Buben,
152 XY und Z, heute, zum Beispiel, beim Ausflug... Hat XY Z ein Bussi gegeben
und
153 das ist einfach deren Freundschaft und das deklarieren sie aber klar. Das ist
154 deren Freundschaft, wenn jetzt daraus mehr entstehen würde, wäre es
155 auch gut
156 oder schön, aber für sie ist das jetzt nicht: "Hey, ich darf jetzt keinem
anderen Buben ein Bussi geben oder so."

..Liebe und ...
Sachunterricht
..Schulstufe

158 I: Dazu im Lehrplan von 2023 steht: "Die Schülerinnen und Schüler können
die
159 Vielfalt von Menschen in Hinblick auf sexuelle Orientierung, Körper und
160 Geschlechtsidentitäten respektieren." Wollte ich nur noch vorlesen, was zu
dem
161 Thema im Lehrplan drin steht.

162 B4: Das finde ich gut. Das habe ich auch vor. Aber das ist halt für mich,
ich
163 habe jetzt eine dritte Klasse... Das heißt, all das kommt erst in der vierten
Klasse, für mich.

165 I: Passt. Jetzt stehen die traditionellen Feierlichkeiten "Muttertag" und
166 "Vatertag" bevor. Wie gestaltest du da deinen Unterricht?

Sachunterric
..Mutter-/Va

167 B4: Dritte und vierte Klasse gar nicht mehr. Da gehe ich nicht mehr darauf ein.

168 I: Okay. Warum?

..Mutter-/Va
Sachunterric

169 B4: Erstens mal, weil ich es einfach nicht mag und ich immer viel zu spät dran bin. Ich vergesse es. Aber ich finde, das ist etwas, was man zu Hause machen kann. Da muss halt der Vater für den Muttertag irgendwie die Kinder beiseite holen und was basteln für die Mutter, zum Beispiel. Aber ich finde nicht, dass das jetzt klassisch die Schule übernehmen muss. Und wie gesagt, man hat halt die Probleme jetzt nicht nur - "Vatertag" und "Muttertag" - auf die Geschlechter bezogen. Was ist, wenn jemand verstorben ist? Also, ich finde, dass eine große Bandbreite - oder alleinerziehend - an Problemen, die mit diesen Feiertagen zusammenkommen. Und wie gesagt, bei mir ist es so, es gibt immer eigentlich nur einen Mann oder eine Frau, also es gibt immer einen Vater und eine Mutter. (Bei den Eltern?) Ja, bei den Eltern. Das heißt, ich habe jetzt nicht wirklich die Konfrontation damit, dass es zwei Väter gibt.

181 I: Okay. Gut, jetzt kommen wir zur schulischen Struktur. Und zwar würde mich sehr interessieren, ob du mir so erzählen kannst, wie in der Schule schulintern für Gendergerechtigkeit gesorgt wird, oder auch für Genderinklusion?

..Gendergen
Schulische Ebene

184 B4: Fast nichts.

185 I: Fast nichts?

..Gendergen
Schulische E

186 B4: Nein. Also, wir sind ein Bildungscampus und ich habe schon bei Konferenzen gehört, dass es in den höheren Schulen, das heißt in der AHS, und so, gibt es schon die ersten Anzeichen dafür, dass man neutrale Klos macht. Aber es scheitert immer an der baulichen Form, also an dem Raum, was es gibt halt. Ja, weil jetzt war die Diskussion, macht man die Mädchenklos zu neutralen Klos? Dann haben sich aber die Mädchen voll aufgeregzt, weil sie gesagt haben: "Nein,

..Gendergen
Schulische E

192 sie wollen da keine Burschen drin haben." Und es ist halt leider so, dass es viele Jugendliche nicht ernst nehmen und dann würde ein Bub auf das Mädchenklo gehen und sagen: "Heute fühle ich mich als Mädchen." Das ist lachhaft, so auf die Art,
193 nur um auf das Mädchenklo zu gehen. Also, damit haben sie anscheinend gerade in
194 der AHS und in dem Aufbaulehrgang der HAK und HASCH zu kämpfen.
Aber in der
195 Volksschule... (Jetzt bei dir auch in der Schule?) ...ist es gar kein Thema bis jetzt, überhaupt nicht. Es ist eher gerade nur so, dass der einzige männliche Lehrer, den wir haben, gesagt hat, er hätte gern auch ein Männerlehrerklo, weil
196 das hat er nicht. Also, wir sind auf dem Niveau.

..Gendergen
Schulische Ebene

201 I: Das heißt, Genderbeauftragte gibt es nicht? (Nein.) Was wäre dir wichtig? Für den Anfang? So, wie deinem Kollegen das Klo für ihn... (Ja.)

..Gendergen
Schulische E

203 B4: (...) Das ist sehr schwierig zu sagen, weil es bei uns... Ja, wir sind eine religiöse Privatschule. Das wird schwierig sein.

..Gendergen
Schulische E

205 I: Warum?

..Gendergen
Schulische Ebene

206 B4: Na ja, weil es eine katholische, religiöse Privatschule ist. Ich meine, da reden wir davon, dass die Priester noch immer das Zölibat leben, dass Schwule nicht den Segen bekommen. Das ist dann ein schwieriges Thema. Was, glaube ich, bei uns in der Volksschule bis jetzt auch noch nie gab, Kinder, die so wirklich gesagt haben: "Sie fühlen sich als anderes Geschlecht." Wenn es das geben würde,
209 dann würden wir vielleicht darauf reagieren. Aber davor was zu tun, glaube ich,
210 das wird nicht passieren, leider. Was aber sicher gut wäre, weil dann vielleicht
213 erst die Kinder rauskommen würden und sagen würde: "Das passt für mich." Sie
214 haben ja jetzt die Option nicht.

215 I: Und was glaubst du, in der Hinsicht, in deiner Schule, könnte man auch auf der sprachlichen Ebene tun?

Schulische I
..Gendergeri

217 B4: Ja, viel. Also, viel in die Richtung, dass du eben aufpasst als Lehrer...
 218 Also, wir hatten einen Lehrer, der mit einem anderen Volksschullehrer liiert war,
 219 und ich weiß gar nicht, jetzt im Nachhinein, ob er das den Kindern gesagt hat?
 220 (Okay.) Also, das ist auch, bei uns ist alles so, so... Jeder Lehrer ist so.
 221 Also, alles ist sehr konservativ, auch bei den Lehrern. Deswegen kann man gar
 222 nicht sagen, man will was ändern, weil es für alle so, so normal ist, oder so
 223 passt ins Lebensbild, weil wir alle so gestrickt sind, als Lehrer. Wenn jetzt aber jemand kommen würde, der dann sagt... Ja, da braucht es wahrscheinlich
 224 jemanden, der das in Angriff nimmt.
 225

I: Kennst du den Begriff "Gender Mainstreaming"? (Ja?) Ja? Was verstehst du darunter?

B4: Doch nicht so richtig.

I: Meine Frage ist nämlich dann noch weiterführend, ob du es als negativ oder positiv auffassen würdest, und was du darunter verstehst. Also, dein Versuch einer Definition. Gender Mainstreaming.

