



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einstellungen und Haltungen von Primarlehrkräften zu
gendersensibler Pädagogik“

verfasst von / submitted by

Matea Marić, BA

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

Wien, 2024 / Vienna 2024

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1. Einleitung | 5 |
| 1.1 Forschungsfrage | 6 |
| 1.2 Struktur der Arbeit | 8 |
| 2. Forschungsstand | 9 |
| 3. Konstruktion von Geschlecht | 15 |
| 3.1 Historische Einbettung der Frauen- und Geschlechterforschung | 15 |
| 3.1.1 Die Gleichheitsperspektive | 16 |
| 3.1.2 Die Differenzperspektive | 17 |
| 3.1.3 Die Transformationsperspektive | 18 |
| 3.2 Sex und Gender | 19 |
| 3.3 Geschlecht als soziale Konstruktion und Dekonstruktion | 20 |
| 3.3.1 Doing Gender | 21 |
| 4. Geschlecht und Schule | 26 |
| 4.1 Historische Entwicklung | 26 |
| 4.1.1 Reflexive Koedukation | 28 |
| 4.2 Heimlicher Lehrplan | 29 |
| 4.3 Gender Mainstreaming | 30 |
| 4.4 Doing und Undoing Gender im Schulalltag | 33 |
| 5. Gendersensible Pädagogik | 36 |
| 5.1 Was ist Gendersensible Pädagogik? | 36 |
| 5.2 Zur Notwendigkeit einer gendersensiblen Bildung | 38 |
| 5.3 Ziele einer gendersensiblen Bildung | 40 |
| 5.4 Genderkompetenz und Genderkompetenzlosigkeit | 42 |
| 5.5 Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ | 48 |

| | |
|--|------------|
| 6. Lehrpersonen in der Primarstufe | 51 |
| 6.1 Zur Ausbildung Lehramt Primarstufe | 51 |
| 6.2 Zur Rolle der Lehrpersonen | 56 |
| 6.3 Frauen und Männer in der Volksschule | 58 |
| 7. Methoden | 60 |
| 7.1 Erhebungsinstrument | 60 |
| 7.2 Auswahl der Stichprobe | 62 |
| 7.3 Interviewleitfaden | 63 |
| 7.4 Durchführung | 64 |
| 7.5 Auswertungsmethode..... | 64 |
| 8. Auswertung..... | 68 |
| 8.1 Beispiel einer formulierenden Interpretation | 69 |
| 8.2 Reflektierende Interpretation..... | 71 |
| 8.2.1 Thema: Assoziationen zu gendersensibler Pädagogik | 71 |
| 8.2.2 Thema: Einschätzung der persönlichen Einstellung und Haltung zu gendersensibler Pädagogik | 77 |
| 8.2.3 Thema: Kolleg*innen | 85 |
| 8.2.4 Thema: Männliche Lehrpersonen | 90 |
| 8.2.5 Thema: Eltern | 94 |
| 8.2.6 Thema: Unterrichtsangebote | 98 |
| 8.2.7 Thema: Aktuelle Praktiken und Herausforderungen | 106 |
| 8.2.8 Thema: Schulbücher und Materialien | 116 |
| 8.2.9 Thema: Ausbildung und Weiterbildung | 120 |
| 8.3 Typenbildung..... | 124 |
| 9. Diskussion der Ergebnisse | 128 |
| 10. Fazit und Ausblick | 135 |
| Literaturverzeichnis..... | 139 |
| Abbildungsverzeichnis | 148 |
| Anhang | 149 |

| | |
|------------------------------|------------|
| Zusammenfassung | 149 |
| Abstract | 150 |

1. Einleitung

Meine Motivation, mich mit dem Thema „gendersensible Pädagogik“ auseinanderzusetzen, resultiert aus meiner Tätigkeit als Hortpädagogin an einer Wiener Volksschule. Durch meinen Beruf stehe ich täglich in Kontakt mit Kindern und in den Gesprächen mit ihnen fällt mir immer wieder auf, dass Kinder Dinge sagen, die sie von ihren Eltern gehört haben oder sich so benehmen, wie sie es bei ihnen gesehen haben. Ich bemerke, dass die Kinder meiner Hortgruppe, welche zwischen acht und neun Jahre alt sind, bestimmte Rollenbilder einnehmen und auch Geschlechterklischees bedienen. Einige der Buben möchten auf keinen Fall basteln und sträuben sich vor Aktivitäten, bei denen es um Kreativität geht, denn „das ist ja was für Mädchen“. Die meisten Mädchen wiederum würden lieber malen, als nach draußen zu gehen, um Fußball o. Ä. zu spielen. Die Buben wollen Polizisten oder Chirurgen werden, die Mädchen träumen davon, Modedesignerinnen oder Pädagoginnen zu werden. Es gibt Mädchen- und Bubenfarben. Solche und ähnliche Situationen machen mir jedes Mal aufs Neue bewusst, wie sehr sich Kinder an dem Verhalten von Erwachsenen orientieren. Als Pädagogin habe ich eine Vorbildfunktion und durch mein Handeln einen Einfluss darauf, wie sich die Kinder wahrnehmen, welche Geschlechterkonstruktionen sie entwickeln und welche stereotypen Geschlechterrollen sie einnehmen. Auch Volksschullehrer*innen nehmen einen hohen Stellenwert im Leben eines Kindes ein und hinterlassen einen Eindruck auf sie. Pädagogisch Handelnde tragen eine besondere gesellschaftliche Verantwortung und gelten als Vorbilder im Umgang mit Vielfalt, Heterogenität und Diversität. In pädagogischen Handlungsfeldern besteht die Notwendigkeit der Reflexion und Sensibilisierung, um Nichtbeachtung und Benachteiligungen entgegenzuwirken (vgl. Ernstson und Meyer 2013: 9; Nyssen 1994: 174).

Ein reflektierter Umgang mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern, die Auseinandersetzung damit, dass all unser Handeln und Denken geschlechtsspezifisch geprägt ist, und die Förderung der Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren Fähigkeiten und Interessen, unabhängig von ihrem Geschlecht, ist von großer Bedeutung (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 29). Mit der Bezeichnung „geschlechtsspezifisch“ meine ich jedoch nicht, dass grundlegende Unterschiede zwischen den Geschlechtern naturgegeben sind und dass gewisse Verhaltensweisen,

Eigenschaften, Merkmale, Fähigkeiten u. Ä. eindeutig einem Geschlecht zugewiesen werden können. Für mich geht mit der Bezeichnung „geschlechtsspezifisch“ vielmehr die geschlechtsspezifische Sozialisation einher, die nun einmal in unserem Leben durch unterschiedliche Institutionen stattfindet und reproduziert wird (vgl. Faulstich-Wieland, Weber und Willems 2004: 14f.).

Die Annahme, dass Buben und Mädchen verschieden sind und dass diese Unterschiede im Sozialisationsprozess erworben werden, kann bei pädagogischem Personal zu unterschiedlichen Verhaltensweisen führen. Einerseits könnten die vermeintlich unterschiedlich wahrgenommenen mädchen- und bubentypischen Interessen jeweils bedient werden und die Kinder würden unterschiedliche Aufgabenstellungen bekommen, die an ihr wahrgenommenes Geschlecht angepasst sind. Andererseits kann eine pädagogisch handelnde Person auch das Gegenteil tun und die vermeintlich unterschiedlichen Interessen der beiden Gruppen nicht bedienen, um somit eine Verstärkung der Geschlechterzuschreibungen zu vermeiden. Beide Handlungsweisen können als „gendersensible Pädagogik“ verstanden werden. Sie stellen pädagogische Einstellungen dar und werden von pädagogisch Handelnden als Wissen aufgefasst (vgl. Rendtorff 2017: 17f.; Rendtorff 2015: 43). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Entdramatisierung des Geschlechts im pädagogischen Alltag als gendersensible Herangehensweise erachtet.

1.1 Forschungsfrage

Ein Blick auf das Curriculum für das Lehramt Primarstufe der Pädagogischen Hochschule in Wien zeigt, dass Diversitäts- und Genderkompetenzen in mehreren Modulen verankert sein sollen (vgl. PHW 2019a: 9). Absolvent*innen sollten demnach über wissenschaftliche Kenntnisse zu Diversität und Intersektionalität in ihrem Handlungsfeld verfügen, die Diversitätsdimensionen berücksichtigen und in der Lage sein, sie als Ressource für ihr pädagogisches Handeln zu nutzen. Laut Curriculum sind sich Absolvent*innen der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen (vgl. ebd.: 15f.). Die Lehrpersonen finden sich in ihrer pädagogischen Praxis jedoch in einem Dilemma wieder: Die Thematisierung von Geschlecht ist unerlässlich und pädagogischer Auftrag, eine Thematisierung kann aber auch zur Verfestigung von Stereotypen führen, wenn sie auf Basis des Alltagsverständnisses stattfindet (vgl. Wedl und Bartsch 2015: 11f.). Den Ergebnissen

meiner Recherche und der in den Blick genommenen Forschungen entnehmend lässt sich sagen, dass das Thema Gender nach wie vor unzureichend im Rahmen der Volksschullehrramtsausbildung behandelt, nur als Querschnittsthema oder in optionalen Angeboten im Curriculum berücksichtigt wird und Lehrpersonen zumeist auf sich selbst gestellt sind, wenn es um Geschlechterfragen im Schulalltag geht. Genderwissen stellt jedoch eine wichtige Kompetenz dar und ein reflektierter Umgang mit Geschlecht und das Hinterfragen eigener und gesellschaftlicher Geschlechterdarstellungen sind von wesentlicher Bedeutung. Pädagog*innen benötigen die Fähigkeit, genderrelevante Aspekte in ihrem beruflichen Handlungsfeld erkennen und gleichstellungsorientiert handeln zu können (vgl. Kleiner und Klenk 2017: 107f.).

Der Fokus der Genderforschung lag in den letzten Jahrzehnten auf dem Abbau von Ungleichheit der Bildungschancen und vor allem auf der Benachteiligung von weiblich gelesenen Personen und der Fortschreibung hierarchischer Geschlechterdifferenz in Bildungseinrichtungen. Später wurden Bildungserfolg sowie die Sozialisationswirkung von Schule und allgemein alle Lernenden in den Blick genommen. Im Vergleich dazu gibt es wenige Studien zu Lehrpersonen und ihren Annahmen sowie ihrem Wissen im Umgang mit Schüler*innen (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012: 25).

Aus den vorangegangenen Überlegungen heraus interessiert mich daher, welches Wissen bei Volksschullehrkräften in Bezug auf die Genderthematik vorliegt und wie sie damit umgehen. Ich möchte herausfinden, wie jene Lehrpersonen pädagogisch auf Geschlechterdifferenzen und Geschlechterkonstruktionen reagieren und sie reflektieren, ohne Ungleichheiten zu verfestigen. Demnach ist das Ziel dieser Arbeit, subjektive Einstellungen und Haltungen zu dem Thema Gender und gendersensible Pädagogik von Lehrpersonen an Volksschulen zu erheben und herauszufinden, wie Primarpädagog*innen die Genderthematik im Allgemeinen als auch vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Praxis behandeln. Die Masterarbeit soll aufzeigen, wie bedeutsam genderbewusste Pädagogik und Genderwissen der Volksschullehrkräfte im Umgang mit den Kindern, für die Förderung ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren Interessen und Fähigkeiten sowie in der Unterrichtspraxis ist.

Die Arbeit kann durch den Fokus auf Primarstufenlehrkräfte einen Beitrag dazu leisten, der Forschungslücke im Hinblick auf die Genderthematik in diesem primären Teil des Bildungssystems entgegenzuwirken.

Aus diesen Gründen lautet die Fragestellung für die vorliegende Masterarbeit:

„Welche Einstellungen und Haltungen haben Primarlehrkräfte zu gendersensibler Pädagogik und wie reflektieren sie ihren Umgang damit?“

1.2 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit umfasst einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Folgenden wird zunächst der aktuelle Forschungsstand dargelegt und es werden einige Ansätze zu Konstruktion von Geschlecht beleuchtet. Außerdem werden einige wichtige Begriffe und Konzepte der Genderforschung erläutert. Danach folgt eine Thematisierung der Bedeutung von Geschlecht im schulischen Raum. Nach einem historischen Einblick in die Entwicklung eines gemeinsamen Unterrichts von Mädchen und Buben in Österreich und die damit einhergehenden Herausforderungen, schließt ein Kapitel zur Gendersensiblen Pädagogik an. Den letzten Abschnitt des theoretischen Teils dieser Arbeit bildet die Beschäftigung mit der Ausbildung von Primarlehrkräften, ihrer Rolle in der Schule und für ihre Schüler*innen sowie der Verteilung von Frauen und Männern in der Primarstufe in Österreich.

Im empirischen Teil der Arbeit wird zunächst in einem Methodenkapitel die qualitative Sozialforschung skizziert, um danach anschließend die Datenerhebung zu veranschaulichen. Dabei wird neben der für diese Forschung ausgewählten Erhebungsmethode des leitfadengestützten Expert*inneninterviews auch das Forschungsfeld geschildert. Zudem wird in diesem Kapitel auf den Erstellungsverlauf des Interviewleitfadens sowie die Durchführung der Interviews eingegangen. Daraufhin wird das verwendete Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode erläutert. Abschließend werden die eruierten Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

2. Forschungsstand

Die Genderthematik wird in der Erziehungswissenschaft bereits seit langem diskutiert (vgl. Budde, Kansteiner und Bossen 2016: 9). Ab 1985 gewann das Thema Gender in der grundschulpädagogischen Auseinandersetzung zunehmend an Relevanz (vgl. Kaiser 2006: 79). Im Jahr 1995 fand die Einführung des Unterrichtsprinzips „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ statt. Jenes Prinzip soll dazu beitragen, dass pädagogisch tätige Personen Fragen der Gleichstellung der Geschlechter vermehrt in den Lerninhalten, im Unterricht oder in Schulbüchern und weiteren Unterrichtsmaterialien thematisieren. Außerdem soll die Umsetzung des Unterrichtsprinzips dazu führen, dass Ursachen und Auswirkungen geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung reflektiert werden und sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ein Verhalten entwickelt, welches zur Gleichstellung von Frauen und Männern beitragen kann (vgl. BMBWF 1995).

In Anlehnung an Bilden (1991) wird Geschlecht als soziale Kategorie verstanden. Soziales Handeln ist geschlechtsbezogen und das Geschlecht als Konstrukt wird dabei laufend (re-) produziert (vgl. ebd.: 280). Den als „Doing Gender“ bezeichneten Prozess beschreibt Gildemeister folgendermaßen:

„Doing gender zielt darauf ab, Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit nicht als Eigenschaft oder Merkmal von Individuen zu betrachten, sondern jene sozialen Prozesse in den Blick zu nehmen, in denen ›Geschlecht‹ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.“
(Gildemeister 2010: 137)

Geschlecht wird demnach in Praktiken hergestellt und entsteht u. a. durch Zuschreibungsprozesse. Es kann daher angenommen werden, dass Geschlechterkonstruktionen durchaus veränderbar sind. Das Selbstverständnis von Mädchen und Buben ist besonders im Volksschulalter stark davon abhängig, welches Verhalten ihnen in ihrem Umfeld vorgelebt wird. Das gesamte System Schule samt Lehrplan, Lehrmitteln und Lehrkräften gehört dazu und hat einen Anteil an der Herstellung von Geschlecht und der Gestaltung von Geschlechterverhältnissen. Pädagogisches Personal, welches die eigene professionelle und geschlechtsbezogene Haltung reflektiert, kann zu einem positiven Selbstbild der

Kinder und zur Gleichstellung beitragen (vgl. Jantz und Brandes 2006: 36; Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012: 26). Wie alle Menschen haben auch Lehrpersonen eine geschlechtstypische Sozialisation durchlaufen und auch im Unterricht werden Geschlechterstereotype (unbewusst) weitergegeben (vgl. Faulstich-Wieland 2013: 12). Neben pädagogischen Grundlagen erachtet Faulstich-Wieland die Genderkompetenz der Lehrpersonen, demnach „historisches Wissen über die Bildung der Geschlechter, die dieser jeweils zugrunde liegenden Konzepte und ihrer Realisierungen“, das Verständnis von Geschlecht als soziale Konstruktion und die Auffassung von Geschlechtszugehörigkeit als Doing Gender, als unerlässlich (vgl. Faulstich-Wieland 2013: 27).

Es liegen zahlreiche (vorwiegend ethnographische) Untersuchungen im Bereich Gender und Schule vor, meistens mit Fokus auf den Unterschieden der Schüler*innen im Hinblick auf ihr Verhalten und ihre Leistung oder die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler*innen oder zwischen Schüler*innen untereinander. Forschungsarbeiten mit Augenmerk auf Lehrpersonen und ihre Annahmen, ihr Wissen und ihre Haltungen bezüglich Gender sind wenig vorhanden (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012: 25). Die Frage der Feminisierung des Lehrberufs wird in der Forschung verstärkt thematisiert, damit einhergehend auch die Unattraktivität des Lehrberufs für männliche Schüler und das Fehlen von gleichgeschlechtlichen Identifikationsfiguren (vgl. ebd.: 28).

Die Analyse von Doing Gender-Praktiken im schulischen Alltag und die Bedeutung von Geschlechtergrenzen stehen im Mittelpunkt der bisherigen Forschung. Seit einiger Zeit werden besonders Konstruktionsprozesse von und mit Buben, die als Doing Masculinity verstanden werden, behandelt. Gegenwärtig wird in vielen Analysen davon ausgegangen, dass ein Bedeutungsverlust von Geschlecht zugunsten eines Individualisierungsparadigma und einer Pluralisierung von Geschlechtern stattfindet. Un-doing Gender, also eine geringere Bedeutungszuschreibung von Geschlecht, wird als fortschrittlich erachtet, diese Sichtweise verdeckt jedoch die immer noch vorherrschenden binär und hierarchisch strukturierten Geschlechterkonstruktionen sowie den Umstand, dass Differenzierungen kein neues Phänomen darstellen (vgl. Budde und Dietrich 2021: 147f.). Im Grundschulalter wirkt die geschlechtshomogene Gruppe eher stabilisierend auf Geschlechterklischees, während Aktivitäten, die über

die Geschlechtergrenzen hinausgehen, entstereotypisierend wirken. Studien dazu verbleiben zumeist in der binären Geschlechterordnung (vgl. ebd.: 148f.).

Kampshoff vergleicht in einer Arbeit aus dem Jahr 2007 empirische Untersuchungen aus Deutschland und England zu Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen und widmet sich dabei auch einem Vergleich der subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrpersonen. Dabei stellt sie fest, dass Stereotypisierungen aufgrund von Geschlecht durch Lehrkräfte in beiden Ländern vorkommen. Die Schüler*innen werden hinsichtlich ihres Charakters, ihrer Verhaltensweisen sowie ihrer Leistung stereotypisiert (vgl. Kampshoff 2007: 265f.).

Kraul und Horstkemper (1999) haben Lehrer*innen zu ihren Geschlechterrollenorientierungen und Gleichheitsvorstellungen befragt. Es stellte sich heraus, dass mehr als ein Drittel der befragten Lehrer*innen eher an traditionellen Rollenmustern orientiert war, ältere Lehrkräfte zeigten zudem eine stärkere Ausrichtung daran als jüngere Lehrpersonen (vgl. Kraul und Horstkemper 1999: 156).

Budde et al. (2008) machen in ihrer ethnographischen Studie darauf aufmerksam, dass Konzepte, die zur Geschlechtergerechtigkeit an Schulen beitragen sollen, eher Geschlechterdifferenzen fokussieren (vgl. Budde, Scholand und Faulstich-Wieland 2008: 11). Sie gehen der Frage nach, wie sich das „In-den-Vordergrund-rücken“ von Geschlecht, respektive die „Entdramatisierung des Geschlechts“, auf die Schulkultur auswirkt. Wesentliche Erkenntnisse der Studie sind, dass das Vorhandensein des Genderthemas an der untersuchten Schule dazu geführt hat, dass sich Differenzkonzepte sehr wohl durchgesetzt und zu einer Verfestigung von Geschlechterstereotypen geführt haben. Lehrkräfte sind dabei dauernd an der Konstruktion von Geschlecht beteiligt (vgl. ebd.: 274). Die Autor*innen befürworten einen stärkeren Blick auf die Individualität der Kinder, ihre Ressourcen und Schwierigkeiten und die Entdramatisierung von Geschlecht. Lehrkräfte benötigen eine Genderkompetenz, welche sich aus dem Wissen über Doing Gender-Prozesse, gendersensiblen Unterrichtsmethoden sowie Reflexion und Entstereotypisierung zusammensetzt (vgl. ebd.: 280f.; Budde 2006: 58f.). Das „In-den-Vordergrund-rücken“ von Geschlecht und den Differenzen erschwert die Wahrnehmung der Differenzierungen innerhalb der Gendergruppen und fokussiert die Annahme eines binären Geschlechtermodells. Kinder, welche den geschlechtlichen Stereotypen nicht

entsprechen, geraten in den Hintergrund, obwohl genau jene durch eine gendersensible Pädagogik zu fördern wären (vgl. Budde 2006: 57).

Büker und Rendtorff (2015) berichten, dass in der von ihnen durchgeführten Studie zum Umgang von Grundschullehrkräften mit Ethnizität und Geschlecht, die Befragten das Thema Geschlecht „nicht für wichtig“ halten und sich gleichzeitig jedoch im Umgang damit als ausreichend kompetent einschätzen (vgl. Büker und Rendtorff 2015: 110). Ihre Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Großteil der Lehrkräfte zwar einen reflektierten Umgang mit der eigenen Geschlechterrolle für nötig hält und dem Konstrukt Geschlecht im Unterricht und in der Bildung eine große Bedeutung zuschreibt, bei sich selbst jedoch keinen „Lernbedarf“ sieht. Laut den Autorinnen herrscht unter den Lehrkräften derzeit eine „traditionelle Geschlechterrollen aufweichende Haltung gegenüber Mädchen“, gegenüber Buben wird Geschlecht eher betont (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse einer finnischen Langzeitstudie zeigen auf, dass unter den befragten Pädagog*innen wenig Gender-Bewusstsein herrscht. Die Autorin betont, dass es erforderlich sei, Lehrkräfte für (geschlechtsspezifische) Ungleichheiten zu sensibilisieren und ihnen theoretisches Wissen über Geschlecht in Bezug auf Differenzdimensionen zu vermitteln (vgl. Lahelma 2011: 272).

Paseka (2008) widmete sich in ihrer Habilitationsschrift unter anderem der Frage, ob Gender Mainstreaming tatsächlich in den Hochschulen der Lehrer*innenbildung implementiert ist. Ihre Forschungsergebnisse zeigen Defizite bei der Umsetzung von Gender Mainstreaming in Bildungseinrichtungen und das Fehlen der Genderkompetenz bei Lehrpersonen. Weiteres benennt sie wenig Bewusstheit der Lehrkräfte darüber, welche Wirkung die Kategorie Geschlecht in der eigenen Biografie und im Schulkontext hat, als Problem und weist darauf hin, dass bei den Lehrkräften nur wenig Kenntnis über die Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung und mögliche Unterrichtskonzepte herrscht (vgl. Paseka 2008: 236f.).

Eine Erhebung von Matkovits und Heger im Auftrag des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMUKK) zum Thema Gender und Schule aus dem Jahr 2008 zeigt, dass hinsichtlich der Vermittlung von Informationen zu Gender Mainstreaming noch Verbesserungsbedarf besteht. Besonders an Volksschulen ist die Wissensvermittlung defizitär (vgl. Matkovits und Heger 2008: 7f.). Obwohl

Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen Gleichstellung als bedeutendes gesellschaftliches Thema einstufen, schätzen rund ein Drittel der befragten Personen den Stellenwert von Geschlechteraspekten an ihren Schulen als gering ein (vgl. ebd.: 12).

Es liegen bereits zahlreiche Forschungsarbeiten zur Genderthematik vor. Es zeigt sich, dass die Einführung der Koedukation nicht zur erwünschten Chancengleichheit für Mädchen und Buben im Schulsystem beigetragen hat (vgl. Besenbäck, Schneider und Urban 1997: 7f.). Reflexive Koedukation stellt eine Möglichkeit zum Abbau von Bildungsbenachteiligungen für Mädchen und Buben dar, dabei kommt dem Lehrpersonal eine entscheidende Rolle zu. Lehrkräfte sollen Schüler*innen in diesem Zusammenhang optimal fördern, die Reproduktion sozialer Ungleichheiten vermindern und den Abbau von Geschlechterhierarchien vorantreiben. Die Umsetzung dessen erfordert eine Reflexions- und Genderkompetenz. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien zu Gender-Themen, die Reflexion eigener Annahmen und Haltungen sowie eine Sensibilisierung für Stereotype sind nur einige essenzielle Voraussetzungen zur Erreichung dieser Ziele (vgl. Schneider 2014: 10f.).

Der Erwerb von geschlechtstypischem Verhalten findet schon in der frühkindlichen Sozialisation statt und bei Schuleintritt haben Kinder schon konkrete Vorstellungen von den Kategorien Mädchen und Buben. Da die Volksschule im frühen Lebensabschnitt eines Kindes einen hohen Stellenwert einnimmt und dort Geschlechterordnungen bekanntlich gefestigt werden, ist Genderwissen bei den Lehrpersonen besonders dort so bedeutend (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 11).

Nach intensiver Literaturrecherche lässt sich sagen, dass die Forschung hinsichtlich Gender und Schule sehr vielfältig ist. Wie Lehrpersonen mit dem Thema Gender und gendersensibler Pädagogik umgehen, ist noch wenig erforscht, und besonders die Genderfrage in der Grundschule fand in der Forschung wenig Bedeutung: bislang lag der Fokus eher auf der Sekundarstufe (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 2012; Kaiser 2006). Einige der vorgestellten Studien in dieser Arbeit decken auf, dass beim Lehrpersonal wenig Gender-Bewusstsein vorhanden ist und dass es insbesondere im Bereich der Volksschulen aus mehreren Gründen Wissenslücken in Bezug auf die Gender-Thematik gibt (vgl. Lahelma 2011: 272; Matkovits und Heger 2008: 7f.). Dieser Forschungslücke gilt es entgegenzuwirken, indem Volksschullehrpersonen und ihre Einstellungen und Haltungen zur Genderthematik in den Mittelpunkt der vorliegenden

Masterarbeit rücken. Dadurch können Einblicke in ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen gewonnen werden, welche für die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen zur Förderung einer gendergerechten Bildung von Bedeutung sind.

3. Konstruktion von Geschlecht

Die theoretische Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Geschlecht sowie Geschlechterverhältnissen ist von einer Vielzahl unterschiedlicher Ansätze geprägt. Das vorliegende Kapitel dient der kurzen einführenden Darstellung einiger theoretischer Zugänge und historischer Hintergründe aus der Frauen- und Geschlechterforschung, wobei der Blick auf die Diskurse gerichtet wird, die am breitesten diskutiert werden. Außerdem stehen Forschungsansätze im Fokus, die Geschlecht als Konstruktion begreifen und besonders auf die Frage nach der eigenen Beteiligung an der Herstellung und Reproduktion von Geschlechterunterschieden eingehen.

3.1 Historische Einbettung der Frauen- und Geschlechterforschung

Die Forderung nach Gleichheit der Geschlechter reicht bis in die Zeit der Aufklärung sowie der Französischen Revolution zurück. Im Zuge der ersten Frauenbewegung im 19. Jahrhundert rückte die Forderung nach Gleichheit der Geschlechter und nach gleichen Rechten ins Zentrum. Zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts waren Konzepte von Gleichheit und Differenz Mittelpunkt der feministischen Debatte. In den 1970er sowie 1980er Jahren standen Fragen nach der geschlechtsspezifischen Sozialisation, der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und die Verschiedenheit von Frauen und Männern im Fokus theoretischer und empirischer Arbeiten. Während einerseits die Unterschiedlichkeit von Frauen und Männern beleuchtet wurde, fand andererseits auch die Hervorhebung der Gleichheit zwischen Männern und Frauen statt. Dieses Dilemma führte zur Entwicklung der Sex-Gender-Debatte, in deren Zentrum das Verhältnis des natürlichen bzw. biologischen und des soziokulturellen Geschlechterbegriffs stand. Mit der Diskussion von Geschlecht als gesellschaftliche Strukturkategorie Mitte der 1980er Jahre sowie der Entstehung des Verständnisses, dass „Geschlecht in gesellschaftlichen Diskursen unterschiedlich hergestellt und reproduziert wird“ (Bendl, Leitner, Rosenbichler und Walenta 2007: 36), entwickelte sich aus der Frauenforschung die Geschlechterforschung (vgl. ebd.: 35f.).

Die Frauenforschung und die Geschlechterforschung überschneiden sich in vielen Bereichen: In beiden Forschungsrichtungen wird das Geschlecht als

Diskriminierungsgrund thematisiert. Die Frauenforschung fokussiert „die Angehörigen der weiblichen Genus-Gruppe“ (Becker-Schmidt und Knapp 2000: 36) und beleuchtet ihre Erfahrungen und ihr Wissen sowie ihre Rolle in der Kulturgeschichte und der Wissenschaftsentwicklung. Außerdem werden Diskriminierungen aufgedeckt, wobei die unterschiedlichen Lebenssituationen der Gruppe berücksichtigt werden. Während das männliche Geschlecht in der Frauenforschung als Kontrast dient, nimmt die Geschlechterforschung eine vergleichende Perspektive ein (vgl. ebd.). In der Geschlechterforschung wird die Zweigeschlechtlichkeit insgesamt hinterfragt und die gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht analysiert (vgl. Gildemeister 2009: 214).

Um die Veränderung der Sichtweise auf die Kategorie Geschlecht und die Herstellung von Geschlechterverhältnissen erläutern zu können, sollen im folgenden Teil der Arbeit drei unterschiedliche Perspektiven dargestellt werden. Jene Auseinandersetzungen mit dem Geschlechterbegriff wurden zwar aufeinanderfolgend entwickelt, sie korrelieren jedoch zeitlich und können aufeinander bezogen werden.

3.1.1 Die Gleichheitsperspektive

Für die Geschlechterforschung ist der Begriff der Gleichheit bedeutsam. Gleichheit kann hier als Gerechtigkeit verstanden werden und die Schaffung gleicher Lebenschancen und Lebensaussichten für alle Menschen bedeuten. Gleichheit kann die Forderung nach Gleichberechtigung, Gleichstellung und Gleichbehandlung meinen. Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen ist gesetzlich festgelegt und besagt gleiche Rechte bei gleichen Voraussetzungen. Die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit ist für den Diskurs um Gleichheit zentral (vgl. Bendl et al. 2007: 37).

Zu Beginn der ersten Frauenbewegung wurden die gleichen Rechte für Frauen wie für Männer gefordert und die Annahme der Gleichheit der Geschlechter hinsichtlich ihrer Intelligenz, Fähigkeiten und ihrem Menschsein wurde vorausgesetzt. Erziehung und Sozialisation wurden von Vertreterinnen der ersten Frauenbewegung als Ursache für die Benachteiligung gesehen, daher forderten sie einheitliche Erziehungsinhalte sowie Koedukation. Anfang der 1970er Jahre und im Zuge der sogenannten Zweiten Frauenbewegung stand die gemeinsame Betroffenheit von gesellschaftlicher

Diskriminierung aller Frauen und Mädchen unterschiedlicher sozialer Schicht, Hautfarbe, Herkunft und sexueller Orientierung im Mittelpunkt. Wie bereits in der ersten Frauenbewegung wurden gleiche Rechte, das Wahlrecht, Chancengleichheit, gleiche Bildung und die Anerkennung gleicher Fähigkeiten für Frauen wie auch für Männer gefordert (vgl. Abdul-Hussain 2012: 69f.; Bendl et al. 2007: 38). Dass bei der Bewegung im Namen aller Frauen gesprochen wurde, stieß Anfang der 1980er Jahre auf Kritik. Viele Frauen unterschiedlicher Herkunft und Religionszugehörigkeit, sexueller Orientierung, sozioökonomischen Status und Frauen mit Behinderungen kritisierten „die Frauen der weißen, heterosexuellen und westlichen Welt“ (Abdul-Hussain 2012: 73). Jene hätten kein Recht darauf, ihre Erfahrungen zu verallgemeinern. Auch Judith Butler kritisierte die Universalisierung und machte darauf aufmerksam, dass nicht alle Frauen gleich sind und die Geschlechtsidentität ein komplexer Prozess ist (vgl. ebd.: 73f.).

Zu Beginn der 1990er Jahre erfuhr der Gleichheitsdiskurs einen weiteren zentralen Kritikpunkt. Er barg das Risiko in sich, dass Frauen zwar immer mehr den Männern gleichgesetzt werden, sie aber dennoch als unterlegen betrachtet werden und somit Gleichheit nur durch die Anpassung und Angleichung der Frauen an männliche Normen gegeben ist. Die Gleichsetzung geschehe nur formell, an den informellen Strukturen und den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen würde sich nichts ändern (vgl. Abdul-Hussain 2012: 74; Bendl et al. 2007: 39f.).

3.1.2 Die Differenzperspektive

Vertreter*innen der Differenzperspektive gehen von einer grundsätzlichen Unterschiedlichkeit zwischen Männern und Frauen aus. Jene Unterschiede seien von Natur aus oder durch Sozialisation gegeben und nicht veränderbar. Mit der Annahme dieser Differenz wird die hierarchische Überordnung von Männern angeprangert. Die Differenzansätze kritisieren eine patriarchale Ordnung, in der männliche Normen vorherrschen, Frauen abgewertet werden und sich den androzentrischen Maßstäben anpassen müssen (vgl. Abdul-Hussain 2012: 77; Bendl et al. 2007: 39). Kennzeichnend für diesen Diskurs war, dass der Fokus auf die Bedürfnisse von Frauen und ihre Fähigkeiten gerichtet wurde mit dem Ziel, Weiblichkeit aufzuwerten und Anerkennung für die Leistungen von Frauen zu erreichen. Die Differenzperspektive erfuhr jedoch auch Kritik. Der postulierte Unterschied zwischen Männern und Frauen

kann als Argument zur Rechtfertigung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung herangezogen werden. Frauen werden bestimmte „weibliche“ Qualitäten zugeschrieben, wie beispielsweise erhöhte Empathiefähigkeit und Fürsorglichkeit. Jene Zuschreibungen festigen traditionelle Geschlechterrollen und rechtfertigen dann den Umstand, dass Frauen vermehrt schlechter bezahlte Berufe ausüben. Indem diese „weiblichen“ Fähigkeiten aufgewertet werden, verfestigen sich „stereotype Vorstellungen über Frauen und ihre Eignung für bestimmte Tätigkeiten“ (Bendl et al. 2007: 42) und ein hierarchisches Geschlechterverhältnis wird reproduziert (vgl. Bendl et al. 2007: 41f.). Wie im Gleichheitsdiskurs wurde auch im Differenzdiskurs die Verallgemeinerung der Erfahrungen aller Frauen und die alleinige Orientierung an den Erfahrungen von weißen, heterosexuell lebenden Mittelschichtfrauen heftig kritisiert (vgl. Abdul-Hussain 2012: 81; Bendl et al. 2007: 42).

Geschlecht und Geschlechterdifferenzen werden gegenwärtig zwar nicht als etwas Naturgegebenes angesehen, sondern als Konstruktionen, welche in sozialen Prozessen hergestellt werden und von Machtkonstellationen sowie individuellen Handlungen abhängig sind. Dennoch sind Geschlechterdifferenzen relevant, da Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft historisch konstruiert und festgeschrieben ist. Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen sind mit bestimmten Zuschreibungen verbunden und Individuen befinden sich permanent in einem Zustand, diesen Zuschreibungen gerecht werden zu wollen bzw. müssen (vgl. Bendl et al. 2007: 43).

3.1.3 Die Transformationsperspektive

In diesem Paradigma werden Geschlechter als sozial konstruiert erachtet, und anders als bei der Gleichheits- und Differenzperspektive steht hier die Frage nach der Reproduktion von Geschlechterunterschieden im Fokus. Die Trennung von „sex“ und „gender“ ist der Transformationsperspektive zufolge sozialen Prozessen geschuldet. Sowohl „gender“ als auch „sex“ sind sozial konstruiert und müssen nicht miteinander übereinstimmen. Aus einer dekonstruktiven Perspektive heraus wird das vermeintlich „Natürliche“ als eine Konstruktion aufgefasst. Jene entsteht in sozialen historischen Diskursen, indem Geschlechter unterschieden und hierarchisiert werden. Um Geschlechterkonstruktionen hinterfragen zu können, muss die zweigeschlechtliche

Kategorisierung überwunden und Mehrgeschlechtlichkeit und Pluralität aufgewertet werden (vgl. Bendl et al. 2007: 43f.).

3.2 Sex und Gender

Die in der amerikanisch-englischsprachigen Genderforschung eingeführte Unterscheidung zwischen „sex“ und „gender“ fand schrittweise Verwendung in der deutschsprachigen Debatte. In den USA diente „gender“ zunächst nur als grammatikalische Kategorie, später als Hinweis auf die soziale und kulturelle Konstruktion von Geschlechtsidentität. Die Begriffe sollten aufzeigen, dass die Unterdrückung von Frauen kein Ergebnis natürlicher Unterschiede, sondern geschichtlicher Entwicklungen ist. Mit „sex“ werden die biologischen bzw. körperlichen Unterschiede der Geschlechter bezeichnet, aufgrund derer eine Zuordnung entweder zum männlichen oder weiblichen Geschlecht stattfindet. „Gender“ hingegen meint das soziokulturelle Geschlecht, welches im Laufe der Sozialisation erworben wird. Jenes ist abhängig davon, ob eine Person im Hinblick auf ihr „sex“ als männlich oder weiblich eingeordnet und entsprechend sozialisiert wird. Im deutschen Sprachgebrauch gibt es kein entsprechendes Wort für „gender“, deshalb wird der Begriff häufig mit Geschlechtsidentität oder Geschlechtsrolle übersetzt (vgl. Braun und Stephan 2000: 9f.; Gildemeister und Wetterer 1992: 205).

Das soziale Geschlecht muss zudem nicht mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmen und entsteht demnach durch historische und kulturelle Zuschreibungen. Besonders soziologische Studien zur Transsexualität sowie Aktivitäten der „Queer Studies“, die sich in den USA bildeten, trugen dazu bei, dass die vorherrschende Vorstellung der naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit in Frage gestellt wurde. Außerdem deuteten viele historische Studien zu Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit darauf hin, dass die Begründung der Differenz der Geschlechter, die unser Alltagsverständnis prägt, selbst auf einer historischen Entwicklung basiert, welche durch die im 18. sowie 19. Jahrhundert entstandenen „modernen Wissenschaften vom Menschen“ beeinflusst wurde (vgl. Becker-Schmidt und Knapp 2000: 70).

Es muss jedoch betont werden, dass für unsere Sozialisation neben der Kategorie des Geschlechts auch andere Aspekte der Vielfalt, wie beispielsweise Alter, Ethnizität, sexuelle Orientierung oder Behinderung, bedeutsam sind (vgl. Schneider 2014: 9).