B4: Also, für mich, würde es heißen, dass die verschiedenen Geschlechter, also nicht nur weiblich, männlich eben, eigentlich so Mainstream werden sollten. Das heißt, eigentlich sollte es nicht mehr sein, dass es eben nur Mann und Frau mehr gibt... Sondern es sollte eigentlich... Was ist denn das deutsche Wort für Mainstream?

I: Ja, das wollte ich dich ja auch gerade fragen.

B4: So, quasi so 0815 werden, also, so ganz normal werden, dass jeder das sein kann, was er will.

I: Und also ist es für dich ein negativer oder ein positiver Begriff?

B4: Für mich ist es eigentlich ein positiver Begriff. Also, ich glaube, es wäre

Schulische I
..Gender Ma

242 für mich damit verbunden: "Hey, da sollten wir hinkommen. Es sollte normal werden und daran sollten wir arbeiten."
 243

I: Okay, danke. Ich gebe dir jetzt einen Zettel mit vier Behauptungen und du sagst dann bitte deine Meinungen dazu.

B4: "Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben unterschiedliche Begabungen haben." Nein, das finde ich ganz ekelhaft. (Warum?) Na ja, was heißt?
 246 247 Also, weil ich das so interpretiere, dass Mädchen mit Puppen spielen und Buben mit Autos. Also, unterschiedliche Begabungen, natürlich, aber da sollte stehen:
 248 "Man kann nichts daran ändern, dass jedes Kind unterschiedliche Begabungen hat."
 249 250 Das hat nichts damit zu tun, welches Geschlecht sie haben. Jeder hat unterschiedliche Begabungen. "Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern." Inwiefern? Welche Leistungsunterschiede? Also auf schulischer...?
 251 252 253 254

I: Das ist schulisch bezogen, in der Volksschule.

B4: Also, finde ich einen totalen Humbug.

I: Warum?

B4: Also, ich sehe es in meiner Klasse nicht. Ich habe es noch nie gesehen. Ich sehe da überhaupt keinen Zusammenhang zwischen Leistung und Geschlecht. (Okay.)
 258 259 260 "Buben können schlechter lesen als Mädchen." Ja, wir sind bei den Klischees angelangt und die Klischees können nur wahr sein, weil so viel dagegenspricht.
 261 262 263 264 265 266 267 268

I: Und also ist es für dich ein negativer oder ein positiver Begriff?

B4: Für mich ist es eigentlich ein positiver Begriff. Also, ich glaube, es wäre

| | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| | | | |
| Behauptung ..Behauptun | 269 als die Mädchen. Und deswegen man gesagt hat: "Ja, sie tun sich leichter in Mathematik als die Mädchen, oder besser." Aber das sind einfach so, so Sachen. 270 Stimmt auch wieder nicht. Also, ich finde diese Behauptungen so verallgemeinernd 271 und, so wie: "Lehrer arbeiten nur bis 12:00 Uhr und sind Dienstagmittag fertig." | Unterrichtss ..Partner*inr | 297 Gruppenarbeit haben, wo es jetzt um ein Thema geht, wo ich weiß, da muss jetzt viel gelesen 298 werden und Textverständnis muss da sein, dann gebe ich halt gute mit schwache 299 Schüler, so dass nicht eine Gruppe entsteht, wo nur schwache Leser drin sind. 300 Aber das ist wieder vom Können her teile ich sie ein und nicht... Auch im Sport, 301 ich teile sie ein, dass nicht die schnellen Läufer alle in einer Gruppe sind, sondern verteilt sind usw. Also, das ist vom Können, nicht vom Geschlecht. |
| | 273 I: Okay, danke für deine Meinung dazu. Jetzt kommen wir schon zur vorletzten 274 Frage, und zwar zur Unterrichtsstruktur. Ich wollte fragen, wie du denn 275 Sitzplätze einteilst, wie du Gruppenarbeiten einteilst, wie du 276 Partner*innenarbeiten einteilst? | | 303 I: Und wenn man zu zweit arbeiten muss? |
| ..Sitzplätze Unterrichtss | 277 B4: Also, beginnen wir mit den Sitzplätzen. Sitzplätze teile ich ein. Ich habe 278 zwölf Mädchen und sechs Buben, somit sind Buben bei mir Mangelware. Ich teile 279 sie so ein, dass ich weiß, es sind Kinder, die sich mögen, aber auch nicht zu sehr, weil dann tratschen sie zu viel. Das ist mein Hintergedanke. Oft können 280 sie sich selbst einen Sitzplatz aussuchen, oft ziehen wir Sitzplätze, damit da 281 immer eine Abwechslung drin ist. Manchmal versetze ich dann einzelne Kinder nur, 282 aber immer aufgrund des Charakters und nicht aufgrund des Geschlechts. 284 I: Okay, das waren die Sitzplätze. | ..Partner*inr Unterrichtss | 304 B4: Können sie sich eigentlich immer aussuchen. Also, zu zweit: Das ist für mich. 305 ... da teilen sie sich meistens selbst ein. |
| | 285 B4: Was war das Nächste? | | 306 I: Okay. Passt. Dann die Fragen noch zu dir. Wie alt bist du? |
| | 286 I: Gruppenarbeiten? Partnerinnenarbeiten? | | 307 B4: 29. |
| Unterrichtss ..Partner*inr | 287 B4: Also, was ich nicht mag, ist, dass sie sich selbst... Also, letztens war "Kids in motion" bei uns im Turnunterricht und der hat das erste Mal, in meinem Leben habe ich das noch nie gemacht, zwei Kinder ausgesucht, die sollen wählen, 288 im Turnunterricht. Ja, <u>großartig</u> . Es sind genau die Kinder, wo ich mir gedacht 289 habe, die bleiben übrig, übriggeblieben. Ganz schrecklich. Also, das möchte ich 290 bei Gruppenarbeiten nicht. Ich möchte es aber auch nicht immer einteilen. Für 291 mich ist das Durchzählen (12341234) eine gute Variante oder Ziehen. Oder manchmal, und das gebe ich zu, im Sportlichen... Oder es kommt darauf an, 292 manchmal tue ich es schon <u>bewusst</u> einteilen davor, wenn ich schwache und gute 293 Schüler zusammengeben will. Also wenn wir, sagen wir mal, eine | ..Anzahl der Diem ..Standort d Fragen zum* zur li Fragen zum* ..Ausbildung | 308 I: Und seit wie vielen Jahren bist du als Lehrerin tätig? In der Volksschule. 309 B4: Fast sechs Jahre. 310 I: Okay. Und in welchem Bezirk befindet sich die Schule, in der du arbeitest? (Im 15. Bezirk.) Und hast du noch in einem anderen Berufsfeld gearbeitet? Außer Volksschule. (Ja.) Ja? Wo? |
| | | | 313 B4: Ich habe als Goldschmied gearbeitet und als Rezeptionistin in einer Ordination. 315 I: Okay, Danke. Und hast du Zusatzausbildungen abgeschlossen? Wenn ja, welche? |
| | | | 316 B4: Ich habe die Zusatzausbildung in Sport und Bewegung. Ich habe die Montessoriausbildung. Ich habe einen DaZ-Lehrgang besucht und einen Master in "Education and Leadership". |

Fragen zum' ..Geschlecht

319 I: Okay. Also, ganz viele. Und wenn ich dich fragen darf bzw. du darfst entscheiden, ob du antworten willst: Welcher Geschlechtsidentität fühlst du dich zugehörig?

322 B4: Ich fühle mich, zum Glück muss ich sagen, sehr wohl in meinem Körper als
323 Frau.

324 I: Okay. Schön. Möchtest du noch irgendwas ergänzen, irgendwas festhalten? Sonst
325 wären wir nämlich am Ende.

Ergänzungen/W

326 B4: Ich finde es sehr wichtig und schön, dass du diese Arbeit machst.

327 I: Danke.

7.6.5 Interview 5

Grammatik /
..Maskulinur

1 Transkript: Interview 5 (9.5.2023)

2 I: Danke, dass du dir Zeit nimmst. Du hast jetzt die Einverständniserklärung
3 unterschrieben und wir starten jetzt in den deutschen Bereich, also
Grammatik,
4 Deutschunterricht. Und da will ich dich zuerst fragen, ob du mir erzählen
5 könntest, wie du den Unterschied zwischen Maskulinum, Femininum und
Neutrum,
6 also zwischen den Artikeln den Kindern erklärt?

7 B5: Geht es darum, wann, zum Beispiel, oder warum "Sonne" "die" ist?
Also eine
8 Begründung für die Artikel? (Genau.) Würde ich gar nicht machen, weil
soweit ich
9 weiß, gibt es dafür keine Erklärung. Also, das sind teilweise wirklich
10 willkürliche Artikel und es gibt auch keine Regel, die man sich irgendwie
verinnerlichen könnte oder so. Zum Beispiel, du kannst auch nicht sagen,
wenn es
11 eine weibliche Person ist, oder so etwas Weibliches, dann ist es "die". Das
stimmt auch nicht, weil "das Mädchen" ist dann wieder "das". Also, es gibt
zu
14 jeder Regel, die man sich auch ausdenken könnte, eine Ausnahme oder so
viele
15 Ausnahmen, dass es sich nicht auszahlt, da irgendwelche Regeln zu
erklären. Also,
16 auf das würde ich gar nicht eingehen.

Grammatik /
..Maskulinur

17 I: Wie machst du es dann im Unterricht? Wie sollen die Kinder es trotzdem
lernen?

19 B5: Ja, wir lernen das immer gleich mit (öffnet die Tafel). Also, ich nehme
20 Farben als Unterstützung.

..Maskulinur
Grammatik / Genc

21 I: Okay. Welche Farben?

22 B5: Ich nehme grün für "der", "das" blau und "die" rot.

23 I: Okay, welche Begründung hast du für die Farbenwahl?

..Maskulinur
Grammatik /

24 B5: Keine Begründung. Sie sollen einfach leicht zu unterscheiden sein.
Und das
25 war es eigentlich. Zuerst denke ich natürlich gleich an grün und rot, sind ja
ziemlich einfach. Und dann noch blau. Drei ziemlich leicht zu
unterscheidende
27 Farben.

- Grammatik / Gt**
- 28 I: Das heißt die Kinder sehen das Bild und lernen gleich das Nomen mit dem Artikel dazu.
- 29 ..Maskulinur { Grammatik / Genc
- 30 B5: Richtig, ja.
- 31 I: Keine Begründungen?
- 32 ..Maskulinur { Grammatik /
- 33 B5: Keine Begründung. (Okay, na gut, passt.) Also, manchmal versuche ich das mit Regeln, zum Beispiel, wenn es zusammengesetzte Nomen sind.
- 34 I: Ah ja, genau.
- 35 ..Maskulinur { Grammatik /
- 36 B5: Also es ist "der Schrank" und dann ist es auch "der Küchenschrank" und dann ist es auch "der Kleiderschrank". Und wenn es "die Tasche" ist, dann ist es auch "die Schultasche", dann ist es auch "die Sporttasche". Aber es geht nicht darum,
- 37 was es jetzt genau ist, dass "die Tasche" irgendwie ein weibliches Objekt ist, also nein. Also, manchmal fragen sie nach. Und dann auf solche Phänomene der
- 38 Sprachbetrachtung kann man dann schon eingehen, aber sonst eigentlich nicht.
- 39
- 40
- 41 I: Okay, dann jetzt zu dir. Welche Schreibweisen von Personenbezeichnungen kennst du und verwendest du im Unterricht?
- 42
- 43 B5: Schreibweisen von Personenbezeichnungen?
- 44 I: Also, wie würdest du Personen bezeichnen? Also, welche kennst du da?
- 45 ..Schreibwei { Grammatik / Genc
- 46 B5: Menschen, Leute, Mann, Frau? Sowas meinst du?
- 47
- 48 I: Ja, und wenn du jetzt, zum Beispiel, "der Schüler, die Schülerin" hast, wie kannst du die... Du kannst sagen "der Schüler". Du kannst sagen "die Schülerin". Du kannst aber auch sagen "der Schüler, die Schülerin", was kennst du dann noch?
- ..Schreibwei { Grammatik / Gt**
- 49 B5: Die Lernenden? (Ja.) Der Lernende, die Lernende.
- 50 ..Schreibwei { Grammatik / Genc
- 51 50 I: Und wenn du im Unterricht jetzt über das Kollegium redest, sagst du "das Kollegium", sagst du "die Lehrerinnen", sagst du "die Lehrer, die anderen Lehrer"? So, ein bisschen reflektieren, wie du es benennst.
- 52
- 53 ..Schreibwei { Grammatik /
- 54 B5: Es kommt darauf an, wen ich genau meine, weil, wenn ich wirklich weiß, ich
- 55 rede jetzt nur von Lehrerinnen, also weiblichen Kolleginnen, dann sage ich "Lehrerinnen", und sonst spreche ich eigentlich vom Kollegium. Das Ding ist halt,
- 56 nur hier an der Schule bin ich der einzige männliche Lehrer, und dann sage ich
- 57 meistens "Kolleginnen", "Lehrerinnen" selten und "Lehrer" sowieso nie, weil ich
- 58 der Einzige bin. Und ich wüsste auch nicht, dass sich eine von meinen
- 59 Kolleginnen irgendwie dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen würde.
- 60 Also, gehe ich davon aus, dass ich das so machen kann.
- 61 I: Okay. Und wenn du mit den Kindern über andere Kinder redest oder eh auch so
- 62 ähnlich?
- 63 ..Schreibwei { Grammatik /
- 64 B5: Ja, wenn ich mit den Kindern über andere Kinder rede, dann sage ich eigentlich nicht "Schüler" oder "Schülerin", dann sage ich "Kind" oder direkt am
- 65 Namen und meistens direkt am Namen.
- 66 ..Schreibwei { Grammatik /
- 67 B5: Okay, und was für Schreibweisen kennst du noch, also, wie man es auch aufschreiben würde?
- 68
- 69 ..Schreibwei { Grammatik /
- 70 B5: Von den Kindern, zum Beispiel, also von "Schüler", "Schülerin", oder so?
- 71
- 72 I: Ja, und vielleicht gibt es noch andere Formen, die man verwenden kann, im schriftlichen Bereich?
- 73 B5: Verschiedene Genderformen?
- 74 I: Ja, genau, welche kennst du da?