3.3 Geschlecht als soziale Konstruktion und Dekonstruktion

In der feministischen Frauen- und Geschlechterforschung, der Gendertheoriebildung sowie der Debatte um Gender Mainstreaming ist der Diskurs um die soziale Konstruktion von Geschlecht von zentraler Bedeutung. Forschungen der Ethnomethodologie und des Symbolischen Interaktionismus, welche unter dem Begriff „empirischer Konstruktivismus“ gefasst werden, sind grundlegend für diese Auseinandersetzung (vgl. Abdul-Hussain 2012: 99). Im Folgenden werden verschiedene theoretische Ansätze sozialer Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht skizziert. Für die vorliegende Arbeit ist vor allem der ethnomethodologisch-konstruktivistische Zugang interessant, da im Rahmen der Arbeit persönliche Einstellungen und Haltungen von Primärpädagog*innen zum Thema Gender im Vordergrund stehen und die dokumentarische Methode eben jene alltagstheoretischen Denk- und Handlungsmuster analysiert.

Strukturen der Geschlechtersegregation, die Abwertung eines Geschlechts sowie hierarchische Verhältnisse zwischen den Geschlechtern und Vorstellungen von Geschlechterdifferenz basieren auf der Annahme einer naturgegebenen biologischen Zweigeschlechtlichkeit. Männlichkeit und Weiblichkeit wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur und Gesellschaft unterschiedliche Bedeutung beigemessen und dementsprechend entstehen in weiterer Folge geschlechtsspezifische Rollenerwartungen bzw. Geschlechterrollen und angepasste, als angemessen angesehene Verhaltensweisen (vgl. Becker-Schmidt und Knapp 2000: 67f.).

Forschungen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht gibt es seit Mitte der 1980er Jahre (vgl. Treibel 2006: 103). In post-strukturalistischen Theorien etablierte sich die Vorstellung, dass Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit nicht schlicht bestehen, sondern ständig in gesellschaftlichen Prozessen durch Subjekte als Akteur*innen hergestellt werden. Der Grundgedanke der Zugänge der post-strukturalistischen Perspektive ist, dass bestehende Ungerechtigkeiten und Hierarchien aufrechterhalten werden, wenn Geschlecht als etwas Festgeschriebenes und Unveränderliches

betrachtet wird. Sprache wird in diesem Zusammenhang als elementares Instrument für die Konstruktion von „sex“ und „gender“ betrachtet und ist mit dem Geschlechtersystem verknüpft. Sprache ist gesellschaftlich veränderbar und hat einen Einfluss auf gesellschaftliche Normen und Machtverhältnisse (vgl. Bendl et al. 2007: 45f.).

3.3.1 Doing Gender

Das Doing Gender-Konzept entstammt der interaktionstheoretischen Soziologie und beschreibt, „wie Prozesse zur Aufrechterhaltung und Reproduktion des bestehenden und für Frauen nachteilig wirkenden Geschlechterverhältnisses zustande kommen“ (Bendl et al. 2007: 46). Candace West und Don Zimmerman entwickelten das Doing Gender-Konzept 1987 in Abgrenzung zur „sex-gender-Unterscheidung“ und der Annahme von einem naturgegebenen Unterschied (vgl. Bendl et al. 2007: 46; Gildemeister 2010: 137). West und Zimmerman vertreten das Verständnis, dass Geschlecht nicht einfach eine biologische Gegebenheit ist, sondern dass es aktiv durch alltägliche soziale Interaktionen geschaffen und aufrechterhalten wird (vgl. West und Zimmerman 1987: 125). Diesem Verständnis folgend ist Geschlecht nicht beständig und muss in jeder sozialen Interaktion aufs Neue hergestellt werden. Geschlecht ist daher keine biologische, sondern eine soziale Konstruktion. Folglich werden die Zweigeschlechtlichkeit und Geschlechterhierarchie sowohl von Männern als auch von Frauen aufrechterhalten. Im Alltag werden Individuen vorwiegend in die Kategorien Frauen und Männern differenziert und mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert (vgl. Bendl et al. 2007: 46f.; Treibel 2006: 102).

West und Zimmerman führen in ihrem Artikel von 1987 Unterscheidungen zwischen den Begriffen „sex“, „sex category“ und „gender“ ein. Die Autor*innen definieren „sex“ als den biologischen Unterschied zwischen Individuen. Diese Unterschiede können anhand von Fortpflanzungsorganen, der Anatomie und Hormonen sowie genetischen Merkmalen vor oder nach der Geburt festgestellt werden (vgl. West und Zimmerman 1987: 125, 127). Jene Merkmale müssen nicht unbedingt miteinander übereinstimmen. Die Autor*innen führen den Begriff „sex category“ ein und betonen somit die Zuordnung von Menschen zu einem Geschlecht im Alltag aufgrund der sozial geforderten Darstellung von Zugehörigkeit zu jeweils einer Kategorie. Ausschlaggebend für die Zuordnung sind dabei äußerliche Merkmale wie Kleidung,

Frisur, Körpersprache und auch die Stimme. Die Zuordnung zu einer Geschlechtskategorie setzt in diesem Sinne das Geschlecht einer Person voraus, jedoch können Geschlecht und Geschlechtskategorie unabhängig voneinander variieren. Demnach ist es möglich, die Zugehörigkeit zu einer Kategorie zu beanspruchen, auch wenn gewisse Geschlechtskriterien nicht vorhanden sind (vgl. ebd.: 127, 133f.). Der Begriff „gender“ in West und Zimmermans Ansatz umfasst die kontinuierliche Herstellung von einem Verhalten, welches angemessen für die jeweilige Geschlechtskategorie zu sein scheint. Dazu zählt auch, wie Individuen ihr Geschlecht durch beispielsweise Kleidung, Interesse oder Sprache ausdrücken (vgl. ebd.: 125). Gender bezieht sich demnach auf soziale und kulturelle Aspekte von Geschlecht und umfasst gesellschaftliche Normen, Rollen und Erwartungen (vgl. ebd.: 128f.). Mit ihrem Konzept fordern die Autor*innen dazu auf, Geschlechterstereotypen und Geschlechterrollen zu hinterfragen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass Geschlecht ein soziales veränderbares Phänomen ist.

Bei der ethnomethodologischen Sicht auf die Sex-Gender-Diskussion ist die Frage, wie Männlichkeit und Weiblichkeit konstruiert werden, zentral: Wie werden Personen wahrgenommen, wie präsentieren sie sich und welche Zuschreibungen bzw. Absprachen finden statt? Der Fokus des ethnomethodologisch-konstruktivistischen Ansatzes liegt auf der Beleuchtung der sozialen Herstellung von Geschlecht, sprich der Art und Weise, wie Geschlechtszugehörigkeit alltäglich wahrgenommen, zugeschrieben und reproduziert wird (vgl. Becker-Schmidt und Knapp 2000: 75ff.). Die englische Bezeichnung „doing gender“ veranschaulicht den „(inter-)aktiven Charakter dieser Reproduktion von Geschlechterdifferenz“ (ebd.: 77) und richtet den Blick auf die sozialen Prozesse, in denen Geschlecht als Kategorie für Unterscheidung herangezogen und reproduziert wird (vgl. Gildemeister 2010: 137).

Die Studien zur Transsexualität von Harold Garfinkel (1967) sowie Susan Kessler und Wendy McKenna (1978) sind die Grundlage für das Konzept des „doing gender“. Die Besonderheit und Wichtigkeit dieser Studien für die Geschlechterforschung und das Konzept des „doing gender“ lässt sich damit begründen, dass Geschlecht und Geschlechtszugehörigkeit im Falle der Transsexualität nicht schlicht vorhanden sind, vielmehr wird ein Geschlechtswechsel beabsichtigt und durchgeführt (vgl. Gildemeister 2010: 139). Transsexualität bildet daher einen Gegensatz zum Alltagsverständnis. Sie widerlegt die Auffassung, dass es nur zwei naturgegebene

Geschlechter gibt und die Geschlechtszugehörigkeit mit der Geburt festgelegt und unveränderbar ist und sich zudem auch eindeutig am Körper eines Individuums ablesen lässt. Das Beispiel von transsexuellen Personen offenbart soziale Praktiken, die ein so fester Bestandteil der alltäglichen Routine sind, sodass sie von Cis-Personen gar keine Bemerkung finden. Die binäre Geschlechterklassifikation dient als eines der grundlegendsten Typisierungsmuster der Ordnung der sozialen Welt. Dabei geht es nicht allein um die damit einhergehenden Rollenerwartungen, sondern um vielschichtige „ineinander verwobene und aufeinander verweisende Muster von ‚Weiblichkeit‘ und ‚Männlichkeit‘“ (ebd.: 139), welche im Handeln und Verhalten in die Tat umgesetzt werden müssen (vgl. ebd.).

In seiner ethnomethodologischen Studie über Agnes (1967) untersucht Harold Garfinkel die Praktiken der alltäglichen und interaktiven Herstellung bzw. Darstellung von Geschlecht. Agnes wurde als Bub geboren, mit 17 Jahren begann sie damit, sich weiblich zu kleiden und als Frau aufzutreten (vgl. Garfinkel 1967: 120). Geschlecht stellt einen omnirelevanten Bestandteil unseres alltäglichen Lebens dar und während andere ihr Geschlecht zugeschrieben bekommen, muss Agnes ihr Geschlecht ständig für andere herstellen. Jene Herstellungspraktik von Geschlecht nennt Garfinkel in seinem Artikel „passing“. Unter „passing“ verstehe ich das „durchgehen als“ etwas, in diesem Fall als Frau (vgl. ebd.: 118). Agnes musste zahlreiche Dinge vor und nach ihren geschlechtsangleichenden Operationen verbergen und war mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert, um ihren Status als Frau zu bewahren (vgl. ebd.: 135). Vor ihren Operationen musste sie ihre männlichen Genitalien, welche nicht zu ihrem weiblichen Erscheinungsbild passten, verstecken. Außerdem verfügte sie über keine Biografie als Frau und soziale Ressourcen, welche ihr dabei helfen könnten, mit aktuellen Situationen umzugehen und sie zu bewältigen (vgl. ebd.: 130, 135). Agnes war auch nach ihren Operationen immer noch dabei gewesen zu lernen, sich wie die Person zu verhalten, die sie sein wollte. Durch die Geschlechtsangleichung war Agnes mit großen Risiken wie beispielsweise einer Statusverschlechterung und Erniedrigungen konfrontiert, falls ihr Geheimnis ans Licht kommen sollte. Die Bewahrung ihres Geheimnisses hatte in jeder Interaktion höchste Priorität für sie, wodurch sie ununterbrochen mit dem „passing“ beschäftigt war (vgl. ebd.: 135ff.). West und Zimmerman haben in ihrem Artikel aus dem Jahr 1987 Bezug zu dieser Studie genommen, um zu zeigen, wie Geschlecht einerseits durch Interaktion entsteht und

andererseits auch gleichzeitig die Interaktion strukturiert (vgl. West und Zimmerman 1987: 131).

Kessler und McKenna gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach, wie Prozesse von Darstellung, Wahrnehmung und Zuschreibung von Geschlecht stattfinden und betrachten vor allem die Wertung von Weiblichkeit und Männlichkeit, ihr Blick richtet sich also auf den alltäglichen Phallozentrismus (vgl. Gildemeister 2010: 140). Die Studie zeigte, dass allein das männliche Genital bestimmend für die Geschlechtszuschreibung ist. Eine Person wird nur bei Fehlen von „männlichen“ Zeichen als „weiblich“ gelesen. Im Umkehrschluss wird eine Person aber bei Vorhandensein „weiblicher“ Zeichen nicht automatisch auch als „weiblich“ gelesen. Da die Genitalien im Alltag jedoch nicht sichtbar sind und das Fragen nach der Geschlechtszugehörigkeit „einen Normbruch auf beiden Seiten“ darstellt (Gildemeister 2010: 140), werden andere Merkmale, wie beispielsweise die Kleidung, Frisur, Stimme etc., herangezogen, um die Person einem Geschlecht zuordnen zu können. Dieser Prozess spricht dafür, dass die eigene Darstellungsleistung sehr bedeutsam für die Herstellung von Geschlecht ist. Einmal einem Geschlecht zugeordnet, ist jenes festgesetzt und die Kategorisierung wird aufrechterhalten. Transsexuelle Personen befinden sich andauernd in einer Darstellungsleistung, mit der „Sorge [im Hinterkopf, Anm. d. Verf.], sich durch ‚Fehler‘ in der Darstellung der angestrebten Geschlechtszugehörigkeit zu ‚verraten‘“ (Gildemeister 2010: 140).

Den vielfältigen Konzepten zur kulturellen und sozialen Konstruktion von Geschlecht steht unser Alltagswissen gegenüber. Das Alltagswissen schließt mit ein, dass die Geschlechtszugehörigkeit von Personen sowie ihre Zweigeschlechtlichkeit „als natürliche Vorgabe sozialen Handels und sozialer Differenzierung“ (Wetterer 2010: 126) betrachtet werden. Im Alltagsbewusstsein gilt die Zweigeschlechtlichkeit als Tatsache, als etwas Natürliches und wird somit nicht weiter hinterfragt. Zu den Theorien unseres Alltagswissens gehören unter anderem, dass es nur zwei Geschlechter gibt und dass jede Person von Geburt an nur eines der beiden Geschlechter hat. Die Geschlechtszugehörigkeit ist zudem „ein natürlicher, biologisch eindeutig bestimmbarer Tatbestand“ (ebd.: 126) und daher nicht veränderbar (vgl. ebd.: 126; Hagemann-White 1984: 78). In Konzepten der sozialen Konstruktion von Geschlecht werden historische Entwicklungen und die soziale Praxis der Reproduktion von Alltagstheorien der Zweigeschlechtlichkeit als Grund für die soziale Wirklichkeit

zweier Geschlechter angesehen. Der Doing Gender-Ansatz ist gekennzeichnet durch die Betonung der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen sowie die Untersuchung der Entstehungsprozesse von Geschlechterstereotypen und -rollen im Alltag. „Der Widerspruch zwischen der Gleichheitsnorm und dem Alltagsverständnis von Geschlechtern“ (Bendl et al. 2007: 48) soll aufgedeckt und untersucht werden, denn obwohl die Gleichbehandlung der Geschlechter (im Privatbereich und der Politik) gefordert und unterstützt wird, haben Individuen im Alltag verschiedene informelle oder implizite Annahmen über Geschlechterrollen oder Geschlechtererwartungen. Dabei sollen geschlechterstereotype Zuschreibungen und Handlungen aufgedeckt und jene sozialen Prozesse fokussiert werden, in denen Geschlecht zur Unterscheidungskategorie gemacht und reproduziert wird (vgl. Bendl et al. 2007: 48).

4. Geschlecht und Schule

Bereits Kleinkinder sind in der Lage, ihr eigenes Geschlecht und das ihrer Mitmenschen zu erkennen und einzuordnen. Kinder übernehmen schon in den ersten Lebensjahren immer mehr Verhaltensweisen und Gefühlsäußerungen, die ihnen von Erwachsenen ihres Geschlechts vorgelebt und als „passend“ für ihr Geschlecht angesehen werden. Dadurch weisen sie schon beim Schuleintritt eine ausgeprägte Persönlichkeit sowie eine Geschlechtsidentität auf. In der Schule, welche einen zentralen Stellenwert für die Kinder einnimmt, wird diese Selbstkategorisierung verstärkt. Die Schule gilt demnach nicht als geschlechtsneutraler Ort, vielmehr werden dort Geschlechterordnungen konstituiert und gefestigt. In der Schule dominiert das kognitive Lernen, es gibt Hierarchien und einen Konkurrenz- sowie Selektionsmechanismus (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 11; Hasenhüttl 2001: 72). Eine Thematisierung von Geschlecht im schulischen Raum ist jedoch notwendig und ein pädagogischer Auftrag (vgl. Wedl und Bartsch 2015: 9).

In diesem Kapitel soll der Blick zunächst auf die gesetzliche Verankerung der Koedukation in Österreich und die damit einhergehenden Herausforderungen für Lehrpersonen und die Auswirkungen auf Mädchen und Buben im Unterricht gerichtet werden. Außerdem werden der Begriff des heimlichen Lehrplans und die politische Strategie Gender Mainstreaming thematisiert. Nachdem im vorherigen Kapitel das Doing Gender-Konzept erläutert wurde, wonach Geschlecht in jeder sozialen Interaktion aufs Neue reproduziert wird, die Schule einen zentralen Stellenwert im Leben eines Kindes einnimmt und somit den Boden für viele soziale Interaktionen bereitet, folgt in diesem Kapitel die Thematisierung von Doing Gender-Prozessen im Schulalltag.

4.1. Historische Entwicklung

Die Einführung der Koedukation an öffentlichen Schulen in Österreich erfolgte international gesehen recht spät im Jahr 1975 und ohne vorangegangene besondere politische Diskussion (vgl. Besenbäck, Schneider und Urban 1997: 7; Lechner und Murg 1999: 14). Die gesetzliche Verankerung der Koedukation sollte Mädchen den Zugang zu bestimmten Berufen sowie Universitäten ermöglichen und Buben und

Mädchen sollten somit in der Bildung formal gleichgestellt sein (vgl. Schneider 2001: 100; Schildmann 2016: 75).

Bereits in der frühkindlichen Sozialisation wird geschlechtstypisches Verhalten erworben und die Geschlechtsidentität wird während der Volksschulzeit in sozialen Interaktionen weiterentwickelt. Die Einführung des gemeinsamen Unterrichts von Mädchen und Buben war an die Erwartung geknüpft, dass somit ein natürlicher, gleichberechtigter und herrschaftsfreier Umgang von Mädchen und Buben geschaffen werden kann und Geschlechterrollenklischees aufgehoben werden. Jedoch kann der gemeinschaftliche Unterricht von Mädchen und Buben Geschlechterstereotype verstärken und geschlechtsbezogene Entwicklungen von Interessen und Fähigkeiten erzeugen bzw. verfestigen. Eine unreflektierte Koedukation kann Geschlechterhierarchien und die Einordnung in diese bekräftigen und geschlechterdemokratische Entwicklungen vermindern (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 17; Schneider 2002: 467).

Studien und Analysen der feministischen (Schul-)Forschung um die Jahrtausendwende zeigen, dass der Fortschritt bezüglich der Chancengleichheit zwischen Mädchen und Buben im Schulsystem nicht automatisch durch die Einführung des gemeinsamen Unterrichts stattfand. Unterrichtsmaterialien, Lehrbücher sowie Lernziele sind weiterhin an Buben orientiert und weibliche Lebenszusammenhänge werden außer Acht gelassen. Rollenklischees und Rollenerwartungen prägen die Interaktion im Klassenzimmer, und die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen erfolgt auch nach geschlechtstypischen Merkmalen. Während Mädchen allgemein weniger Aufmerksamkeit, Zuwendung und Rückmeldungen von den Lehrpersonen erhalten und eher für ihren Fleiß und ihre Ordentlichkeit gelobt werden, erhalten Buben Lob für ihre intellektuellen Leistungen (vgl. Besenbäck, Schneider und Urban 1997: 7f.). Um die Disziplin aufrechtzuerhalten, gehen Lehrpersonen weitestgehend auf die Buben ein und profitieren von den sozialen Kompetenzen der Mädchen. Beispielsweise fordern Mädchen weniger Aufmerksamkeit der Lehrperson und zeigen mehr Geduld im Unterricht. Des Weiteren werden Mädchen dafür eingesetzt, „schlimme“ Buben zu disziplinieren, indem sie im Unterricht neben sie gesetzt werden. Für diese Kompetenzen erhalten Mädchen jedoch selten Lob (vgl. Schneider 2001: 102f.).

Die beschriebenen Umstände wirken sich auf das Selbstwertgefühl, die Leistungsmotivation und die Interessenentwicklung der Kinder aus. Forschungen zeigen, dass Mädchen im Durchschnitt erfolgreicher in der Schule sind als Buben. Dennoch weisen sie ein geringeres Selbstwertgefühl auf und haben weniger Vertrauen in ihre eigenen Leistungen. Bei Mädchen ist die Leistungsangst höher und sie haben eine geringere Erfolgszuversicht als Buben. Während Buben ihre schulischen Erfolge als eine Folge ihres eigenen Könnens sehen, halten sich Mädchen für weniger begabt und tendieren dazu, ihre Erfolge auf Glück zurückzuführen und als Resultat besonderer Anstrengung anzusehen (vgl. ebd.: 103). Jantz und Brandes (2006) kommen zu dem Schluss, dass sich ein Wechsel zwischen geschlechtshomogenem und geschlechtsgemischtem Unterricht am besten für die Volksschule anbietet. In geschlechtshomogenen Settings lernen die Kinder anders, laut Jantz und Brandes zum Teil besser, als in einer geschlechtsgemischten Umgebung. Solcher Unterricht erfordert jedoch Genderkompetenz, sprich Wissen um den Geschlechteralltag (vgl. Jantz und Brandes 2006: 153).

4.1.1 Reflexive Koedukation

Bei Schildmann (2016) ist nachzulesen, dass die Einführung der Koedukation zunächst bildungspolitisch motiviert war und einer kritischen pädagogischen Reflexion bedurfte. Jene begann um 1980, als „feministische Lehrerinnengruppen“ und die „sozial- bzw. erziehungswissenschaftliche Frauenforschung“ entstanden und gehört seitdem zur feministischen Schul- und Bildungsforschung (Schildmann 2016: 75). Reflexive Koedukation beinhaltet laut Faulstich-Wieland vor allem „Maßnahmen zur Sensibilisierung“ von Lehrkräften. Lehrer*innen müssen für Prozesse, in denen es aufgrund von Geschlechtszugehörigkeiten zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten kommt, sensibilisiert werden. Indem Lehrpersonen über ihre eigenen Vorstellungen von Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern reflektieren und hinterfragen, wie sie selbst Geschlechterverhältnisse sehen, sind sie in der Lage, mögliche Benachteiligungen für Mädchen und Buben wahrzunehmen und das Verhalten sowie die Umstände dementsprechend zu verändern bzw. anzupassen. Der Fokus wird demnach auf das Miteinander von Mädchen und Buben gelegt und das eigene pädagogische Verhalten wird reflektiert und gegebenenfalls verändert (vgl. Faulstich-Wieland 1994: 338; Jantz und Brandes 2006: 33). Genderkompetente Lehrkräfte ohne

stereotype Erwartungen sind demnach der Schlüssel für den Abbau von Geschlechterhierarchien und die bestmögliche Entwicklung der Schüler*innen. Da jedoch nicht davon ausgegangen werden kann, dass es in unserer Gesellschaft Individuen gibt, die frei von stereotypen Erwartungen in Bezug auf Geschlecht sind und die Herstellung von Gender im Alltag oft einen unbewussten Prozess darstellt, ist für Lehrpersonen eine ständige Selbstreflexion und kritische Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen und dem eigenen Handeln unerlässlich (vgl. Budde und Venth 2010: 24f., mehr hierzu siehe Kapitel 5.4).

4.2 Heimlicher Lehrplan

Unter dem Begriff des heimlichen Lehrplans werden schulische Sozialisationsprozesse gefasst, welche curricular nicht vorgegeben, aber von Bedeutung für die Lernerfahrungen sowie die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern sind. Die Schule stellt eine Institution dar und verlangt indirekt Anpassung an die Gesellschaft sowie Reproduktion bestehender Verhältnisse. Durch den heimlichen Lehrplan werden Geschlechterstereotype, kulturelle Wertungen und bestimmte Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder transportiert (vgl. Kandzora 1996: 71f.).

Schulen und andere Bildungseinrichtungen verfolgen demnach abseits der offiziellen Lehrpläne und Lehrinhalte heimliche Lernziele, die unterschwellig und oft ungewollt von den Lehrpersonen vermittelt werden. Abgesehen davon, dass die Vermittlung jener heimlichen Ziele über das Verhalten der Pädagog*innen stattfindet, spielen unter anderem die Struktur ihrer Beziehungen zu den Schüler*innen, die Subtexte in den Lehrbüchern und die Gestaltung des Klassenzimmers eine Rolle. Indem diese Inhalte kein Bestandteil der eigentlichen Lehrpläne sind und somit wenig diskutiert werden, können sie reibungsloser vermittelt werden. Heimliche Lehrpläne verstärken Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts und sozialer bzw. ethnischer Herkunft. Außerdem haben diese Lehrinhalte eine Verinnerlichung sozial erwünschter Rollen und grundlegender gesellschaftlicher Normen und Werte zur Folge (vgl. Schmidt 2015: 111ff.)

Im Zuge der Erstellung einer Broschüre des Bundesministeriums für Bildung zur Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern (2011) wurden auch einige Analysen von Mathematik- und Sachunterrichtsbüchern mit Fokus auf einen

heimlichen Lehrplan in den Blick genommen. Schulbücher sind ein Teilbereich der schulischen Sozialisation und können Geschlechterrollen verfestigen. Die Analysen der Volksschullehrbücher haben unter anderem ergeben, dass alle darin vorkommenden Menschen durch Aussehen und Tätigkeiten in männlich und weiblich unterteilt werden. Außerdem ließen sich traditionelle Rollenbilder sowie die Darstellung der heterosexuellen Norm und einer Idealfamilie, bestehend aus Mutter, Vater und Kind, und der dazugehörigen Arbeitsteilung feststellen (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 45f.).

Ein Blick auf Volksschul-Mathematikbücher zeigt, dass eine Trennung in Frauen- und Männerberufe besteht und Männer bzw. Buben größer, schwerer und älter als Frauen bzw. Mädchen dargestellt werden. Buben tragen Hosen und werden mit kurzen Haaren dargestellt, Mädchen tragen Röcke und Kleider, haben offene lange Haare oder tragen Zöpfe. Auch das Spielzeug ist entsprechend der Geschlechterstereotype verteilt: Während Mädchen mit Puppen spielen, interessieren sich Buben eher für Autos und Eisenbahnen. In den Büchern kaufen Frauen eher Nahrung, Dinge für die Familie und Kleidung, Männer hingegen machen größere Anschaffungen und kaufen zudem Dinge für ihre Hobbys. Auch in den Sachunterrichtsbüchern stellt die traditionelle Kleinfamilie die Norm dar, es werden jedoch auch erwerbstätige Frauen und Männer, die währenddessen Care-Arbeit leisten, oder ein partnerschaftliches Teilen des Haushalts und der Kindererziehung gezeigt. Positiv hervorzuheben ist, dass in den Büchern einigermaßen auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet wird, jedoch fehlt immer noch oft die Ergänzung der weiblichen Form. Es wird beispielsweise nur vom „Bürgermeister“ gesprochen, womit dann assoziiert wird, dass Politik nur „Männersache“ ist (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 47-50).

4.3 Gender Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist eine politische Strategie, die EU-weit Einsatz erfährt und das Ziel verfolgt, Strukturen und Prozesse in Organisationen sowie in Bereichen der Politik auf geschlechtsspezifische Wirkungen zu untersuchen (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 32). Es ist ein Konzept zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern. Die Bedürfnisse sowie die Lebens- und Arbeitsbedingungen aller Geschlechter sollen durch eine geschlechterbezogene Sichtweise Berücksichtigung finden, um Benachteiligungen ausschließen bzw. vermeiden zu

können (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2019). Laut § 9 Abs. 8 Hochschulgesetz 2005 in der geltenden Fassung sind die Pädagogischen Hochschulen in ihren Tätigkeiten zur Anwendung der Strategie des Gender Mainstreaming sowie zur Berücksichtigung der „Ergebnisse im Bereich der Gender Studies und der gendersensiblen Didaktik“ verpflichtet (§ 9 Absatz 8 Hochschulgesetz 2005).

Zum ersten Mal tauchte der Begriff Gender Mainstreaming im Jahr 1985 bei der Dritten Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen in Nairobi auf. Im Zuge der Vierten Weltfrauenkonferenz in Peking im Jahr 1995 wurde Gender Mainstreaming als Strategie zur Förderung der Gleichstellung verankert (vgl. Paseka 2008: 27). 1997 wurde der Vertrag von Amsterdam von der Europäischen Kommission beschlossen und unterzeichnet. Die Definition von Gender Mainstreaming des Europarats aus dem Jahr 1998 lautet:

"Gender Mainstreaming besteht in der (Re-) Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen." (Bundeskanzleramt Österreich 2019)

In Österreich fand die Ratifizierung des Vertrages und die Verpflichtung zur Umsetzung von Gender Mainstreaming und damit der Sicherstellung der Chancengleichheit der Geschlechter in allen Bereichen 1998 statt (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011:32).

Der Begriff Gender Mainstreaming setzt sich aus drei zentralen Elementen zusammen: „Gender“ stellt den Ausgangspunkt dar. Wie bereits an anderer Stelle dieser Arbeit deutlich gemacht, wird „gender“ im Laufe der Sozialisation erworben und das bedeutet, dass Geschlecht keine angeborene Kategorie und somit auch veränderbar ist (vgl. Paseka 2008: 28f.). Mit „mainstreaming“ ist gemeint, dass die Kategorie „gender“ bei jedem Handeln auf personaler und organisationaler Ebene bewusst wahrzunehmen ist. Dadurch sollen bislang nicht berücksichtigte Geschlechterverhältnisse sichtbar gemacht werden. Die Berücksichtigung der Kategorie „gender“ soll auf allen Ebenen stattfinden und Akteur*innen sind zur Umsetzung in der Alltagspraxis verpflichtet. Bei Gender Mainstreaming handelt es sich um einen Top-Down-Ansatz, die Strategie geht von der Europäischen Union aus. Gender Mainstreaming stellt eine politische Verpflichtung dar und die Verantwortung der Stellung der Maßnahmen für die

Umsetzung liegt vor allem bei den Führungspersonen (vgl. ebd.: 29f., 38). Schlussendlich müssen jedoch alle Handelnden einer Institution eingebunden werden.

Als Ziel von Gender Mainstreaming kann die Gleichheit der Geschlechter festgesetzt werden. Gleichheit meint in diesem Zusammenhang nicht das Gleichsein aller Menschen. Das Ziel von Gender Mainstreaming setzt sich vielmehr aus Gleichberechtigung, Gleichbehandlung und Gleichstellung zusammen. Unter Gleichberechtigung ist die gesetzlich festgeschriebene Einräumung gleicher Rechte für alle zu verstehen. Dazu zählen beispielsweise das Wahlrecht, Zugang zu Bildung und Rechte am Arbeitsmarkt. Es muss jedoch betont werden, dass durch die gesetzlich verankerte Gleichberechtigung gleiche Rechte in vielen Bereichen in Wirklichkeit nicht erreicht wurden. Gleichbehandlung bedeutet, dass der gleiche Maßstab für alle Individuen gilt. Auch das Ziel der Gleichbehandlung scheint unerreichbar, da in unserer Gesellschaft jede Person immer noch nach bestimmten Statuskategorien eingeteilt und bewertet wird. Zu den Kategorien zählen Alter, Klasse, ethnische Zugehörigkeit und nicht letztlich Geschlecht (vgl. Paseka 2008: 32; Goffman 1994: 93). Gleichstellung impliziert die Berücksichtigung von Unterschieden und Verschiedenheiten. Um die Gleichstellung im Alltag, im Berufsleben und im Privaten zu erlangen, müssen andere Maßnahmen getroffen werden, falls gleiche Rechte allein nicht genügen. Für die Chancengleichheit ist letztendlich „eine Teilhabe an der gesellschaftlichen Macht und an den gesellschaftlichen Ressourcen sicherzustellen“ (Paseka 2008: 32).

Im Gegensatz zur Frauenpolitik, wo Frauen die Zielgruppe darstellen, sind beim Gender Mainstreaming Lebenswirklichkeiten von sowohl weiblich als auch männlich gelesenen Personen betroffen. Die Strategie visiert nicht nur den Abbau von Benachteiligungen der Frauen an, sondern stellt einen ganzheitlichen Ansatz dar. Sie zielt auf Rahmenbedingungen und Strukturen ab und strebt die langfristige, nachhaltige und umfassende Beseitigung von Ungleichstrukturen auf allen Ebenen an. Sowohl die Frauenpolitik als auch Gender Mainstreaming verfolgen das Ziel, die Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern und zu erreichen (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2019). Dass bei der Verwendung des Begriffs „gender“ nun alle Geschlechter mitgemeint sind, stößt aber auch auf Kritik. Es herrscht die Befürchtung vor, dass Frauen und die sie betreffenden Benachteiligungen dadurch unsichtbar gemacht werden. Andererseits wird darin auch etwas Positives gesehen,

da nun nicht nur die Probleme und Nachteile, die Frauen erleben und welche einer Beseitigung bedürfen, sondern „gender“ nun als Institution, welche alle Organisationen und Strukturen in der Gesellschaft durchdringt, auf dem Prüfstand steht (vgl. Paseka 2008: 28f.).

Im Schulbereich liegt der Fokus von Gender Mainstreaming-Prozessen auf der Untersuchung der Herstellung von geschlechterspezifischen Prägungen, Geschlechterrollen und Rollenzwängen im Unterricht. Dabei gilt die Konzentration der ständigen Produktion der Geschlechterdifferenz durch alle handelnden Personen sowie Rahmenbedingungen wie beispielsweise Unterrichtsmaterialien (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 33). Gender Mainstreaming spielt im Schulsystem in verschiedenen Bereichen eine wesentliche Rolle. Die Strategie äußert sich beispielsweise in Veränderungen im Rahmen der Schulbuchentwicklung, Änderung von Unterrichtsmaterialien und Curricula des Lehramtstudiums sowie der Organisation des Unterrichts. Gender Maistreaming setzt dabei nicht bei den Individuen an, sondern an den Strukturen. Es handelt sich demnach um Organisationsentwicklungsprozesse. Genderkompetenz ist auf allen Ebenen gefordert und erstreckt sich von der Führungsposition über die Bereiche Wissen, Wahrnehmung, Einstellung und Handlung. Es ist sowohl Wissen über Theorien zu Gender sowie der Frauen- und Geschlechterforschung als auch die Fähigkeit, genderspezifische Diskriminierung erkennen zu können, nötig. Zur Genderkompetenz gehört außerdem, sich mit den persönlichen Normen, Werten und Einstellungen zu beschäftigen und das Wissen in der eigenen Arbeit umsetzen zu können (vgl. Schneider 2005: 56f.).

4.4 Doing und Undoing Gender im Schulalltag

Ohne Berücksichtigung von Geschlechterdifferenzen kann die Schule als Institution die hierarchischen Geschlechterverhältnisse reproduzieren, anstatt zu einer gendersensiblen Bildung beizutragen. Kaiser (2006) stellt in ihrem Beitrag Ergebnisse unterschiedlicher empirischer Untersuchungen zu Reproduktionsprozessen von Geschlechterdifferenz in der Volksschule vor und zeigt, dass auf unterschiedlichen Ebenen im Schulalltag eine Ungleichbehandlung der Geschlechter stattfindet. Die Dimensionen, in denen Ungleichheiten zwischen Mädchen und Buben auftreten, reichen von dem Interesse an naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen über ihre Verhaltensweisen bis zu allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder

und dem Verhalten der Lehrkräfte (vgl. Kaiser 2006.: 82f.). Neben den bereits genannten Diskriminierungstendenzen, die die Schulbücher aufweisen, sowie der durch die Literatur bestätigten Annahme, dass eine männliche Geschlechtsrolle und die „dazu passenden“ Verhaltensweisen in der Schule für ein höheres Selbstvertrauen sorgen, spielen die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle bei der Frage der Geschlechterdifferenz. Die Verhaltensauffälligkeiten von Schüler*innen sind im Unterrichtsalltag deutlich nach dem Geschlecht getrennt und bei der Häufigkeit des „Drankommens“ im Unterricht zeigen sich große Unterschiede: Buben kommen viel öfter zu Wort als Mädchen. Es kann jedoch ein Zusammenhang zwischen dem „Drankommen“ und dem Disziplintadel bestehen (vgl. ebd.: 84ff.).

Als Ursache für die Differenzen zwischen Mädchen und Buben werden häufig natürliche, biologische Unterschiede oder eine geschlechtsspezifische Sozialisation hervorgehoben. Mit solchen Sichtweisen gerät jedoch der Anteil der Schule an der Herstellung und Reproduktion der Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in den Hintergrund, wenngleich die Schule zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen und alle Kinder gleichermaßen fördern soll (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 153).

Doing Gender im Zusammenhang mit Schule bedeutet, dass auch an diesem Ort die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht andauernd im Alltag in den Interaktionen dargestellt und zugeschrieben wird. Dies geschieht durch Kleidung, Verhaltensweisen und durch alle an der Interaktion teilnehmenden Personen. Harold Garfinkel spricht davon, dass die Kategorie Geschlecht omnirelevant sei, demnach habe Geschlecht eine Bedeutung für alle stattfindenden Interaktionen (vgl. Gildemeister 2010: 140; Faulstich-Wieland 2015: 157). West und Zimmerman haben Garfinkels Annahme der Omnirelevanz von Gender übernommen. Sie vertreten die Überzeugung, dass bei jeder Differenzierung auch eine Hierarchisierung stattfindet, da das männliche Geschlecht im Gegensatz zum weiblichen Geschlecht als höherwertig angesehen wurde. Dementsprechend fand Doing Gender immer dort statt, wo Personen, die sich als weiblich oder männlich identifizieren, miteinander interagieren (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 157).

Stefan Hirschauer (1994) führte den Begriff Undoing Gender ein und verneinte eine Omnipräsenz der Kategorie Geschlecht. Zu Beginn einer Interaktion würde die Geschlechtszugehörigkeit zwar wahrgenommen werden, im Laufe der Interaktion

würde ihr aber keine weitere Bedeutung mehr zukommen. Das Geschlecht kann bewusst ausgeblendet werden (vgl. Hirschauer 1994: 676ff.).

Im schulischen Kontext können das aktive Entgegentreten bei Diskriminierung, die Thematisierung und Auseinandersetzung mit Ungleichheiten sowie die Monoedukation als Formen von Undoing Gender genannt werden. Folglich soll die Kategorie Geschlecht nicht schlicht für irrelevant erklärt werden, es erfordert vielmehr eine Balance zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht. Für das Gleichgewicht ist sowohl das Wissen um und die Wahrnehmung von Geschlechterungleichheiten, Geschlechterdifferenzen und -gemeinsamkeiten als auch die Kenntnis der eigenen Annahmen zu Unterschieden von Bedeutung. Die Entdramatisierung von Geschlecht erfordert andere Formen von doings und eine professionelle Genderkompetenz (vgl. Faulstich-Wieland 2015: 160, 163).

5. Gendersensible Pädagogik

Gendersensible Pädagogik steht im Fokus meiner Arbeit, daher gilt es zu erläutern, was unter diesem Begriff zu verstehen ist und inwieweit er für die Volksschule relevant ist. Bei meiner Recherche konnte ich feststellen, dass in der Literatur die Begriffe „gendersensible Pädagogik“ und „geschlechtersensible Pädagogik“ synonym verwendet werden, ich habe mich bei der vorliegenden Arbeit für die Verwendung des Begriffs „gendersensible Pädagogik“ entschieden.

In diesem Kapitel soll außerdem die Notwendigkeit gendersensibler Bildung begründet sowie die Bedeutung von Genderkompetenz bzw. Genderwissen bei pädagogischem Personal hervorgehoben werden. Genderkompetenz stellt eine wichtige Schlüsselkompetenz für Pädagog*innen dar, daher wird im Folgenden auf die vielfältigen Anforderungen diesbezüglich an pädagogisch Handelnde eingegangen. Um die Gleichstellung der Geschlechter im Bildungssystem Österreichs sicherstellen zu können, wird das pädagogische Personal dazu angehalten, sich verstärkt mit dem Thema Geschlecht auseinanderzusetzen und auch die Schüler*innen entsprechend zu unterstützen. Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ aus dem Jahr 1995 sowie der überarbeitete Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ aus dem Jahr 2019 sollen die Umsetzung der Gleichstellungsziele fördern und werden in diesem Kapitel näher beleuchtet.