- ..Schreibweisen* Grammatik / ..10 Jahre vc
- B5:** Ich kenne die mit dem Sternchen, die benutze ich auch in der Masterarbeit,
ich kenne die mit Slash oder Schrägstrich, ich kenne die mit dem Unterstrich,
ich kenne die Aufzählung "Schüler und Schülerinnen", ich kenne... Da gibt es
diese neutralen Begriffe "Lehrpersonen" anstatt "Lehrerinnen und Lehrer".
Und ja,
ich glaube, das war es.
- I:** Das sind ja schon viele. Wir gehen jetzt mal fiktiv zehn Jahre voraus und ich
habe da eine Liste mit verschiedenen Schreibweisen von
Personenbezeichnungen.
Und jetzt überlegen wir mal, in der ersten Tabelle, also in der blauen
Tabelle:
Du kannst die ankreuzen, die deiner Meinung nach in zehn Jahren in den
Schulbüchern der Primarstufe zu finden sein werden. (Okay.) Es kann eine
Form
sein. Es können aber auch mehrere Formen sein. Du darfst selber
entscheiden, was
du glaubst. (Okay.)
- B5:** Soll ich das laut kommentieren?
- I:** Kannst du gerne, ja.
- B5:** "Alle, die lernen, gehen ins Klassenzimmer." Das ist möglich und relativ
korrekt, aber zu verschachtelt für die Kinder.
- I:** Wenn du meinst, es wird nicht zu finden sein, dann lässt du es aus.
- B5:** "Die Schülerinnen gehen ins Klassenzimmer." Hoffentlich nicht. "Die
Schüler
gehen ins Klassenzimmer." Hoffe ich auch nicht. "Die Lernenden gehen ins
Klassenzimmer." In zehn Jahren... Es ist halt sehr...
- I:** Noch immer in der Primarstufe.
- B5:** Ja, ja. Und "Lernenden" ist halt so zu sachlich, finde ich. Das ist nicht
kinderfreundliche Sprache. "Die Schülerinnen und Schüler gehen ins
Klassenzimmer."
"Vielleicht, ja. Das glaube ich auch nicht. "SchülerInnen gehen ins
- Grammatik / ..10 Jahre vc*
- 97** Klassenzimmer." Vielleicht. Ach ja, mit dem Großschreiben. Also, das kann ich
mir vorstellen.
- I:** Passt.
- B5:** Geht es jetzt darum wirklich, was ich mir vorstellen könnte oder was ich gut
finden würde?
- I:** Nein. Was du glaubst, dass es wirklich zu finden sein wird?
- B5:** Das könnte ich mir auch vorstellen, dass es passieren könnte. (Okay.)
Und
das könnte auch möglich sein. (...) Ja. Ich glaube die drei.
- I:** Und könntest du dir jetzt bitte reihen? Von 1 bis 3, welche am Ehesten zu
finden sein wird?
- B5:** Ja.
- I:** Welche du glaubst, dass sie am Ehesten zu finden sein wird.
- B5:** Eins ist am Ehesten.
- I:** Genau. (...) Hm. Und jetzt kommen wir zum selben, nur im mündlichen
Kontext.
Was könnten jetzt Lehrpersonen verwenden, wenn sie zu den Kindern
sprechen? Was
können die Kinder dann auch verwenden? Was glaubst du?
- B5:** Also, definitiv das auch. Und in zehn Jahren wird es das auch noch
geben. Ja,
das wird es in zehn Jahren auch geben. (...) Ja, das kann man sprechen.
- I:** Du kannst sie auch zusammenfassen, wenn du meinst, dass diese von
der
Sprechart ähnlich sind.
- B5:** Ja, ich kann mir halt schwer vorstellen, wie man das sprechen soll, mit
dem
- Grammatik / ..10 Jahre vc*

- Grammatik / ..10 Jahre voraus
- 118 Sternchen und mit dem Unterstrich oder mit dem Doppelpunkt.
- 119 I: Mit einer kurzen Pause dazwischen.
- Grammatik / ..10 Jahre vor
- 120 B5: "Schüler*innen". Na, diese drei kann ich mir nicht vorstellen. Und auch nicht die mit der Klammer oder die mit dem Slash.
- 121
- 122 I: Passt, von diesen dreien, wieder bitte reihen, welche am Ehesten zu finden sein wird. Die bekommt die eins.
- 123
- 124 B5: Es geht um Schulen in Wien, oder?
- 125 I: Ja, genau in Wien.
- 126 B5: Okay.
- 127 I: Hättest du jetzt einen Unterschied gemacht? (Ja, schon.) Und zwar? Würde mich interessieren.
- 128
- 129 Grammatik / ..10 Jahre vor
- B5: Naja, in Wien, denke ich, dass sich das weit schneller weiterentwickeln wird als irgendwo am Land.
- 130
- 131 Grammatik / ..10 Jahre voraus
- I: Okay. Land in Österreich, meinst du auch? (Ja.) Ja. Okay. Danke dafür. Gut.
- 132 Das war jetzt mal so der Einblick in den Grammatikteil. Jetzt gehen wir über den
- 133 Sachunterricht. Wie würdest du den Kindern das Geschlecht erklären?
- Sachunterricht ..Geschlecht
- 134 B5: Das Geschlecht? (...) Das biologische Geschlecht?
- 135 Sachunterricht ..Geschlecht
- I: Ja, das darfst du jetzt entscheiden, wie du darauf eingehen würdest. (Das ist eine Falle.) Wieso meinst du, ist das eine Falle?
- 136
- 137 ..Geschlecht Sachunterricht
- B5: Ja, weil es das biologische Geschlecht gibt und es gibt auch Gender, glaube ich. Also das Geschlecht, mit dem man sich identifiziert. Und das muss nicht unbedingt miteinander übereinstimmen, diese zwei Geschlechter. Und dann
- 138
- 139
- ..Geschlecht Sachunterricht
- 140 ..Geschlecht Sachunterricht
- I: Okay, also, wie würdest du - du darfst dir jetzt eins aussuchen davon, zum Beispiel - es erklären?
- 141 B5: Okay, dann suche ich mir das biologische Geschlecht aus, weil das für mich eigentlich auch in Sachunterricht am stärksten verortet ist. Und da würde ich das vermutlich so erklären, dass es rein biologisch... okay... dass es eigentlich rein biologisch zwei Geschlechter gibt, aber es auch Mischformen gibt.
- 142
- 143 Und diese Mischform kann man noch als drittes Geschlecht irgendwie definieren.
- 144 Aber ich weiß es nicht, wie ich das genau machen würde, oder ob ich das machen
- 145 würde. Aber das wäre dann so divers oder so was. (Ja.) Aber ich denke, das würde
- 146 ich... Ja, es ist schwierig. Ich würde mich auf jeden Fall vorher noch mal inhaltlich damit auseinandersetzen. Aber so aus dem Stegreif würde ich sagen,
- 147 dass es eigentlich zwei Geschlechter gibt, biologisch, also dass es von Natur so vorgesehen ist. (Welche?) Männlich und weiblich oder, wie man die auch nennen
- 148 möchte, ist wurscht. Aber weiblich mit der Vagina und den ganzen Innereien, mit Eierstöcken und der Gebärmutter usw., und die Fähigkeit ein Kind auszutragen usw.
- 149 , und die Brüste. Und beim männlichen Geschlecht wäre es halt der Penis und die Hoden und Samenleiter und das ganze andere Zeug. Das wäre das biologische Geschlecht. Genau.
- 150
- 151
- 152
- 153
- 154
- 155
- 156
- 157
- 158
- 159 I: Und würdest du auf das andere, was du auch noch gesagt hast, auf die andere Art von Geschlecht auch eingehen?
- 160
- 161 B5: Das, was, weiß ich, psychologische oder wie man sich damit identifiziert?
- 162 Auf jeden Fall, ja. Da würde ich auf jeden Fall darauf eingehen, weil, wenn man
- 163 das so erklärt, es gibt nur diese zwei Geschlechter oder das ist von der Natur
- 164 so vorgesehen und dann können die Kinder schnell vielleicht darauf reinfallen,
- 165 dass sie dann denken, das ist richtig. Und wenn man sich dann irgendwie als Frau

..Geschlech
Sachunterric

166 kleidet oder so, sage ich jetzt mal, aber einen Penis hat, dass das dann
167 irgendwie falsch ist. Und dieses Denken ist auf jeden Fall zu vermeiden.
Also,
168 da müsste man dann halt sagen, eben, es gibt Abweichungen und diese
Abweichungen
169 sind auch normal, da können diese Menschen nichts dafür. Und es ist auch
schön,
170 dass jeder anders ist, und dass es diese Unterschiede gibt und diese
Vielfalt
171 gibt, und dass es einfach ganz okay ist, und dass jeder sich auch fühlen und
172 identifizieren kann mit dem was, was er oder sie für richtig hält und für
passend hält.

173

I: Okay, aber ich glaube, da kommen wir eh auch schon so in die nächste
Frage,
175 weil im Lehrplan der Volksschule von 2023 steht, dass die Schülerinnen und
176 Schüler die Vielfalt von Menschen im Hinblick auf sexuelle Orientierung,
Körper
177 und Geschlechtsidentitäten respektieren können. Ich glaube, du bist jetzt
schon
178 ein bisschen darauf eingegangen. Meine Frage wäre, wie du den
Lernenden auch
179 Liebe und sexuelle Orientierung erklären würdest?

B5: Ja, Liebe, das ist so eine Sache. Da würde ich sagen, dass es
verschiedene
181 Formen der Liebe gibt, zum Beispiel Selbstliebe auch oder Liebe aus der
Familie.
182 Deine Mutter liebt dich, oder was bedeutet das, wenn du sagst, dass du
deine
183 Mutter liebst, oder dass du deine Schwester lieb hast oder auch eine Katze
oder
184 so ein Tier. Ja, da sagen wir auch, dass man jemanden liebt, oder dass man
ein
185 Tier liebt. Aber das es ja auch die partnerschaftliche Liebe gibt oder so was.
186 Ich weiß jetzt nicht, was die korrekten Begriffe sind und das würde ich mir
187 vorher auch noch einmal anschauen. Aber ja, dass es auch irgendwie eine
sehr
188 intensive Liebe geben kann, zwischen zwei oder auch mehr Menschen,
aber
189 eigentlich vor allem zwei Menschen. Und oft kann man das dann vielleicht
an Papa
190 und Mama aufzeigen oder vielleicht sind es auch zwei Papas oder zwei
Mamas,
191 natürlich. Aber da sagt man dann halt, da sagen diese zwei Personen, dass
sie
192 den Rest des Lebens praktisch miteinander verbringen wollen oder einfach
193 wirklich so verliebt sind, dass sie alles füreinander tun würden usw. Und
genau,
194 das ist Liebe. Und was war das Andere? (Sexuelle Orientierung.) Sexuelle
195 Orientierung, das würde ich halt mit so einer Art Anziehung irgendwie
196 wahrscheinlich erklären. Ja. Welche Eigenschaften von Personen - das

..Liebe und
Sachunterric

197 können
äußerliche sein, aber auch die Stimme, zum Beispiel, oder auch der
Geruch, oder
198 aber auch der Charakter - man anziehend findet und ja, auf die Vielfalt
eingehen.
199 Dass, zum Beispiel, nur, wenn jemand sagt: "Ja, ich..." Sexuelle Anziehung
war
200 es? (Ja, sexuelle Orientierung.) Aber ja, da würde ich auf die verschiedenen
so
201 hetero- und homo- und trans- und asexuell und die ganzen Sachen, die es
hält
202 gibt, die ich jetzt auch nicht alle weiß, eingehen, aber... (Mit Kindern in der
203 Volksschule aber auch?) Ja, ja, sicher.

I: Ja. Okay, gut. Jetzt kommen ja die Feierlichkeiten "Muttertag" und
"Vatertag".
Wie gestaltest du den Unterricht um diese Feierlichkeiten?

..Mutter-/Va
Sachunterric

B5: Eigentlich gar nicht. Also, eigentlich ziehe ich meinen Unterricht über
das
Jahr hinweg so durch, wie, wenn es diese Feierlichkeiten gar nicht
gäbe.

I: Okay, warum?

..Mutter-/Va
Sachunterric

B5: Warum? Weil ich sie nicht feiere. Und weil ich doch stark davon
ausgehe,
211 dass es viele der Kinder auch nicht feiern. Bei Muttertag und Vatertag, also
beim Muttertag besonders vielleicht eher, dass es ein paar Kinder gibt, bei
mir
213 in der Klasse, die das auch feiern würden. Aber, zum Beispiel, bei
Weihnachten,
214 das war bei uns in der Klasse einfach kein Thema und ich wollte es ihnen
jetzt
215 auch nicht aufdrücken.

I: Feierst du Weihnachten?

Sachunterric
..Mutter-/Va

B5: Ich feiere Weihnachten auch nicht. Aber ich habe dann auch ein
bisschen
218 diesen Gruppenzwang gespürt, aus der Schule. Ja, alle machen hier was zu
Weihnachten und das basteln und jenes basteln. Aber ich habe mich davon
nicht
220 abbringen lassen, weil ich weiß, dass fast alle meine Kinder islamischen
Glauben
221 haben und somit Weihnachten für sie gar nichts bedeutet. Und die anderen,
die
222 Weihnachten feiern, die können das auch feiern. Das muss mit der Schule

..Mutter-/Va
Sachunterricht

223 nicht
unbedingt was zu tun haben. Ja, aber das ist jetzt so, wenn man da an die Tafel
schaut, haben wir tatsächlich zum Muttertag jetzt gebastelt.