5.1 Was ist Gendersensible Pädagogik?

Bildungseinrichtungen und Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, gleiche Lernchancen für alle Lernenden sicherzustellen. Indem es in den alltäglichen Interaktionen von Lehrer*innen und Schüler*innen immer wieder zu unreflektierten Konstruktionen von Gender kommt, rückt eine tatsächliche Gleichberechtigung in die Ferne. Die Wahrnehmung von Mädchen und Buben durch die Lehrpersonen und auch das Verhalten der Lehrkräfte den Lernenden gegenüber verändert sich.

„Gendersensible Pädagogik drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass alles menschliche Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist. Das Wissen um eine unterschiedliche ‚Behandlung‘ von Burschen

und Mädchen bedeutet nicht etwas Defizitäres in der eigenen Professionalität. Im Gegenteil, diesen Umstand zu reflektieren bedeutet geschlechtssensibel zu sein.“ (BMUKK 2009: 8)

Lehrpersonen müssen demnach in der Lage sein, sich kritisch mit der eigenen Person sowie eigenen Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern auseinanderzusetzen und ihr pädagogisches Tun auf bestehende Geschlechterstereotype zu prüfen, um somit eine gerechte Schule für alle zu ermöglichen (vgl. BMUKK 2009: 8). Genderbewusste Pädagogik ist kein fertiges Modell oder Konzept, sondern eine Haltung, welche den Blick auf die Lebenswelten und Unterschiedlichkeit von Mädchen und Buben richtet, und in den schulischen Alltag integriert wird (vgl. Focks 2002: 87).

Die Handlungsräume aller Lehrpersonen und Schüler*innen sollen erweitert und vergeschlechtlichte soziale Praktiken bewusst wahrgenommen werden. Schulische Strukturen werden daraufhin untersucht, ob sie eher zur Festigung bestehender Geschlechterverhältnisse beitragen oder eine kritische Auseinandersetzung und ein Umdenken fördern. Gendersensible Pädagogik ist keineswegs eine neue, spezielle Strategie und es besteht auch nicht die ‚eine‘ Methode, welche fruchtet und zu Veränderungen führt. Es geht auch nicht um eine Anpassung an vorherrschende, männliche, weibliche oder androgyne Normen, vielmehr soll die Verschiedenheit von Menschen betont werden (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 29; Focks 2002: 87).

Gendersensible Pädagogik bedeutet nicht, alle Kinder gleich zu behandeln, denn indem Ungleiches Gleichbehandlung erfährt, wird die Ungleichheit gefördert. Auch wenn die Verschiedenheit der Kinder im Fokus steht, ist Vorsicht geboten, denn eine Hervorhebung der Differenz der Geschlechter und dem Gender ohne Berücksichtigung der strukturellen Ursachen, kann zur Verstärkung von Geschlechterstereotypen führen. Die Reflexion eigener Normen und Werte sowie der Blick unter die Oberfläche sind ein elementarer und konstanter Bestandteil von gendersensiblem Arbeiten (vgl. BMUKK 2009: 8f.).

Barbara Rendtorff thematisiert die Problematik des Ausdrucks ‚gendersensibel‘ und beschreibt, dass die Verwendung dessen auf zwei gegensätzliche Richtungen hinweisen kann. Der Wortteil ‚sensibel‘ kann sowohl empfindsam als auch empfindlich bedeuten. Der Begriff kann demnach sowohl Empfindlichkeit bzw. Empfindsamkeit für als auch gegen ‚gender‘ ausdrücken. Der zweite Wortbestandteil ‚gender‘ wird

meistens als „soziales Geschlecht“ übersetzt und meint „Verhaltensweisen, Selbstbilder und Zuschreibungen, die Geschlechter und Geschlechtspositionen markieren und die auch die Individuen charakterisieren, die sich durch ihr Verhalten diesen Geschlechterpositionen zuordnen“ (Rendtorff 2017: 17). Die Annahme oder Feststellung, dass Mädchen und Buben verschieden und dass jene Unterschiede dem Erwerb im Sozialisationsprozess geschuldet sind, kann bei pädagogisch Handelnden mit der Absicht ‚gendersensibel‘ zu agieren unterschiedliche Verhaltensweisen herbeiführen. Einerseits könnten Pädagog*innen die vermeintlich unterschiedlich wahrgenommenen Interessen bedienen, sie pädagogisch berücksichtigen und damit Geschlechterzuschreibungen verstärken, andererseits könnten sie dies gerade eben nicht tun, um eine Verstärkung der Geschlechterzuschreibungen zu vermeiden. Obwohl beide Strategien so unterschiedlich sind, können sie als ‚gendersensibel‘ beschrieben werden (vgl. ebd.: 17f.).

5.2 Zur Notwendigkeit einer gendersensiblen Bildung

Die Geschlechtszugehörigkeit eines Individuums wird in der gendersensiblen Pädagogik neben weiteren Kategorien von Vielfalt als eine der bedeutsamsten Einflussfaktoren auf Möglichkeiten und Chancen in vielen Bereichen des Lebens betrachtet. Die Lebensentwicklung ist davon abhängig, welchem Geschlecht ein Individuum bei der Geburt zugeordnet wird. Es entwickelt dann vor allem jene Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, die von seinem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld als passend für das jeweilige Geschlecht betrachtet werden (vgl. Schneider 2014: 9).

„Gendersensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Buben bereits mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen und Schwächen in die Schule eintreten und dort unterschiedliche Erfahrungswelten vorfinden.“ (Schneider 2002: 466)

Sie ist Teil des Schulalltags und der Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen. Gendersensible Pädagogik äußert sich in einer persönlichen Haltung und der Annahme einer geschlechtsspezifischen Prägung allen menschlichen Handelns und Denkens. Die Reflexion dessen und das Hinterfragen der eigenen Beteiligung an der (Re-)Produktion von Geschlechtsunterschieden wird als Gendersensibilität bezeichnet (vgl. Schneider 2002: 466).

Es gilt, den „heimlichen Lehrplan“ der Geschlechtererziehung offenzulegen, welcher mit der Einführung der Koedukation einherging. Mädchen und Buben treten mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Schule ein und machen dort unterschiedliche Erfahrungen. Um Sozialisationsprozesse von Mädchen und Buben in der Schule analysieren zu können, sind verschiedene Bereiche von Bedeutung: „Die vermittelten Unterrichtsinhalte und Themen, die verwendeten Lehrmittel und Schulbücher, die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch der Mädchen und Buben untereinander und die schulischen Strukturen und Organisationsformen“ (Schneider, Axster und BMUKK 2011: 17). Auf all diesen Ebenen gilt es, die impliziten und subtilen Botschaften über Weiblichkeit und Männlichkeit, die vorherrschenden Frauen- und Männerbilder sowie die Geschlechterverhältnisse aufzudecken (vgl. ebd.: 17f.). Der „heimliche Lehrplan“ dient demnach der Reproduktion und Sicherung der Geschlechterhierarchie. Während Mädchen Unterstützung bei ihren sozialen Fähigkeiten erhalten, werden Buben in ihrer Autonomie gefördert (vgl. Jantz und Brandes 2006: 32f.).

Die Überzeugung von geschlechtsspezifischen Fähigkeiten und der Glaube an Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und einer angeborenen Eignung oder Begabung sind Gründe für die Notwendigkeit einer gendersensiblen Pädagogik. Geschlechterstereotype beschreiben generalisierende Annahmen über Fähigkeiten und Eigenschaften von Frauen/Mädchen und Männern/Buben (vgl. Heyder, Kessels und Retelsdorf 2019: 69). Im Vordergrund steht die Vorstellung, dass Buben und Männer rationalitätsbezogen sind und Technik und Sport zu ihren Interessen gehören, während Mädchen und Frauen eher beziehungs- und problemorientiert sind und Tätigkeitsfelder mit Bezug zu Menschen und Tieren bevorzugen. Buben wird oft eine Begabung für Mathematik und Naturwissenschaften und Mädchen für Sprachen zugeschrieben. Solche Annahmen sind uns rational nicht bewusst, wirken jedoch überall und sind nur schwer veränderbar. Sie entsprechen nicht nur unseren individuellen Erfahrungen und Haltungen, sie entspringen auch dem gesellschaftlichen Umfeld. Jene Geschlechtervorstellungen sind eine Folge gesellschaftlichen Wandels und eine Veränderung bedarf einer aktiven Beteiligung von Erziehung und Bildung, welche wiederum eine Bewusstmachung der Zusammenhänge voraussetzt (vgl. ebd.; Rendtorff 2017: 21).

Die Gesellschaft wirkt jedoch selbst stark an einer „Unbewusstheit in Bezug auf Geschlechterverhältnisse und stereotype Geschlechterzuschreibungen“ mit (Rendtorff 2017: 21). Die Geschlechterordnung soll innerhalb der Gesellschaft zur Sicherung der Strukturen unverändert aufrechterhalten werden. Trotz Bemühungen um Veränderung der Geschlechterbilder bleibt die Struktur der Geschlechterverhältnisse unter der Oberfläche gleich. Dieser Umstand wird in der Geschlechterforschung ‚rhetorische Modernisierung‘ genannt, da die Veränderungen im Geschlechterverhältnis nur oberflächlich, demnach nur ‚rhetorisch‘ bleiben (vgl. ebd.).

5.3 Ziele einer gendersensiblen Bildung

Mädchen sowie Buben die Möglichkeit zu geben, ihre Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen ohne geschlechtsspezifische Einschränkungen zu entwickeln, ist das Ziel gendersensibler Pädagogik. Pädagog*innen kommt eine bedeutende Rolle in der Unterstützung der Entwicklung der Kinder zu (vgl. Schneider 2014: 9).

Gendersensibles Arbeiten an Schulen kann auf mehreren Ebenen verwirklicht werden. Zum einen durch eine Anpassung der vermittelten Unterrichtsinhalte sowie der verwendeten Lehr- und Lernmittel an die Interessen der Mädchen als auch der Buben, wobei die jeweiligen Stärken der Schüler*innen wertgeschätzt werden und ihnen ein Zugang zu Neuem eröffnet wird. Indem ein ganzheitlicher Bildungsanspruch gefördert und der Fokus auf die Individualität der Schüler*innen gelegt wird, steigt die Lernmotivation und es können Lernstrategien entwickelt werden, welche den Prozess des lebenslangen Lernens begünstigen. Die Abkehr vom lehrkraftzentrierten Unterricht und die Zuwendung zum praxisorientierten Unterricht würde Kindern die Möglichkeit geben, ihre Lehr- und Lernprozesse mitzugestalten, wodurch Geschlechterdifferenzen an Bedeutung verlieren. Zum anderen kann den Kindern im Unterricht auch die Gelegenheit gegeben werden, zeitweise in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten. Der Ebene der Interaktion zwischen den Lehrpersonen und den Schüler*innen sowie zwischen den Schüler*innen untereinander kommt ebenfalls eine große Bedeutung zu. Allen Ebenen im schulischen Alltag liegt die den Lehrpersonen innewohnende Haltung zugrunde, die davon ausgeht, dass jedes Denken und Tun aufgrund von unterschiedlichen Sozialisationsprozessen geschlechtsspezifisch geprägt ist (vgl. Schneider 2001: 106; Budde und Venth 2010: 78).

Um eine Übersättigung der Schüler*innen zu vermeiden, müssen Inhalte, die Geschlechterrollen thematisieren, im Unterricht sehr wohldosiert eingesetzt werden, Schüler*innen sollen sich von solchen Themen nicht überrannt fühlen. Eine ausgewogene Beschäftigung damit bietet große Chancen für eine geschlechtergerechte Gesellschaft (vgl. Augustin-Dittmann 2015: 133). Die im Unterricht eingesetzten Materialien gilt es jedoch kritisch zu betrachten, denn viele transportieren nach wie vor Geschlechtsstereotype und Klischees (vgl. Budde und Venth 2010: 79).

Im Grunde sollen Kinder in ihrer Entwicklung unterstützt und ermutigt werden, ohne Vorbehalte und Beschränkungen auf festgelegte Rollen. Durch gendersensible Bildung und kompetente Lehrpersonen kann Kindern eine freie Entwicklung ermöglicht werden (vgl. Schneider 2014: 4). Dabei spielt die Berücksichtigung der Heterogenität der Schüler*innen eine bedeutsame Rolle. Ihre Lebens- und Lernlagen sind sehr individuell und komplex und setzen sich nicht nur aus Geschlecht, sondern auch aus weiteren unterschiedlichen sozialen Kategorien (z.B. Migration, Alter, Milieu) zusammen. Indem allein die Geschlechtszugehörigkeit hervorgehoben wird, könnte die Bedeutung der anderen Kategorien übersehen werden (vgl. Budde und Venth 2010: 78).

Um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule umsetzen zu können, sollte weniger das Geschlecht in den Vordergrund gerückt werden, sondern die Individualität der Kinder. Geschlecht würde damit „eher der Status einer reflexiven Kategorie“ zukommen und nicht der „einer permanenten Technik der Unterrichtsgestaltung“ (Budde und Venth 2010: 81), wodurch Geschlechterdifferenzen an Bedeutung verlieren würden. Budde schlägt hierbei einen Dreischritt vor.



Abbildung 1: Der Dreischritt für Geschlechtergerechtigkeit (Budde und Venth 2010: 80)

Zunächst wird im ersten Schritt die Differenz dramatisiert, damit „die Bedeutung von Geschlecht in der Institution und den konkreten Situationen“ (Budde und Venth 2010: 80) deutlich wird. Im nächsten Schritt findet eine Ausdifferenzierung statt: es gibt nicht nur *die* Mädchen und *die* Buben oder *die* Lehrerinnen und *die* Lehrer, sondern eine Bandbreite an Heterogenität. Es sollte auf typisierende Denkweisen verzichtet werden. Im letzten Schritt sollte dann der Blick auf die Individualität der Kinder und auf entdramatisierende Aspekte im Hinblick auf die Konzeptualisierung des Unterrichts, die Formulierung pädagogischer Ziele sowie Interaktionen im Unterricht gerichtet werden. Individuelle Interessen und Lernstrategien sollen im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 80f.). Ein zu häufiges Aufgreifen von Geschlecht im Schulalltag kann auch problematisch werden. Schüler*innen könnten durch die vermehrte Dramatisierung den Eindruck erlangen, dass ihre Lehrkräfte ihnen ihre eigenen Überzeugungen oder Ansichten aufzwingen oder sie beeinflussen möchten. Eine Überbetonung findet auch statt, wenn Schüler*innen als Expert*innen ihres eigenen Geschlechts bezeichnet werden. Andere soziale Kategorien könnten hierbei vernachlässigt werden (vgl. Herwartz-Emden, Schurt und Waburg 2012: 93).

5.4 Genderkompetenz und Genderkompetenzlosigkeit

Um als Pädagog*in Kinder in ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützen zu können, sind Reflexions- und Genderkompetenz erforderlich. Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, für gleiche Lernchancen für alle zu sorgen, wobei ‚gleich‘ je nach Geschlecht

Unterschiedliches bedeuten kann. Mit einer Gender-Brille, demnach aus einer geschlechterbewussten Perspektive, sollen Unterrichtsinhalte, Angebote und Dienstleistungen neu gesehen werden (vgl. Schneider 2014: 10). Die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen und wissenschaftlichen Theorien sowie die Reflexion eigener theoretischer Annahmen sind eine Voraussetzung dafür. Gesellschaftliche Normen haben einen Einfluss auf unsere Wahrnehmung, unser Denken und Handeln, daher kommt der Sensibilisierung für Stereotype, Alltagstheorien sowie Verhaltenstypisierungen respektive soziale Praktiken eine große Bedeutung zu. Nachdem theoretisches Wissen angeeignet und die Wahrnehmung sensibilisiert wurde, kann Veränderung stattfinden (vgl. ebd. 10f.).

Es gibt unterschiedliche Definitionen für den Begriff „Genderkompetenz“. Kleiner und Klenk (2017) umfassen mit dem Begriff Genderkompetenz die Fähigkeit von Personen, in ihrer beruflichen Praxis genderrelevante Aspekte zu erkennen und entsprechend zu handeln, nämlich gendersensibel und gleichstellungsorientiert (vgl. Kleiner und Klenk 2017: 107f.). Van Barga und Schambach (2002) definieren Genderkompetenz als den

„praktischen Umgang mit den Ergebnissen und Erfahrungen aus der genderbezogenen Forschung, Bildungs- und Beratungsarbeit, die Umsetzung dieses Wissens in den eigenen Arbeitsalltag, die sensible Gestaltung der Geschlechterbeziehungen.“ (v. Barga und Schambach 2002: 29)

Das GenderKompetenzZentrum der Humboldt Universität Berlin definiert Genderkompetenz folgendermaßen:

„Genderkompetenz ist die Fähigkeit von Personen, bei ihren Aufgaben Genderaspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten. Genderkompetenz ist eine Voraussetzung für erfolgreiches Gender Mainstreaming. Gleichzeitig wird durch die Umsetzung von Gender Mainstreaming neue Genderkompetenz erzeugt. Genderkompetenz setzt sich aus den Elementen Wollen, Wissen und Können zusammen.“ (GenderKompetenzZentrum 2012)

Genderkompetenz stellt demnach eine zentrale Schlüsselkompetenz für das pädagogische Personal dar und setzt sich aus Wollen, Wissen und Können zusammen. Das Element Wollen umfasst die Motivation und Bereitschaft, sich mit Geschlechterfragen auseinanderzusetzen und sich für Gleichstellung sowie den Abbau von Geschlechterhierarchien einzusetzen, um somit einen Beitrag zur Realisierung von Gender Mainstreaming zu leisten. Es bedarf einer individuellen

Haltung, sich gegen Diskriminierung zu engagieren und der stetigen Reflexion jener Haltung sowie des eigenen Handelns (vgl. GenderKompetenzZentrum 2012; Budde und Venth 2010: 23; BMBWF 2018: 37).

Genderkompetenz erfordert auch die Aneignung von spezifischem Genderwissen, sprich dem Wissen über Lebensbedingungen aller Geschlechtsidentitäten und über die Wirkung von Geschlechternormen. Genderwissen setzt sich aus Fachwissen und historischem Wissen zusammen. Es umfasst außerdem Wissen über Geschlecht als soziokulturelle Strukturkategorie, gleichstellungspolitische Ziele, Geschlechtertheorien sowie über die Bedeutung einer gendergerechten Sprache für Veränderung (vgl. Budde und Venth 2010: 23f; BMBWF 2018: 36f.).

Mit Können ist gemeint, dass pädagogische Strategien und Methoden zur Umsetzung von Gender Mainstreaming bei pädagogisch Handelnden bekannt sein sollten. Die Klärung von Zuständigkeiten sowie die Bereitstellung von Fortbildungs- und Beratungsangeboten sind für eine gelingende Umsetzung von Bedeutung. Können umfasst eine Argumentationskompetenz in Bezug auf Geschlechterstereotypen, die Fähigkeit zur Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache sowie zur Schärfung der eigenen Wahrnehmung, um Differenzen erkennen zu können (vgl. Budde und Venth 2010: 24; BMBWF 2018: 38).

Reflexion ist ein wichtiger Bestandteil von Genderkompetenz und eng mit den Elementen Wollen, Wissen und Können verknüpft. Pädagogisch Handelnde begegnen im Alltag unterschiedlichen Herstellungsmechanismen von Geschlecht. Die Herstellung von Gender geschieht im Alltag oft unbewusst, daher ist besonders die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und dem eigenen Handeln relevant (vgl. Budde und Venth 2010: 24f.). Es bedarf der Reflexion eigener Vorstellungen zu Geschlecht und eigener Geschlechterbilder im (beruflichen) Alltag, der Rolle von Geschlechterstereotypen im pädagogischen Alltag sowie der Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen von Ungleichheiten. Zu guter Letzt bedeutet Genderkompetenz auch Selbstreflexion und Reflexion eigener Sozialisationserfahrungen (vgl. BZfGPF 2014: 16). Reflexion ermöglicht die Förderung der Potenziale der Schüler*innen unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht (vgl. Baar 2019: 27).

Laut Robert Baar (2019) bedeutet genderkompetenter Unterricht die Herstellung einer Entwicklungsoffenheit und die Bereitstellung von Lernangeboten, die nicht von der Vorstellung einer Zweigeschlechtlichkeit geprägt sind. Dabei erachtet er folgende fünf Dimensionen als Grundlage eines gendergerechten Unterrichts:

- Personale Dimension: Die Hinterfragung eigener Werte, Normen und Zuschreibungen und eine Sensibilisierung für Mechanismen der Diskriminierung sind notwendig. Außerdem sind die Reflexion des eigenen Geschlechterverständnisses und Verhaltens sowie das Aushalten-Können von Ambivalenzen und Fremdheit unabdingbar.
- Inhaltsdimension: Es gilt, Wege zu finden, um das Thema Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen in den Unterricht einzubinden und bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Schüler*innen zu berücksichtigen.
- Methodisch-didaktische Dimension: Unterrichtsmaterialien bedürfen einer kritischen Überprüfung auf stereotype Inhalte über Frauen- und Männerbilder, bevor sie im Unterricht zum Einsatz kommen. Für einen ganzheitlichen Unterricht sollen verschiedene Bereiche (kognitiv, körperbezogen, affektiv-emotional) angesprochen werden. Um Diskriminierung zu vermeiden, sind Regeln für Kommunikation, Zusammenarbeit und Interaktion zu vereinbaren.
- Institutionelle Dimension: Es braucht eine Hinterfragung der vorherrschenden Strukturen an der Schule. Bilden sie gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen ab oder führen jene fort?
- Subjektdimension: Kinder müssen dabei unterstützt werden, ihre Lebensentwürfe jenseits von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen zu verwirklichen. Ihre Interessen, Wünsche und Einstellungen müssen respektiert und berücksichtigt werden. Diskriminierung wird kein Platz geboten (vgl. Baar 2019: 28f.).

Lehrpersonen haben zwar einen Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen, jedoch lassen sich jene Strukturen, welche sich über Jahrhunderte entwickelt haben, nicht allein durch genderkompetente Lehrkräfte auflösen (vgl. Baar 2019: 29).

Bettina Kleiner und Florian C. Klenk (2017) befürworten mit der Einführung des Begriffs der Genderkompetenzlosigkeitskompetenz die Anerkennung der Grenzen des Wollens, Wissens und Könnens, sprich der Professionalität von pädagogisch

Handelnden vor dem Hintergrund strukturell verankerter Ungleichheit. Lehrkräften wird eine Unsicherheit und ein gewisses Maß an Nicht-Wissen zu dem Thema zugestanden. Die Handlungsbereitschaft der Pädagog*innen sowie die Empfänglichkeit für Genderkompetenzen stehen im Vordergrund und Ungleichverhältnisse sowie ihre Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag stehen im Mittelpunkt der Reflexion. Indem die Thematik Gender mehr Repräsentanz in den Aus- und Fortbildungskonzepten für pädagogisch Handelnde erhält, werden jene für die Beobachtung und Wahrnehmung der Folgen ihrer pädagogischen Arbeit sensibilisiert. Dabei soll der Verschleierung von Heteronormativität und strukturellen Ungleichheiten entgegengewirkt werden (vgl. Kleiner und Klenk 2017: 115; Baar 2019: 29).

Im Jahr 2005 wurden von mehreren Vertreter*innen verschiedener Systembereiche des Bildungswesens im Rahmen der Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) fünf Domänen von Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf entwickelt (vgl. Schratz, Paseka und Schritteser 2011: 9). Jene Domänen beschreiben sowohl individuelle Fähigkeiten als auch die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen der Lehrkräfte. Sie setzen jedoch gleichzeitig Strukturen voraus, in denen diese Kompetenzen entstehen und sich weiterentwickeln können. Diese Strukturen werden kontinuierlich von den Lehrkräften mitgestaltet. Domänen spiegeln einen "professionellen Habitus" (Schratz et al. 2011: 26) der Lehrkräfte wider, unabhängig von ihrem Tätigkeitsbereich im Bildungswesen. Sie bilden eine Art gemeinsame Grundlage, die die Professionalität der Lehrkräfte über alle Schulformen hinweg definiert. Die Domänen charakterisieren die professionelle Haltung sowie das Verhalten im Beruf. Obwohl die Domänen von den Einzelpersonen erarbeitet und weiterentwickelt werden müssen, können sie ihr volles Potenzial nur entfalten, wenn neben individuellen Lernprozessen auch systemweite Prozesse und Fortschritte im Sinne einer fortgeschrittenen Praxis stattfinden. Die Domänen bieten zahlreiche Bezugspunkte für Überlegungen zur Schulentwicklung, zur Verbesserung der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sowie für pädagogische Konzepte, welche die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen fokussieren (vgl. ebd.: 26f.).

Schratz, Paseka und Schritteser fassen das professionelle Handeln von Lehrkräften im EPIK-Modell unter dem Begriff „6. Disziplin“ (Schratz et al. 2011: 27) zusammen.

Die fünf Domänen sind unabhängig von Schultyp oder dem Fach auf allen Ebenen relevant und werden von den Autor*innen in Puzzleteilen und einer Spirale dargestellt. Dies soll ihre Mehrperspektivität verdeutlichen.

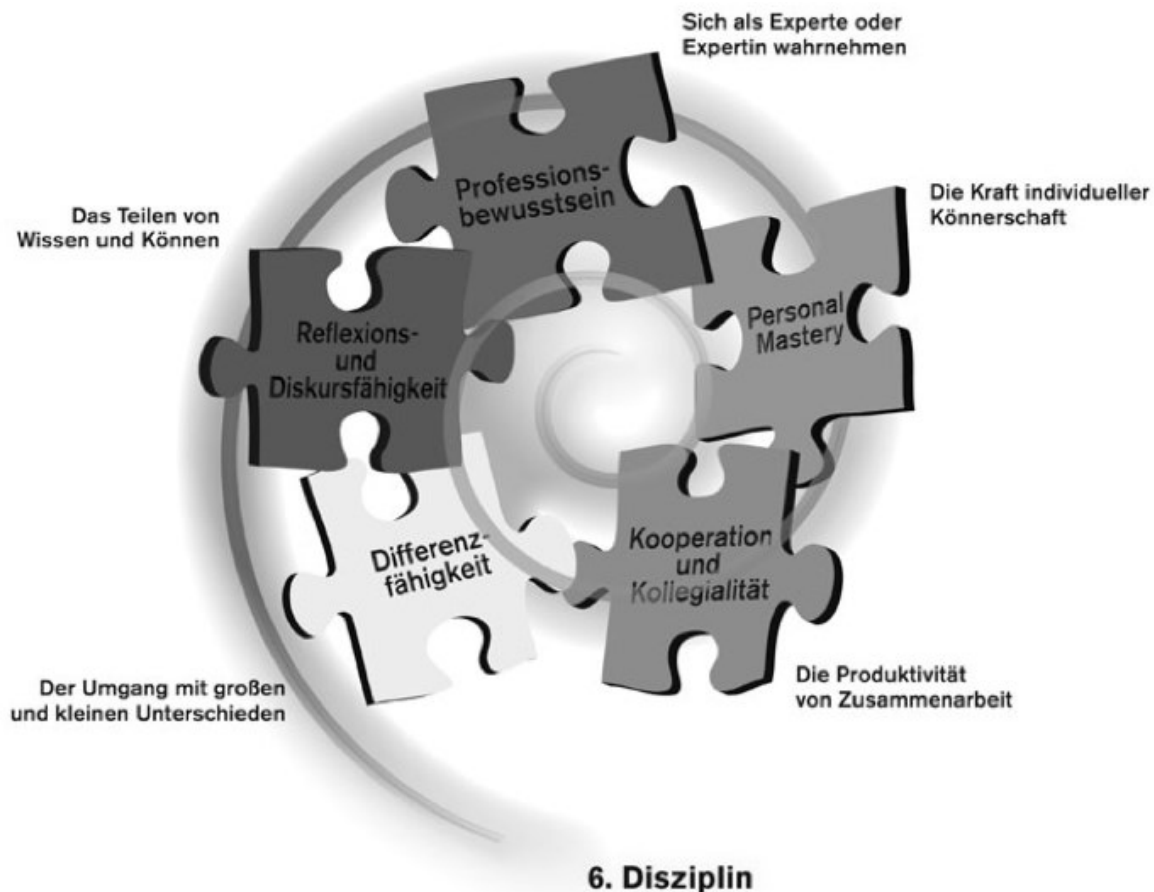


Abbildung 2: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrer*innen und die 6. Disziplin (Schratz et. al 2011: 28)

Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrkräften umfassen die Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit und Personal Mastery. Reflexions- und Diskursfähigkeit beziehen sich auf die Fähigkeit der Lehrpersonen, kritisch über ihr pädagogisches Handeln nachzudenken und sich professionell auszudrücken, sowohl in Einzelreflexion als auch in kollegialen Diskussionen. Professionsbewusstsein bedeutet, dass Lehrkräfte ihre berufliche Autonomie wahrnehmen, im Interesse der Schülerinnen entscheiden und kontinuierlich ihr pädagogisches Wissen erweitern. Kooperation und Kollegialität betonen die Bedeutung von Zusammenarbeit und professionellen Lerngemeinschaften, die Lehrkräfte dabei unterstützen, ihre Praxis zu verbessern und mit Herausforderungen umzugehen. Personal Mastery beinhaltet die effektive

Anwendung von pädagogischem Wissen in der Praxis, kontinuierliche Selbstreflexion und die Bereitschaft zur persönlichen Weiterentwicklung (vgl. Schratz et. al 2011: 28-39). Die Domäne der Differenzfähigkeit ist besonders relevant für Forschungen zur gendersensiblen Bildung, da sie die Fähigkeit der Lehrpersonen umfasst, mit den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen von Schüler*innen umzugehen. Diese Vielfalt erfordert Differenzfähigkeit. Diese Fähigkeit umfasst das Erkennen und Berücksichtigen von Differenzen in verschiedenen Dimensionen, sei es zwischen verschiedenen Gruppen von Schüler*innen, innerhalb dieser Gruppen oder auch auf individueller Ebene. Differenzfähige Lehrpersonen erkennen die Einzigartigkeit eines jeden Kindes an und bemühen sich um eine individuelle Lernförderung, setzen differenzierte Unterrichtsmethoden ein und initiieren selbstorganisierte Lernprozesse, um individuelle Lernwege zu ermöglichen. Sie besitzen ein hohes Maß an Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen und reflektieren ihre eigene Rolle als Lehrkraft sowie die institutionellen Rahmenbedingungen, die den Umgang mit Vielfalt beeinflussen. Differenzfähigkeit erfordert eine reflexive Haltung der Lehrpersonen, die sich kontinuierlich und aktiv mit den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen der Schüler*innen auseinandersetzen (vgl. ebd.: 35-38).

5.5 Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ – Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“

Der Erlass zur „Gleichstellung von Frauen und Männern“ aus dem Jahr 1995 wurde 2018 vom Unterrichtsministerium außer Kraft gesetzt, das Unterrichtsprinzip blieb jedoch bestehen. In den Jahren 2017 und 2018 erfolgte eine Überarbeitung des Erlasses, welcher 2019 unter dem Titel „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ neu veröffentlicht wurde, da neue Herausforderungen und Rechtsgrundlagen berücksichtigt werden mussten.

Das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ aus dem Jahr 1995 soll einen Beitrag dazu leisten,

„alle im Bildungsbereich tätigen Personen zu motivieren, Fragen der Gleichstellung der Geschlechter verstärkt in den Lehrinhalten der Lehrpläne, im Unterricht, in den Schulbüchern und sonstigen in Verwendung stehenden

Unterrichtsmitteln zu berücksichtigen sowie die Diskussion an den Schulen über diese Themen zu intensivieren.“ (BMBWF Rundschreiben Nr. 77/1995)

Außerdem sollen Schüler*innen in der Entwicklung ihrer Reflexionsfähigkeit bezüglich Ursachen und Auswirkungen geschlechtsspezifischer Benachteiligungen unterstützt werden, um in Zukunft ein Verhalten herauszubilden, welches die Gleichstellung von Frauen und Männern fördert (vgl. BMBWF Rundschreiben Nr. 77/1995).

Der Grundsatzterlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ beruht auf dem oben genannten Grundsatzterlass aus dem Jahr 1995 und stellt einen Orientierungsrahmen für Schulen dar. Er beinhaltet Anregungen dazu, wie Fragen der Gleichstellung sowohl auf fachlicher und unterrichtlicher Ebene als auch auf Ebene der sozialen Beziehungen Berücksichtigung finden können. Das Ziel des Unterrichtsprinzips ist ein Beitrag zur Entwicklung eines professionellen und reflektierten Umgangs mit dem Thema Geschlecht in der Schule. Grundlage dafür ist der verfassungsmäßig verankerte Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsauftrag, wonach dasselbe Recht auf selbstbestimmte und individuelle Persönlichkeitsentwicklung für alle Geschlechter gilt. Die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter im Bildungsbereich ist verpflichtend und soll vornehmlich durch den Abbau kulturell tradierten Geschlechterstereotypen sowie patriarchaler Rollenzuweisungen erfolgen. Die Schule soll ein neutraler Ort sein, an dem es den Kindern und Jugendlichen möglich ist, sich unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen oder religiösen Hintergrund mit den für sie relevanten Themen in altersgerechter Weise auseinanderzusetzen (vgl. BMBWF Rundschreiben 21/2018: 3f., 6).

Das Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ soll dazu beitragen, dass Schüler*innen unter anderem folgende Kompetenzen erlangen:

- Altersadäquates Wissen zu Geschlechterverhältnissen
- Kenntnis über die Geschichte der Frauenbewegungen
- Erkennen von geschlechterbezogenen Stereotypen und ihre möglichen Auswirkungen
- Bewusstheit der Veränderbarkeit von sozialen Rollen
- Auseinandersetzung mit den eigenen geschlechtsbezogenen Sozialisationserfahrungen
- Reflexion eigener Normen, Werte, Vorurteile und Bewertungsmuster

- Bereitschaft entwickeln für den Einsatz für Chancengleichheit und Gleichstellung
- Zivilcourage entwickeln, um im Alltag gegen Stereotype, Sexismus und Homophobie sowie anderen Diskriminierungsformen eintreten zu können
- Vorurteilsfreies Agieren und Verfolgen individueller Interessen, auch gegen stereotype Erwartungshaltungen
- Erkennen von patriarchalen Rollenzuweisungen
- Selbstbestimmung (vgl. BMBWF Rundschreiben 21/2018: 6f.)

Die Einbindung des gesamten pädagogischen Personals sowie die Unterstützung und Verantwortungsübernahme der Schulleitung sind Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung des Unterrichtsprinzips. Außerdem ist der Aufbau einer diversitätsorientierten Genderkompetenz wichtig (vgl. ebd.: 8). Die Umsetzung der Ziele und Grundsätze des Erlasses muss von Lehrenden, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulverwaltung bzw. Bildungsdirektionen sowie Pädagogischen Hochschulen garantiert werden (vgl. ebd.: 14).

6. Lehrpersonen in der Primarstufe

Wie bereits an verschiedenen Stellen der vorliegenden Arbeit deutlich gemacht, stellt das Geschlecht in allen zwischenmenschlichen Interaktionen eine Strukturkategorie dar und ist allgegenwärtig. Die Schule ist kein geschlechtsneutraler Ort, vielmehr kommt es dort zur Bildung und Festigung von Geschlechterordnungen (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 11). Die Thematisierung von Geschlecht im schulischen Raum ist notwendig und gehört zum pädagogischen Auftrag (vgl. Wedl und Bartsch 2015: 9), kann aber auch zu einer Verfestigung von Stereotypen führen, wenn sie auf Grundlage des Alltagsverständnisses stattfindet (vgl. ebd.: 11f.). Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, gleiche Lernchancen für alle Lernenden zu gewährleisten. Bei unreflektierten Genderkonstruktionen im (schulischen) Alltag besteht jedoch die Gefahr, dass eine Gleichberechtigung nicht sichergestellt werden kann, daher nimmt eine gendersensible Pädagogik in der Primarstufe einen so hohen Stellenwert ein.

In diesem Kapitel werden zunächst die Curricula der Pädagogischen Hochschule Wien sowie der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems für das Lehramt Primarstufe auf Module und Inhalte zu Gender-Themen hin untersucht, um einen Einblick dazu zu erhalten, welches Wissen angehenden Volksschullehrkräften in Bezug auf die Genderthematik vermittelt wird respektive über welche Kompetenzen die Absolvent*innen verfügen. Lehrkräfte spielen eine wichtige Rolle im Leben ihrer Schüler*innen und haben neben der Aufgabe, Kindern schulische Inhalte weiterzugeben, auch einen großen Einfluss auf ihre soziale Entwicklung, daher wird in diesem Kapitel auch die Rolle der Lehrpersonen näher beleuchtet. Abschließend folgt ein Blick auf die Verteilung von männlichen und weiblichen Lehrkräften an österreichischen Volksschulen sowie auf die Auswirkung dessen auf die Schüler*innen.

6.1 Zur Ausbildung Lehramt Primarstufe

Voraussetzung für gendersensibles Arbeiten respektive einen gendersensiblen Unterricht an Volksschulen ist die Kenntnis der Lehrkräfte über die Thematik Gender. Neben Genderwissen spielt auch die Reflexion eigener und gesellschaftlicher Geschlechterdarstellungen eine große Rolle für eine gelingende Umsetzung. Die

Ausbildung der Lehrpersonen erfolgt im tertiären Bildungssektor, an Pädagogischen Hochschulen. Daher soll in diesem Unterkapitel das Curriculum für das Lehramt Primarstufe beleuchtet werden, um in Erfahrung zu bringen, inwieweit Gender im Rahmen der Volksschullehrramtsausbildung behandelt bzw. berücksichtigt wird. Dabei beschränkt sich die Auswahl der Ausbildungseinrichtungen auf die Pädagogische Hochschule Wien (PHW) und die Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (KPH), da die im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit befragten Lehrpersonen ihre Ausbildung an diesen Hochschulen abgeschlossen haben.

Das Lehramt für die Primarstufe wird in ein Bachelor- und ein Masterstudium gegliedert und orientiert sich somit an der Bologna-Struktur. Nach Absolvierung eines Aufnahmeverfahrens erfolgt die Erstzulassung zum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe. Das Bachelorstudium ist auf eine Studiendauer von acht Semestern ausgelegt, in denen 240 ECTS erworben werden müssen (vgl. PHW 2019a: 18; KPH 2022: 24). Studierende qualifizieren sich nach Abschluss des Bachelorstudiums automatisch für das Masterstudium Primarstufe, welches ein Arbeitsausmaß von 60 ECTS umfasst und in einer Mindeststudiendauer von einem Studienjahr abgeschlossen werden kann (vgl. PHW 2019b: 13). Für die Erlangung eines Lehramts für die Primarstufe ist ein erfolgreicher Abschluss beider Studien notwendig.