225 I: Was habt ihr gebastelt?

226 B5: Wir haben solche Papierblumen gebastelt, jetzt in verschiedenen Sprachen,
eigentlich war gedacht, dass in die Mitte "Meine Mama ist..."
reingeschrieben
wird, und auf die einzelnen Blüten dann Eigenschaften der Mutter. Und die können
dann die Kinder aussuchen. Meistens tun sie sich dabei schwer und da müssen wir,
Lehrpersonen, ein bisschen helfen. Ich habe so was noch nie gemacht und ich
wollte es auch nicht machen. Aber es wurde mir von meiner Kollegin in der Früh
einfach gesagt, wie cool das ist, und dass ich das ja auch machen könnte. Und
ich habe mich dann spontan überreden lassen und habe gedacht okay, ich probiere
es aus, weil es ist eben auch mit Basteln, ist es so was... da traue ich mich
noch nicht so recht, mit den Kindern zu basteln. (Warum?) Weil die noch
recht
wild sind. (Wild?) Ja. Und weil wir das auch noch nicht so oft gemacht
haben und
da hatte ich einfach ein bisschen Angst, das jetzt so spontan zu machen.
Aber
ich habe das dann eher als Challenge gesehen und wollte das einfach
schnell
ausprobieren. Und eigentlich hat es gut geklappt. Ich habe dann aber auch
zugelassen, dass nicht nur Eigenschaften aufgeschrieben werden, sondern
auch
Namen von Geschwistern und auch andere Sprachen. Aber jetzt haben wir
ein
Muttertagsgeschenk gemacht, gebastelt. Die Kinder werden nicht wirklich
verstehen, dass es ein Muttertag ist, oder dass es einen Muttertag gibt.
Aber es
wird ein Geschenk für die Mutter sein. Und ich wusste, auch ehrlich gesagt,
gar
nicht, dass jetzt der Muttertag ist am Sonntag. Also, ich habe auch gedacht,
dass war eigentlich schon gestern, weil ich es, wie gesagt, nicht feiere. Und
ich weiß auch nicht, wann der Vatertag ist.

248 I: Der kommt im Juni, glaube ich.

..Mutter-/Va
Sachunterricht

249 B5: Auch wenn er nicht kommen würde, wir haben jetzt ein Geschenk für
die Mutter

..Mutter-/Va
Sachunterricht

250 gemacht, da will ich eigentlich was für den Vater auch machen. Aber andererseits
dann muss ich mir das noch einmal überlegen, weil viele der Kinder in
meiner Deutschförderklasse auch keinen Vater mehr haben oder nicht in Wien ist.
Aber
vielleicht werde ich da eine Lösung finden.

254 I: Aufgrund des Krieges, oder?
B5: Aufgrund des Krieges und der Fluchterfahrungen, ja.

256 I: Es ist schon heikel. Ja. Okay, dann überleg dir das noch. (Ja.)
B5: Was ich noch jetzt dazu sagen soll oder kann, also meine Einstellung
zum
Muttertag oder Vatertag ist eigentlich, dass, ja, ich weiß nicht, es sind sicher
schöne Tage, aber ich habe gehört, dass der Muttertag, also dass der Tag
irgendwie eine Nazigeschichte hat, oder so was. Aber sicher ist es schön,
einen
Tag zu haben, der der Mutter gewidmet ist. Und es ist sicher schön, einen
Tag zu
haben, der dem Vater gewidmet ist. Aber das kann auch zu Problemen führen.

263 I: Ja, zu den genannten. Okay, danke für den Einblick. Wir gehen jetzt auf
die
schulische Struktur, also auf die schulische Ebene, ein. Und da ist meine
Frage,
ob du mir erzählen könntest, ob denn hier in dieser Schule schulintern für
Gendergerechtigkeit oder Genderinklusion gesorgt wird. Also, wie, wenn
überhaupt?

268 B5: Unter den Schülerinnen und Schülern oder unter denen Kolleginnen?
269 I: Auf der schulischen Struktur. Das heißt, es kann von oben weg sein, wie
du es
jetzt beantworten kannst.

271 B5: Für Gendergerechtigkeit oder Genderinklusivität.
272 I: Ja, Inklusion.

..Gendergen
Schulische E

273 B5: Also ad hoc fallen mir da eigentlich keine Maßnahmen ein, die jetzt strukturell auf der ganzen Schule irgendwie umgesetzt werden oder besprochen werden oder so etwas.

274 I: Das kann auch passieren.

..Gendergen
Schulische E

275 B5: Ich denke, dass jede meiner Kolleginnen und ich auch das einfach individuell lösen und eine individuelle Herangehensweise haben.

276 I: Also, so Genderbeauftragte habt ihr nicht?

..Gendergen
Schulische Ebene

277 B5: Nicht, dass ich wüsste, nein.

278 I: Okay. Und welche Schritte, weil du gemeint hast, ihr macht das individuell, was macht ihr da? Gibt es auf der sprachlichen Ebene etwas, das ihr macht oder das vielleicht noch in der Schule vermehrt gemacht werden sollte? Vielleicht ein bisschen einen Blick...

279 B5: Es ist halt so, dass der Aufklärungsunterricht, also die Sexualerziehung, teilweise von Workshopleiterinnen und -leitern gemacht wird oder teilweise auch von den Lehrpersonen selbst. Und da ist es halt ganz unterschiedlich, wie da herangegangen wird, und wo die Schwerpunkte liegen, und wie inklusiv man das Ganze gestaltet, und wie offen und progressiv man das Ganze rüberbringt, auch sprachlich gesehen oder besonders sprachlich gesehen. Aber ich habe das noch nie gemacht und ich habe das auch noch nicht gesehen, wie das gemacht wird. Aber wenn sich die Frage auch auf reguläre Situationen bezieht, nicht nur den Sexualunterricht, (...) also das hat mit dem Unterricht selbst nichts zu tun, aber mit dem Kollegium, da ist es schon ein paar Mal vorgekommen, dass ich als Mann, zum Beispiel, herangezogen wurde für irgendwelche Schlepperarbeiten oder so

280 was, oder wenn es um Technik geht - und also, ich weiß nicht, ob das jetzt irgendwie relevant ist - aber da sehe ich, dass da eigentlich noch Potenzial wäre, irgendwie ein bisschen weniger traditionell die Aufgaben aufzuteilen oder

Schulische E t t
..Gendergerechtig

299 B5: gewisse Erwartungen zu haben.

300 I: Das passt super in die Frage rein.

Schulische E t t
..Gendergerechtig

301 B5: Ja und aber im Unterricht von den Kolleginnen, ich meine...

302 I: Auf sprachlicher Sicht, vielleicht auf sprachlicher Ebene. Ist da noch was zu tun?

Schulische E t t
..Gendergen

303 B5: Sicher ist da noch was zu tun. Aber ich könnte jetzt nicht genau sagen, was noch zu tun wäre.

304 I: Ja, okay. Wäre dir irgendetwas noch wichtig, in der Hinsicht?

Schulische E t t
..Gendergerechtig

305 B5: Also, was ich finde, woran man wirklich arbeiten sollte?

306 I: Für das Schulteam.

Schulische E t t
..Gendergen

307 B5: Ja, dass halt wirklich das Bewusstsein geschärft wird, was solche Aufgabenverteilungen angeht.

308 I: Das hast du eh gesagt, das stimmt.

309 B5: Aber auch im Unterricht, zum Beispiel, im Turnen, dass nicht irgendwie die Jungs da irgendwie was aufbauen oder wegräumen müssen. (Ja.) Oder: "Ich brauche

310 I: jetzt ein paar starke Jungs, die mir die Obstkiste holen", oder so was. Also, so was sollte halt nicht sein. (Okay.) Ich kann jetzt aber auch nicht behaupten, dass so was in unserer Schule gibt. Aber ich kann es mir gut vorstellen.

311 I: Okay.

312 B5: Also einfach so dieses sprachliche Bewusstsein, das wäre auf jeden Fall gut,

313 I: dass es weiterentwickelt wird.

..Gender Ma { { Schulische Ebene

320 |: Okay, jetzt zu einem Begriff. Kennst du den Begriff "Gender Mainstreaming"?

321 B5: Ich glaube schon. Ja, aber ich bin mir unsicher.

322 I: Ist es für dich ein positiver oder negativer Begriff?

323 B5: Hm.

324 I: Und wenn ja, wäre es vielleicht gut, wenn du mir mal erklären würdest
was du
325 glaubst, dass es sein könnte.

326 B5: Ich hatte gerade eine andere Vermutung, aber jetzt habe ich eine
neue
327 Vermutung. Ich bin mir wirklich unsicher. (Ja, macht nichts. Es geht jedem
so.)
328 Gender Mainstreaming. Naja, es ist vielleicht komplett falsch. (Aber deine
329 Meinung.) Gut, dann gehe ich mal davon aus, dass es eben diese
verschiedenen
330 Gender gibt, zum Beispiel auch männlich und weiblich. Und das
Mainstreaming geht
331 ja davon aus, dass es eine Richtung gibt. Und da gibt es dann richtig und
falsch
332 oder halt nicht Mainstream und schon Mainstream. Also, entweder du tanzt
aus der

aus der Reihe oder du tanzt nicht aus der Reihe. Und da würde ich dann denken, dass

Gender Mainstreaming, zum Beispiel, davon ausgeht, dass alle Männer hetero sind,

einfach alle Menschen sowieso hetero sind und alle Männer irgendwie auf Frauen

stehen und alle Frauen auf Männer stehen und es ist nichts dazwischen gibt oder

so was. Und sich auch so kleiden, wie Männer, und Frauen kleiden sich so, wie

Frauen, und verhalten sich so und üben entsprechende Berufe aus. Das es einfach

diesen Mainstream gibt, der dann dem wahrscheinlich, in dem Sinne, biologischen

Geschlecht zugeordnet wird.

341 |: Also, ist es für dich eher negativ oder positiv?

..Gender Ma []

342 B5: Wenn das stimmt, was ich gesagt habe, dann ist das negativ.

343 I: Wir kommen zur Aufklärung später. Ich zeige dir jetzt Behauptungen. Es sind wieder vier Stück. Bitte sage mir deine Meinung zu diesen Behauptungen.

345 B5: "Man kann nichts daran ändern, dass Mädchen und Buben
unterschiedliche
346 Begabungen haben." (...) Das triggert mich, weil Mädchen und Buben kann
man da
347 einfach rausstreichen und mit Kindern oder Menschen ersetzen. Weil alle
Menschen,
348 und alle unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht, oder welches
Geschlecht
349 auch immer hier durch Mädchen und Buben impliziert wird, haben
unterschiedliche
350 Begabungen. Sicher gibt es gewisse Gemeinsamkeiten, die dann vermehrt
auf der
351 männlichen Seite irgendwie verortet sind. Und umgekehrt natürlich auch bei
den
352 Mädchen. Aber, ob diese Begabungen auch sind nur, weil sie Mädchen sind
oder nur,
353 weil sie Buben sind, also natürlich oder sozial hält hergestellt sind, das ist
354 auch außer Frage. Aber ich finde halt einfach, und also erstens, man kann
was
355 daran ändern, weil die Begabungen sind oft auch sozial konstruiert oder
werden
356 sozial ermöglicht oder nicht ermöglicht. Und andererseits eben nicht
Mädchen und
357 Buben, sondern alle Menschen haben unterschiedliche Begabungen.

358 |: Okay, dann weiterführend zum nächsten.

359 B5: "Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern kann man eigentlich nicht ändern." Ist auch wieder die Frage, welche Geschlechter gemeint sind, aber ich
360 gehe davon aus, Mann und Frau. Und auch hier, also, das ist eigentlich ziemlich
361 genau der gleiche Bullshit. Also, es gibt sicher gewisse statistische Unterschiede zwischen den Geschlechtern, was irgendwie gewisse Fähigkeiten
362 angeht, oder so. Hört man auch immer wieder bei den PISA Tests, dass die Frauen,
363 die Mädchen, die Schülerinnen irgendwie besser abschneiden in den sprachlichen
364 Kompetenzen usw. und die Buben eher in den mathematischen Kompetenzen

³⁶⁸ | Ich glaube jetzt hast du genau das gesagt, was jetzt da unten steht.

..Behauptun
Behauptung

369 B5: "Buben können schlechter lesen als Mädchen." Ja, ganz klar. Sicher (lachen).
370 Nein. Also, ich meine, ich schließe es nicht aus, dass es gewisse körperliche,
371 oder irgendwelche Unterschiede gibt, die tendenziell mehr auf der Seite der
372 Mädchen sind, dass die im Gehirn vielleicht bessere Verknüpfungen haben,
373 was sprachliches Erlernen oder irgendwie sowas angeht. Ja, das kann schon sein, dass
374 es diese Tendenz gibt, aber es ist erstens mal eine Tendenz, wenn überhaupt. Und
375 somit müsste man dazu sagen, dass es oft oder manchmal so ist. Und nicht einfach
376 generell. Das ist eine Verallgemeinerung. Aber das ist dahingestellt, dass es
377 diesen Unterschied gibt. Und wenn es den nicht gibt, dann ist es sowieso
378 Bullshit. "Buben sind besser in Mathematik als Mädchen". Ja, ich weiß nicht, was
379 ich da noch dazu sagen soll.

380 I: Ich glaube, du hast das ist ja auch schon mehrfach erwähnt, oder?

..Behauptun
Behauptung

381 B5: Also, was ich schon gehört habe, und was eben schon sein kann, ist,
382 dass es eben schon diese Tendenz gibt, dass Babys, wenn man denen so
383 verschiedene
384 Spielsachen vorlegt, dass irgendwie weibliche Babys einfach stärker darauf
385 reagieren, wenn sie ein Gesicht oder so in Form einer Puppe oder auch ein Foto
386 oder irgendwas Menschliches sehen, darauf einfach mehr ansprechen
387 tendenziell
388 als Buben. Und Buben eher irgendwie mit irgendwelchen Drehsachen oder
389 so was in
390 Richtung Mathematik gehen könnten oder so... Also ich denke, es ist schon,
391 dass
392 es so einen leichten Unterschied gibt, der tendenziell Buben interessanter an
393 mathematischen Problemen macht und Mädchen interessanter und
394 vielleicht in dem
395 Sinne dann auch begabter an sprachlichen Phänomenen. Aber das ist dann wirklich
nur so ein leichter Unterschied und oft auch sozial konstruiert. Das könnte auch
sein.