Das Studium für das Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien vermittelt „neben bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und schulpraktischen“ (PHW 2019a: 6) Grundlagen auch Inhalte zur Persönlichkeitsarbeit sowie zur Professionalisierung der Studierenden im Hinblick auf „Reflexions- und Diskursfähigkeit, Differenzfähigkeit, Kooperation und Kollegialität, Professionsbewusstsein und Personal Mastery“ (PHW 2019a: 6). Absolvent*innen verfügen demnach über ein hohes Maß an Persönlichkeits- und Selbstmanagement, kennen ihre Stärken und Schwächen sowie eigene Fähigkeiten und Potenziale (vgl. Rehmer 2009: 19).

Pädagog*innen eignen sich professionelle Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen in der Ausbildung an und vertiefen jene stetig durch Berufserfahrung (vgl. PHW 2019a: 13). Dem Bachelorcurriculum ist zu entnehmen, dass in Modulen zu allen Bereichen des Studiums (allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Pädagogisch Praktische Studien, Primarstufenpädagogik und -didaktik und im gewählten Schwerpunkt) Diversitäts- und Genderkompetenzen und somit in über 20

Modulen festgesetzt sind. In den Bereichen der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen sowie der Primarstufenpädagogik und -didaktik wird je ein ganzes Modul zum Thema „Diversität – Intersektionalität – Inklusion“ angeboten (vgl. ebd.: 9). Absolvent*innen des Bachelorstudiums haben laut des Curriculums im Hinblick auf Diversität einen geschärften Blick, sie weisen Kenntnisse zu Theorien und Modellen zu Dimensionen der Diversität und Intersektionalität im schulischen Kontext auf und können die Vielfalt im Klassenzimmer differenziert wahrnehmen. Neben Dimensionen wie sexuelle Orientierung, Mehrsprachigkeit, soziale Herkunft und Migration, Religion/Weltanschauung/Interreligiosität und psychische/physische Fähigkeiten soll auch die Dimension Gender in Modulen zu „Bildung – Diversität – Intersektionalität – Inklusion“ Berücksichtigung finden – jene Diversitätsdimensionen sollen als Ressource pädagogisches Handeln und inklusive und diversitätssensible Bildungsprozesse betrachtet und genutzt werden. Lernende sollen entsprechend ihrer jeweiligen Möglichkeiten, Bedürfnissen und Stärken gefördert werden. Absolvent*innen sollen um die Gefahr stereotyper Zuschreibungen wissen und einen professionellen, reflektierten Umgang hinsichtlich inklusiver und exklusiver Mechanismen damit aufweisen (vgl. ebd.: 16, 82, 121, 131).

Konkret werden im Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen zwei Vorlesungen und ein Seminar zum Thema „Bildung – Diversität – Intersektionalität - Inklusion“ angeboten. In der Eingangsvorlesung wird die Vielfalt der Lernenden hinsichtlich verschiedener Aspekte wie sozioökonomischen Status, Geschlecht, Bildungshintergrund, Religion, Migrationsgeschichte, sprachlicher Bildung, kulturellen Aspekten und besonderen Bedürfnissen zum Thema gemacht. Inhalt des Seminars sind Theorien und Modelle zu Dimensionen der Diversität, Intersektionalität und Interreligiosität im schulischen Kontext, zudem findet eine Reflexion über Denkmuster und Stereotypen statt. Im Bereich der Primarstufenpädagogik und -didaktik werden fünf Wahlpflicht-Seminare zu unterschiedlichen Diversitätsdimensionen (Gender und sexuelle Orientierung, soziale Herkunft, Migration und Mehrsprachigkeit, psychische und physische Fähigkeiten sowie Religion, Weltanschauung, Interreligiosität und Werthaltungen) angeboten, wovon drei Seminare positiv abzuschließen sind (vgl. ebd.: 74, 82). Im Bereich der Pädagogisch Praktischen Studien (Übungen und Praktika) haben die Studierenden die Möglichkeit, praxisbezogene Aspekte von Diversität und Inklusion wahrzunehmen und zu reflektieren. Im Rahmen einer Vertiefung sollen

Studierende „auf Basis der Dekonstruktion ihrer Stereotypen professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Diversität“ (PHW 2019a: 131) entwickeln. Zudem werden bei dem zu wählenden Schwerpunkt (Inklusion und Sonderpädagogik, sprachliche Bildung, Kreativität, Medienbildung und informatische Grundbildung sowie Science and Health) einzelne Lehrveranstaltungen zu Diversitäts- und Genderkompetenzen angeboten.

Laut dem Curriculum zum Masterstudium Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien sind Diversitäts- und Genderkompetenz als Querschnittsthema in allen Modulen festgesetzt. Im Bereich des Moduls zu bildungswissenschaftlichen Grundlagen werden explizite Lehrveranstaltungen zum Thema „Diversitätsorientierte bildungswissenschaftliche Erforschung des Berufsfeldes“ angeboten. Studierende setzen sich mit persönlichen Haltungen und Handlungen hinsichtlich Werten und Normen auseinander, beschäftigen sich tiefergehend mit Themen zu Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und diversitätsbezogenen Ungleichheiten in Bildungsbereichen. Inhalte der Lehrveranstaltungen sind zudem die Gestaltung von inklusiven Lernumgebungen sowie inklusive Didaktik. Die Fähigkeit, theoretisches Wissen zu Diversität, Inklusion sowie Bildungsgerechtigkeit in die Praxis umsetzen zu können, wird angestrebt (vgl. PHW 2019b: 25, 33).

Dem Qualifikationsprofil im Curriculum für das Bachelorstudium Primarstufe der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems (KPH) ist zu entnehmen, dass Pädagog*innen über ein Grundwissen zu wissenschaftlichen Geschlechtertheorien verfügen sollen. Der Sensibilisierung für stereotype Zuschreibungen sowie Reflexion von Alltagstheorien wird ebenfalls eine große Bedeutung beigemessen. Die Vielfalt der unterschiedlichen Lebensrealitäten von Schüler*innen soll als Ressource und Potenzial für den Unterricht genutzt werden. Der Umgang mit Diversität erfordert besondere Kompetenzen und Haltungen (vgl. KPH 2022: 14). An verschiedenen Stellen des Curriculums lassen sich Bezüge zur Genderthematik feststellen. Studierende der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule sollen Geschlecht als grundlegende Kategorie in pädagogischen Prozessen verstehen und eine geschlechterbewusste Perspektive auf Bildung und Bildungsprozesse einnehmen (vgl. ebd.: 99, 113). In verschiedenen Pflichtmodulen werden sozialisationstheoretische Ansätze von Bildung und Bildungsprozessen unter Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht behandelt. Beispielhaft sind hier die Module „Schulpädagogik und

allgemeine Didaktik und Bildungspsychologie“, „Allgemeine Erziehungs- und Bildungswissenschaft“, „Classroom Management“, „Soziokulturelles Lernen“ und „Mensch und Welt als Schöpfung Gottes“ zu nennen. Schüler*innen sollen bei ihren Lernprozessen genderbewusst und individuell begleitet und gefördert werden (vgl. ebd.: 109, 113, 115, 190, 603, 605). Auch bei der Aufbereitung von Lernmaterialien und der Vermittlung von Unterrichtsinhalten ist Gendersensibilität erforderlich (vgl. ebd.: 128, 198). Laut Curriculum ist das Thema Gender auf unterschiedliche Weise in vielen Aspekten und Modulen des Studiums verankert: Auseinandersetzungen mit Geschlechterrollen und Geschlechterdifferenzen finden beispielsweise in Modulen zu Sport, Sachunterricht und Religion Berücksichtigung. Auch Leistungsunterschiede und Interessensdifferenzen bei Mädchen und Buben sowie Positionen und Geschlechterbilder in der Gesellschaft sind Gegenstand der Lehrveranstaltungen. Zudem wird an mehreren Stellen unterschiedlicher Module des Bachelorcurriculums sowie des Mastercurriculums auf die Verwendung einer gendersensiblen Sprache verwiesen (vgl. KPH 2022: 105; KPH 2019: 93)

Zum Thema Genderkompetenz bietet die Kirchliche Pädagogische Hochschule ein eigenes Wahlpflichtmodul im Bachelorstudium. Inhalte des Moduls „Genderkompetenz – Voraussetzung für eine geschlechterbewusste Pädagogik“ sind unter anderem die Reflexion der „Bedeutung von Geschlecht in der pädagogischen Praxis“ im Hinblick auf „Grundlagen und Konzepte aktueller Geschlechtertheorien“ und deren geschichtlichen Entwicklung (vgl. KPH 2022: 168). Außerdem sollen in dieser Lehrveranstaltung die geschlechterbewusste Wahrnehmung und Haltung geschärft und die Rolle als Lehrperson reflektiert werden. Studierende sollen eine geschlechterbewusste Grundhaltung entwickeln, die bei der Erkennung von gesellschaftlichen Zuschreibungen im Schulalltag hilfreich ist. Das Ziel ist es, Studierenden Inhalte zu vermitteln und Werkzeuge mitzugeben, die sie dazu befähigen sollen, das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ umzusetzen und ihre Schüler*innen bestmöglich in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern (vgl. ebd.: 168).

Nach ausführlicher Betrachtung der Curricula der beiden Pädagogischen Hochschulen ist festzustellen, dass das Thema Gender an vielen Stellen des Studiums in unterschiedlichen Modulen und Lehrveranstaltungen aufgegriffen wird. Diversitäts- und Genderkompetenzen werden den Lehramtsstudierenden im Laufe ihrer

Ausbildung vermittelt und gehören zum Qualifikationsprofil einer Lehrkraft. Für die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit spielt ein Blick auf die Ausbildung sowie die Inhalte des Studiums der befragten Lehrpersonen eine bedeutende Rolle. Neben einer gewissen Grundhaltung können das Ausbildungsangebot und das Ausmaß der Beschäftigung mit genderrelevanten Themen im Rahmen des Studiums einen Einfluss auf die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte zu gendersensibler Pädagogik und ihren Umgang damit in der pädagogischen Praxis haben.

6.2 Zur Rolle der Lehrpersonen

Lehrkräfte haben eine Vorbildfunktion und müssen sich dieser bewusst sein. Das Verhalten und die Handlungsweisen von Buben und Mädchen in der Schule bilden oft das Verhalten und die Handlungsweisen der Erwachsenen in ihrem Umfeld ab.

„Durch einen heimlichen Lehrplan schaffen wir Bedingungen, die geschlechterbezogenes Verhalten hervorrufen. Lehrer und Lehrerinnen agieren selbst in einem Prozess des Doing Gender. Solche Befunde machten deutlich, dass nicht etwa Mädchen und Jungen unterschiedlich sind, sondern dass sie auf verschiedenen Wegen zu geschlechterbezogenem Verhalten aufgefordert werden. Dazu gehört unter anderem, wie die Institution strukturiert ist, welche Inhalte dort vermittelt werden oder wie Interaktionen ablaufen.“
(Kreienbaum/Urbanik 2006: 70)

Wenn Lehrpersonen ihre professionelle und geschlechtsbezogene Haltung gut reflektieren, können Kinder „gesündere“ Selbstbilder entwickeln. Jene Haltung steht in Verbindung mit der subjektiven Theorie von geschlechtlichem Denken und Handeln einer Lehrkraft, mit der es sich auseinanderzusetzen gilt (vgl. Jantz und Brandes 2006: 36).

Zur pädagogischen Qualifikation gehört ebenso, das eigene Geworden-Sein als Frau oder Mann zu reflektieren und den eigenen Beitrag zur (Re-)Produktion von Geschlechterunterschieden zu hinterfragen (vgl. Schneider, Axster und BMUKK 2011: 29). Eigene biografische Erfahrungen als weiblich bzw. männlich gelesene Person stehen im Zusammenhang mit unseren Annahmen zur Differenz von Geschlechtern. Dadurch werden unsere Haltungen und Einstellungen beeinflusst (vgl. Focks 2002: 106). Die Handlungsoptionen von Mädchen und Buben werden durch stereotype Bilder eingeschränkt, da sie normierenden Verhaltenserwartungen und Zuschreibungen

gegenüberstehen (vgl. Budde 2011: 114). Um Kinder in ihren individuellen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse fördern zu können, sollte auf Verallgemeinerungen, wie beispielsweise „typisch weiblich“ bzw. „typisch männlich“, verzichtet werden. Es ist von Bedeutung, kindliche Inszenierungen von Geschlecht zu hinterfragen, denn letztlich orientieren sich Kinder dabei an den Erwachsenen. Sie wollen mit geschlechtstypischen sozialen Praktiken Konflikte lösen und beweisen, dass sie gelernt haben, sich gemäß ihrem Geschlecht zu verhalten. Das Zeigen von geschlechtstypischem Verhalten kann in schwierigen Situationen entlastend wirken, da es eine normalisierende Funktion hat und Eindeutigkeit schafft. Dieses geschlechtstypische Verhalten gilt es zu analysieren und den Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Buben/Männer respektive Mädchen/Frauen und den Normen sowie Stereotypen unseres kulturellen Systems der binären Geschlechterordnung zu sehen (vgl. Focks 2002: 93).

Die Gestaltung einer gendersensiblen Schule stellt eine umfassende Aufgabe dar und erfordert neben finanziellen und zeitlichen Ressourcen die Aufgeschlossenheit und den Einsatz der Mehrheit des Lehrer*innenkollegiums wie auch die Unterstützung der Schulleitung. Fortbildungen, Coachings im Team sowie kollegiale Beratung erscheinen als geeignete Methoden, um Genderkompetenz auszubilden und die Reflexion alltäglicher Doing Gender Prozesse zu unterstützen (vgl. Budde 2011: 114). Budde plädiert dafür die individuellen Kinder in den Vordergrund zu rücken und den Fokus weniger auf das Geschlecht zu richten. Damit andere Klassifizierungskategorien nicht übersehen werden und nicht allein die Kategorie Geschlecht Betonung findet, ist es von Bedeutung, den Blick für Individualität und Heterogenität zu öffnen. Budde zufolge kann dies im Schulalltag gelingen, indem zunächst die Differenz dramatisiert wird, damit „die Bedeutung von Geschlecht in konkreten Situationen“ (Budde 2011: 114) hervorgehoben wird (vgl. ebd.). Danach sollte bedacht werden, dass nicht alle Mädchen und Buben gleich sind, sondern Heterogenität im Klassenzimmer herrscht. Um die Kinder in ihrer Individualität unterstützen zu können, sollte dann auf entdramatisierende Handlungsweisen gesetzt werden (vgl. Budde 2011: 114f.).

6.3 Frauen und Männer in der Volksschule

In Institutionen wie Kindergarten und Schule wie auch in der Familie nehmen vor allem Frauen eine prägende Rolle ein. Ein Blick auf die Verteilung von Männern und Frauen im Bildungssystem Österreichs zeigt, dass der Anteil von Frauen in der Primarstufe sehr hoch ist und über die Jahre kontinuierlich gestiegen ist, gleichzeitig hat der Männeranteil stetig abgenommen. Während der Anteil von Männern und Frauen in der Volksschule im Schuljahr 1923/24 ungefähr gleich war, waren im Schuljahr 2019/20 92,6% der Lehrkräfte weiblich (vgl. Bundeskanzleramt Österreich 2021: 20; Statistik Austria 2021: 66). Es kann von einer „Feminisierung der Bildung“ gesprochen werden (Budde 2011:112).

„Je jünger die Kinder, je geringer das Prestige der Institution und je niedriger die Bezahlung, desto mehr Frauen. Hingegen nimmt der Anteil an Männern zu, je älter die Kinder, je größer das Prestige und je besser die Bezahlung ist.“ (Budde 2011:112)

Ein Blick auf die Verteilung von weiblichen und männlichen Lehrpersonen auf die unterschiedlichen Schultypen zeigt, dass Frauen vor allem im Pflichtschulbereich tätig sind, besonders in der Volksschule und an Sonderschulen. In der Sekundarunter- und oberstufe ist das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften nahezu ausgeglichen, mit einem minimal höheren Frauenanteil beim Lehrpersonal. Im Bereich der berufsbildenden Schulen schwappt dieses Verhältnis dann in die andere Richtung über und es sind mehr männliche Lehrpersonen vorzufinden. Im Bereich der höheren Bildung besteht der überwiegende Teil des Lehrpersonals aus Männern (vgl. Hasenhüttl 2001: 37ff.).

„Frauen sind primär in jenen Schulbereichen anzutreffen, in denen nicht so sehr die Wissensvermittlung im Vordergrund steht, sondern in denen es eher um Erziehung im weiteren Sinn, um eine ganzheitliche Erfassung des Kindes geht: in den Kindergärten, den Vor-, Volks- und Sonderschulen. Je mehr in einem Schulbereich die reine Wissensvermittlung dominiert, und je älter die Kinder bzw. Jugendlichen werden, desto größer wird der Männeranteil.“ (Hasenhüttl 2001: 40f.)

Außerdem ist hervorzuheben, dass der Frauenanteil geringer wird, je höher die Entscheidungsebene ist. So sind die meisten Direktions- und Inspektionsposten im Schulwesen von Männern bekleidet (vgl. Hasenhüttl 2001: 41ff.). Die ungleiche Verteilung von Männern und Frauen im Schulbereich kann Schüler*innen unter

Anderem implizit vermitteln, welche Geschlechter in der Gesellschaft als wertvoll angesehen werden und dass bestimmte Berufe oder Positionen stark von Geschlechterstereotypen geprägt sind und es in unserer Gesellschaft Unterschiede in den Möglichkeiten und Erwartungen für Frauen und Männer gibt.

Budde und Venth (2010) führen den hohen Frauenanteil an Volksschulen auf die „strikten Reglementierungen zur Bildungsbeteiligung und Berufstätigkeit von Frauen“ (Budde und Venth 2010: 71f.) bis noch vor 100 Jahren zurück. Als möglichen Ursache für das starke weibliche Interesse für diesen Beruf nennen sie den Umstand, dass der Lehrberuf der erste akademische Beruf war, welchen Frauen überhaupt ausüben durften. Zudem sehen sie auch die gute Vereinbarkeit des Berufs mit der Familie als möglichen Grund. Die geringe Attraktivität des Berufs für Männer könnte mit dem steigenden Anteil von Frauen und somit dem Sinken der Bezahlung und des Prestiges zusammenhängen (vgl. ebd.).

Infolge dieser Verteilung bei den Lehrpersonen haben weibliche Schülerinnen meistens ein gleichgeschlechtliches Vorbild, ihre männlichen Mitschüler haben dies jedoch nicht. In diesem Zusammenhang wird oftmals die Behauptung aufgestellt, dass der Grund für einige Probleme von Buben bei der fehlenden Anwesenheit von männlichen Lehrern liegt. Ein höherer Anteil an männlichen Lehrkräften führt allerdings nicht automatisch zu positiven Auswirkungen auf die schulische Geschlechtergerechtigkeit. Lehrer sind im Unterricht eher wettbewerbs- und leistungsorientiert und fördern somit ähnliche Verhaltensweisen bei den Schüler*innen. Jene entsprechen dem männlichen Geschlechtshabitus. Weibliche Lehrpersonen können ebenfalls zu einer Verstärkung von Geschlechterstereotypen beitragen. Indem Buben öfter diszipliniert und Mädchen durch die Lehrerin in Schutz genommen werden, wird das Stereotyp verstärkt, dass Buben aggressiv und Mädchen schüchterner als ihre männlichen Mitschüler wären, weshalb sie vor ihnen beschützt werden müssten (vgl. Budde 2011: 112f.).

Dem gegenüber wurde in Studien festgestellt, dass Schüler*innen dem Geschlecht ihrer Lehrkraft eine sehr geringe Bedeutung beimessen. Ihnen ist die Autorität und das Durchsetzungsvermögen einer Lehrperson wichtig, genauso wie Einfühlsamkeit und Methodenkompetenz. Gerechtigkeit, Humor, Geduld und die Fähigkeit, Sachverhalte gut erklären zu können zählen ebenfalls zu den Eigenschaften, die sich Kinder von ihren Lehrer*innen wünschen (vgl. ebd.: 113).

7. Methoden

Im folgenden Kapitel wird zunächst die für die Forschung verwendete Erhebungsmethode dargelegt und das Forschungsfeld näher erläutert. Anschließend wird der Interviewleitfaden dargestellt sowie auf die Durchführung der Interviews eingegangen. Abschließend folgt eine Ausführung der angewendeten Auswertungsmethode.

Da in der vorliegenden Arbeit individuelle Einstellungen und Haltungen von Primarlehrpersonen thematisiert werden, bietet es sich an, qualitativ zu forschen. Ein qualitativer Forschungsansatz ermöglicht tiefergehende Einblicke in die subjektiven Erfahrungen und Meinungen des Lehrpersonals. Er zeichnet sich durch einen hohen Grad an Flexibilität und Offenheit aus und trägt dazu bei, die Konstellationen der sozialen Wirklichkeit der befragten Personen durch Techniken der Interpretation zu erfassen und zu rekonstruieren (vgl. Lamnek 2010: 317ff.).

7.1 Erhebungsinstrument

Für die Fragestellung der Arbeit und das Ziel jener, die individuellen Einstellungen und Haltungen von einzelnen Primarlehrkräften im Hinblick auf das Thema gendersensible Bildung zu erfassen und näher zu beleuchten, bietet sich das Erhebungsverfahren des Expert*inneninterviews an.

Das Wort „Expert*in“ lässt uns zunächst an Menschen mit besonderem Wissen denken, wir stellen uns Wissenschaftler*innen oder erfahrene Politiker*innen vor. Als Expert*in gilt eine Person jedoch auch dann, wenn sie über spezielles Wissen zu einem Bereich verfügt und nicht in solch hohen Positionen tätig ist (vgl. Gläser und Laudel 2010: 11). Dazu zählt auch das Wissen über den eigenen Arbeitsbereich. Expert*innenwissen ist in allen Bereichen des Lebens von Bedeutung, denn wir leben in einer Wissensgesellschaft und handeln dementsprechend meist auf Basis wissenschaftlicher Expertise (vgl. Bogner, Littig und Menz 2014: 10). Das Wissen, die Handlungsorientierungen und die Einschätzungen von Expert*innen haben einen Einfluss auf das Handeln anderer und bestimmen mit, wie über bestimmte Thematiken in der Gesellschaft reflektiert wird (vgl. ebd.: 13-15). Die Rekonstruktion von subjektiven Deutungen und Interpretationen sowie die Erfassung von Fachwissen und

persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte sind mir ein Anliegen, daher erscheint mir das Expert*inneninterview für mein Forschungsvorhaben als geeignete Erhebungsmethode (vgl. Bogner et al. 2014: 2; Meuser und Nagel 2009: 472). Im Mittelpunkt des Interesses steht all jenes Wissen, welches für den professionellen Handlungsrahmen der Befragten, von Bedeutung ist (vgl. ebd.: 25). Im Kontext der vorliegenden Arbeit gelten jene als Expert*innen, die „selbst Teil des Handlungsfeldes“ sind (Meuser und Nagel 2005: 73).

Die Interviews sind offen und leitfadengestützt, damit ein vorab erstellter Interviewleitfaden Struktur und Richtung vorgibt und die Gesprächspartner*innen zu allen Aspekten Informationen geben können. Durch ein semistrukturiertes Verfahren wird den Lehrpersonen weiterhin Raum für offene Erzählungen geboten (vgl. Gläser und Laudel 2010: 43). Die Orientierung an einem Leitfaden erkennt einerseits den Expert*innenstatus der befragten Personen an und wird andererseits auch „dem thematisch begrenzten Interesse“ der forschenden Person gerecht (Meuser und Nagel 2005: 77). Da die befragende Person mehrere Gesprächsthemen vorgibt, können sich die Interviewpartner*innen das Thema ihrer Erzählungen nicht frei aussuchen und müssen sich am Forschungsinteresse der*des Interviewer*in orientieren. Beim Interview ist es von Bedeutung, den Erzählfluss der befragten Person nicht zu unterbrechen, bevor zum nächsten Thema übergegangen wird (vgl. Nohl 2006: 19). Durch die Orientierung an einem Leitfaden ist auch automatisch eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gegeben. Meuser und Nagel (2009) betonen, dass ein Verzicht auf einen Leitfaden einige Gefahren mit sich bringen kann: ohne jegliche Struktur ins Gespräch zu gehen, könnte die forschende Person inkompetent wirken lassen und das Interview könnte in eine falsche Richtung laufen und der Fokus sich verschieben (vgl. Meuser und Nagel 2009: 472f.).

Die Lehrkräfte haben bei einem offenen leitfadengestützten Interview die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen und Überzeugungen zu reflektieren und ihre Gedanken und Perspektiven zu hinterfragen und zu erklären. Ein Interviewleitfaden enthält vorgegebene Fragen zu bestimmten Themen, die in allen geführten Interviews beantwortet werden müssen. Dabei steht jedoch ein natürlicher Gesprächsverlauf im Vordergrund, sodass die Reihenfolge der Fragen nicht zwingend eingehalten werden muss. So ist es nicht ausgeschlossen, dass Interviewpartner*innen selbstständig auf ein bestimmtes, für sie wichtiges Thema zu sprechen kommen. Des Weiteren besteht

die Möglichkeit, Nachfragen an die befragten Personen zu stellen, um eine vollständige Beantwortung der Frage zu erreichen (vgl. Gläser und Laudel 2010: 42). Bei einem Expert*inneninterview können sich durchaus auch narrative Passagen ergeben, welche sich „als Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen“ erweisen und Aufschluss über das Handeln von Expert*innen geben können (Meuser und Nagel 2009: 473).

7.2 Auswahl der Stichprobe

Für die Interviews im Laufe dieser Masterarbeit wurden insgesamt sechs Lehrpersonen (E1, E2, E3, E4, E5 und E6) ausgewählt. Die Interviewteilnehmer*innen sind zwischen 25 und 57 Jahre alt, fünf Teilnehmerinnen sind weiblich, ein Teilnehmer ist männlich. Die befragten Lehrpersonen sind auf unterschiedliche Weise zu ihrem derzeitigen Beruf gekommen und weisen ein unterschiedliches berufliches Erfahrungsniveau auf. Die Spanne der Berufserfahrung der Lehrpersonen reicht von zwei Dienstjahren bis zu 23 Dienstjahren.

Die Lehrkraft E1 ist weiblich und 57 Jahre alt. Sie hat zunächst Rechtswissenschaft studiert, bevor sie sich für ein Studium an der Pädagogischen Akademie Wien (heute Pädagogische Hochschule Wien) entschieden hat. Ihr Studium hat sie im Jahr 1997 abgeschlossen, seitdem ist sie an einer privaten Volksschule tätig.

E2 ist weiblich und 25 Jahre alt. Die Lehrperson hat an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems studiert, außerdem hat sie ein Auslandssemester in der Schweiz absolviert. Seit 2021 ist sie Lehrerin an einer privaten Volksschule.

Die Lehrperson E3 ist 30 Jahre alt und weiblich. Ihr Studium hat sie 2016 an der Pädagogischen Hochschule Wien abgeschlossen. Seitdem ist sie an einer privaten konfessionellen Volksschule tätig.

E4 ist weiblich und 26 Jahre alt. Im Jahr 2021 hat sie ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien absolviert und ist seitdem Lehrerin an einer öffentlichen Volksschule.

Die Lehrkraft E5 ist 26 Jahre alt und männlich. Er hat zunächst eine Ausbildung zum Koch und Kellner absolviert und hat erst durch den Zivildienst seinen Weg in den

Bildungsbereich gefunden. E5 ist seit 2019 Student an der Pädagogischen Hochschule Wien und seit 2021 an einer öffentlichen Volksschule tätig.

E6 ist weiblich und 39 Jahre alt. Die Lehrperson hat ihre Ausbildung an der damaligen Pädagogischen Akademie abgeschlossen und befindet sich in ihrem 18. Dienstjahr. Sie ist die gesamte Zeit über an einer privaten konfessionellen Volksschule tätig.

Die Expert*innen konnten vorrangig über private Kontakte gewonnen werden. Eine Interviewteilnehmerin empfahl mir nach unserem Interview eine ihrer Kolleginnen zu kontaktieren, da sie davon ausging, dass jene Kollegin Interesse an einem Interview hätte. Die Expert*innen wurden im Vorfeld über das Ziel der Arbeit, ihre Rolle im Forschungsprozess sowie die Anonymisierung ihrer Daten aufgeklärt. Alle Interviewteilnehmer*innen waren mit der Aufzeichnung des Interviews und Verwendung von verschriftlichten Teilen dessen einverstanden. Fünf Interviews fanden in der jeweiligen Schule, an welcher die befragten Lehrkräfte tätig sind, statt. Ein Interview wurde bei einer Expert*in zu Hause durchgeführt. Das kürzeste Interview dauerte 35 Minuten, das längste eine Stunde und neun Minuten.

7.3 Interviewleitfaden

Vor der Erstellung des Leitfadens war es notwendig, sich mit verschiedenen, das Thema betreffenden theoretischen Gesichtspunkten aus wissenschaftlicher Literatur zu beschäftigen. Ziel ist es, tiefergehende Einblicke in die Einstellungen und Haltungen von Primarlehrkräften zum Thema gendersensible Bildung zu erhalten, da jene einen Einfluss auf den Bildungsprozess der Kinder haben und eine Rolle bei der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung spielen.

Bei der Analyse sollten die Interviews auf verschiedene Dimensionen hin untersucht werden, deshalb wurde bei der Erstellung des Leitfadens darauf geachtet, dass er die wichtigsten Themengebiete der Forschungsfrage durch offene Fragen abdeckt. Die Fragen wurden im Vorhinein grob in mehrere Themenblöcke unterteilt:

- Allgemeines Verständnis von gendersensibler Pädagogik
- Persönliche Einstellungen und Haltungen zu gendersensibler Pädagogik
- Persönliche Erfahrungen mit gendersensibler Pädagogik und Schulpraxis
- Ausbildung und Weiterbildung
- Reflexion

7.4 Durchführung

Die Interviews wurden mithilfe des Leitfadens im Juni und Juli 2023 geführt. Zu Beginn des Interviews wurden alle interviewten Personen über die Anonymisierung ihrer Person sowie die für eine spätere Transkription des Interviews erforderliche digitale Aufzeichnung aufgeklärt. Die Interviewten wurden vorab nach ihrem Alter, ihrer beruflichen Ausbildung sowie der Dauer ihrer Tätigkeit in diesem Beruf gefragt. Außerdem wurde eine schriftliche Einverständniserklärung aller Teilnehmer*innen eingeholt.

Auf die genaue Formulierung der vorab erstellten Fragen wurde während der Durchführung der Interviews nicht geachtet. Es wurde zwar versucht, die Reihenfolge der Fragen so gut wie möglich einzuhalten, sie wurden dann jedoch so gestellt, dass sie in den Gesprächsfluss passen.

7.5 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der Interviews wird die dokumentarische Methode herangezogen. Da in dieser Arbeit persönliche Einstellungen und Haltungen von Primärpädagog*innen zu dem Thema Gender im Vordergrund stehen und die dokumentarische Methode eben jene Denk- und Handlungsmuster der befragten Personen analysiert, eignet sie sich für die Auswertung der Interviews (vgl. Kleemann, Krähnke und Matuschek 2013: 154). Das Ziel der dokumentarischen Methode ist es, den Zusammenhang zwischen den Perspektiven und Orientierungen, wie auch den Erfahrungen, aus denen jene Orientierungen hervorgegangen sind, zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2017: 3f.). Jene Methode leistet einen Beitrag für das Verständnis des reflexiven und handlungsleitenden Wissens der Akteur*innen und somit der Handlungspraxis (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2013: 9). Indem das Erfahrungswissen der Befragten rekonstruiert wird, können individuelle oder kollektive Handlungen und Orientierungen erkannt werden (vgl. Kleemann et al. 2013: 156). Die dokumentarische Methode steht in der Tradition der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und wurde von Ralf Bohnsack in Auseinandersetzung mit Harold Garfinkel „zu einem forschungspraktisch und methodologisch fundierten Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung entwickelt“ (Nohl 2017: 4).

Karl Mannheim (1980) unterscheidet im Prozess der Rekonstruktion von Erfahrungen und Orientierungen von Menschen zwischen dem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt einer Bezeichnung oder Äußerung. Der immanente Sinngehalt bezieht sich auf das unmittelbar Gesprochene, welches sich auf die wörtliche Bedeutung hin untersuchen lässt. Dabei wird nochmals zwischen den subjektiven Absichten der erzählenden Person und der allgemeinen Bedeutung des Gesagten bzw. einer Handlung unterschieden. Der dokumentarische Sinngehalt verweist auf die Art und Weise des Handelns und auf den Rahmen, in welchem das Thema behandelt wird. Er stellt dar, was „über die Orientierungen, Relevanzen, Normalitätsannahmen, Weltsichten“ (Kleemann et al. 2013: 160), demnach das Alltagswissen einer Person, zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Kleemann et al. 2013: 159f.; vgl. Nohl 2017: 4).

Bei der dokumentarischen Interpretation spiegelt sich die Unterscheidung zwischen immanentem und dokumentarischem Sinngehalt in der formulierenden Interpretation und der reflektierenden Interpretation wider (vgl. Nohl 2017: 5). Noch vor der Transkription der Interviews beginnt die formulierende Interpretation und die Frage nach dem „Was“ steht im Vordergrund. Der thematische Verlauf des Interviews wird rekonstruiert und Themen, die von besonderem Interesse für die Forschung sind, werden identifiziert. Es sind jene Themen relevant, die vorab aufgrund des Forschungsinteresses festgelegt worden sind, sowie Themen, die von den befragten Personen besonders ausführlich geschildert und in unterschiedlichen Interviews gleichermaßen behandelt wurden. Letztere eignen sich für die komparative Analyse (vgl. Nohl 2017: 30). Themen, zu denen sich die interviewten Personen intensiv äußern, nennt Bohnsack „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack 2014: 46). Nach der Transkription können im Zuge der formulierenden Feininterpretation Ober- und Unterthemen herausgearbeitet und von der forschenden Person paraphrasiert werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021: 370).

Wie ein Thema behandelt wird, steht im Zentrum der reflektierenden Interpretation. Der Fokus der dokumentarischen Methode liegt demnach auf der Abwendung von dem „Was“ hin zu dem „Wie“. In Anlehnung an Mannheim (1980), wird der Text im Zuge der reflektierenden Interpretation zunächst auf Textsorten, wie Erzählung, Beschreibung, Argumentation oder Bewertung, untersucht, um Handlungsorientierungen rekonstruieren zu können. Die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxis wird von Befragten kaum kommunikativ expliziert, sie kann nur

beschrieben oder erzählt werden. Erzählungen und Beschreibungen dienen zur Erhebung des „atheoretischen“ und „konjunktiven Wissens“ der Interviewten, „kommunikatives Wissen“ verbirgt sich hinter Argumentationen, in denen Motive und Gründe für bestimmte Handlungsabläufe genannt werden und Bewertungen, in denen Stellung zu eigenem oder fremdem Handeln genommen wird. Stegreiferzählungen lassen besonders tief in die Erfahrungsaufschichtung einer Person blicken (vgl. Nohl 2017: 30-34). Atheoretisches Wissen gehört zu unserem routinierten Handeln, wir verfügen darüber, ohne es explizit hervorholen zu müssen. Jenes intuitive Wissen verbindet Menschen, da es auf einer sehr ähnlichen Erfahrung und Handlungspraxis beruht. In diesem Zusammenhang spricht Mannheim von einer „konjunktiven Erfahrung“, welche mit anderen geteilt wird (vgl. ebd.: 6f.; Mannheim 1980: 225). Äußerungen und Bezeichnungen von Personen können einerseits eine öffentliche oder gesellschaftliche Bedeutung haben und werden somit als kommunikatives Wissen betrachtet, oder sie haben andererseits eine nicht-öffentliche und milieuspezifische Bedeutung und werden als konjunktives Wissen verstanden. Bei diesem Teilschritt liegt der Fokus besonders auf Erzählungen und Beschreibungen, da sich dahinter das atheoretische und konjunktive Wissen verbirgt. Die dokumentarische Methode eröffnet einen Zugang zum konjunktiven Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2013: 15; Nohl 2017: 34).

Die semantische Interpretation mit komparativer Analyse ermöglicht einen Vergleich hinsichtlich der Art und Weise, wie die Interviewten mit ähnlichen Themen umgehen und in welchen Orientierungsrahmen sie jene bearbeiten (vgl. Nohl 2017: 40). Für die bestmögliche Rekonstruktion der Art und Weise, wie ein bestimmtes Thema in einem Interview behandelt wird, ist es wichtig, andere Interviews dagegenzuhalten und die geschilderten Erfahrungen miteinander auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin zu vergleichen (vgl. ebd.: 9). Bei einem leitfadengestützten Interview bilden die gestellten Fragen die *Tertia Comparationis*, da die Problemstellungen alle interviewten Personen betreffen. Daher wird zunächst der Umgang der befragten Personen mit jenen Themen vergleichend interpretiert (vgl. Nohl 2017: 40).

Im letzten Schritt wird eine Typenbildung mit dem Ziel der Generalisierung vorgenommen. Aus den rekonstruierten kollektiven Orientierungsrahmen, die zeigen, wie die Befragten Problemstellungen bearbeiten, lassen sich sinngenetische Typen bilden. Um jedoch deutlich machen zu können, in welchen sozialen Zusammenhängen

die Orientierungsrahmen stehen, bedarf es der soziogenetischen Typenbildung. Im Zuge der soziogenetischen Typenbildung können unter Einbezug anderer Dimensionen Unterschiede innerhalb der Gemeinsamkeiten der Fälle herausgearbeitet werden (vgl. Nohl 2017: 43, 46). Um die empirischen Ergebnisse generalisieren zu können, müssen die Reichweite sowie die Grenzen der jeweiligen Typiken sichtbar gemacht werden (vgl. ebd.: 115).

8. Auswertung

Im Zuge der formulierenden Feininterpretation der Interviews wurden die für die Forschung als relevant erachteten Ober- und Unterthemen herausgearbeitet. Neben den vorab festgelegten Themen sind auch jene Themen, die von den interviewten Personen besonders ausführlich geschildert und bzw. oder in allen Interviews behandelt wurden für die reflektierende Interpretation von Bedeutung.

Vor der Durchführung der Interviews wurden folgende Themengebiete festgelegt:

- Assoziationen zu gendersensibler Pädagogik
- Einschätzung der persönlichen Einstellung und Haltung zu gendersensiblen Themen
- Kolleg*innen
- Rolle der Eltern
- Unterrichtsangebote
- Aktuelle Praktiken und Herausforderungen
- Schulbücher und Materialien
- Ausbildung und Weiterbildung

Bei der Durchführung der formulierenden Feininterpretation wurde ersichtlich, dass sich mehrere Lehrkräfte bei unterschiedlichen Themenblöcken zu zusätzlichen ähnlichen Inhalten geäußert haben. Themen wie die inklusive Sprache, Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte oder traditionellen Rollenbildern sowie religiöse Aspekte fanden bei einigen Lehrpersonen in ihren Erzählungen Beachtung. Äußerungen dazu werden im Rahmen der reflektierenden Interpretation bei den jeweiligen Oberthemen angeführt und analysiert. Zu männlichen Lehrpersonen im Kollegium haben sich mehrere Lehrkräfte umfangreich geäußert, daher werden Inhalte dazu zu einem eigenen Oberthema zusammengefasst.