393 I: Okay, danke für deine Begründung. Wir kommen jetzt zur vorletzten
Frage. Es
394 wäre jetzt nur kurz die Frage, ob du mir erzählen könntest, wie du in
395 Gruppenarbeiten einteilst, in Partner*innenarbeiten, auch die Sitzplätze, ob du

..Behauptun
Behauptung

396 da mir kurz ein Beispiel geben könntest?

..Partner*
.Sitzplät:

397 B5: Ja, es ist eine ziemlich schwierige Sache hier in der Deutschförderklasse,
398 weil es einfach sehr viele unterschiedliche Ethnien und Kulturen gibt, die hier
399 zusammenkommen und sehr viele unterschiedliche Sprachen. Und ich musste leider
400 feststellen, dass sich diese Kinder aus den unterschiedlichen sozialen und auch
401 geografischen Herkünften einfach nicht so gut miteinander vertragen oder nicht
402 vermischen wollen. (Okay.) Und dass, zum Beispiel, auch beim Anstellen in der
403 Zweierreihe es einfach zu Schwierigkeiten kommt, dass da irgendwie eine
404 Ordnung gefunden wird, die dann für alle passt. Und das gleiche gilt auch für die
405 Sitzordnung und erst recht dann auch in Gruppenarbeiten. (Ja.) Und ich habe das
406 dann so gelöst, dass ich eine fixe Sitzordnung habe, die ich so vorgegeben habe.
407 Und da habe ich mehrmals Probleme gesehen und umstellen müssen und ändern müssen,
408 bis ich zu der gefunden habe, die ich jetzt habe. Und auch die ist einem
409 ständigen Wandel unterlegen. Aber die funktioniert jetzt halbwegs so, in dem
410 Sinne, dass ein Unterricht möglich ist und es zu möglichst wenig Störungen kommt.
411 Und das gleiche, bei Gruppenarbeiten will ich das nicht erzwingen, weil es
412 funktioniert auch gar nicht. Da kommt es einfach zu Streit und da lasse ich dann
413 meistens die Kinder irgendwie selbst die Gruppen aussuchen und da kommt dann
414 halt dazu, dass Geschwisterkinder miteinander arbeiten und oft auch die
415 ukrainischen Kinder sich zusammenschließen.

..Partner*

416 I: Okay, jetzt zu den letzten Fragen, und zwar zu deiner Person noch: Wie alt
417 bist du?

418 B5: Ich bin 23.

..Alter
Fragen zum*zur li

419 I: Und seit wie vielen Jahren bist du als Lehrperson in der Volksschule tätig?

..Anzahl der
Fragen zum*zur li

420 B5: Ich bin im zweiten Dienstjahr.

421 I: In welchem Wiener Gemeindebezirk befindet sich die Schule?

..Standort d
Fragen zum* zur li

422 B5: Im Siebten.

423 I: Und welche Schulstufen unterrichtest du derzeit?

Fragen zum*
..Schulstufe(n)

424 B5: Alle. Vorschule bis vierte Volksschulstufe. (Okay.)

425 I: Und hast du auch vor der Volksschule schon in einem anderen Berufsfeld gearbeitet? Wenn ja, in welchem?

..Ausbildung
Fragen zum*

427 B5: Ich habe in der Hausverwaltung gearbeitet. (Okay.) Und in der Reinigung. Und

428 im Eventbusiness. Also halt, das kann man unterteilen, so kellnern. (Catering?) Ja, Catering und Logistik.

430 I: Okay. Das war während des Studiums oder davor?

Fragen zum*
..Ausbildungsweg

431 B5: Beides.

432 I: Okay. Und hast du irgendwelche Zusatzausbildungen abgeschlossen?

Fragen zum*
..Ausbildungsweg

433 B5: Nein.

434 I: Aber du bist jetzt im Masterstudium?

Fragen zum*
..Ausbildung

435 B5: Ich bin Masterstudium und ich habe den Schwerpunkt im Bachelor "Medienbildung und informative Grundbildung" genommen.

437 I: Ah ja. Okay, gut. Und wenn du es beantworten möchtest, aber es ist privat:

438 Welcher Geschlechtsidentität fühlst du dich zugehörig?

Fragen zum*
..Geschlechtsiden

439 B5: Der männlichen.

440 I: Okay. Ja, das war es jetzt. Wenn du noch irgendwas ergänzen möchtest oder loswerden möchtest, dann ist jetzt noch der Zeitpunkt dazugekommen.

Ergänzungen/W

442 B5: Ja, grundsätzlich ist das ein recht heikles Thema und da hat jeder andere
443 Ansichten und es kommt auch zu emotional aufgeladenen Diskussionen usw. Und
444 jeder hat feste Standpunkte oder es scheint zumindest so zu sein. Ich möchte
445 dazu sagen, dass ich schon gewisse Standpunkte habe, die ich jetzt auch
446 kommuniziert habe, aber ich auch gemerkt habe, dass, zum Beispiel, auch im Laufe
447 des Studiums oder einfach im Laufe der Zeit sich diese Standpunkte auch
448 verändern. Und darum fällt es mir auch schwer, irgendwie zehn Jahre zu
449 prognostizieren. Ja, es gibt gewisse Entwicklungen, die ich sehr gut finde und
450 es gibt gewisse Entwicklungen, die ich weniger gut finde. Aber grundsätzlich
451 geht alles in die richtige Richtung.

452 I: Okay. Danke vielmals, dass du dir Zeit genommen hast.

453 B5: Gerne.

8 Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit stehen die Meinungen von aktiv tätigen Lehrpersonen in der Primarstufe zu gendergerechtem und -inklusivem Sprachgebrauch im Fokus. Es soll herausgefunden werden, wie diese Lehrpersonen ihr eigenes Sprachverhalten wahrnehmen, welchen persönlichen Wert sie auf Gendergerechtigkeit und -inklusion legen, und in weiterem Sinne, ob schulintern Maßnahmen zur Verwirklichung dieser Ziele gesetzt werden. Aus diesem Grund wurden mit fünf Lehrpersonen der Primarstufe Leitfadeninterviews durchgeführt, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich genderstereotype Denkmuster allmählich auflösen, und einzelnen Lehrkräften bewusst ist, welche Auswirkungen ihr Sprachverhalten auf die Schüler*innen hat. Dennoch zeigt sich auch, dass das *Genderwissen* an den Schulstandorten grundsätzlich gering ist, und keine oder zu wenige schulinterne Maßnahmen zur Verbesserung der *Queersensibilität* und *Genderkompetenz* bei den Lehrpersonen angestrebt werden. Es wird darüber hinaus aufgezeigt, welche Handlungen gesetzt werden müssten, damit unsere Gesellschaft *queer-* und *gendersensibler* werden könnte.