Im Zuge der reflektierenden Interpretation wird nun versucht, die Erfahrungsräume und Handlungsorientierungen, innerhalb derer der interviewten Personen die Themen bearbeiten, zu rekonstruieren. Um einen Zugang zu jenen Habitusformen zu erhalten sind zwei Teilschritte erforderlich, die formale Interpretation sowie die semantische Interpretation bzw. komparative Analyse (vgl. Nohl 2017: 31). Die Aussagen in den

Interviews werden daher miteinander verglichen und auf Unterschiede und Ähnlichkeiten hin analysiert. Im letzten Schritt erfolgt eine Typenbildung.

Zu Beginn eines jeden Interviews wurde das Forschungsinteresse durch die Interviewende vorgestellt und die interviewten Personen wurden gebeten, sich kurz vorzustellen. Danach wurden sie zu ihren Assoziationen zu gendersensibler Pädagogik befragt, die Antworten darauf bilden das erste Themencluster. In diesem Kapitel werden nun die Aussagen und Positionen der interviewten Lehrpersonen zu unterschiedlichen Themengebieten in ihrer formalen und semantischen Darstellung interpretiert und miteinander verglichen.

8.1 Beispiel einer formulierenden Interpretation

| | |
|----------------------|------------------------------------|
| Interview | 1, 19.06.2023 |
| Dauer des Interviews | 00:38:30 |
| Befragte Person | E1, Lehrperson, weiblich, 57 Jahre |

Beginn des Interviews:

| Zeile | Oberthema (OT), Unterthema (UT) |
|-------|---|
| 5-12 | E1 unterrichtet bereits seit 23 Jahren. Bis auf vier Jahre, in denen sie in einem Halbinternat gearbeitet hatte, unterrichtet sie an derselben Schule. Vor ihrer Ausbildung zur Lehrerin hat sie Jus studiert, ihr Studium an der Pädak hat sie 1997 abgeschlossen. |
| 16-26 | OT: Assoziationen zu den Begrifflichkeiten , UT: inklusive Sprache, Stereotype Auf die offene Frage von der Interviewerin nach Assoziationen zu dem Thema gendersensible Bildung antwortet E1, dass bei der Sprache aufgepasst und beide Formen verwendet werden sollen. Außerdem müsse die Lehrperson versuchen, bestimmte Vorurteile und Stereotype, welche sozialisationsbedingt verankert sind, zu vermeiden und die Kinder nicht in „Schubladen“ (ebd. 21) wie „ <i>alle Buben sind gute Mathematiker und alle Mädchen lesen gut</i> “ (ebd. 19-20) oder „ <i>die Buben sind immer nur schlimm und die Mädchen sind immer nur brav</i> “ (ebd. 22-23) stecken. |
| 30-36 | OT: Offenheit der Kinder E1 ist der Meinung, dass gendersensible Pädagogik leicht umsetzbar sei in der Volksschule, da Kinder in dem Alter besonders offen und Rollenbilder noch nicht verfestigt sind. |

| | |
|--------|---|
| 39-53 | OT: Unterrichtsangebote, UT: inklusive Sprache |
| | Unterrichtsangebote gelten immer für beide Geschlechter und es wird kein Unterschied gemacht: „ <i>Die Buben müssen genauso schön zeichnen wie die Mädchen</i> “ (ebd. 41-42) und „ <i>die Mädels kriegen den Zirkel genauso in die Hand</i> “ (ebd. 42-43). E1 spricht den Turnunterricht an und verweist darauf, dass Mädchen „ <i>es auch aushalten (müssen), wenn sie abgeschossen werden vom Ball</i> “ (ebd. 44-45). „ <i>Die Mädels sitzen und plärren gleich, wenn was ist, und die Buben sind die Taffen und ein Bub darf auch einmal weinen, wenn irgendwas nicht gut geht</i> “ (ebd. 46-48). Gendersensible Bildung sprachlich umzusetzen, fällt ihr schwer „ <i>weil die Sprache halt einfach so männlich ist</i> “ (ebd. 49). Sie äußert, dass sie nicht gendern kann und es im Unterricht nicht macht, sondern nur die männliche Form verwendet. |
| 58-76 | OT: Unterrichtsangebote, UT: familiäre Rollenbilder |
| | Sie erzählt, dass sie im Unterricht mit den Kindern verschiedene Familienmodelle bespricht, um die Vorstellung von traditionellen Rollenverteilungen innerhalb der familiären Struktur aufzubrechen. Die Sensibilisierung der Kinder hierfür, stellt für E1 einen Vorteil von gendersensibler Pädagogik dar. Sie betont, dass Unterrichtsangebote, unabhängig vom Geschlecht und den vermeintlichen Interessen der Kinder, den Mädchen „ <i>den Weg in die Naturwissenschaften und in die Mathematik</i> “ (ebd. 70-71) und „ <i>den Buben halt auch einmal in den kreativen Bereich</i> “ (ebd. 73) eröffnen können und somit förderlich für die persönliche Entwicklung sein können. |
| 81-97 | OT: persönliche Erfahrungen, UT: inklusive Sprache |
| | E1 erzählt von ihrer eigenen Schulzeit und davon, dass es damals strikte Trennungen gab zwischen dem, wofür sich Mädchen und wofür sich Buben interessieren durften. „ <i>Ich habe noch einen Handarbeitsunterricht gehabt, der schrecklich war und die Buben durften werken (...) da war ich total grantig, dass ich nicht mit der Säge arbeiten habe dürfen, sondern hinter der Nähmaschine sitzen hab müssen</i> “ (ebd. 84-88). Sie sei froh darüber, dass heutzutage die Interessen nicht „ <i>vom Geschlecht vorgegeben werden</i> “ (ebd. 90-91). Sie tut sich schwer mit der inklusiven Sprache und meint, dass sie „ <i>jetzt als Frau nicht so das Problem habe, dass ich mich zurückgesetzt fühle, wenn da jetzt nicht die weibliche Form (...) verwendet wird</i> “ (ebd. 92-94). |
| 99-109 | OT: Rolle der Eltern |
| | Für E1 ist Chancengerechtigkeit zwischen Buben und Mädchen wichtig. Sie bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Familie und äußert Bedenken: „ <i>Für mich stellt sich die Frage, ob nicht trotzdem dann Kinder auf der Strecke bleiben, wenn sich beide (Eltern) quasi verwirklichen wollen. Wobei ich jetzt überhaupt nicht werten will (...) ich denke, ein Elternteil muss sich mehr um die Kinder kümmern oder muss sich da mehr reinhängen. Und da finde ich, ist es völlig wurscht, ob Mama oder Papa. Aber es sollte halt einer tun und es sollten sich nicht beide verwirklichen wollen. Es geht halt nicht mit Kindern.</i> “ (ebd. 102-108). |

| | |
|---------|---|
| 113-118 | OT: Einstellung und Haltung |
| | Die eigene Haltung zum Thema Gender hat einen Einfluss auf Kinder und ihre Selbsteinschätzung, besonders „ <i>wenn man sie <u>extrem</u> ausübt, wie das halt früher war</i> “ (ebd. 116). |
| 121-134 | OT: Kolleg*innen, Selbstreflexion, UT: inklusive Sprache |
| | E1 schätzt, dass ihre Kolleg*innen dem Thema Gender gegenüber positiv eingestellt und bemüht darum sind, „ <i>eine gewisse Gleichbehandlung in der Klasse an den Tag zu legen</i> “ (ebd. 122-123). E1 sei sich darüber bewusst, dass sie in ihrem Unterricht keine sprachliche Gleichbehandlung schafft und nicht weiß, ob sie nicht unbewusst auch „ <i>Handlungen setzt, die (...) das quasi irgendwie dann unterschwellig rüberbringen, weil man halt selber so erzogen ist</i> “ (ebd. 125-126). Ihr sei bewusst, dass die Buben mehr Aufmerksamkeit erhalten, weil sie aufgeweckter sind, sie kann jedoch nichts dagegen unternehmen. |

8.2 Reflektierende Interpretation

8.2.1 Thema: Assoziationen zu gendersensibler Pädagogik

Ein zentrales Thema, welches sich in den Aussagen aller interviewten Personen nach der Stellung der Eingangsfrage zu ihren Assoziationen zu gendersensibler Pädagogik deutlich abzeichnet, ist die Bedeutsamkeit der Verwendung einer gendersensiblen bzw. neutralen Sprache und der Vermeidung von Stereotypen im Schulalltag.

Die Lehrperson E1 betont gleich zu Beginn ihrer Ausführungen, dass Lehrkräfte bestrebt sein sollten, die Reproduktion von Vorurteilen und traditionellen Rollenverteilungen, welche „*man selber irgendwie in der Sozialisation mitbekommen hat*“ (E1, 24-25) im Unterricht zu vermeiden, indem sie eine gendersensible Sprache verwenden. Lehrpersonen sollten demnach darauf schauen, „*dass nicht nur immer männliche Formen vorkommen, sondern dass man eben auch weibliche Formen verwendet*“ (E1, 17-18). Die Reproduktion kann vermieden werden, indem die Schüler*innen durch Lehrkräfte nicht in „*Schubladen*“ (E1, 21) anhand von Annahmen über ihre Fähigkeiten und Interessen aufgrund ihres Geschlechts wie „*alle Buben sind gute Mathematiker und alle Mädchen lesen gut*“ (E1, 19-20) oder „*Buben sind immer nur schlimm und die Mädchen sind immer nur brav*“ (E1, 22-23) gesteckt werden. E1 versucht mit der Aussage „*die Frauen machen Haushalt, Küche, Kinder und die Herren gehen arbeiten*“ (E1, 25-26) die traditionellen Geschlechterrollen, mit denen sie in ihrer eigenen Sozialisation konfrontiert wurde, zu verdeutlichen und zu betonen, dass sie

sich davon distanziert und sich stattdessen für eine gendergerechtere Praxis einsetzt. Die Erwähnung der traditionellen Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern kann darauf abzielen, die Notwendigkeit einer Veränderung in der Gesellschaft zu unterstreichen und zu verdeutlichen, dass sie sich für eine inklusivere und gerechtere Bildungsumgebung einsetzt und diese Stereotype nicht in ihrem pädagogischen Ansatz reproduzieren möchte.

Diese Selbstreflexion von E1 ist zwar positiv hervorzuheben und zeigt, dass die Lehrperson bemüht ist, Geschlechterrollen und -erwartungen zu hinterfragen, die Aussagen können jedoch auch darauf hinweisen, dass E1 noch tiefergehende Reflexion über ihre eigenen Vorurteile und Stereotype benötigt, um diese zu überwinden und eine wirklich gendersensible Pädagogik zu praktizieren. Denn die Betonung der Trennung von Buben und Mädchen in den Aussagen der Lehrperson deutet darauf hin, dass sie die Geschlechter als diskrete Kategorien betrachtet und weniger die Vielfalt und Fluidität geschlechtlicher Identitäten anerkennt. Nicht-binäre oder genderqueere Schüler*innen könnten dadurch unsichtbar gemacht und ihre Erfahrungen und Bedürfnisse nicht angemessen berücksichtigt werden.

Ähnlich wie E1 unterstreicht auch die Lehrperson E3 die Bedeutung des Aufbrechens traditioneller Rollenbilder und die Förderung von Gleichberechtigung durch die Verwendung einer gendersensiblen Sprache. Sie führt aus, dass es wichtig ist, Kinder darauf vorzubereiten,

„(...) dass es nicht mehr diese typische Frauenrolle gibt, also dass auch in der Sprache es nicht mehr nur den Polizisten oder nur den Lehrer gibt, sondern dass auch die Frau eine Rolle in unserer Gesellschaft hat und die ebenfalls auch in der Sprache erwähnt werden sollte.“ (E3, 10-13)

Diese Aussage verdeutlicht die Achtsamkeit der Lehrperson für die Repräsentation verschiedener Geschlechter in der Sprache und den Einfluss, den dies auf die Wahrnehmung von Geschlechterrollen in der Gesellschaft hat. E3 reflektiert über den gesellschaftlichen Wandel in Bezug auf Geschlechterrollen und schreibt der Institution Schule einen hohen Stellenwert bei der Vermittlung einer aktuellen und vielfältigen Sichtweise auf Geschlechterrollen zu.

„Und dass man das auch in den Unterricht einbindet, dass die Kinder, wie soll ich sagen, früher ist man einfach anders erzogen worden, da war ein anderes Gesellschaftsbild und dass sich das jetzt irgendwie voll im Wandel befindet. Und ich finde, das ist wichtig, dass die Kinder da auch damit konfrontiert werden

sollen, weil man halt auch nicht weiß, was wird daheim besprochen, wie sind daheim die Rollenbilder und es ist einfach eine neue Zeit.“ (E3, 13-18)

Die Aussagen von E1 und E3 weisen auf ein Bewusstsein für die negativen Auswirkungen der Reproduktion von Geschlechterstereotypen und -rollen hin, sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. In ihren Ausführungen zeigt sich eine Sensibilität dafür, dass die Verwendung einer gendersensiblen Sprache und das Vermeiden von Generalisierungen bezüglich der Fähigkeiten und Interessen der Schuler*innen dazu beitragen können, ein Umfeld zu schaffen, welches die individuellen Bedürfnisse und Potenziale aller Schuler*Innen besser unterstützt.

Auch die Lehrperson E6 spricht sich in ihren Aussagen zu der Eingangsfrage für die Verwendung einer *„neutrale(n) Sprache, beiden Geschlechtern in der Klasse gegenüber oder den Geschlechtern in der Klasse gegenüber“* (E6, 4-6) aus. E6 sieht die Notwendigkeit, Unterrichtsinhalte neutral zu präsentieren und allen Schüler*innen gegenüber eine neutrale Haltung zu bewahren. Die Betonung der Neutralität und Sensibilität ist ein positiver Schritt in Richtung einer gendersensiblen Pädagogik, die darauf abzielt, Geschlechterstereotype zu überwinden und eine inklusive Lernumgebung zu schaffen. E6 ist der Meinung, *„dass noch früher angesetzt werden sollte mit der Sensibilisierung“* (E6, 11-12) der Kinder, damit eine umfassende gendersensible Bildung ermöglicht werden kann.

„Ich sehe, dass die Kinder bereits stark geprägt in die Volksschule kommen, dass es wenn natürlich ein verankertes Rollenbild da ist, man will es primär, ich will es nicht verändern, aber eine andere Sichtweise darstellen oder sie darauf zu sensibilisieren, dass unterschiedliche Sichtweisen möglich sind, finde ich total wichtig, ist dann aber oft gar nicht so einfach, weil ab der Geburt weg in dem Bereich so stark geprägt wird, dass ich finde, dass es, wenn man erst im Primärbereich ansetzt, es gar nicht so einfach ist, hier noch intensiv viel zu verändern.“ (E6, 12-19)

Diese Aussage impliziert, dass Geschlechterstereotype und Rollenbilder bereits so tief in der Gesellschaft verankert sind, dass es schwierig erscheint, diese zu überwinden. Solch eine Ansicht kann dazu führen, dass sich die Lehrperson möglicherweise resigniert fühlt. Die Betonung, dass E6 die Sichtweisen anderer nicht primär verändern, sondern nur alternative Sichtweisen darstellen möchte, zeugt einerseits von einem sensiblen Umgang mit den Einstellungen anderer, andererseits kann es jedoch auch auf eine gewisse Unsicherheit oder Angst vor dem Widerstand in der Gesellschaft hinweisen, was wiederum die Umsetzung einer gendersensiblen Pädagogik erschwert.

Die Lehrkraft E2 assoziiert mit gendersensibler Pädagogik ähnlich wie E1 und E3 die Notwendigkeit von Achtsamkeit gegenüber direkten Rollenzuschreibungen und Vorurteilen aufgrund des Geschlechts im Schulalltag.

„Du bist Mann, du bist Frau und auch so Vorurteile. Ja, weil du ein Mann bist, willst du das und weil du eine Frau bist, willst du das. Eben auch die ganzen NaWi-Fächer und so, also naturwissenschaftlichen Fächer weiß man ja, dass Frauen eher weniger dazu hingezogen sind.“ (E2, 20-23)

Die Erwähnung des Themas „naturwissenschaftliche Fächer“ deutet auf ein verbreitetes Vorurteil hin, das Frauen als weniger begabt, geeignet oder interessiert an bestimmten Fachgebieten, in diesem Fall an jenen der Naturwissenschaften, betrachtet. Indem E2 „*weiß man ja*“ (E2, 22-23) sagt, vermittelt sie den Eindruck, als ob sie diese Vorstellung als allgemein bekannt oder akzeptiert betrachtet und diese stereotypische Annahme in ihrer eigenen Wahrnehmung bzw. der gesellschaftlichen Vorstellung verankert ist. Aus ihrer Aussage lässt sich ableiten, dass sie diese Vorstellung als Fakt akzeptiert, ohne sie weiter zu hinterfragen oder zu analysieren, da sie sich nicht ausreichend mit dem Zusammenspiel komplexer sozialer, kultureller und individueller Faktoren auseinandergesetzt hat, die dazu beitragen, dass sich ein Individuum für ein bestimmtes Fach interessiert oder nicht. Diese Vermutung bestätigt E2 indem sie sagt, dass sie die genauen Gründe für jene stereotype Annahme nicht kennt.

„Ich weiß nicht wieso, aber man muss halt auch drauf aufpassen (...) das Genderthema ist ein sehr sensibles Thema und ich kenn mich da auch glaub ich nicht gut genug damit aus (...) aber ich weiß, dass man da einfach sehr sensibel sein muss, weil man da Menschen auch damit verletzen kann.“ (E2, 23-28)

Die Lehrperson E2 zeigt demnach einige Unsicherheiten im Umgang mit genderbezogenen Themen, welche sie vor allem auf ihr eigenes Unwissen zurückführt, gleichzeitig betont sie aber auch den Wunsch und das Bestreben danach, gendersensibel zu handeln. In ihren Äußerungen drückt E2 aus, dass ihr bewusst ist, dass Geschlecht nicht immer eindeutig ist und dass einige Schüler*innen nicht mit den traditionellen Vorstellungen von „männlich“ und „weiblich“ übereinstimmen.

„Eben, dass ich nicht irgendwie so was sage wie Burschen sind so und Mädels sind so, sondern sie alle gleichbehandle. Also im Sinne von egal welches Geschlecht und ich weiß auch nicht, wer jetzt welches Geschlecht hat. Also ich weiß es ja nur am Papier, offiziell weiß ich es nicht, da bin ich auch sensibel und ich finde, es geht dann auch schon in die Richtung, als was fühle ich mich und

ich weiß ja auch nicht in der Klasse, wer sich da als was fühlt und deswegen bin ich da auch recht sensibel.“ (E2, 32-37)

Indem E2 betont, dass sie sich nicht darauf verlässt, welche Angaben zum Geschlecht auf den Formularen stehen, sondern darauf achtet, wie sich die Schüler*innen selbst identifizieren, zeigt sie eine einfühlsame und unterstützende Haltung gegenüber der individuellen Selbstwahrnehmung der Kinder. Dies spiegelt sich besonders in ihrer Erzählung über ein Kind, welches Geschichten unter einem anderen Namen geschrieben hat:

„Also es gibt auch Kinder, wo ich dann besonders vorsichtig bin, wenn sie Geschichten schreiben und einmal hat ein Kind geschrieben, es heißt Laura und es war aber ein Bub, der das geschrieben hat. Und dann habe ich halt sehr aufgepasst, dass ich da nicht so stark auf das eingehe, weil ich halt nicht irgendeine Frage stellen wollte, dass es dem Kind unangenehm ist.“ (E2, 37-42)

Sie signalisiert hiermit ihre Bereitschaft, die Gefühle und Identitäten ihrer Schüler*innen zu respektieren, indem sie darauf achtet, keine Annahmen über ihr Geschlecht zu treffen oder sie mit Fragen zu ihrer Geschlechtsidentität in unangenehme Situationen zu bringen.

Die Lehrperson E4 zeigt ähnlich wie E2 ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit von Geschlechteridentitäten und -rollen sowie für die Komplexität der gesellschaftlichen Einflüsse auf diese. Indem sie darauf hinweist, dass *„nur weil man ein Bub ist, heißt das nicht, dass man sich als Bub sieht“* (E4, 15) und individuelle Identität über stereotype Geschlechtszuweisungen hinausgeht, zeigt die Lehrperson eine Sensibilität für die Nuancen und Vielfalt von Geschlechtsidentitäten. Ihre Aussage impliziert, dass die Identität eines Individuums nicht zwangsläufig durch das biologische Geschlecht definiert wird und unterstreicht den Ansatz, Geschlecht nicht als starres Konstrukt zu betrachten. E4 sieht diverse Beziehungstypen als *„ein großes Thema“* (E4, 16) in Bezug auf gendersensible Pädagogik und assoziiert auch traditionelle Rollenbilder in der Gesellschaft und im familiären Umfeld damit. Sie lässt offen, ob sie mit diversen Beziehungstypen nur romantische oder allgemein zwischenmenschliche Verbindungen meint. Im Verlauf des Interviews wird deutlich, dass E4 bestrebt ist, verschiedenen Familienstrukturen und Beziehungsformen in der Schule und im Unterricht mehr Berücksichtigung zu schenken, um zur Anerkennung und Normalisierung der Vielfalt von Familienkonstruktionen beizutragen. Hinter der Erwähnung des *„familiären Ansehens“* (E4, 17-18) lässt sich einerseits eine gewisse

Besorgnis um das Ansehen von Geschlechtern in der Gesellschaft und in der Schule erkennen und in Verbindung damit die Sorge darum, wie Kinder aufgrund ihrer familiären Situation von anderen beurteilt werden könnten. Andererseits kann diese Aussage auch darauf hindeuten, dass E4 das traditionelle Familienmodell als Norm betrachtet.

Auch die Lehrperson E5 verbindet gendersensible Pädagogik vor allem mit einem sensiblen Umgang mit Sprache und hebt zusätzlich die Bedeutung von Differenzierung im Unterricht hervor. Die Notwendigkeit zur Differenzierung bezieht sich in der pädagogischen Praxis darauf, dass Lehrpersonen die unterschiedlichen Bedürfnisse, Voraussetzungen und individuelle Lernstile der Schüler*innen wahrnehmen und entsprechend handeln. Die Hervorhebung dessen ist positiv zu beurteilen und zeugt von dem Bestreben von E5, einen inklusiven und gerechten Unterricht zu gestalten und geschlechtsspezifische Stereotype zu vermeiden. E5 assoziiert mit gendersensibler Bildung auch

„(...) Basic Mainstreaming-Sachen, dass zum Beispiel nur ein Mädchen ein Kleid tragen darf und ein Bub nicht. An solche Sachen denke ich oder an Burschen- und Mädchenfarbe zum Beispiel, gibt es in dem Fall einfach nicht, weil warum auch?“ (E5, 18-21)

E5 äußert sich sehr oft zu Mädchen- und Bubenfarben und zu gleichen Kleidungsmöglichkeiten für Mädchen und Buben. Der Fokus auf dieses Thema kann darauf zurückgeführt werden, dass er zum Zeitpunkt des Interviews Klassenlehrer einer ersten Klasse ist und diese Themen in diesem Alter, oder wie er selbst zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews erzählt, speziell in seiner Klasse besonders präsent sind. Er hinterfragt dennoch die Gründe für diese Beschränkungen nicht und reduziert die Frage nach der Geschlechteridentität auf die physische Erscheinung einer Person, indem er sich nur auf die Kleidung der Schüler*innen konzentriert und andere Aspekte vernachlässigt. Auch die Aussage, dass es „keine Burschen- und Mädchenfarben“ (E5, 20) gibt, erscheint zwar als positiv gemeint, sie könnte aber auch die Heteronormativität unterstützen und die Vielfalt der Geschlechtsidentitäten außer Acht lassen. Sie impliziert, dass es bestimmte Farben gibt, die typischerweise mit einem bestimmten Geschlecht verbunden sind. Diese Vorstellung basiert auf traditionellen Geschlechterstereotypen, die vorstehen, dass Mädchen Rosa und Buben Blau mögen und tragen sollten. Indem E5 darauf hinweist, dass es keine festgelegten Farben für bestimmte Geschlechter gibt, versucht er zwar, Stereotype aufzubrechen, die Aussage

impliziert aber weiterhin eine binäre Sichtweise auf Geschlecht und schließt nicht-binäre Identitäten aus, indem Geschlecht an äußeren Merkmalen wie Kleidung oder Farben festgemacht wird.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Lehrkräfte ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer gendersensiblen Pädagogik, sie unterscheiden sich jedoch in ihrem Verständnis und ihrer Herangehensweise an das Thema.

8.2.2 Thema: Einschätzung der persönlichen Einstellung und Haltung zu gendersensibler Pädagogik

In Bezug auf die Frage nach einer Einschätzung ihrer eigenen Einstellung und Haltung zum Thema gendersensible Bildung betonen alle sechs Personen die Bedeutsamkeit von Gleichberechtigung, Chancengleichheit sowie einer geschlechtsneutralen Umgebung für Kinder. Sie streben im unterschiedlichen Maße danach, eine offene und tolerante Atmosphäre zu schaffen, in der sich Schüler*innen frei entfalten können, unabhängig von Geschlechtsstereotypen. Die persönlichen Erfahrungen der Befragten, sei es aus der eigenen Schulzeit oder basierend auf den familiären Hintergründen, haben maßgeblichen Einfluss auf ihre Einstellungen gegenüber gendersensibler Bildung.

E1 erwähnt ihre eigene Schulzeit, in der sie sich benachteiligt fühlte, weil Mädchen bestimmte Fächer wie den Handarbeitsunterricht besuchen mussten, während Buben Werkunterricht hatten.

„Also ich bin zum Beispiel gerade noch in einer Zeit in die Schule gegangen oder groß geworden, wo das sehr unterschiedlich war, was Buben und Mädchen machen oder wofür sie sich interessieren können. Ich habe noch einen Handarbeitsunterricht gehabt, der schrecklich war, und die Buben durften werken, und ich weiß noch, es war in der Schule, ich war im Gymnasium, da war ich total grantig, dass ich nicht mit der Säge arbeiten habe dürfen, sondern hinter der Nähmaschine sitzen, ja sitzen hab müssen.“ (E1, 82-88)

Hiermit spricht sie die internalisierte Vorstellung an, dass bestimmte Fächer oder Aktivitäten geschlechtsspezifisch sind und ihre Unzufriedenheit über die damalige Geschlechtertrennung legt nahe, dass sie die traditionellen Geschlechterrollen kritisiert und Chancengleichheit befürwortet. Sie betont auch, dass sie froh darüber ist, dass sich diesbezüglich einiges geändert hat:

„Und da hat sich Gott sei Dank ja schon vieles getan in der Schule, dass man einfach auch die Möglichkeit hat, sich nach seinen Interessen zu unterscheiden und nicht die Interessen vom Geschlecht vorgegeben werden.“ (E1, 88-91)

Allerdings gibt E1 zu, Schwierigkeiten damit zu haben, gendersensible Sprache im Alltag konsequent zu verwenden.

„Wo ich mir schwertue, ist wirklich auch mit der Sprache, weil ich es einfach manchmal sehr schwierig finde und ich jetzt als Frau nicht so das Problem habe, dass ich mich zurückgesetzt fühle, wenn da jetzt nicht die weibliche Form (...) verwendet wird.“ (E1, 91-94)

Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen ihrem Verständnis von Geschlechtergerechtigkeit und ihrer Bereitschaft, aktiv Maßnahmen zur Förderung dieser Gerechtigkeit zu ergreifen. Indem sie gendersensible Sprache als weniger wichtig erachtet und ihre persönliche Benachteiligung in Frage stellt, spielt sie die Relevanz und Dringlichkeit mancher Maßnahmen zur Geschlechtergerechtigkeit herunter. Möglicherweise sieht sie die Ablehnung traditioneller Geschlechterrollen und die Förderung individueller Interessen der Schüler*innen als ausreichend an, um Geschlechtergerechtigkeit zu erreichen und betrachtet gendersensible Sprache als weniger wirksam. Auffallend ist jedoch, dass E1 zu Beginn des Interviews gendersensible Sprache sehr wohl als bedeutsam für die Vermeidung der Reproduktion von Vorurteilen und traditionellen Rollenverteilungen hervorgehoben hat.

Um zu unterstreichen, dass sie Chancengleichheit zwischen Mädchen und Buben, Frauen und Männern befürwortet, bezieht sie sich auf die Eltern und äußert Bedenken darüber, dass das Streben beider Elternteile nach Verwirklichung zur Vernachlässigung der Kinder führen könnte. Sie ist der Meinung, *„ein Elternteil muss sich mehr um die Kinder kümmern“* (E1, 105) und betont, dass es egal sei, ob die Mutter oder der Vater sich dafür entscheidet, wichtig sei es zu verhindern, dass die *„Kinder auf der Strecke bleiben“* (E1, 102-103). E1 ist überzeugt davon, dass eine stereotype Zuweisung von Aktivitäten, wie es in ihrer Schulzeit der Fall war, Kinder insofern beeinflussen kann, dass sie Dinge nicht ausprobieren oder annehmen, gewisse Dinge nicht zu können. Wenn eine Lehrperson ihre Haltung *„extrem ausübt, wie das halt früher war, glaube ich schon, dass das Kinder beeinflusst, etwas nicht zu probieren oder von sich zu sagen, ich kann das nicht“* (E1, 116-118). Sie erörtert, dass Lehrpersonen Kinder im Unterricht oft unterschwellig nach ihrem Geschlecht bewerten

und ihnen deshalb bestimmte Dinge eher bzw. nicht zutrauen. *„Von gleich behandeln ist man meilenweit entfernt“* (E1, 454-455).

Laut E1 können Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen die Lernumgebung, das Lernverhalten und die Entwicklung der Schüler*innen sowohl positiv, als auch negativ beeinflussen. Sie reflektiert darüber, dass das Wort „gendersensibel“ für viele Menschen *„ein Reizwort“* (E1, 444) darstellt und sich die Auseinandersetzung mit dem Thema für Lehrpersonen allgemein als sehr schwierig gestalten kann.

„(...) dass sie einfach total Angst haben, dass das so in die, in die andere Richtung geht. Das ist so ja die Emanze oder so irgendwie, dass das halt auch deswegen vielleicht oft schwierig ist, dass sich Leute damit auseinandersetzen, weil sie vielleicht Angst haben, man muss dann irgendwie überzeichnet irgendwas tun.“ (E1, 444-448)

Obwohl die Aussagen von E1 darauf hindeuten, dass sie die Herausforderungen und den Einfluss von Geschlechterstereotypen erkennt, zeigt sie einige Unsicherheiten und Vorbehalte gegenüber konkreten Maßnahmen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit. Sich selbst bezeichnet sie als *„sensibler als die frühere Generation“* (E1, 463), intensiv beschäftigt sie sich jedoch nicht mit gendersensiblen Themen.

Auch E2 verbindet ihre Einstellung und Haltung zu gendersensibler Bildung mit ihren eigenen Erfahrungen. Ihre Aussagen weisen im Hinblick darauf jedoch einige Widersprüche auf: E2 äußert, dass ihr alles in Bezug auf gendersensible Pädagogik *„wurscht“* (E2, 59) sei und sie sich nicht besonders damit auseinandersetzen würde.

„Es gibt viele Menschen, die sind halt extrem in dieser Thematik drinnen. Ich glaube, dass das dadurch entsteht, dass sie vielleicht Probleme mit dem hatten. Und es gibt Menschen, die sind extrem dagegen, weil sie es vielleicht nicht kennen. Was weiß ich? Ich kenn mich da nicht aus, mir ist es wurscht und ich denke, es ist deshalb, weil ich einfach sehr offen erzogen wurde.“ (E2, 59-64)

Sie betont, dass sie eine sehr offene Erziehung genossen hat und sich aufgrund dessen nicht mit gendersensiblen Themen befasst. E2 erwähnt zudem, dass sie als Kind nicht einmal wusste, was Rassismus ist, was darauf hindeutet, dass sie wenig Sensibilität für soziale Ungerechtigkeiten entwickelt hat. Gleichzeitig deutet sie jedoch an, dass Erwachsene, einschließlich Eltern und Lehrpersonen, großen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern haben. E2 denkt, dass Kinder (auch negative) Verhaltensweisen und Meinungen von Erwachsenen spiegeln. Es kann davon ausgegangen werden, dass E2 Erwachsene in einer Vorbildfunktion für Kinder in

Bezug auf Einstellungen und Haltungen sieht. An einer anderen Stelle führt E2 aus, dass Eltern zu 50 % und Lehrpersonen ebenfalls zu 50 % Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. *„Wenn wir stark genug sind, können wir 60% daraus machen“* (E2, 535). Die Anerkennung des Einflusses von Erwachsenen auf die Meinungen und Verhaltensweisen von Kindern steht im Kontrast zu ihrer behaupteten Gleichgültigkeit gegenüber gendersensibler Pädagogik. Ihr Mangel an Engagement für diese Themen könnte darauf hindeuten, dass sie sich in einer privilegierten Position befindet, in der sie die negativen Auswirkungen geschlechtsspezifischer Stereotype nicht stark spürt oder ihnen nicht viel Bedeutung zumisst.

Darüber hinaus zeigt E2 Frustration über das Bildungssystem, welches sie als einschränkend und demoralisierend empfindet. Sie beschreibt, wie Lehrpersonen von dem System Schule erdrückt werden und dass sie in ihren Bemühungen, individuell auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen, eingeschränkt wird.

„Leider bricht das Schulsystem uns Lehrer. Wir können nicht auf die Kinder so eingehen, wie wir wollen. Wir können sie nicht so annehmen, wie wir wollen, weil sie werden gedrillt bis zum geht schon nicht mehr.“ (E2, 556-559)

„Ich versuche das so gut wie möglich zu machen, aber ich habe das Gefühl, je länger ich in der Schule bin, desto mehr werde ich gebrochen. So richtig in zwei.“ (E2, 569-571)

Diese Frustration könnte dazu führen, dass sich E2 noch stärker von Themen wie gendersensible Pädagogik distanziert, da sie sich bereits aufgrund anderer Dinge überlastet und entmutigt fühlt.

Die Lehrperson E3 äußert eine deutlich engagiertere Haltung gegenüber gendersensibler Pädagogik. E3 beschreibt ihre Einstellung zur gendersensiblen Pädagogik als sehr offen und denkt, dass ihre Offenheit einen Einfluss auf ihre Schüler*innen und den Unterricht hat. Zudem kritisiert sie den Umstand, dass Kinder bereits im Kindergarten und in der Schule mit Rollenklischees in Berührung kommen und unterstreicht, dass das *„in der heutigen Zeit keinen Platz mehr hat“* (E3, 120). Sie betont besonders, dass sie die Verwendung gendersensibler Sprache als *„Normalität“* (E3, 94) betrachtet.

„Wenn ich dann auch so Artikel lese, wo sich Leute darüber beschweren, dass gegendert werden muss, ich kann mich in das überhaupt nicht hineinversetzen.“ (E3, 94-96)

Die Lehrperson hebt hervor, dass es für sie unverständlich ist, warum einige Menschen Schwierigkeiten mit gendergerechter Sprache haben, da es für sie selbstverständlich ist, Frauen in der Gesellschaft sichtbar zu machen. Dies zeigt ihre Überzeugung von der Bedeutung gendersensibler Sprache als Instrument zur Bekämpfung genderspezifischer Stereotypen und zur Förderung von Geschlechtergleichstellung. E3 verwendet häufig die Wörter „normal“ und „Normalität“, um zu verdeutlichen, dass sie Gendersensibilität als selbstverständlich und wünschenswert betrachtet. Ihre Zeit in der HAK nennt sie als entscheidend für ihre Haltung zu gendersensiblen Themen, da sie damals zum ersten Mal mit der gendersensiblen Sprache in Berührung kam. Durch die Verwendung der oben genannten Begriffe möchte sie ihre Überzeugung unterstreichen, dass die Integration von gendersensibler Pädagogik in den Unterricht als unverzichtbarer Bestandteil des Bildungssystems gefördert und die gendersensible Sprache als Teil der Normalität betrachtet werden sollte, um eine gerechte und gleichberechtigte(re) Gesellschaft zu schaffen. Da sie die Normalität so betont, versucht sie möglicherweise Vorurteile oder Widerstände gegenüber gendergerechter Sprache zu entkräften, indem sie jene als einen natürlichen und unaufdringlichen Aspekt des Unterrichts und des sozialen Lebens darstellt.

E3 betont die Rolle der Lehrperson als Vorbild und Einflussfigur und untermauert diese Aussage damit, dass Kinder ihren Lehrpersonen große Glaubwürdigkeit zuschreiben.

„Ich glaube, dass besonders für die Kinder in der ersten und zweiten Klasse die Lehrperson der Star ist. Und das melden mir auch immer dann die Eltern, wenn sie dann sagen, bitte können sie meinem Kind sagen, weil es glaubt mir nicht, es glaubt nur, dass was ich sage stimmt. Und das ist besonders bei den Kleinen noch so. Wenn du da vorne stehst und diese Einstellung vertrittst, nehmen die Kinder das an, weil sie sich denken, das ist die Wahrheit, weil woher sollen sie es sonst wissen?“ (E3, 462-468)

Damit zeigt E3 eine deutliche Sensibilität und Verantwortung für die Vermittlung von Werten und sozialen Normen an ihre Schüler*innen, sowie ein Bewusstsein dafür, wie ihre eigene Einstellung und Haltung von Schüler*innen wahrgenommen und internalisiert wird.

„Deswegen ist es unglaublich wichtig, welche Werte die Lehrperson vertritt und meiner Meinung nach, wenn diese Lehrperson die falschen Werte vertritt, dann sollte sie lieber ruhig sein und gar nichts dazu sagen, weil es prägt die Kinder extrem.“ (E3, 469-472)

Die Lehrperson E4 zeigt ähnlich wie E3 eine offene Haltung gegenüber gendersensibler Pädagogik. Auch sie bezieht sich in ihren Erzählungen auf ihre eigenen Erfahrungen und betont, dass sie selbst nie dem geschlechterstereotypischen Rollenbild eines Mädchens bzw. einer Frau entsprochen hat.

„Ich bin nie das typische Mädchen gewesen, wie man halt Mädels immer beschrieben hat. Mädels mögen Ballett und Rosa, also so war ich nie. Ich habe in der Volksschule auch schon Fußball gespielt (...) meine Lieblingsfarbe ist auch blau.“ (E4, 103-107)

Sie verbindet diesen Umstand damit, dass sie nun eine Haltung der Gleichberechtigung der Geschlechter vertritt. Im Laufe des Interviews betont sie, dass sie Wert darauf legt, dass „beide Geschlechter“ (E4, 111) gleiche Chancen erhalten und sich gegenseitig unterstützen. Indem sie den Ausdruck „beide Geschlechter“ (E4, 111) verwendet, bezieht sie sich auf eine binäre Vorstellung von Geschlecht und zeigt eine traditionelle Auffassung von Geschlecht, die nicht die Vielfalt und Komplexität der Geschlechtsidentitäten umfasst. Es stellt sich die Frage, ob E4 dadurch weniger mit dem Konzept der Geschlechtervielfalt vertraut ist oder weniger sensibel für die Bedürfnisse und Identitäten von nicht-binären Personen ist.

Ein wichtiger Aspekt in den Aussagen von E4 sind ihre Erzählungen über ihre eigenen Erfahrungen und wie sie ihre Einstellung im Laufe der Zeit angepasst hat, beispielsweise indem sie Farb- und Spielvorlieben der Kinder berücksichtigt und diese nicht mehr nach traditionellen Geschlechterklischees verteilt.

„Ich muss sagen, dass ich am Anfang, als ich begonnen habe, als Lehrerin zu arbeiten, ich habe den Kindern Geschenke gemacht und da muss ich schon sagen, dass ich oft Geschenke gewählt habe hinsichtlich ja, Buben kriegen blaue und grüne Geschenke und Mädchen halt rosarote, gelbe, orangene. Und das ist gar nicht mehr so (...) ich habe dann immer geschaut, dass ich nach dem, was ich halt vom Kind weiß, ihnen dann dahingehend Geschenke mache.“ (E4, 717-725)

„Ich habe auch Kinder in der Klasse, die mögen zum Beispiel Bügelperlen gerne. Ich erinnere mich an meine Volksschulzeit zurück. Vor 20 Jahren haben hauptsächlich Mädchen mit Bügelperlen gearbeitet und das ist halt nicht mehr so und das mag ich und befürworte ich auch sehr und fordere ich auch indirekt von den Kindern, dass auch Mädchen mit Lego spielen dürfen und Mädchen auch Häuser bauen können und nicht nur die Buben oder eben mit Autos spielen können oder Bahnen bauen können.“ (E4, 729-735)

Sie hebt außerdem hervor, wie wichtig es ist, dass Kinder lernen, respektvoll mit unterschiedlichen Meinungen und Lebensstilen umzugehen, insbesondere im Kontext

von geschlechtlicher Vielfalt und Liebe. Wenn kulturelle oder sensible Themen in der Klassengemeinschaft besprochen werden, achtet E4 darauf, *„wie es den Kindern dabei geht und wie die Kinder darauf reagieren“* (E4, 148-149). Ihr ist es wichtig, nicht auf die Kinder einzureden oder ihnen eine andere Meinung zu bestimmten Themen aufzuzwingen. Sie möchte ihnen vermitteln, dass es in Ordnung ist, eine eigene Meinung zu vertreten und sie darauf hinweisen, dass es darauf ankommt, wie die eigene Meinung geäußert wird – respektvoll und mit Rücksichtnahme.

E4 zeigt im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen eine aktive Bemühung, Geschlechterstereotype zu hinterfragen. Während E1 und E2 eine eher zurückhaltende oder passive Haltung gezeigt haben, nimmt E4 eine proaktive Rolle ein. Ähnlich wie E3 versucht auch die Lehrkraft E4 ihre Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber gendersensiblen Themen zu vermitteln. E4 benutzt die Worte „offen“ und „Offenheit“ häufig. Damit signalisiert sie ihre Bereitschaft dafür, sich mit unterschiedlichen Ansichten und Bedürfnissen auseinanderzusetzen und Vielfalt zu fördern. *„Diese Offenheit muss da sein, vor allem im 21. Jahrhundert. Es muss nicht jeder das Thema groß aufgreifen, aber ich finde, in gewisser Weise sollte es Thema sein“* (E4, 743-745). Ihre Bemühungen, den Umgang der Kinder miteinander positiv zu beeinflussen und Vorurteile abzubauen, unterstreichen ihre Überzeugung von der Bedeutung einer offenen und respektvollen Gesprächskultur im Klassenzimmer.

E5 betont in seinen Aussagen die Offenheit für nicht geschlechtsstereotypisches Verhalten und Aussehen und bezieht sich erneut sehr auf die physische Erscheinung der Schüler*innen. Er erwähnt, dass bei ihm in der Klasse sowohl Buben als auch Mädchen Röcke tragen und lange oder kurze Haare haben. Zudem spielt das Farbenthema erneut eine Rolle. E5 versucht stereotype Vorstellungen über Farbpräferenzen aufzubrechen, indem er unterschiedliche Farben und nicht *„einfach nur typische Männerfarben“* (E5, 96) im Unterricht an der Tafel oder zum Korrigieren benutzt. *„Ich schaue halt einfach, dass ich so Mainstream-Sachen einfach als normal darstelle, weil es halt einfach auch normal ist“* (E5, 105-106). Wenn E5 von „Mainstream-Sachen“ spricht, ist davon auszugehen, dass er sich auf Verhaltensweisen, Vorlieben oder Kleidung und andere Merkmale bezieht, die auf traditionellen Geschlechterrollen basieren und von der Mehrheit der Gesellschaft als akzeptabel für ein Geschlecht betrachtet werden. Die Aussage von E5, dass er dies als „normal“ darstellt, *„weil es halt einfach auch normal ist“* (E5, 106) könnte so

gedeutet werden, dass er dazu neigt, Verhaltensweisen oder Interessen zu fördern, die der traditionellen Geschlechterrollenverteilung oder stereotypischen Vorstellungen entsprechen. Er spricht im Laufe des Interviews jedoch das Dilemma an, dass *„wenn zum Beispiel ein Bub die Farbe Lila mag oder einen Rock trägt, dann ist das etwas Außergewöhnlicheres, als wenn jetzt ein Mädchen die Farbe Blau mag und eine Hose trägt“* (E5, 559-561). Damit reflektiert die Lehrperson die bestehenden geschlechtsspezifischen Erwartungen und Vorurteile, denen Kinder in ihrem Umfeld ausgesetzt sind und spricht den Umstand an, dass Buben und Mädchen in der Gesellschaft basierend auf stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit unterschiedlich behandelt oder bewertet werden. Wenn ein Bub Interesse an „typisch weiblichen“ Farben oder Kleidungsstücken zeigt, kann dies als Abweichung von der Norm angesehen werden, während dasselbe Verhalten bei Mädchen zumeist als akzeptabel betrachtet wird. Durch die Betonung dieses Dilemmas impliziert die Lehrperson, dass sie bestrebt ist, eine Umgebung zu schaffen, in der Unterschiede akzeptiert und respektiert werden und Kinder ihre Interessen und Vorlieben unabhängig von geschlechtsspezifischen Erwartungen erkunden können.

Wie bereits Lehrperson E3 äußert auch E5 seinen Unmut über die Diskussion zum Thema Gendern:

„Auch diese Diskussion, was mal war mit machen wir ein Sternchen zum Gendern. Machen wir kein Sternchen, machen wir einen Doppelpunkt oder sonst was. Fand ich immer total wertlos, ehrlich gesagt. Weil was ist denn dabei, wenn du ein Sternchen machst, das oder einen Doppelpunkt machst?“ (E5, 79-82)

E5 verwendet gezielt eine genderneutrale Sprache im Unterricht, indem er die Schüler*innen immer als Gesamtheit anspricht und nicht auf geschlechtsspezifische Unterscheidungen eingeht. *„Generell spreche ich die Kinder eigentlich immer per du an oder sage hey Kinder, ihr müsst dies und jenes. Nicht jetzt mit ihr Mädchen, ihr Buben, sondern einfach im Allgemeinen“* (E5, 42-45). Auch in Bezug auf seine Sichtweise auf die Vorbildfunktion einer Lehrkraft weist E5 Ähnlichkeiten mit der Lehrperson E3 auf. Er beschreibt seine Einstellung als sehr offen und denkt, dass er einen positiven Einfluss auf seine Schüler*innen im Hinblick auf das Aufbrechen von Stereotypen hat.

„Irgendwie denke ich schon, dass ich mit diesen Werten, den Kindern, vor allem nach vier Jahren, in denen sie das tagtäglich mitbekommen, ja dann irgendwie schon eine andere Haltung vermitteln, als wenn du jetzt vorne eine Lehrperson

stehen hast, die stereotypische Familie mit weißer Mann, weiße Frau, zwei Kinder, ein Bub, ein Mädchen, unterrichtet.“ (E5, 675-679)

Die Lehrperson E6 offenbart, wie ihre persönliche Haltung gegenüber gendersensibler Pädagogik von ihren frühkindlichen Erfahrungen und familiären Strukturen geprägt wurde. Sie erzählt, dass ihre Mutter früh nach ihrer Geburt wieder Vollzeit in die Erwerbsarbeit eingestiegen ist, was E6 als selbstbestimmt empfand. Ihre Familie hat die Hausarbeit dementsprechend gerecht aufgeteilt. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass E6 eine positive Einstellung zur Erwerbstätigkeit von Frauen und eine fortschrittliche Einstellung zu Geschlechterrollen hat, die nicht auf traditionellen Stereotypen basiert. Ihre eigenen Kindheitserfahrungen, in denen sie eine Familie erlebte, die nicht den traditionellen Rollenbildern folgte, haben sie geprägt und beeinflussen nun ihre Einstellungen als Mutter und Lehrperson. *„Prinzipiell finde ich einfach die Sprache und die Haltung so wichtig und ich glaube, dass man dadurch wahnsinnig viel verändern kann. Und das obliegt jeder Lehrkraft irgendwie doch selbst“* (E6, 363-365). Sie betont, dass sie im Unterricht versucht, eine neutrale Haltung einzunehmen und alle Kinder gleich zu behandeln. Bei gendersensiblen Themen im Sachunterricht, wie *„Körper und meine Einstellung zum Körper“* (E6, 88-89) erkennt sie die Notwendigkeit einer *„Differenzierung“* (E6, 90), da *„hier einfach andere Gegebenheiten zwischen den Geschlechtern sind. Ja, körperliche Gegebenheiten natürlich auch“* (E6, 90-91).

8.2.3 Thema: Kolleg*innen

Alle befragten Lehrkräfte berichten von einem allgemeinen Mangel an ausführlichen Diskussionen über gendersensible Pädagogik im Kollegium. Niemand kann klare oder einheitliche Haltungen der Kolleg*innen zu gendersensiblen Themen identifizieren. Alle Lehrpersonen erläutern jedoch, dass sie keine ablehnenden Haltungen festgestellt haben. Es herrscht eine allgemeine Unsicherheit darüber, wie das Thema von Kolleg*innen wahrgenommen und in der Praxis umgesetzt wird.

Die Lehrperson E1 ist der Überzeugung, dass ihre Kolleg*innen bestimmt alle versuchen, eine *„gewisse Gleichbehandlung“* (E1, 122) in der Klasse zu fördern. Sie hinterfragt, wie effektiv das tatsächlich umgesetzt wird und betont an dieser Stelle erneut, dass sie Schwierigkeiten hat, eine sprachliche Gleichbehandlung im Klassenzimmer aufrecht zu erhalten.

„(...) wie sehr man es wirklich dann schafft (...) oder wie sehr man sich bewusst ist, ob man nicht trotzdem Handlungen setzt (...) die das quasi irgendwie dann unterschwellig rüberbringen, weil man halt selber so erzogen ist, könnte ich jetzt gar nicht sagen. Also da will ich mich auch gar nicht, gar nicht ausnehmen, dass man das nicht dann trotzdem einmal sagt.“ (E1, 123-128)

Sie zeigt ein Bewusstsein dafür, dass sie selbst unbewusste Vorurteile und Gewohnheiten besitzt, welche zu einer ungleichen Behandlung führen können. E1 äußert auch ihre Kenntnis über bestehende Ungleichheiten in der Klassendynamik, indem sie auf die ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung zwischen Buben und Mädchen hinweist. Sie diskutiert die stereotypen Zuschreibungen, dass Mädchen als „*braver*“ (E1, 131) angesehen werden und weniger Aufmerksamkeit erhalten, während Buben als „*aufgeweckter*“ (E1, 131) betrachtet werden, dadurch mehr (auch negative) Aufmerksamkeit erhalten und somit der Eindruck entsteht, dass sie bevorzugt behandelt werden. Sie erkennt dieses Ungleichgewicht als problematisch an, scheint jedoch Schwierigkeiten zu haben, konkrete Maßnahmen zu ergreifen, um dem entgegenzuwirken. Dies legt nahe, dass trotz des Bewusstseins für bestehende Ungleichheiten eine mangelnde Handlungsbereitschaft besteht.

E1 zeigt Unsicherheit darüber, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrkräfte, ihres Geschlechts und ihrer Haltung zu diesem Thema gibt und betont, dass nicht pauschalisiert werden kann. Sie sagt „*ehrlich, so mit Schwerpunkt auf das Thema habe ich noch nie was gemacht*“ (E1, 267-268), vermutet jedoch, dass jüngere Lehrpersonen möglicherweise eher dazu neigen, auf gendersensible Themen im Unterricht einzugehen, und sie denkt, dass die Affinität dazu eine „*Persönlichkeitssache*“ (E1, 144) ist. Diese Annahme impliziert, dass die Haltung zu gendersensiblen Themen oder die Umsetzung gendersensibler Pädagogik individuell und nicht durch institutionelle Strukturen oder gesellschaftliche Normen geprägt ist. Die Haltung und Praxis der Lehrkräfte können jedoch durch eine Vielzahl externer Faktoren, wie Lehrpläne, Richtlinien der Schule oder Weiterbildungen beeinflusst sein. Wenn gendersensible Themen keine Beachtung in Lehrplänen oder Richtlinien finden, fühlen sich Lehrkräfte möglicherweise auch weniger dazu verpflichtet, sich damit zu befassen. Zudem können auch bürokratische Hürden oder Ressourcenknappheit die Umsetzung gendersensibler Maßnahmen behindern. Auch gesellschaftliche Normen und Erwartungen können die Praxis der Lehrkräfte beeinflussen, wenn sich Lehrpersonen beispielsweise in einem Umfeld befinden, welches die Gleichstellung

der Geschlechter nicht priorisiert oder in welchem traditionelle Vorstellungen von Geschlecht weiterhin stark verankert sind.

Die Lehrperson E1 gehört mit 57 Jahren zu den älteren Lehrkräften. Die Äußerung der Vermutung, dass jüngere Kolleg*innen ambitionierter in der Umsetzung gendersensibler Pädagogik seien und das Eingehen auf ihre Schwierigkeiten im Umgang mit der gendersensiblen Sprache können als Erklärungsversuch für eine unzureichende Beschäftigung mit gendersensibler Pädagogik von E1 gedeutet werden.

Die Lehrperson E2 hat keine eindeutigen Haltungen von Kolleg*innen zum Thema gendersensible Pädagogik wahrnehmen können. Sie lobt die Offenheit der Religionslehrerin gegenüber dem Thema Sexualität und nimmt diese spezifische Einstellung ihrer Kollegin als unterstützend für gendersensible Pädagogik wahr. E2 hat Interesse daran gezeigt, gemeinsam mit ihren Kolleg*innen Inhalte zu Sexualkunde zu erarbeiten, ihr Vorschlag wurde jedoch von den Kolleg*innen abgelehnt.

*„Ich habe meine Kolleg*innen gefragt, wollen sie dazu gemeinsam was erarbeiten? Und sie haben gesagt, nein, also das ist definitiv nicht ein Thema, das sie gemeinsam erarbeiten wollen, sondern das wollen sie intern in der Klasse machen.“ (E2, 495-498)*

E2 reflektiert über die Gründe für diese Ablehnung und erkennt die Sensibilität des Themas an, sie hatte diese Situation jedoch als Chance gesehen, ein größeres Bewusstsein zu schaffen und einen gesellschaftlichen Fortschritt zu unterstützen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob dies auf eine individuelle Präferenz der Kolleg*innen zurückzuführen ist oder ob es strukturelle Barrieren gibt, die eine Zusammenarbeit erschweren.

Auch die Aussagen von E3 legen nahe, dass sie wenig Einblick in die Einstellungen ihrer Kolleg*innen zu gendersensibler Pädagogik hat und dass dies möglicherweise auf mangelnden Austausch und begrenzte Möglichkeiten zurückzuführen ist, aktiv am Unterricht anderer Lehrpersonen teilzunehmen. E3 berichtet über einen „*Schockmoment*“ (E3, 155), als sie von einer Teamlehrerin darauf hingewiesen wurde, dass sie die einzige Lehrkraft der gesamten Schule sei, die im Unterricht gendert. Diese Erfahrung deutet darauf hin, dass das Bewusstsein und die Praxis gendersensibler Sprache in der Schule gering ausgeprägt sind.

E3 glaubt, dass *„alle Lehrpersonen in der Schule ziemlich offen sind, auch die Älteren“* (E3, 164-165) und kann keine klaren Unterschiede in den Einstellungen zu gendersensibler Pädagogik zwischen älteren und jüngeren oder weiblichen und männlichen Lehrkräften feststellen. Ihre Einschätzung, dass die Grundeinstellung ihrer Kolleg*innen entweder *„eher konventionell oder modern“* (E3, 167) ist, bleibt vage und lässt Raum für Interpretationen. Es besteht die Vermutung, dass E3 unter „konventionell“ traditionelle oder konservative Einstellungen versteht. Lehrkräfte mit dieser Einstellung sind demnach weniger offen für Veränderungen und neue Ansätze oder die Auseinandersetzung mit gendersensibler Pädagogik. Unter „modern“ versteht E3 vermutlich fortschrittlichere oder aufgeschlossenerere Einstellungen. Lehrpersonen mit dieser Einstellung können eher dazu neigen, sich mit gendersensibler Pädagogik auseinanderzusetzen und entsprechende Maßnahmen in ihren Unterricht zu integrieren.

Es zeigt sich ein Widerspruch in den Aussagen von E3, da sie einerseits betont, dass im Lehrerzimmer kaum über gendersensible Themen gesprochen wird und sie keinen Einblick in die Unterrichtspraxis ihrer Kolleg*innen hat, andererseits jedoch behauptet, dass alle Lehrkräfte in der Schule ziemlich offen sind.

E4 vermittelt bei ihren Ausführungen den Eindruck, dass das Thema gendersensible Bildung im Lehrer*innenkollegium wenig bis gar nicht diskutiert wird. Sie ist sich sicher, *„dass es Kollegen gibt, die das Thema wirklich fast gar nicht im Klassenzimmer aufgreifen“* (E4, 173-174) und sieht das als Grund für den mangelnden Austausch. E4 kann keine *„Anti-Haltung“* (E4, 179) im Team feststellen und hebt positiv hervor, dass die Anwesenheit einer homosexuellen Sozialarbeiterin von ihrem Kollegium als selbstverständlich und unproblematisch wahrgenommen wird. Auch in kleinen Alltagssituationen, wie der Wahl von Spielzeug oder der Farbe eines Bleistifts konnte E4 keine Auffälligkeiten beobachten, wobei es durchaus vorkommen kann, dass von den Kolleg*innen nach traditionellen Geschlechterstereotypen entschieden wird. *„Ich habe noch nie gehört, dass jemand jetzt Mädels nur Mädelsspielsachen gibt oder eben Mädels nur einen rosanen Bleistift gibt und keinen blauen“* (E4, 184-186). E4 weist allerdings auf Unterschiede in Bezug auf das Alter der Lehrkräfte mit Blick auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gendersensibler Pädagogik hin. Sie gibt an, dass einige ältere Lehrkräfte das Thema explizit aufgreifen, während andere dieses Interesse nicht teilen. E4 vermutet, dass ältere Lehrpersonen *„sich den Stress in der*

Schule einfach nicht antun (wollen) mit dem Thema zu beginnen und dann im Endeffekt Schwierigkeiten vielleicht zu haben“ (E4, 224-226). Welche Schwierigkeiten auf die Lehrpersonen zukommen könnten, führt E4 nicht aus. Es wird vermutet, dass sie sich hier auf negative Rückmeldungen von Eltern bezieht, da sie im Laufe des Interviews öfter erwähnt, dass das Elternklientel nicht besonders große Offenheit gegenüber gendersensiblen Themen zeigt. E4 zeigt sich selbst als jüngere Lehrperson aufgeschlossen gegenüber der Thematik und denkt, dass sie und ihre jüngeren Kolleg*innen im Allgemeinen offener für gendersensible Themen sind als ältere Kolleg*innen. Ihre Behauptungen und Einschätzungen über die Unterschiede bezüglich der Affinität zu gendersensiblen Themen zwischen jüngeren und älteren Lehrkräften sind widersprüchlich und deuten darauf hin, dass ihre Wahrnehmung von persönlichen Vorurteilen oder begrenzten Informationen beeinflusst sein könnte. Ihre Annahme verdeckt mögliche strukturelle oder institutionelle Barrieren, die ältere Lehrkräfte daran hindern könnten, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.

Die Lehrperson E5 hat keine offensichtlichen Unterschiede in den Ansichten und Handlungsweisen seiner Kolleg*innen bezüglich gendersensibler Pädagogik wahrgenommen, geht aber ähnlich wie E1 davon aus, dass jede Lehrkraft gendersensible Themen individuell behandelt, ohne dabei die institutionelle Ebene zu berücksichtigen.

„(...) weil jeder macht es halt trotzdem irgendwie für sich. Wie es in vielen anderen Klassen abgeht, weiß ich nicht. Ich kenne halt so die Leute, mit denen ich halt auch privat was mache. Aber da weiß ich halt auch, wie es bei ihnen im Unterricht ist. Aber grundsätzlich glaube ich jetzt nicht, dass es so ein Thema wäre bei uns.“ (E5, 142-146)

Er steht eher mit jüngeren Kolleginnen in Kontakt, von denen er weiß, dass sie genauso wie er selbst darauf achten, jedem Kind zu vermitteln, dass jede*r *„gleich viel wert (ist), egal ob Mädchen oder Bub, was auch immer, dass wir einfach alle gleich behandeln“* (E5, 287-288).

Die Lehrkraft E6 äußert, dass sie *„eigentlich nicht viele“* (E6, 134) unterschiedliche Haltungen in ihrem Kollegium wahrnimmt. Die Bemerkung, dass sie *„durchaus eigentlich ein weibliches Kollegium sind (und es) schon Themenbereiche (gibt), die angesprochen werden, wo sich die Meinung oftmals deckt“* (E6, 134-136) lässt darauf schließen, dass in diesem Kollegium eine gewisse Homogenität in den Meinungen und Ansichten herrschen könnte. Hinter ihrer Aussage kann die unbewusste Annahme

stecken, dass gleiche Meinungen auf derselben Geschlechtszugehörigkeit basieren und Männer eine andere Einstellung zu gendersensibler Pädagogik vertreten. Die Homogenität des Kollegiums könnte zu einem Mangel an Vielfalt in den diskutierten Perspektiven führen.

E6 ist an einer katholischen Volksschule tätig und berichtet von einem früheren Ordensleiter, welcher *„hier durchaus des Öfteren Aussagen getätigt (hat), die beim weiblichen Kollegium auf viele Fragezeichen gestoßen sind“* (E6, 138-139). Die Tatsache, dass bestimmte Aussagen im Kollegium diskutiert wurden, zeigt eine Bereitschaft zur kritischen Reflexion über kontroverse Themen. Sie erwähnt außerdem, dass es erst seit Kurzem den ersten männlichen Klassenlehrer an ihrem Schulstandort gibt, der möglicherweise zu einer Veränderung in der Dynamik des Kollegiums beiträgt, da zuvor bis auf einen männlichen Native Speaker nur weibliche Lehrkräfte an der Schule tätig waren. Es wird vermutet, dass E6 mit diesen Erzählungen untermauern möchte, dass Einstellungen zu gendersensibler Pädagogik von Geschlechtszugehörigkeit und religiösen Ansichten beeinflusst werden.

8.2.4 Thema: Männliche Lehrpersonen

Alle Lehrpersonen heben die Bedeutung der Individualität oder Persönlichkeit einer Lehrperson als ausschlaggebende Faktoren dafür hervor, wie Lehrkräfte von den Schüler*innen wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte E2, E4, E5 und E6 äußern sich explizit zu dem Thema männliche Lehrpersonen in der Primarstufe.

Zunächst wird deutlich, dass einige Lehrpersonen männliche Kollegen in der Volksschule als eine Besonderheit wahrnehmen und in ihren Erzählungen betonen, dass das Geschlecht einer Lehrperson eine Rolle spielen kann, sowohl in der Wahrnehmung der Schüler*innen als auch in der Dynamik innerhalb der Schule.

„Wenn man es prozentual anschaut, also zum Beispiel Gymnasiallehrer gibt es ja relativ viele Männer, aber Volksschullehrer gibt es sehr wenige und das ist dann natürlich was Besonderes, wenn man einen Mann hat. Und ich glaube, die Kinder checken das auch.“ (E2, 116-119)

E2 spricht hier darüber, dass der Anteil von Frauen in der Primarstufe sehr hoch ist und männliche Lehrkräfte wenig vertreten sind, während der Anteil von Männern im Gegensatz dazu in höherbildenden Schulen deutlich höher ist. Damit spricht sie die *„Feminisierung der Bildung“* an (Budde 2011: 112) und bestätigt implizit die

Normativität weiblicher Lehrkräfte im Volksschulbereich. Indem männlichen Lehrkräften ein „Sonderstatus“ zugesprochen wird und die Seltenheit betont wird, können Geschlechterstereotypen bestätigt werden. Dadurch wird die Annahme unterstützt, dass bestimmte Berufe für bestimmte Geschlechter besser geeignet wären. Dies kann wiederum dazu führen, dass Kinder bereits früh in ihrer Bildungslaufbahn auf geschlechtsspezifische Karrierewege gelenkt werden. Auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der Kompetenz von männlichen Lehrpersonen kann es zu Herausforderungen kommen. Sie könnten als autoritärer oder kompetenter angesehen werden, unabhängig von ihren tatsächlichen Leistungen. Männliche Lehrpersonen könnten dadurch auch unter Druck geraten, den Erwartungen an ihren „Sonderstatus“ gerecht werden zu wollen, was einen Einfluss auf ihr Selbstbild und ihre berufliche Entwicklung haben kann. E5 erzählt, dass er bei einem Telefonat mit einer Mitarbeiterin des MA 56 der Stadt Wien fälschlicherweise für den Hausmeister der Schule gehalten und nicht als Lehrer erkannt wurde. Diese Erfahrung zeigt die Herausforderungen und Vorurteile, mit denen männliche Lehrpersonen konfrontiert sein können, wenn sie in einem als typisch weiblich angesehenen Beruf tätig sind. Sie unterstreicht die Notwendigkeit, stereotype Vorstellungen über Geschlechterrollen in der primären Bildung zu überwinden und männliche Lehrkräfte in der Primarstufe als „gleichberechtigte“ Mitglieder des Lehrpersonals anzuerkennen.

Die Lehrkraft E5 berichtet, dass einige Eltern unbedingt ihn als Klassenlehrer für ihr Kind wollten, *„weil es halt eben ein Mann ist“* (E5, 174-175) und weil ein männlicher Klassenlehrer *„etwas Neues ist und sie es wichtig fanden, dass es überhaupt männliche Lehrer gibt“* (E5, 242-243). Andere Gründe waren auch, dass in manchen Familien die Vaterrolle zu Hause nicht stark vertreten oder der Vater des Kindes bereits verstorben ist. In diesen Fällen war es für die Mutter wichtig, dass ihr Kind eine männliche Bezugsperson erhält. Die Betonung des Geschlechts als Hauptmotiv für die Präferenz der Eltern deutet darauf hin, dass es eine spezielle Bedeutung hat, männlich zu sein. *„Weil es halt eben ein Mann ist“* (E5, 174-175) impliziert, dass männliche Lehrkräfte als wünschenswerter oder bevorzugter angesehen werden und aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit einen speziellen „Wert“ haben. Für E5 ist es besonders wichtig, dass all seine Schüler*innen wissen, dass sie zu ihm kommen können, wenn sie Probleme haben, *„auch wenn man sagt, Frauen sind einfühlsam oder sonst was“* (E5, 176-177). In dieser Aussage spiegelt sich wider, dass männliche Lehrpersonen aufgrund ihres Geschlechts möglicherweise nicht als einfühlsam oder unterstützend

wahrgenommen werden und diese Eigenschaften eher weiblichen Lehrkräften zugesprochen werden.

Die Lehrkräfte E2 und E5 betonen besonders die Vorteile, die männliche Lehrer in der Volksschule haben könnten, sei es laut E2 durch eine tiefere Stimme oder physiologische Merkmale und körperliche Präsenz, oder durch die Wahrnehmung eines männlichen Lehrers als „neue“ bzw. andersartige Autoritätsperson, wie E5 es beschreibt. Die Aussagen von E2 zu diesem Thema sind besonders interessant:

„Ich habe auch das Gefühl, dass Männer einfach allgemein von ihrer Sprechstimme her viel tiefer, also sie können sehr tief sprechen und haben einen viel weiteren Raum. Sie werden viel besser wahrgenommen. Wenn ich mit meiner Piepsstimme etwas sage, die Kinder hören es nicht. Sagen meine männlichen Begleiter etwas, die gar nicht die Klassenlehrer sind und die Kinder hören es sofort. Das ist einfach nur schon, aus der körperlichen Sicht her hat das natürlich Vorteile. Sie sind doch meistens größer und also einfach die Stimme brummiger.“ (E2, 119-125)

Die Aussage über die „Piepsstimme“ kann als stereotypisierend und abwertend gegenüber Frauen interpretiert werden. Indem E2 die Stimmen männlicher Lehrkräfte als tiefer und „brummiger“ (E2, 125) beschreibt und impliziert, dass diese deshalb besser von Schüler*innen wahrgenommen werden, während sie ihre eigene Stimme als „Piepsstimme“ (E2, 122) abwertet, verstärkt sie Geschlechterstereotypen und setzt eine Wertung zwischen männlichen und weiblichen Merkmalen. Zudem suggeriert sie hiermit, dass bestimmte geschlechtsspezifische Eigenschaften intrinsisch mit dem Geschlecht verbunden sind und dass männliche Merkmale per se besser oder vorteilhafter sind als weibliche Merkmale. Frauen werden damit als weniger autoritär oder weniger geeignet für bestimmte Berufe dargestellt. Im Hinblick auf das weiblich dominierte Berufsfeld der Primarpädagogik wirkt diese Annahme widersprüchlich.

Darüber hinaus erwähnt E2, dass die Präferenz der Schüler*innen für eine Lehrperson nicht notwendigerweise vom Geschlecht abhängt, sondern von der Persönlichkeit. *„Ich glaube aber nicht, dass sie prinzipiell jemanden gernhaben oder lieber haben, nur weil es ein Mann oder eine Frau ist, sondern es hängt von der Persönlichkeit ab“ (E2, 125-127).* Diese Aussage scheint im Widerspruch zu ihren Äußerungen über die Vorteile männlicher Lehrkräfte aufgrund physiologischer Merkmale zu stehen.

Ein interessanter Punkt ist, dass die Lehrkräfte E2 und E5 positive Aspekte hervorheben, die mit der Männlichkeit in Verbindung gebracht werden, während E4

eine kritischere Perspektive einnimmt. Sie spekuliert über die möglichen Ursachen für die höhere Wertschätzung männlicher Lehrkräfte und verweist dabei auf traditionelle Geschlechterrollen, die in familiären Strukturen vermittelt werden könnten. Ihre Erwähnung, dass männliche Lehrkräfte möglicherweise mehr Respekt von Schüler*innen genießen, weil in manchen Familien *"der Papa halt das Sagen hat und die Mama nicht"* (E4, 202-203), deutet auf implizite Vorstellungen von Machtverhältnissen und Geschlechterstereotypen in der Gesellschaft hin. Gleichzeitig werden andere mögliche Gründe für das Verhalten der Schüler*innen vernachlässigt. E4 äußert Bedenken darüber, wie sie reagieren würde, wenn männliche Lehrkräfte mehr Respekt erhalten würden als sie selbst. Sie zieht demnach die Möglichkeit in Betracht, dass männliche Lehrpersonen aufgrund ihres Geschlechts bevorzugt behandelt werden könnten, und dass dies zu Spannungen oder Unsicherheiten führen könnte. Des Weiteren betont sie, dass Lehrpersonen *„sich Respekt generell irgendwie so erarbeiten“* (E4, 209) müssen und die Persönlichkeit einer Lehrkraft bedeutender für die Schüler*innen ist als die Geschlechtszugehörigkeit.

Die Lehrkraft E6 betont die Individualität jeder Lehrperson und die Vielfalt der pädagogischen Ansätze, die sie mit sich bringt. Sie argumentiert, dass die Persönlichkeit größeren Einfluss auf den Unterricht hat als das Geschlecht. Im Vergleich zu den vorherigen Lehrpersonen, die sich zu diesem Thema geäußert haben, legt E6 weniger Gewicht auf geschlechtsspezifische Unterschiede und betont stattdessen verstärkt die Vielfalt und Individualität der Persönlichkeiten im Lehrkörper. Sie bringt die Idee ein, dass *„ein Mann wahrscheinlich noch einmal unterschiedlichen Input in den Unterrichtsalltag (bringt), als das vielleicht eine Frau tut“* (E6, 159-160) und zeigt damit Wertschätzung für die Vielfalt pädagogischer Ansätze. Während andere Lehrkräfte die Wirkung männlicher Lehrpersonen vermehrt auf physiologische Merkmale wie die Stimmlage und Körpergröße reduzieren, scheint E6 die Geschlechtszugehörigkeit eher als eine Facette pädagogischer Ansätze zu betrachten.

8.2.5 Thema: Eltern

Die Lehrpersonen bieten Einblicke in ihre individuellen Erfahrungen und Perspektiven im Umgang mit Eltern in Verbindung mit gendersensiblen Themen. Ihre Aussagen offenbaren tieferliegende Annahmen und auch unreflektierte Vorurteile gegenüber Eltern und bestimmten kulturellen Hintergründen.

Wie bereits beschrieben, äußert die Lehrkraft E1 Bedenken hinsichtlich der Betreuung von Kindern und spricht von Vernachlässigung, wenn beide Elternteile bestrebt sind, ihre eigenen Interessen zu verfolgen. Ihre Vorstellung legt nahe, dass sie eine traditionelle Ansicht vertritt, in der ein Elternteil die primäre Pflege- und Erziehungsaufgabe übernimmt, unabhängig davon, ob es die Mutter oder der Vater ist. Sie betont auch, dass es in der Praxis zu Problemen kommen kann, wenn diverse Vorstellungen von Geschlechterrollen aufgrund kultureller Unterschiede bestehen und erzählt von zwei Situationen mit Vätern, die sich weigerten, mit weiblichen Lehrpersonen zu kommunizieren oder sich Frauen gegenüber abwertend verhalten haben. E1 interpretiert dies als „kulturelles Problem“, ohne die individuelle Verantwortung der Väter zu berücksichtigen.

E2 beschreibt ähnliche Erfahrungen mit Eltern, die andere kulturelle Hintergründe aufweisen. Sie schildert einen Vorfall mit einem Vater, welcher sie bei einem Gespräch *„richtig angeschrien“* (E2, 294) hat. Da E2 im Vorhinein über den Islam und ihre Strategien, um *„ganz langsam das Thema in eine Kultur einzubringen, wo das noch nicht so etabliert ist, dass Frauen gleichberechtigt sind“* (E2, 275-277), gesprochen hat, wird vermutet, dass es sich hier um einen Mann mit einem anderen kulturellen Hintergrund handelt. Sie reflektiert darüber, ob seine Reaktion auf ihr Geschlecht, ihr Alter oder allgemein auf mangelnden Respekt ihr gegenüber zurückgeführt werden kann. Dabei drückt sie ihre Unsicherheit darüber aus, ob sein Verhalten auf Geschlechtsdiskriminierung zurückzuführen ist oder ob andere Faktoren eine Rolle spielen. Dies legt nahe, dass E2 unsicher ist, wie sie mit solchen Situationen umgehen soll und sich selbst hinterfragt, ob sie aufgrund ihres Geschlechts weniger Respekt erhält.

Die Aussage von E1, dass Eltern *„alles hinnehmen, wie es ist“* (E1, 383-384) und sie keine expliziten Rückmeldungen zu ihren Unterrichtsinhalten erhält, deutet darauf hin,

dass sie möglicherweise davon ausgeht, dass Eltern keine aktive Rolle bei der Förderung von gendersensibler Bildung spielen wollen oder können. Auch E2 gibt an, dass Eltern selten Rückmeldungen zu gendersensiblen Inhalten geben und sie befürchtet, dass gewisse Themen, insbesondere im Zusammenhang mit Genderfragen, von den Eltern als unangemessen betrachtet werden könnten.

„Nein, nichts. Bin ich aber eh froh, weil es ist heikel (...) wenn du sowas ansprichst in der Schule, wo ich war, da kann es sein, dass dir die Eltern vor der Türe stehen und sagen, hey, das ist aber nicht im Lehrplan.“ (E2, 309-311)

Diese Aussage deutet darauf hin, dass E2 vorsichtig ist, wenn es darum geht, gendersensible Themen anzusprechen, um potenzielle Konflikte zu vermeiden. Das impliziert, dass sie die Befindlichkeiten der Eltern über die pädagogischen Bedürfnisse der Schüler*innen stellt. Hier ist es bedeutsam zu hinterfragen, ob E2 möglicherweise zu passiv ist, wenn es um die Förderung gendersensibler Bildung geht. Ihre Aussagen lassen vermuten, dass sie Konfrontationen mit Eltern vermeidet und Zurückhaltung zeigt, selbst wenn dies bedeutet, einige wichtige Bildungsthemen zu vernachlässigen.

Auch in den Aussagen von der Lehrkraft E3 zeigt sich eine gewisse Vorsicht und Zurückhaltung im Umgang mit gendersensiblen Themen. Sie erzählt von einem Buben aus ihrer Klasse, welcher streng religiös erzogen wurde und beschreibt eine Situation in einem Gesprächskreis, in der es unter anderem um gleichgeschlechtliche Liebe und verschiedene Familienkonstellationen ging. *„Dass ein Kind zwei Mütter haben kann, zwei Väter, das war für ihn halt ganz schrecklich“ (E3,231-232).* Sie thematisiert die Rolle der Eltern insofern, als dass sie befürchtet, dass Kinder *„solche Themen zum Beispiel auch nach Hause tragen und Eltern damit nicht einverstanden sind“* (E3, 60-61) und es möglicherweise zu Konflikten aufgrund abweichender Ansichten und Werte der Eltern führen könnte. Ihre Schilderungen zeigen eine gewisse Besorgnis darüber, wie tief verwurzelt traditionelle Überzeugungen in manchen Familien sind und wie sie die Sichtweisen der Kinder prägen. E3 nimmt zwar an, dass gendersensible Themen zu Hause besprochen werden, berichtet aber, dass Eltern noch nie wegen solchen Inhalten auf sie zugekommen seien. Auch bei E3 muss hinterfragt werden, ob sie im Schulalltag traditionelle Überzeugungen genug herausfordert und alternative Perspektiven fördert, da sie eine eher passive Haltung gegenüber möglichen Konflikten mit Eltern zeigt.

Allgemein können fehlende Rückmeldungen so gedeutet werden, dass die Eltern jene Themen nicht als problematisch empfinden und mit dem Unterricht zufrieden sind. Lehrkräfte können diesen Umstand auch als Bestätigung für ihre pädagogischen Methoden sowie die Gestaltung ihres Unterrichts entsprechend ihres pädagogischen Ansatzes wahrnehmen. Möglicherweise haben die Eltern aber keine Kenntnis über die Unterrichtsinhalte an der Schule, wodurch folglich eine eventuelle Reaktion ihrerseits ausfällt.

Im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen berichtet die Lehrkraft E4 von direkten Erfahrungen mit ablehnenden Haltungen vieler Eltern gegenüber gendersensiblen Themen. Während die anderen Lehrkräfte solche Haltungen bei Eltern vereinzelt annehmen, scheint bei E4 dieser Umstand Realität zu sein. E4 ist an einer Schule tätig, *„wo das Klientel vor allem viele muslimische Kinder hat“* (E4, 254). Die Eltern wehren sich gegen gendersensible Themen, da jene für sie *„eher ein Tabuthema“* (E4, 255) darstellen.

„(...) und eben auch dieser religiöse und kulturelle Hintergrund. Viele Kinder sind dafür einfach nicht aufgeschlossen und auch viele Eltern möchten eigentlich nicht, dass die Kinder in der Volksschule schon mit diesem Thema konfrontiert werden.“ (E4, 245-248)

„(...) und die Eltern haben sich total dagegen gewehrt und waren dann auch bei der Direktorin und haben gemeint, sie wollen nicht, dass ihr Kind eben mehr darüber erfährt.“ (E4, 255-257)

Damit impliziert sie, dass religiöse und kulturelle Überzeugungen den Umgang mit gendersensibler Bildung beeinflussen können. Zusätzlich gibt sie an, dass trotz Bemühungen der Schule um Gendersensibilität nicht alle Schüler*innen erreicht werden.

„Ich würde sagen, 80 % schon, 20 % nicht. 20 % der Kinder kann man damit nicht erreichen, glaube ich, nach wie vor, weil es einfach zu Hause trotzdem anders vermittelt wird. Also, dass es nach wie vor leider in manchen Familien so ist und da wird das andere Rollenbild auch nicht gelebt. Ich meine, das ist dann einfach bei ihnen so und die Kinder kennen es nur so und wollen auch nichts anderes wahrhaben.“ (E4, 508-512)

Diese Aussage wirft die Frage auf, inwieweit die Schule in der Lage ist, den Einfluss der häuslichen Umgebung auf die Einstellungen der Schüler*innen zu überwinden und eine breitere Sichtweise zu fördern. E4 betont die Rolle der Eltern bei der Bildung ihrer Kinder und reflektiert darüber, dass Kinder manchmal zwischen den Aussagen und Ansichten ihrer Lehrperson und denen ihrer Eltern hin- und hergerissen sind.

„Eigentlich ist ja im Leben eines Kindes, welche Personen sind denn da? Die Eltern auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Lehrperson?“ (E4, 519-520). Ihre Äußerungen deuten darauf hin, dass sie die Macht der häuslichen Umgebung bei der Prägung der Einstellungen der Kinder anerkennt, aber gleichzeitig die Bedeutung der Schule als Ort der Bildung betont.

Die Lehrperson E6 hat den Eindruck, dass die Elternschaft an ihrem Schulstandort offen gegenüber gendersensibler Bildung ist. Sie erzählt von der Organisation von Gastvorträgen der Eltern, bei denen sowohl Mütter als auch ein Vater ihre Berufe vorgestellt haben.

„Also von daher habe ich auch durchaus das Gefühl, dass es dem Elternklientel hier sehr wichtig ist, eine neutrale Genderbildung zu erhalten. Den Kindern zu zeigen, dass für jeden Einzelnen eigentlich alles möglich ist, alle Türen offenstehen und dass jeder Talente in Bereichen hat und diese nützen kann. Ich glaube auch, dass es einen Unterschied macht, je nachdem, wo sich der Schulstandort befindet und welchen kulturellen Hintergrund die Eltern mitbringen. Ich hatte schon durchaus ein, zwei Familien, an die ich mich noch erinnere, mit anderem kulturellen Hintergrund, wo man durchaus auch Acht gibt, wie man aufeinander trifft, weil der Mann in der Kultur der Dame, der Frau, nicht die Hand gibt. Aber das ist hier an dem Schulstandort eher die Ausnahme.“ (E6, 173-182)

Zudem stellt E6 die Vermutung auf, dass der Standort der Schule und die Vielfalt der kulturellen Hintergründe der Eltern einen Unterschied bezüglich der Klassendynamik macht. Die positiven Erfahrungen mit Eltern bezüglich gendersensibler Inhalte können durch den spezifischen Kontext der Schule beeinflusst sein, insbesondere durch die Tatsache, dass es sich um eine private konfessionelle Schule handelt, welche sich in einem Wiener Bezirk mit einer homogenen Bewohner*innenstruktur hinsichtlich des kulturellen Hintergrunds befindet. Die Elternschaft an dieser Schule weist möglicherweise einen anderen sozioökonomischen Hintergrund auf jene an öffentlichen Schulen in Bezirken mit hoher kultureller Vielfalt. Zudem könnten berufstätige Eltern tendenziell offener für moderne Bildungsansätze und gendersensible Themen sein, da sie eventuell liberalere Ansichten über Geschlechterrollen und Gleichstellung vertreten. Die Erfahrungen der Lehrkraft E4, welche im Gegensatz zu E6 an einer öffentlichen Schule in einem kulturell durchmischten Wiener Bezirk tätig ist, unterstützen diese Annahme.

8.2.6 Thema: Unterrichtsangebote

Die Aussagen der Lehrpersonen bezüglich der Umsetzung gendersensibler Themen im Unterricht zeigen, dass sie alle die Bedeutung einer gendersensiblen Unterrichtsgestaltung betonen, jedoch variieren ihre Ansichten über die Umsetzung und den Einfluss des sozialen Umfelds auf die Einstellungen der Schüler*innen.

Die Lehrkraft E1 betont die Offenheit von Kindern in der Volksschule und denkt, dass Geschlechterstereotype in diesem Alter weniger verfestigt sind und gendersensible Pädagogik daher gut umsetzbar ist.

„Ich glaube sogar, dass man sie da sogar leichter umsetzen kann in der Volksschule, weil sie eigentlich noch viel offener sind für verschiedene Dinge. Also du kannst sie, weiß ich nicht, sie spielen alle miteinander Lego, wurscht, ob Bub oder Mädchen. Oder sie spielen miteinander Fußball, Bub oder Mädchen oder ja, ich glaube, das ist zum Teil noch gar nicht so, so verfestigt ist in der Altersstufe.“ (E1, 30-35)

Mit dieser Aussage geht E1 davon aus, dass Kinder nicht mit vorgefertigten Annahmen und Geschlechterstereotypen auf die Welt kommen, sondern in dieser Hinsicht durch soziale Einflüsse geprägt sind. Sie betont die Wichtigkeit, dass bei Unterrichtsangeboten nicht aufgrund des Geschlechts differenziert werden darf, um allen Kindern verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen. *„Die Buben müssen genauso schön zeichnen wie die Mädchen (...) die Mädels kriegen den Zirkel genauso in die Hand“ (E1, 41-43).* Hier zeigt sich eine implizite Annahme über unterschiedliche Interessen der Geschlechter:

„Damit eröffnet man den Mädels dann vielleicht auch mehr den Weg in die Naturwissenschaften und in die Mathematik, nicht? Und dass man da nicht von vornherein sagt, das ist nicht so wichtig (...) oder den Buben halt auch einmal den Weg in den kreativen Bereich.“ (E1, 70-73)

An dieser Stelle muss hinterfragt werden, ob diese Annahme dazu führen könnte, dass bestimmte Klischees weiterhin gefördert werden, anstatt eine tatsächlich genderneutrale Umgebung zu schaffen. E1 scheint nämlich bestimmte Verhaltensweisen und Eigenschaften mit Geschlechtern zu verknüpfen, indem sie von Mädchen spricht, die *„sitzen und plärren gleich“ (E1, 46)* und von Buben, die *„die Taffen“ (E1, 47)* sind. Sie zeigt zwar eine gewisse Bereitschaft, diese Vorstellungen von Geschlecht aufzubrechen, indem sie beispielsweise betont, dass *„ein Bub (...) auch einmal weinen (darf), wenn irgendwas nicht gut geht“ (E1, 47-48),* dennoch

deuten ihre Aussagen darauf hin, dass sie Stereotypen über das Verhalten von Mädchen und Buben internalisiert hat und diese möglicherweise auch in ihrem Unterricht reproduziert. Obwohl E1 betont, dass sie nicht explizit Unterrichtseinheiten zu gendersensiblen Themen plant, sondern diese in anlassbezogene Gespräche integriert, gibt sie ihre Wahrnehmung an, dass Mädchen allgemein mehr an solchen Themen interessiert sind, während es bei Buben zwei Gruppen hinsichtlich ihres Interesses gibt:

„Ich glaube, bei den Mädchen wird es alle interessieren. Das glaube ich schon. Und bei den Burschen gibt es zwei Gruppen. Ich glaube, es gibt die Gruppe der Burschen, die da zuhören und drüber nachdenken. Und es gibt die Coolen, die da das Hirnkastl vielleicht gar nicht aufsperrern können dafür (...) die das einfach auch noch nicht für sich irgendwie umsetzen können, weil die eben diese Bub-Mädchen, Schwarz-Weiß Geschichte im Kopf haben.“ (E1, 358-364)

E1 geht nicht auf mögliche Gründe für das unterschiedliche Interesse für gendersensible Themen von Mädchen und Buben ein. Hinter ihrer Aussage können sich verschiedene Annahmen darüber verbergen. Die Einteilung in „coole“ und „interessierte“ Buben lässt vermuten, dass E1 bestimmte Vorurteile gegenüber den Interessen von Buben hat. Diese Einteilung kann stereotype Vorstellungen über Männlichkeit und Verhaltensweisen verstärken. E1 geht möglicherweise davon aus, dass traditionelle Geschlechterrollen und Stereotypen bei Buben in der Erziehung und ihrem sozialen Umfeld verankert sind und gendersensible Themen nicht besprochen werden, weil sie eventuell als unwichtig erachtet werden. Das könnte demnach einerseits dazu führen, dass bei den Buben weniger Motivation für die Auseinandersetzung mit solchen Themen besteht und andererseits dazu, dass diese Buben bereits früh auf bestimmte Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit konditioniert sind. E1 spricht von der Gruppe der „coolen Buben“, die möglicherweise danach streben, einem bestimmten Bild von Männlichkeit zu entsprechen, welches Interesse an Themen, die nicht als typisch männlich angesehen werden, ablehnt oder als uncool betrachtet. Hinter ihrer Aussage kann auch die Annahme stecken, dass E1 Mädchen als tendenziell empathischer oder sozial kompetenter wahrnimmt. Möglicherweise führt sie die Offenheit der Mädchen gegenüber gendersensiblen Themen auch darauf zurück, dass weiblich gelesene Personen in der Gesellschaft mehr Erfahrungen mit Geschlechterungerechtigkeit oder stereotypen Rollenbildern gemacht haben. Die Lehrkraft E1 betont zwar die Bedeutung von gendersensibler

Pädagogik, scheint aber bestimmte Vorannahmen über die Interessen und Verhaltensweisen von Mädchen und Buben zu haben, die weiterer Reflexion bedürfen.

Die Lehrkraft E2 gibt viel mehr Einblicke in ihre Unterrichtspraxis als die Lehrperson E1. Sie erwähnt, dass sie Themen wie Freundschaft, Liebe, Geschlecht und Sexualität gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitet und viel Wert auf offene Diskussionen legt.

„Ich glaube, angefangen haben wir mal mit Freundschaft. Was ist Freundschaft? Also wir haben es generell auf Sexualität und Körper und so aufgebaut. Was ist Freundschaft, dann was mag ich, was mag ich nicht? Zwischenmenschliche Beziehungen, ganz normale Beziehungen. Dann kam die Frage was ist Liebe? Und wir haben sehr viel mit ihnen frei gesprochen und sie haben eigentlich selbst dann die Themen erarbeitet.“ (E2, 322-327)

Es scheint, dass sie versucht, den Schüler*innen ein Bewusstsein für Geschlechterstereotype zu vermitteln, indem sie „philosophische talks“ (E2, 328-329) über Themen wie Weiblichkeit und Männlichkeit führt. Den Kindern soll dadurch die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Gedanken zu äußern und sich mit verschiedenen Ansichten auseinanderzusetzen.

„Also einfach eine Stunde hingesetzt und ihnen einfach so Fragen gestellt, wie du mich jetzt fragst. Und dann haben sie Rückfragen gestellt. Ja, und was ist jetzt eigentlich eine Frau? Was, wenn man kleine Brüste hat? Ist man dann weniger Frau und so Sachen? Oder eine Frau ist doch weniger stark. Sollte sie trotzdem das und das machen können? Und es sind sehr interessante Fragen oder? Die nicht so einfach zu beantworten sind. Und wahrscheinlich liegt es, liegt die Antwort dann im Reden, im Reden. Weil zum Beispiel haben sie dann auch gesagt ähm, ja, Frauen müssen das nicht, sollen das nicht machen müssen, aber sie sollen die Möglichkeit dazu bekommen.“ (E2, 329- 337)

Die Lehrkraft E2 nimmt an, dass bestimmte Aspekte von Geschlechtergerechtigkeit und struktureller Benachteiligung von Frauen zu komplex für Schüler*innen der Primarstufe sind. Sie legt daher den Fokus eher auf vermeintlich einfachere Themen wie Körperbild und physische Fähigkeiten.

„Was natürlich dann schwierig für sie ist es so über drüber Gedanken wie, dass Frauen ein bisschen benachteiligt sind dadurch, dass sie keine Karriere machen können und auf die Kinder oft schauen und dadurch dann eigentlich kein Geld verdienen. Und wenn sie dann noch, also sie sind abhängig, total abhängig, diese Arbeit, also sowas kann man nicht ansprechen im Unterricht. Das ist zu kompliziert. Aber diese einfachen Themen. Du bist eine Frau, du kannst weniger als ich tragen, du bist weniger wert deswegen. Das ist schon. Also das haben wir definitiv gemacht.“ (E2, 338-345)

E2 vertritt die Ansicht, dass sie in der Primarstufe die Grundlage für ein Verständnis von Gleichberechtigung schaffen kann und betont die Bedeutsamkeit langfristiger Wirkungen des Unterrichts. Selbst wenn die Schüler*innen sich möglicherweise zunächst gegenüber bestimmten Themen verschließen, glaubt E2 daran, dass die Kinder im Laufe der Zeit ein tieferes Verständnis für diese komplexen Themen entwickeln können.

„Es fängt an zu arbeiten und wenn dann in ein paar Jahren die Thematik wieder aufkommt, dann haben sie einen Wortschatz aufgebaut. Dann wissen sie, was ich ihnen gesagt habe.“ (E2, 371-373)

Ähnlich wie die Lehrperson E1 integriert die Lehrkraft E3 gendersensible oder gesellschaftlich relevante und aktuelle Themen in Diskussionen, die im Unterricht entstehen. Sie bevorzugt es, solche Themen aufzugreifen, wenn sich natürliche Gelegenheiten während Gesprächskreisen ergeben, anstatt spezielle Unterrichtseinheiten dafür zu planen.

„Wenn es sich in einem Gesprächskreis ergibt, bespreche ich es mit ihnen und dann sage ich auch das, was ich mir denke. Aber ich würde jetzt nicht eben wegen diesem Monat (Pride-Monat) zum Beispiel eine Woche dazu gestalten.“ (E3, 254-256)

Dass E3 jene Themen nur dann bespricht, wenn diese von den Schüler*innen aufgeworfen werden und sie keine speziellen Unterrichtseinheiten dazu plant, zeigt mangelnde Initiative zur Sensibilisierung der Kinder dafür. Dieser Umstand und die erneute mehrmalige Wiederholung der Begriffe „normal“ und „Normalität“ lassen darauf schließen, dass die Lehrkraft lediglich von ihren Erfahrungen ausgeht und ausblendet, dass es andere Perspektiven gibt und Sensibilität für diese Thematik keine Selbstverständlichkeit ist. Sie unterschätzt möglicherweise die Notwendigkeit für eine gezielte Sensibilisierung für Gleichberechtigung und Vielfalt, da sie davon ausgeht, dass die Schüler*innen diesbezüglich bereits ausreichend sensibilisiert sind.

„Also ja Thema Berufe hatten wir in der zweiten Klasse, ja in dem Fall, wenn es um sowas geht, da werden immer beide Geschlechter angesprochen, aber ich würde es jetzt nie also (...) aber das ist halt auch wieder für mich ist das normal, also für mich. Deswegen, wenn ich jetzt so nachdenke, wenn wir jetzt in Sachunterricht Themen haben, ich würde das nicht wegen dem Hintergedanken machen, um die Geschlechterrolle den Kindern mehr zu verdeutlichen, weil das für mich komplett normal ist, dass da beide Geschlechter vorkommen. Ich will das nicht als Schwerpunkt nehmen.“ (E3, 279-286)

Wie die Lehrkraft E2 möchte auch E3 das Thema Sexualpädagogik aufgreifen und reflektiert darüber, wodurch die Vorstellungen der Schüler*innen von Liebe und Beziehung geprägt wurden. Sie spekuliert, ob es mit den Einstellungen der Eltern zusammenhängt und ist der Meinung, dass *„die Kinder da schon noch sehr alt eingefahren sind“* (E3, 293), in einer *„Blase“* (E3, 299) aufwachsen und alles, was außerhalb liegt, als fremd empfinden. Diese Aussage zeigt eine gewisse Sensibilität der Lehrperson für die Einflüsse außerhalb des Klassenzimmers auf das Verständnis der Schüler*innen.

Im Gegensatz zur Lehrkraft E1 berichtet E3 darüber, dass sich in ihrer Klasse sowohl Mädchen als auch Buben bei Gesprächen zu gendersensiblen Themen *„vollkommen gleich“* (E3, 332) einbringen. Sie erzählt weiters, dass es immer auch *„Kinder (gibt), die gar nichts interessiert“* (E3, 332-333) und nimmt dadurch eine eher geschlechtsneutrale Haltung ein und kategorisiert nicht. Laut E3 findet eine aktive Teilnahme und Engagement am Unterricht unabhängig vom Geschlecht statt; E1 hingegen nimmt einen Unterschied bezüglich des Interesses zwischen Buben und Mädchen an den Themen wahr.

Während E1 überzeugt ist, dass Geschlechterstereotype bei Kindern in der Primarstufe weniger verfestigt sind, hat E4 die Erfahrung gemacht, dass die Sichtweisen und Verhaltensweisen von Kindern in Bezug auf Geschlechterrollen zu Beginn der Schulzeit bereits stark von ihrem sozialen Umfeld diesbezüglich geprägt sind. Das Interesse der Kinder an gendersensiblen Themen ist laut E4 abhängig davon, *„wie sehr die Kinder das in der Gesellschaft beobachten und sehen oder auch generell, ob das Thema schon in der Familie aufgekommen ist“* (E4, 28-29). Sie sieht jedoch eine Möglichkeit, dieser Verfestigung entgegenzuwirken:

„Je früher man es macht, eben schon mit sechs, sieben oder auch im Kindergarten, da würde ich es generell schon von da aus an befürworten, kommen die Kinder mit einer ganz anderen Einstellung und dann wird dieses Thema auch nicht mehr so groß gemacht im Klassenraum.“ (E4, 705-708)

Aus ihren Ausführungen dazu lässt sich die Überzeugung herauslesen, dass eine frühzeitige Sensibilisierung für gendersensible Themen bereits im Kindergartenalter dazu beitragen kann, dass Kinder Geschlechterstereotype weniger stark internalisieren. Denn während E2 die Möglichkeit sieht, die Einstellungen der Kinder im Hinblick auf gendersensible Themen in höheren Schulstufen zu beeinflussen, weist E4 darauf hin, dass es während der Pubertät schwieriger werden könnte,

Schüler*innen andere Sichtweisen näherzubringen, da sie in diesem Alter schon feste eigene Meinungen entwickelt haben.

Auch E4 spricht die Komplexität von gendersensiblen Themen an und geht darauf ein, dass jene abschreckend auf Lehrkräfte wirken kann, da sie vor der Schwierigkeit stehen, „*jedem gerecht zu werden*“ (E4, 35). Damit meint sie einerseits die schulischen Rahmenbedingungen, besonders die Klassengröße, und andererseits die Eltern. Denn auch im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte zu gendersensiblen Themen spricht E4 den Einfluss der Elternschaft an ihrer Schule an:

„Wenn man zu viel in die Thematik reingeht, kann es sein, dass Eltern sich beschweren, weil vor allem eben, je nachdem, welcher kulturelle Hintergrund oder religiöser Hintergrund dahintersteckt, ist es halt schwierig, diese Themen aufzugreifen.“ (E4, 37-39)

Das deutet darauf hin, dass das Potenzial für Widerstand und Hemmungen seitens des Lehrpersonals vorhanden ist, da sie eine Verpflichtung verspüren, kulturellen und religiösen Überzeugungen der Eltern gerecht zu werden. Dadurch können offene Diskussionen solcher Themen im Unterricht behindert werden. Dennoch zeigt die Lehrperson E4 den Willen, stereotype Geschlechterrollen beispielweise durch Gesprächskreise und spielerische Aktivitäten aufzubrechen.

„Und dann haben wir eben durch dieses Spielerische bemerkt okay, eigentlich haben wir Mädels, die spielen echt gut Fußball und dann wird das, also die, die Kinder haben, eben durch dieses Spielerische dann erfahren okay, eigentlich ist das gar nicht so, dass diese Stereotypen so bestehen bleiben müssen, wie man eigentlich teilweise noch in der Gesellschaft das vorlebt.“ (E4, 368-373)

Die von ihr angewendeten Strategien können das Bewusstsein der Schüler*innen für stereotype Vorstellungen von Geschlecht schärfen. Wenn sie über gendersensible Themen mit den Schüler*innen diskutiert, achtet sie auf die Reaktionen der Kinder und darauf, „*wie viel die Kinder zulassen*“ (E4, 298). Sie „*möchte den Kindern auch nichts aufzwingen*“ (E4, 297-298) und beobachtet, bei welchen Themen Schüler*innen Interesse zeigen. „*Ich habe das nach meinem Gewissen so gemacht, dass ich es auch für mich rechtfertigen kann*“ (E4, 302-303). Diese Äußerungen lassen darauf schließen, dass sie sich ihres eigenen Einflusses auf die Einstellungen der Schüler*innen bewusst ist und sie daher Vorsicht walten lässt bei der Behandlung sensibler Themen im Unterricht.

Wie bereits die Lehrkraft E3 konnte auch E4 die Beobachtung anstellen, dass sich Mädchen und Buben gleichermaßen bei Unterrichtsinhalten zum Thema Gender einbringen. Anders als E1, die hinsichtlich des Interesses zwischen Buben und Mädchen differenziert, stellt E4 einen Unterschied bezüglich des kulturellen Hintergrunds fest. Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund, *„wo das Thema generell sehr tabuisiert wird“* (E4, 436), nimmt sie als eher zurückhaltend wahr. *„Ich kann mir vorstellen, sie denken sich was anderes als das, was ihnen vermittelt wird, aber sie trauen sich nicht, es laut auszusprechen“* (E4, 438-440). Mit dieser Aussage zeigt die Lehrperson einerseits, dass sie sich des unterschiedlichen Umgangs mit dem Thema Gender in verschiedenen Kulturen bewusst ist und die betreffenden Kulturen und Kinder respektieren möchte, indem sie die Kinder nicht dazu zwingt, über ihre Ansichten zu sprechen. Andererseits schafft sie durch die Vermeidung keinen Raum dafür, den Kindern andere Sichtweisen näherzubringen. Diese Zurückhaltung lässt sich jedoch wiederum auf das bereits genannte Thema Eltern und den Wunsch von E4, Konflikte aufgrund der Besprechung von gendersensiblen Themen zu vermeiden, zurückführen.

E5 gibt im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen in seinen Erzählungen zu dem Thema Unterrichtsangebote nicht viele Einblicke in seine Unterrichtspraxis. Er erzählt erneut über Diskussionen über Mädchen- und Bubenfarben in einer ersten Klasse und betont, dass er die Kinder dazu ermutigt, ihre eigenen Präferenzen bezüglich Farben zu äußern. E5 hat den Eindruck, dass sich *„beide Geschlechter“* (E5, 556) gleichermaßen an Diskussionen zu gendersensiblen Themen beteiligen und es in solchen Situationen nur eines Schülers oder einer Schülerin bedarf, welche*r als Initiator*in für einen Meinungsaustausch dienen kann. Im Vergleich zu den Aussagen der anderen Lehrkräfte betont E5 die persönliche Rolle und den Einfluss der Lehrperson beim Aufbrechen von Geschlechterstereotypen.

„Und dadurch, dass ich jetzt auch ein Mann bin und ich sage ja, hey, ich mag aber die Farbe Lila auch ganz gerne oder weiß ich nicht was, hatte auch lange Haare, dann ist es für die Burschen eher so ein hey, der hat das auch gemacht, also kann ich das eigentlich auch sagen und es ist jetzt nichts Schlimmes dabei unter Anführungszeichen. Also da habe ich manchmal so ein bisschen so den Anstoß, den Burschen gegeben, zu sagen, hey, trau dich, sag doch einfach, dass du auch die Farbe Lila magst, vollkommen egal, weil für die Mädchen ist es halt so ja, ich kann eine Hose tragen, ich kann aber auch grün mögen.“ (E5, 561-568)

Er fokussiert sich sehr darauf, vor allem für Buben ein Vorbild zu sein und sie dazu zu ermutigen, sich von traditionellen Geschlechterstereotypen zu lösen. Der Tatsache, dass sich E5 im Laufe des Interviews vorrangig auf Farbpräferenzen und Kleidungsvorlieben konzentriert, können mehrere Ursachen zugrunde liegen. Die Lehrkraft sieht in Diskussionen dazu möglicherweise eine unmittelbare Möglichkeit, Geschlechterstereotype in seinem Unterricht anzusprechen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass E5 weniger sensibel für eine breitere Palette von Genderthemen ist oder ein begrenztes Verständnis von Genderpädagogik besitzt und sich deshalb auf eher oberflächliche Aspekte konzentriert. Dies kann auf mangelnde Schulung und Erfahrung oder auf ungenügend kritische Reflexion über die eigenen Ansätze und Praktiken sowie über tiefergehende Auswirkungen von Geschlechterstereotypen und Geschlechternormen zurückgeführt werden.

Die Lehrkraft E6 betont ähnlich wie E4 die Bedeutsamkeit einer frühzeitigen Sensibilisierung für gendersensible Themen und weist ebenso darauf hin, dass die Kinder bereits vor der Volksschule stark geprägt sind, was für die Lehrkräfte die Darstellung alternativer Sichtweisen erschwert. Im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen zeigt E6 ein breiteres Verständnis für Gendersensibilität und reflektiert über verschiedene Möglichkeiten, wie sie diese Themen in den Unterricht integrieren kann. E6 erwähnt, dass Diskussionen zu gendersensiblen Themen besonders im Sachunterricht, im sozialen Lernen, in der Sexualerziehung und in den Fächern Deutsch und Mathematik relevant sind. Sie schreibt den Schulbüchern eine wichtige Rolle für eine gendersensible Unterrichtsgestaltung zu. Im Deutschbereich sieht sie viel Verantwortung bei der Lehrperson, eine offene Haltung zu zeigen und besonders beim Vorlesen von Geschichten *„differenziert auszuwählen“* (E6, 102).

„Auch da sind es die kleineren Sachen, wenn man eine Geschichte auswählt mit einem Familienalltag. Wie werden die unterschiedlichen Rollenbilder dargestellt? Ist es die Mutti, die immer in der Küche steht oder staubsaugt? Also wie sind hier die Familienaufgaben?“ (E6, 102-106)

Sie deutet damit an, dass sie versucht, Stereotype in der Literatur zu hinterfragen und die Absicht verfolgt, die Reproduktion zu vermeiden. E6 sieht eine Möglichkeit, Gastvorträge und externe Inputs zu nutzen, um gendersensible Themen zu vertiefen und die Perspektiven zu erweitern, weil sie denkt, *„dass Kinder, wenn jemand täglich da ist und wenn jemand von extern kommt, das noch einmal anders aufnehmen können“* (E6, 361-363). Das Interesse der Kinder an gendersensiblen Themen nimmt

E6 als abhängig von ihrer Vorerfahrung, der familiären Einstellung zu solchen Themen sowie dem religiösen Aspekt wahr. Außerdem schreibt E6 dem medialen Input sowie der „Screentime“ (E6, 533) eine bedeutende Rolle zu. Ihr Eindruck ist, dass bei mehr Medienkonsum auch mehr Fragen von den Kindern zu solchen Themen kommen. Diese Ausführungen zeigen eine umfassende Reflexion der Lehrperson E6 darüber, wie die Einstellungen und Ansichten der Kinder in Bezug auf gendersensible Themen entstehen. Sie ist sich der unterschiedlichen Einflussquellen innerhalb und außerhalb der Schule bewusst und versucht gezielt, die Reproduktion von Stereotypen zu vermeiden. Daraus lässt sich eine proaktive Haltung gegenüber gendersensibler Pädagogik ableiten.

Auffallend ist, dass viele Lehrkräfte gendersensible Pädagogik mit dem Thema Sexualpädagogik verbinden. Aufgrund dieser Tatsache ist zu hinterfragen, ob sich die Lehrkräfte des vollen Umfangs von Genderpädagogik bewusst sind. Es scheint, dass die Mehrheit der Lehrpersonen keine spezifischen Strategien für die gezielte Förderung von Gendersensibilität aufweist und eher situativ reagiert, wenn sich Gelegenheiten dazu ergeben. Sie scheinen keine konkreten Unterrichtseinheiten zu gendersensiblen Themen zu planen, sondern integrieren jene organisch in bereits bestehende Unterrichtsinhalte oder diskutieren sie spontan, wenn sich passende Gesprächsanlässe ergeben.

8.2.7 Thema: Aktuelle Praktiken und Herausforderungen

Ein gemeinsamer Nenner in den Aussagen der Lehrkräfte zu diesem Thema ist die Anerkennung der Herausforderungen, die mit der Umsetzung von gendersensibler Pädagogik einhergehen. Die Lehrkräfte diskutieren Themen wie familiäre Prägungen, kulturelle Barrieren sowie konservative Ansichten der Schulleitung als Hindernisse für eine vollständige Integration gendersensibler Inhalte in den Unterricht.

Auf die Frage nach Praktiken und Herausforderungen bei der Umsetzung gendersensibler Pädagogik äußert die Lehrperson E1 erneut Schwierigkeiten bei der Verwendung gendersensibler Sprache und betont, dass die Sprache selbst männlich geprägt sei.

„Ja, und sprachlich ist es schwieriger finde ich umzusetzen, weil die Sprache halt einfach so männlich ist nicht? Also das ist was, was man fast, also ich kann

es nicht. Ich verwende die männlichen Formen. Ich sage nicht Schüler und Schülerinnen, wenn ich sage, sondern Schüler oder also eigentlich sagen wir meistens Kinder, also quasi sprachlich differenziert oder gegendert wird wenig.“
(E1, 48-52)

Dies kann als implizite Annahme interpretiert werden, dass männliche Formen die Norm sind und weibliche Formen lediglich eine Abweichung oder Ergänzung darstellen. Obwohl E1 an verschiedenen Stellen des Interviews immer wieder darauf eingeht, dass sie versucht, Stereotypen im Unterricht anzusprechen, zeigt sie eine gewisse Resignation in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten. Ihre Aussage, „(...) *ich kann es nicht. Ich verwende die männlichen Formen*“ (E1, 50), deutet auf eine gewisse Passivität und einen fehlenden Willen hin, sich mehr für die Förderung gendersensibler Sprache einzusetzen. Sie zeigt zudem eine Ambivalenz in ihrer Herangehensweise. Sie gibt zu, dass sie Schwierigkeiten hat, sicherzustellen, dass Buben und Mädchen gleichermaßen Aufmerksamkeit erhalten. „*Im Moment habe ich noch kein Tool, wo ich sage, ich könnte jetzt sicherstellen, dass die Mädels genauso viel Aufmerksamkeit bekommen wie die Burschen*“ (E1, 300-302). Wenn sie aufgrund von Fehlverhalten eingreifen muss, ist sie sich jedoch sicher, dass sie gleich reagiert und „*den Unterschied nicht aufgrund des Geschlechts, sondern aufgrund der Häufigkeit des Fehlverhaltens*“ (E1, 309-310) macht. Sie bemüht sich darum, beim Drannehmen „möglichst fair“ (E1, 286) zu sein und einerseits Mädchen zu ermutigen, in Mathematik aktiv teilzunehmen und andererseits Buben dazu zu bewegen, sich in Deutsch mehr einzubringen.

„(...) dass ich zum Beispiel auch schaue, dass ich bei diesem Mathe plus und Deutsch plus Kursen (...) Mädchen auffordere, wo ich weiß, die sind gut in Mathe, dass sie da zum Kurs gehen und nicht nicht aufzeigen. Die sind halt auch gleich die, die zurückziehen (...) und sagen, na dann geh ich nicht zum Kurs, also dass ich die sehr wohl trete, dass sie das auch machen. Oder (...) dass der Bursch Deutsch plus bitte geht und wurscht schreib ein Gedicht, ist völlig egal. Also da versuche ich halt einfach wirklich schon ein bisschen einzugreifen, auch in den Dingen, womit sie sich befassen und was sie machen.“

In dieser Aussage von E1 wird deutlich, dass die Lehrperson versucht, aktiv in die Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen einzugreifen, insbesondere um Geschlechterstereotype aufzubrechen. Die Annahme ist, dass Mädchen tendenziell dazu neigen könnten, sich bei bestimmten Fächern oder Aktivitäten zurückzuhalten, selbst wenn sie darin talentiert sind. E1 scheint anzunehmen, dass Mädchen dazu ermutigt werden müssen, sich in Bereichen zu engagieren, in denen traditionelle

Geschlechterrollen sie davon abhalten könnten, aktiv zu sein. Dies impliziert eine Voreingenommenheit, dass Mädchen sich möglicherweise selbst einschränken könnten, basierend auf gesellschaftlichen Erwartungen oder Stereotypen über ihre Fähigkeiten oder Interessen.

Jedoch birgt diese Annahme auch eine gewisse Gefahr in sich. Indem die Lehrperson E1 aktiv eingreift und Mädchen ermutigt, in Mathematik aktiv zu sein, könnte sie unbeabsichtigt ein neues Stereotyp schaffen, nämlich dass Mädchen ohne externe Einflüsse nicht in der Lage wären, ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten zu verfolgen. Es besteht das Risiko, dass sich Mädchen durch diese Art von Intervention nicht vollständig selbstbestimmt fühlen und ihre Entscheidungen als Ergebnis des Eingreifens einer Lehrperson wahrgenommen werden. Dies könnte letztendlich dazu führen, dass sie ihre eigenen Stärken und Interessen nicht vollständig erkunden und entwickeln können, da sie das Gefühl haben könnten, dass ihre Bemühungen von außen gesteuert werden.

Darüber hinaus könnte die Annahme, dass Mädchen aufgrund von Geschlechterstereotypen in bestimmten Bereichen zurückhaltender sind, dazu führen, dass die Lehrperson eventuell nicht genug Raum für individuelle Entscheidungen und Präferenzen der Schüler*innen lässt. Es könnte bedeuten, dass die Lehrperson unbewusst die Präferenzen und Interessen der Mädchen beeinflusst und möglicherweise bestimmte Fächer oder Aktivitäten bevorzugt, die als "geeignet" für Mädchen angesehen werden. Insgesamt scheint E1 in ihrer Intervention gute Absichten zu haben, aber es ist wichtig, die subtilen Auswirkungen dieser Annahmen und Interventionen auf die Selbstbestimmung und Autonomie der Schüler*innen zu berücksichtigen.

Die Lehrkraft erwähnt, dass ihr spezifische Materialien fehlen, um sich adäquat mit gendersensiblen Themen auseinandersetzen zu können. Sie würde diese Themen am ehesten im Sachunterricht behandeln, doch „*da gibt es eigentlich gar nichts*“ (E1, 337). E1 sieht hier viel Verantwortung bei der Lehrperson, geeignetes Unterrichtsmaterial zu finden. Ihrer Meinung nach spielt die Einstellung und der Wille der Lehrperson, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, eine bedeutende Rolle. Die Lehrkraft reflektiert ihre eigenen Anstrengungen und äußert, dass sie sich möglicherweise nicht ausreichend intensiv mit gendersensiblen Themen im Unterricht auseinandergesetzt hat.

„Ich glaube nicht, dass es gar nichts gibt, sondern das hängt auch damit zusammen, wie sehr man danach sucht und wie sehr ich da was machen will. (...) oder wie sehr man eben findet, das ist jetzt auch ein wichtiges Thema, das besprochen werden soll. Und da muss ich sagen, (...) ich habe so das Gefühl, ich versuche eh keinen Unterschied zu machen. Aber was vielleicht zu wenig ist manchmal oder so, also oder ich habe mich jetzt nicht wirklich noch nicht in großem Maß mit der Problematik auseinandergesetzt.“ (E1, 343-350)

Hinter dieser Aussage verbirgt sich die Annahme, dass die Verantwortung für die Implementierung von gendersensiblen Praktiken hauptsächlich bei der Lehrperson liegt. E1 erwähnt, dass sie sich bemüht, keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern zu machen, aber dass dies möglicherweise nicht ausreichend ist. Dies legt nahe, dass die Lehrperson das Thema als individuelles Anliegen betrachtet, anstatt es als strukturelle Herausforderung anzusehen, die durch institutionelle Unterstützung und Ressourcen gelöst werden kann. Sie zeigt zwar eine gewisse Bereitschaft, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, aber es scheint, dass ihr Bewusstsein für die zugrunde liegenden Annahmen und die Dringlichkeit der Thematik möglicherweise begrenzt ist.

E1 erwähnt im Zusammenhang mit Herausforderungen bei der Umsetzung von gendersensibler Pädagogik auch das *„kulturelle Problem“* (E1, 370) und das soziale Umfeld sowie insbesondere die Ansichten der Eltern der Kinder, welche sich auf die Einstellungen der Schüler*innen zu diesen Themen auswirken könnten. Dies könnte als implizite Annahme interpretiert werden, dass die kulturelle Vielfalt eine Barriere für die Umsetzung gendersensibler Bildung darstellt, ohne die Vielfalt und Komplexität verschiedener Kulturen zu berücksichtigen.

Die Lehrkraft E2 betont, dass sie nicht bewusst eine unterschiedliche Behandlung aufgrund des Geschlechts praktiziert. Sie versucht, alle Schüler*innen unabhängig vom Geschlecht zu behandeln und sich auf das individuelle Verhalten und die jeweiligen Probleme zu konzentrieren, ohne stereotype Zuordnungen zu machen. Interessant bei ihren Ausführungen dazu ist das Beispiel, welches sie anführt, um ihre Problemlösungsstrategie bei Fehlverhalten darzulegen. Dabei spricht sie die Verhaltensweisen des jeweiligen Kindes an, die sie stören und kommuniziert klare Erwartungen an das Kind. Bei ihrem Beispiel *„wenn ein Kind zum Beispiel so wie ein Affe grölend durch den Raum rennt, das hat bei mir ein Mädchen noch nie gemacht, das ist typisch Jungs“* (E2, 191-193) äußert sie sich jedoch verallgemeinernd und stark stereotypisierend, da sie auf das Geschlechterklischee zurückgreift, dass bestimmte

Verhaltensweisen, die als laut oder wild angesehen werden, nur bei Buben auftreten und nicht bei Mädchen. An einer anderen Stelle erzählt E2 davon, dass sie beobachten konnte, dass einige Buben „*genauso sensibel*“ (E2, 451) sind wie die Mädchen. Hierbei schreibt sie Mädchen Eigenschaften wie Sensibilität zu und verwendet stereotype Geschlechtervorstellungen, um das Verhalten von Schüler*innen zu erklären. Mit ihren unbewusst gewählten Aussagen verstärkt E2 Geschlechterklischees und ignoriert die Vielfalt individueller Persönlichkeiten und Verhaltensweisen unabhängig vom Geschlecht. Bewusst sagt sie jedoch: „*Ich versuche das gar nicht so stereotypisch anzugehen, sondern einfach wirklich zu sagen das ist das Problem, das stört mich*“ (E2, 197-198). Dieser Aussage folgend scheint sich E2 nicht bewusst zu sein, dass sie sich selbst geschlechterstereotypisch äußert. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Lehrkräfte E1 und E2 trotz ihres Bewusstseins für geschlechtsspezifische Stereotype und deren Auswirkungen im Klassenzimmer, dennoch bestimmte stereotype Vorstellungen verstärken. Beide greifen auf stereotype Geschlechtsmerkmale zurück, wenn sie das Verhalten der Schüler*innen beschreiben, was dazu beitragen kann, bestehende Geschlechterklischees aufrechtzuerhalten, anstatt sie zu hinterfragen.

E2 erzählt weiters über ihre Bemühungen, gendersensible Themen in den Unterricht zu integrieren, beispielsweise durch Diskussionen über Geschlechterrollen, Stereotype und die Vielfalt der Geschlechter sowie durch Sexualkunde. Ähnlich wie E1 spricht auch E2 die Herausforderungen bei der Behandlung dieser Themen an und hebt „*familiäre Probleme*“ (E2, 261) sowie die Kultur und Eltern als hindernd hervor:

„Das kommt ja von der Familie, das kommt ja nicht von der Schule. (...) da habe ich ein bisschen gelernt, das Eisbergmodell zu schätzen. Du kennst nur die Spitze. Das, was du siehst, kannst du bearbeiten. Die Wurzeln, die, das geht nicht. Du kannst es nicht ändern.“ (E2, 261-265)

Obwohl E2 an einer anderen Stelle im Interview die Bedeutsamkeit langfristiger Wirkung des Unterrichts betont hat, zeigt sie mit dieser Aussage Zweifel daran, dass sie als Lehrperson die Einstellungen von Kindern aus Familien mit anderem kulturellen Hintergrund beeinflussen kann. E2 hebt in diesem Zusammenhang auch die Gespräche mit diesen Eltern als herausfordernd aufgrund ihrer eigenen Geschlechtsidentität als Frau hervor. Sie hat das Gefühl, wegen ihres Geschlechts nicht ernstgenommen zu werden. Diese Erfahrungen könnten zu Frustration und dazu führen, dass sie ihre Bemühungen, die Kinder aus diesen Familien für gendersensible Themen zu sensibilisieren, verringert.

Die Lehrperson ist überzeugt, dass sie alle Schüler*innen gleichermaßen in den Unterricht miteinbezieht. Sie achtet dabei nicht darauf, welches Kind sie wann drannimmt. *„Für mich ist da einfach der Kopf und der Kopf und der Kopf (...) Wenn der eine Kopf nicht mitarbeitet, nehme ich ihn dran“* (E2, 437-439). Beim Drannehmen der Schüler*innen differenziert sie laut dieser Äußerung nicht nach Geschlecht.

E2 hatte anfangs Probleme bei der Verwendung einer inklusiven Sprache, da für sie beim generischen Maskulinum immer schon auch weiblich gelesene Personen mitgemeint waren und zeigt in diesem Punkt Ähnlichkeit zu den Aussagen von E1.

„Und ich habe am Anfang riesige Probleme damit gehabt, weil für mich war als Kind immer, als ich Pilot gesagt habe, die männliche Form, auch immer automatisch die weibliche Form gemeint. Und ich fand es am Anfang einfach blöd.“ (E2, 212-215)

Im Hinblick auf den Altersunterschied von ungefähr 30 Jahren zwischen E1 und E2 ist die ähnliche Denkweise der beiden Lehrkräfte bezüglich gendersensibler Sprache sehr interessant. Die Verwendung des generischen Maskulinums und das Gefühl des „Mitgemeint-Seins“ scheinen auch bei jüngeren Personen noch immer verbreitet zu sein. E2 gendert nun, weil es erwünscht ist und sie nachvollziehen kann, wozu es notwendig ist. Sie ist sich im Klaren darüber, dass eine geschlechtergerechte Sprache Bewusstsein für (Un-)Gleichberechtigung in der Gesellschaft schafft.

Auch die Lehrkraft E3 scheint sich bewusst zu sein, dass Kinder in Bezug auf Geschlechterstereotype beeinflusst werden können, sei es durch religiöse Erziehung oder soziale Normen. Sie schildert eine Situation, in der sie Themen wie *„was ist typisch Bub, was ist typisch Mädchen“* (E3, 56-57) und Homosexualität in einem Gesprächskreis mit den Kindern besprochen hat. E3 erzählt von einem Buben, welcher *„sehr, sehr religiös erzogen“* (E3, 57-58) wurde und sich stark gegen gendersensible Themen ausgesprochen hat. *„Wenn es dann mal zur Sprache kommt, dass ein Mann auch einen Mann lieben kann, das ist für ihn was, was einfach nicht existiert“* (E3, 58-59).

„Aber wenn mir so was auffällt, also wenn, wenn ein Kind einfach von sich selbst aus dieses Klischee sehr bedient, dass ich sage ein Mädchen sitzt da und kichert und zickt herum, würde ich es jetzt nicht aktiv ansprechen, aber wenn dann von den Kindern selber diese Meldung kommt, na ja, die Mädchen, dann reagiere ich schon immer drauf. Aber das sind nicht die Mädchen, wir sind alle Menschen. Und nur weil dieses Mädchen so ist, heißt das ja nicht, dass alle

Mädchen so sind. Das versuche ich dann schon mit den Kindern zu klären.“ (E3, 213-219)

Die Lehrperson scheint darauf bedacht zu sein, bestimmte Verhaltensweisen nicht direkt anzusprechen, um keine Geschlechterstereotype zu verstärken. Indem sie Geschlechterstereotype hinterfragt und darauf reagiert, zeigt E3 Sensibilität und ein Bewusstsein für die Macht von jenen sowie für die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Ihre Bereitschaft, ihr eigenes Verhalten und ihre Reaktionen auf Stereotype zu überdenken, deutet auf eine hohe Reflexionsfähigkeit hin. E3 sieht sich als Vermittlerin, die versucht, den Schüler*innen beizubringen, dass *„wir alle Menschen sind“* (E3, 217-218). Diese Aussage ist allgemein gehalten und lässt offen, ob E3 andere spezifische pädagogische Methoden anwendet, um geschlechtsspezifische Vorurteile in ihrer Klasse anzusprechen und zu bekämpfen. Obwohl E3 Sensibilität zeigt, fehlen ihr vermutlich konkrete Strategien, um aktiv gegen Stereotype vorzugehen, denn sie äußert sich nicht dazu, welche Maßnahmen sie abgesehen von Gesprächskreisen noch setzt.

Die Lehrkraft bemüht sich um eine gleichberechtigte Einbindung von Mädchen und Buben im Unterricht und versucht, jede*n Schüler*in individuell zu behandeln. Für sie ist die Verwendung einer gendersensiblen Sprache im Unterricht *„Normalität“* (E3, 27) und sie nimmt ihre Schüler*innen diesbezüglich als sehr sensibel wahr. Außerdem sieht sie die gendersensible Sprache als ein sehr wichtiges Instrument zur Schaffung der Gleichberechtigung der Geschlechter.

Für E3 stellt der Umstand, dass *„Kinder solche Themen nach Hause tragen und Eltern damit nicht einverstanden sind“* (E3, 60-61) eine Herausforderung dar. Zudem können konservative Ansichten der Schulleitung hemmend für sie sein, Themen wie Geschlechtsidentität, Liebe, Beziehungen oder sexuelle Orientierung ausführlich im Unterricht zu behandeln. Auch die Lehrperson E4 geht in ihren Aussagen darauf ein, dass bestimmte Vorstellungen des Schulleitungsteams oder ablehnende Verhaltensweisen von Eltern Gründe dafür sein können, dass sich Lehrkräfte *„weigern (...) da in das Ganze hineinzugehen“* (E4, 281-282) und gendersensible Themen, insbesondere aufgrund religiöser und kultureller Tabus, konkret im Unterricht zu thematisieren. Sie erzählt, dass einige Eltern *„muslimischer Kinder“* (E4, 254) sich explizit gegen gendersensible Themen im Unterricht eingesetzt haben.

„Die Eltern haben sich total dagegen gewehrt und waren dann auch bei der Direktorin und haben gemeint, sie wollen nicht, dass ihr Kind eben mehr darüber erfährt.“ (E4, 255-257)

Die Lehrkraft E4 reflektiert bei der Frage nach Herausforderungen in der Unterrichtsgestaltung und allgemein im Umgang mit gendersensiblen Themen zudem über die Schwierigkeiten, sensible Themen wie Sexualität oder Geschlechterrollen in einer Weise zu behandeln, die für Volksschulkinder angemessen ist, da *„die Kinder relativ jung sind“* (E4, 239). E4 betont jedoch an einer anderen Stelle im Interview, dass sie eine frühzeitige Sensibilisierung der Kinder im Kindergarten befürwortet, da sie zu glauben scheint, dass Kinder in diesem Alter offener und weniger vorurteilsbehaftet sind. Daher zeigt sich ein Widerspruch in ihren Aussagen, welcher sich auf eine Unsicherheit seitens E4 in Bezug darauf, wie sie gendersensible Pädagogik effektiv umsetzen kann, zurückführen lässt. Es scheint, als sei sie zwischen dem Wunsch, Vorurteile abzubauen und einer möglichen Ablehnung seitens der Eltern hin- und hergerissen. E4 empfindet es zudem als schwierig, gendersensible Themen im großen Rahmen, wie in einer Klasse, zu besprechen und würde Gespräche in kleineren Gesprächsgruppen bevorzugen. Außerdem besteht der Wunsch nach einer schulinternen Person, welche in diesem Bereich weitergebildet ist und sie unterstützen kann. Dies deutet darauf hin, dass E4 sich bewusst ist, dass ihre eigenen Kenntnisse und Ressourcen in diesem Bereich begrenzt sind.

E4 zeigt eine klare Absicht, Gleichberechtigung im Klassenzimmer zu praktizieren, indem sie betont, dass sie keine Unterschiede zwischen Buben und Mädchen macht:

„Ich bin nicht mehr sanft zu Mädchen als zu Buben oder strenger zu Buben als zu Mädchen. Ich sehe sie einfach alle als Kinder und alle Kinder haben unsere Klassenregeln zu befolgen (...), wenn ich einmal sage es reicht, dann reicht es für beide Geschlechter.“ (E4, 544-549)

Sie erzählt zudem, dass sie die Kinder im Unterricht *„spontan“* (E4, 543) drannimmt und nur darauf achtet, jedes Kind mindestens einmal zu Wort kommen zu lassen. *„Ich denke nicht darüber nach. Ich nehme sie einfach nach Gefühl dran“* (E4, 538). Diese Herangehensweise lässt jedoch Raum für unbewusste Präferenzen und kann dazu führen, dass bestimmte Schüler*innen regelmäßig übergangen werden, insbesondere, wenn sie stiller oder weniger auffällig sind. Dadurch erhalten jene Kinder weniger Möglichkeiten dazu, sich zu äußern und zu beteiligen. Ähnlich wie alle anderen Lehrkräfte achtet auch die Lehrperson E5 im Unterricht nicht explizit darauf, Mädchen und Buben beim Drannehmen abzuwechseln. *„Für mich sind es jetzt nicht Mädchen*

und Buben, sondern einfach Kinder“ (E5, 346-347). Er achtet darauf, in welcher Reihenfolge sie aufzeigen oder nimmt absichtlich Kinder dran, die eher länger brauchen, um sich zu melden oder sich eher seltener melden.

E5 legt großen Wert darauf, Kinder geschlechtsneutral anzusprechen und sich nicht auf Geschlechterdifferenzierungen zu stützen. Ihm ist bewusst, dass Sprache einen großen Einfluss auf die Schüler*innen hat. Er verwendet im Schulalltag keine geschlechtsspezifische Sprache, sondern spricht alle Schüler*innen allgemein als „Kinder“ an. Zudem achtet er darauf, die Sitzordnung in der Klasse häufig zu wechseln. Es kann vermutet werden, dass E5 mit der abwechselnden Sitzordnung den Kindern ermöglichen möchte, sich besser kennenzulernen und miteinander in Kontakt zu treten. Dadurch entsteht eine ausgewogene und angenehme Klassendynamik und eine positive Lernatmosphäre wird gefördert. Indem Buben und Mädchen regelmäßig nebeneinandersitzen, kann auch die Vorstellung von geschlechtsspezifischem Verhalten oder Interesse herausgefordert werden.

Die Lehrperson E5 geht weniger auf die allgemeinen Herausforderungen bei der Umsetzung gendersensibler Bildung ein im Vergleich zu den anderen Lehrpersonen. Während die anderen Lehrkräfte explizit Schwierigkeiten im Umgang mit Eltern, der Schulleitung oder kulturellen Vorurteilen ansprechen, bleibt E5 bei der Beschreibung seiner eigenen Ansätze und der Dynamik in seiner Klasse.

Im Gegensatz zu den anderen Lehrpersonen nimmt die Lehrkraft E6 im Unterricht bewusst immer Mädchen und Buben abwechselnd dran. *„Das ist mir total wichtig. Ich möchte hier keinen Unterschied machen“* (E6, 409-410).

„Ich weiß, wie schnell sich sowas einstellt, oder ich nehme an, es schleicht sich irrsinnig schnell ein. Da habe ich selber Sorge und das möchte ich nicht. Genau deswegen habe ich mir das vorgenommen.“ (E6, 410-413)

Diese Praktik und die Reflexion von E6 dazu zeigen ihre Sensibilität für Geschlechtergerechtigkeit und ihr Bestreben, eine gleichberechtigte Atmosphäre im Klassenzimmer zu schaffen. Für E6 ist die gendersensible Sprache allgegenwärtig und sie denkt, dass es in ihrem Unterricht ebenfalls so ist. *„Es ist schon sehr viel eigene Haltung und Einstellung“* (E6, 308-309) und Lehrpersonen, welche Wert auf Neutralität und Gleichberechtigung legen, tragen diese Einstellung ihrer Meinung nach auch in ihrem Unterrichtsalltag weiter.

E6 betont den prägenden Einfluss der familiären Struktur auf das Denken und Verhalten der Kinder. Dies kann als implizite Annahme darüber interpretiert werden, dass die Erziehung und die Werte, die zu Hause vermittelt werden, maßgeblich sind und es schwierig sein kann, diese Denkmuster in der Schule zu verändern. Zudem spricht E6 die Herausforderungen an, die mit der Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse jedes Kindes einhergehen können:

„Ich versuche auch auf die Individualität vom Kind einzugehen. In der jetzigen 2B zum Beispiel haben wir zwei ganz, ganz stille Buben (...) und in den letzten zwei, drei Schulwochen haben tatsächlich auch diese zwei stillen Buben ganz viel getratscht. Und anfänglich habe ich sie gelassen, weil eigentlich ist es total wichtig, dass sie lernen, auch ein bisschen aus sich rauszugehen. Also ich hätte schon gesagt, ich versuche individuell zu reagieren, weil ich es wichtig finde, einen Unterschied zu machen. In der Situation eben ist es wichtig, dass sie wohl auch wissen, es ist nicht notwendig, ganz still zu sein. Wiederum, wenn es natürlich eben jetzt durch Äußerungen jemanden anderen trifft und verletzend ist, dann ist es meine Aufgabe, eine Grenze zu ziehen. Und die ziehe ich dann auch. Und dann spielt es für mich keine Rolle, ob es ein Mädchen oder ein Bub ist. Oder ein stilles oder nicht so stilles Kind.“ (E6, 425-436)

Dies deutet darauf hin, dass E6 sich bewusst ist, dass eine gendersensible Praxis nicht nur das Drannehmen im Unterricht betrifft, sondern auch eine breitere Palette von pädagogischen Herausforderungen mit sich bringt.

„(...) denn ich bin ja auch dafür zuständig, die Motivation und die Freude am Lernen zu erhalten. Ich finde, es verlangt irrsinnig viel Fingerspitzengefühl, wenn dann tatsächlich eine besondere Individualität sich in der Klassengemeinschaft befindet.“ (E6, 452-455)

Die Erwähnung von Fingerspitzengefühl und der Balance zwischen der Förderung der individuellen Entwicklung und dem Aufrechterhalten einer positiven Klassendynamik zeigt eine hohe Sensibilität für die Bedürfnisse und das Wohlbefinden aller Schüler*innen.

Insgesamt zeigt die Analyse der Aussagen der Lehrpersonen, dass trotz Engagements für Geschlechtergerechtigkeit im Unterricht noch viele Herausforderungen und Unsicherheiten in der Umsetzung gendersensibler Pädagogik bestehen. Darüber hinaus zeigt sich in den Aussagen der Lehrpersonen, dass die Verantwortung für die Umsetzung gendersensibler Pädagogik oft auf individueller Ebene liegt, anstatt als strukturelle Herausforderung betrachtet zu werden, die institutionelle Unterstützung erfordert. Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte sich überfordert fühlen oder sich

aufgrund mangelnder Ressourcen oder Unterstützung zurückziehen, anstatt sich aktiv für geschlechtergerechte Praktiken einzusetzen.

8.2.8 Thema: Schulbücher und Materialien

Alle Lehrpersonen reflektieren die positiven Veränderungen in der Darstellung von Vielfalt in Lehrmaterialien, weisen aber dennoch auf einige Lücken hin, welche geschlossen werden müssen, um eine bessere gendersensible Bildung zu gewährleisten.

Die Lehrkraft E1 äußert sich zunächst positiv über die Veränderungen bezüglich der Darstellungen von Stereotypen in Schulbüchern. Es werden vielfältigere Bilder illustriert, welche beispielsweise *„Kinder mit Migrationshintergrund (...) oder Kinder im Rollstuhl“* (E1, 333-334) zeigen, was darauf hindeutet, dass Schulbücher breiter aufgestellt sind als früher und dass E1 die Bedeutung von Vielfalt und Inklusion in Schulmaterialien anzuerkennen scheint. Jedoch erkennt E1 auch das Fehlen spezifische Materialien, die für eine gendersensible Bildung wichtig sind. Sie würde gendersensible Themen eher im Sachunterricht behandeln, doch *„da gibt es eigentlich gar nichts“* (E1, 337).

„Da hast du den Klassiker, wenn du mal sagst Arbeit im Haushalt, wo du halt brav sagst, ja man soll helfen und nicht nur Mama. Aber es gibt zum Beispiel jetzt nicht irgendwelche Materialien in den klassischen Schulbüchern.“ (E1, 338-340)

Die Lehrperson weist darauf hin, dass es sicherlich Materialien dazu gibt, diese jedoch möglicherweise nicht ausreichend genutzt oder gefunden werden, da an dieser Stelle wieder viel Verantwortung bei der Lehrkraft und ihrem Engagement bei der Suche nach solchen Unterlagen liegt.

„Wahrscheinlich würdest du, wenn man herumsucht, schon noch was finden in die Richtung (...) ich glaube nicht, dass es gar nichts gibt, sondern das hängt auch damit zusammen, wie sehr man danach sucht und wie sehr ich da was machen will (...) oder wie sehr man eben findet, das ist jetzt auch ein wichtiges Thema, das besprochen werden soll.“ (E1, 343-347)

Ihre Aussage deutet demnach darauf hin, dass sie sich selbst nicht stark mit der Problematik auseinandersetzt und dementsprechend auch nicht aktiv nach geeigneten Materialien sucht. Insgesamt zeigt sich eine gewisse Ambivalenz gegenüber gendersensiblen Themen und eine Passivität in Bezug auf deren Integration in den

Unterricht. E1 zeigt im Vergleich zu anderen Lehrpersonen weniger bis gar keine Initiative, selbst Materialien zu erstellen. Ähnlich wie E1 sieht auch die Lehrperson E6 viel Verantwortung bei der Lehrkraft bei der Suche nach geeignetem Material und zeigt jedoch anders als E1 mehr Engagement. E6 betont die Bedeutung der differenzierten Auswahl von Geschichten im Deutschunterricht; für sie ist es essenziell, Geschichten auszuwählen, die unterschiedliche und nicht stereotype Rollenbilder und Familienaufgaben präsentieren.

E2 verwendet oft ihre eigenen Lernmaterialien aus dem Studium, da ihr als Lehrperson wenig Materialien bereitgestellt werden. Sie erstellt daraus eigene PowerPoint-Folien und arbeitet mit Broschüren oder Büchern über Körper und Geschlecht, welche sie den Schüler*innen auch zur freien Entnahme anbietet. Schulbücher könnten *„viel offener gestaltet sein (...) sie verwenden Männer und Frauen, aber sie könnten alles dazwischen auch noch verwenden“* (E2, 402-403). Sie weist auf Stereotypen in den Materialien hin, insbesondere auf die Darstellung von Mädchen mit langen, blonden Haaren und Buben mit dunklen, kurzen Haaren. E2 betont jedoch, dass sie eine Verbesserung festgestellt hat, da in den aktuellen Büchern mehr darauf geachtet wird, was die Figuren tun. Es *„wird schon geschaut, dass auch das Mädchen irgendwas will, was normal eher die Burschen wollen“* (E2, 420-421). An dieser Stelle führt E2 weiter aus: *„es ist jetzt nicht so explizit, dass ein Mädchen irgendwie dann in einem Buch ein Faible für Maschinenbau hat“* (E2, 422-423). Diese Aussage deutet darauf hin, dass für E2 die Veränderungen in Schulbüchern bezüglich Geschlechterrollen und Interessen zwar in die richtige Richtung gehen, jedoch ihrer Meinung nach noch nicht genug ausgeprägt sind und da noch Potenzial besteht.

E2 stellt zudem fest, dass in den aktuellen Schulbüchern und Materialien auch Personen mit Migrationsgeschichte abgebildet und *„eher so ausländisch klingende Namen“* (E2, 409-410) verwendet werden. Auch E3 erwähnt *„nicht typisch österreichische Namen“* (E3, 322) und *„Kinder mit dunkler Hautfarbe“* (E3, 323). Beide Lehrkräfte merken an, dass es noch Raum für Verbesserungen gibt und E3 hebt hervor, dass sich Lehrpersonen sehr stark an Lehrbüchern orientieren und Themen, die in Schulbüchern vorkommen auch viel eher im Unterricht behandelt werden. Wenn gendersensible Themen stärker in den Sachunterrichtsbüchern vertreten wären, würden sie demnach auch viel eher Einzug im Unterricht finden. E3 selbst bezieht ihre Materialien von Eduki, einer Lehrer*innenplattform, welche sie als fortschrittlich und

gendersensibel im Hinblick auf inklusive Darstellungen wahrnimmt. Sie erzählt, dass die Materialien, die sie dort findet, stets gegendert und inklusiv sind. Außerdem repräsentieren die Arbeitsblätter dort Kinder mit verschiedenen Hintergründen und Fähigkeiten. Die Materialien enthalten *„immer wieder auch Kinder, die in einem Rollstuhl sitzen oder Kinder mit anderen Hautfarben. Also es kommt heutzutage eigentlich so gut wie fast bei jedem Material vor“* (E3, 313-315).

Auch die Lehrperson E4 bezieht das meiste Lehrmaterial aus dem Internet und stellt fest, dass es wenig Materialien speziell für die Volksschule gibt, die sensibel und dem Alter der Kinder angemessen auf gendersensible Themen und Stereotype eingehen. E4 nimmt zwar ebenso positive Veränderungen in den Schulbüchern wahr, setzt jedoch dennoch verstärkt auf Gespräche und Teamarbeiten im Unterricht, um gendersensible Inhalte zu vermitteln. Sie lobt den Umstand, dass in den Büchern gegendert wird und bei dem Thema Berufe sowohl männliche als auch weibliche Personen dargestellt werden. Dies führt zur Sensibilisierung der Schüler*innen, da einige zunächst *„bei manchen Berufen dar nicht wussten, dass Frauen die auch ausüben oder dass Männer sie auch ausüben“* (E4, 479-480) und dies erst durch die Deutschbücher erfahren haben. Des Weiteren beschreibt E4, wie sie Bildgeschichten im Unterricht einsetzt, um traditionelle Geschlechterrollen aufzubrechen. Sie betont die Bedeutung der Bildsprache, um Schüler*innen zu zeigen, dass alternative Rollen möglich sind und erzählt von einer Bildgeschichte, in der *„die Frau auf dem Sofa sitzt und ein Buch liest und der Mann staubsaugt neben ihr“* (E4, 495-496). Bildgeschichten wie diese können ihrer Meinung nach einen Einfluss auf die Kinder und ihre Wahrnehmung von Geschlecht haben. *„Man muss den Kindern halt einfach so durch einfache Beispiele aufzeigen, dass es auch anders möglich ist“* (E4, 503-504). Die Verwendung dieser *„einfachen Beispiele“* (E4, 504) im Unterricht zur Vermittlung von Alternativen zu traditionellen Geschlechterrollen weist auf eine gewisse Kreativität und Anpassungsfähigkeit von E4 hin, um gendersensible Themen im Unterricht zu adressieren.

Die Lehrpersonen E2, E3, E5 und E6 heben positiv hervor, dass in Schulbüchern oft Tiere oder Fantasiewesen symbolisiert werden und dass dadurch Geschlechterneutralität gefördert wird. E6 betont zusätzlich, dass immer mehrere Tiere illustriert werden und dabei auch auf Vielfalt und Diversität geachtet wird, indem ein *„Bub und (ein) Mädchen und dann ganz bestimmt noch ein kulturell anderer Name“*

(E6, 510-511) vorkommen. Die Lehrperson E5 hat sich bewusst ein Deutschbuch mit zwei Alien-Figuren ausgesucht.

„Da gibt es kein männlich, kein weiblich, sondern es ist einfach Alien. Da versucht man halt irgendwie auch dagegen zu arbeiten. Es sind alle gleich, egal, was du bist.“ (E5, 438-440)

Die Auswahl eines Buches mit Tieren oder Fantasiewesen zeigt einerseits ein Bestreben, stereotype Geschlechterrollen in Unterrichtsmaterialien zu vermeiden. Andererseits kann die Auswahl eines solchen Buches auch als gewisse „Ausweichstrategie“ interpretiert werden, die das zugrundeliegende Problem der Geschlechterstereotype in den Büchern umgeht, anstatt jene direkt anzugehen.

Ähnlich wie die anderen Lehrpersonen hebt auch E5 hervor, dass Schulbücher heutzutage inklusiver sind als noch vor einigen Jahren, es jedoch immer noch eine Herausforderung darstellt, geeignete Materialien zu finden. Die positiven Veränderungen sind seiner Meinung nach nicht ausreichend, um der aktuellen Vielfalt in der Gesellschaft gerecht zu werden. Er bezieht viele Unterrichtsmaterialien aus dem Internet und muss oft Anpassungen vornehmen, um die Arbeitsblätter inklusiver zu gestalten.

Auch die Lehrperson E6 bemerkt eine allmähliche Veränderung in Schulbüchern hinsichtlich der Darstellung von Geschlechterrollen und kultureller Vielfalt, aber es *„könnte durchaus noch mehr sein“* (E6, 100). Sie erwähnt kleine, aber erkennbare Veränderungen in Mathematikbüchern, wo typische Geschlechterrollen in Sachaufgaben zunehmend vermieden oder aufgebrochen werden, indem in Beispielen *„die Mutti einkaufen geht“* (E6, 98). Bei ihrer Suche nach Materialien greift sie auf Kolleg*innen, das Internet und das Lehrmittelzimmer zurück, um geeignete Ressourcen zu finden. Sie erwähnt jedoch, dass nicht alle Lehrmittel aktuell oder passend sind und dass eine kritische Vorauswahl notwendig ist. Während sich die anderen Lehrpersonen eher kritisch geäußert oder unzufrieden mit den vorhandenen Materialien gezeigt haben, äußert E6 eine vergleichsweise optimistische Sicht auf die Entwicklung von Schulbüchern in Bezug auf Gendersensibilität und kulturelle Vielfalt.

8.2.9 Thema: Ausbildung und Weiterbildung

Insgesamt betonen alle interviewten Lehrpersonen einen Mangel an Inhalten zu gendersensibler Bildung während ihrer eigenen Ausbildung. Daraus lässt sich schließen, dass die gendersensible Pädagogik in der Vergangenheit in der Lehrer*innenausbildung vernachlässigt wurde.

Während der Ausbildung von E1 an der Pädagogischen Hochschule, welche vor 30 Jahren noch Pädak hieß, wurde das Thema gendersensible Pädagogik kaum bis gar nicht behandelt. E1 erzählt von einem „*sehr konservativen Gruppenbetreuer, (welcher) eher noch das alte Modell im Kopf gehabt hat*“ (E1, 176-177). Die Erwähnung von diesem Betreuer lässt vermuten, dass die Lehrenden und deren Ansichten innerhalb der Ausbildungseinrichtung einen starken Einfluss auf die thematische Ausrichtung der Studieninhalte und möglicherweise auch auf die Einstellung der Studierenden hatten. Auch die Lehrperson E6, deren Ausbildung fast 20 Jahre zurückliegt, berichtet davon, dass gendersensible Themen damals kaum behandelt wurden. Stattdessen wurden klischeehafte Vorstellungen, wie die Annahme, dass Buben in Mathematik besser seien und Mädchen mehr Interesse am Lesen hätten, thematisiert.

Die Lehrpersonen E2, E3 und E4 haben ihre Lehramtsausbildung im Zeitraum von 2016 bis 2021 absolviert, E5 steht kurz vor dem Bachelorabschluss. Jene Lehrkräfte haben demnach eine „aktuellere“ Ausbildung genossen, dennoch betonen alle vier, dass gendersensible Themen tendenziell wenig präsent waren bzw. sind. Die Lehrkraft E3, welche ihre Ausbildung 2016 beendet hat, gibt an, dass jene Themen damals, wenn überhaupt, nur einen kleinen Teil des Lehrplans ausgemacht haben und keinen „*großen Stellenwert*“ (E3, 383) hatten. Der Studienabschluss der Lehrpersonen E2 und E4 liegt nur einige Jahre zurück, die Lehrkraft E5 studiert noch, dennoch äußern sie sich über einen Mangel an gendersensiblen Themen während ihrer Ausbildung. Die Lehrpersonen haben die Erfahrung gemacht, dass gendersensible Themen in der Ausbildung zwar erwähnt werden, sie kritisieren jedoch die theoretische Ausrichtung des Studiums und fühlten sich durch die Ausbildung nicht ausreichend vorbereitet für die Praxis. Dies legt nahe, dass theoretische Konzepte allein nicht ausreichen, um Lehrkräfte effektiv auf die Herausforderungen und Chancen im Umgang mit geschlechtsspezifischen Fragen vorzubereiten. Es besteht ein Bedarf an

praxisorientierten Ansätzen und Ressourcen, die Lehrkräften helfen, gendersensible Praktiken umzusetzen.

Die Lehrperson E2 betont ähnlich wie die Lehrkräfte E3, E4, E5 und E6 den Mangel an konkreten und praxisorientierten Tipps und Anleitungen für genderbewusstes Verhalten und den Umgang mit spezifischen Situationen. Sie hat einen Teil ihrer Ausbildung in der Schweiz absolviert und hebt den Unterschied in der Herangehensweise an gendersensible Pädagogik zwischen Österreich und der Schweiz hervor. Im Vergleich zur Ausbildung in der Schweiz, empfand E2 ihr Studium in Wien als „*katastrophal*“ (E2, 152). In Wien wurde zwar die Sensibilität für das Thema betont, jedoch ohne klare Anweisungen oder Unterstützung, wie in konkreten Situationen damit umzugehen sei.

„Ihr müsst besonders vorsichtig sein, was ihr sagt und ja nichts Falsches tun, aber was wir tun sollen, das hat uns keiner gesagt.“ (E2, 152-154)

Ähnlich berichtet auch E4 über ihre Erfahrungen:

„(Es) wurde halt einfach gesagt, man muss sensibel umgehen und man sollte sich überlegen, wie man das Thema in der Klasse aufgreift“ (E4, 592-593).

Bei mehreren Lehrpersonen besteht der Wunsch nach konkreten Anleitungen, wie gendersensible Ansätze praktisch im Unterricht umgesetzt werden können. Aus den Aussagen lässt sich schließen, dass unterschiedliche Herangehensweisen und Methoden in der Ausbildung den Wissenserwerb und die Sensibilität für gendersensible Pädagogik beeinflussen können. Die Äußerungen von E5 dazu sind besonders interessant, da er aktuell noch die PH Wien besucht und seine Erfahrungen im Widerspruch zu den Angaben im Curriculum stehen. Er kritisiert, dass bestimmte Schwerpunkte in der Ausbildung eher repetitiv sind und wenig Neues bieten. E5 ist im sprachlichen Schwerpunkt mit DAZ und geht davon aus, dass jemand, der*die den Inklusionsschwerpunkt wählt, wahrscheinlich mehr zu gendersensibler Pädagogik lernen wird als er:

„Da wird das Ganze vermutlich ein bisschen mehr thematisiert, aber im Grunde haben wir dann die gleiche Ausbildung und ich habe weniger darüber gehört als du. Also ja, ist eigentlich blöd.“ (E5, 622-624)

Seiner Meinung nach müssten Themen zu Gender viel mehr Platz im Studium einnehmen und er betont die Wichtigkeit einer praxisnahen Ausbildung für angehende Lehrkräfte.

„Da könnte man statt dem 15. Sachunterrichtsseminar schon mal durchaus etwas machen, was tatsächlich auch sinnvoll ist oder dir irgendwie mehr für deine Arbeit bringt.“ (E5, 644-647)

Die Lehrpersonen E3 und E6 betonen die Bedeutsamkeit einer reflektierten persönlichen Einstellung und Haltung einer Lehrkraft gegenüber gendersensibler Bildung und individuellen Bedürfnissen im Unterricht. Eine reflektierte Haltung ist entscheidend für die Vermittlung bestimmter Werte im Unterricht. E3 ist der Meinung, dass es nicht besonderer Seminare bedarf, um Lehrpersonen *„darauf vorzubereiten, dass sie eine gendersensible Sprache verwenden oder mit den Kindern über die Offenheit unserer neuen Generation sprechen“* (E3, 391-393). Für die Lehrpersonen sollte dies laut E3 *„normal in unserer Gesellschaft sein“* (E3, 390). Sie glaubt, dass die persönliche Haltung einer Lehrperson gegenüber diesen Themen wichtiger ist als eine spezifische Fortbildung, da dies sich auf die Art und Weise auswirkt, wie sie diese Themen im Unterricht vermitteln. Es kommt *„zu 90 % auf die innere Haltung an“* (E3, 397-398) und *„wenn ein Mensch das von Haus aus nicht vertritt, wird er es auch im Unterricht nicht vertreten“* (E3, 400-401). Hierbei muss hinterfragt werden, ob E3 die Bedeutung formaler Ausbildungsmaßnahmen zu gendersensiblen Themen und die Herausforderungen und Komplexitäten jener Themen im Unterricht unterschätzt, wenn sie die Meinung äußert, dass es keiner speziellen Seminare in der Ausbildung bedarf. Sie scheint zu glauben, dass Lehrpersonen diese Sensibilität eigenständig entwickeln können und dass eine reflektierte Haltung allein ausreicht, um mit gendersensiblen Themen angemessen umzugehen. Außerdem stehen diese Aussagen in Widerspruch zu ihrem Wunsch nach mehr praktischen Handlungsanleitungen für den Umgang mit jenen Themen während der Ausbildung.

E6 kritisiert die Inhalte der Lehrer*innenausbildung, da es dort

„(...) kaum über die Haltung einer Lehrpersönlichkeit geht. Und ich finde, das müsste wirklich unbedingt in der Ausbildung wesentlich mehr Wichtigkeit erhalten bzw. überhaupt Einzug finden. Das fehlt mir zur Gänze“ (E6, 632-635).

Anders als E3 sieht E6 sehr wohl eine Notwendigkeit von Seminaren dazu während der Ausbildung. Ihrer Meinung nach fehlt es an Lehreinheiten dazu, wie Lehrpersonen mit verschiedenen Schüler*innen und individuellen Bedürfnissen umgehen sollen.

„Ja, wie ist meine Einstellung und meine Haltung generell zu spezifischen Themen zur Individualisierung und Differenzierung? Wie transportiere ich das als Lehrkraft so, dass es nicht persönlich ist? Weil das ist ja das, was es eben nicht sein darf.“ (E6, 638-641)

Eine Lehrkraft und ihre Haltung haben im „*absolut überdurchschnittlichen Maße*“ (E6, 663) Einfluss auf Kinder. Daher sei eine Sensibilisierung in der Ausbildung enorm wichtig.

„Wenn hier die Haltung passt, dann bin ich der Meinung, kannst du jedes Kind abholen, sodass es das, was es für sich erreichen möchte, in der Zukunft auch erreichen kann.“ (E6, 673-675)

Sie betont, dass Lehrpersonen eine große Verantwortung tragen, die gesellschaftlichen Ansichten und die Entwicklung eines Kindes zu formen und kritisiert das österreichische Bildungssystem, welches „*der gesellschaftlichen Einstellung immer ziemlich hinterher*“ (E6, 656-657) hängt. Die Aussagen von E3 und E6 legen nahe, dass neben konkreten pädagogischen Strategien auch eine Bewusstseinsbildung und Reflexion über die eigenen Einstellungen und Vorurteile für eine umfassende und gendersensible Bildung erforderlich sind.

Alle Lehrkräfte heben die Wichtigkeit von Fortbildungsangeboten zu gendersensiblen Themen hervor; außer E2 hat jedoch keine Lehrperson explizit eine Fortbildung dazu besucht. E5 möchte nach seinem Abschluss unbedingt an Fortbildungen zu gendersensiblen Themen teilnehmen. Die Lehrpersonen E2, E3, E4 und E6 verspüren kein Bedürfnis, (noch) ein Weiterbildungsangebot zu Gendersensibilität wahrzunehmen, da sie den Eindruck haben, genug darüber zu wissen. Die Lehrpersonen E2, E3 und E4 sprechen zudem eine klare Empfehlung an ältere, unerfahrene Kolleg*innen und Lehrpersonen, die dem Thema gendersensible Bildung eher unaufgeschlossen gegenüber stehen, aus, solche Fortbildungen zu besuchen.

Die Lehrperson E1 äußert als Einzige, dass Themen zu Gendersensibilität in ihrer Ausbildung überhaupt nicht diskutiert wurden. Dieser Umstand kann darauf zurückgeführt werden, dass ihre Ausbildung bereits fast 30 Jahre zurückliegt. Durch ihre bisherigen Aussagen wurde deutlich, dass sie bei sich selbst sehr wohl die Notwendigkeit zur Fortbildung zu diesen Themen sieht. Dennoch hat sie bisher noch nie eine solche Weiterbildung absolviert und auch keinen expliziten Grund für diesen Umstand genannt. „*Aber wie gesagt, (Angebote) gibt es eben. Müsste ich jetzt selber mal wahrnehmen einfach*“ (E1, 406-407). E1 denkt zudem, dass Weiterbildungen zu genderbezogenen Themen viel zur Sensibilisierung der Lehrkräfte beitragen würden, denn „*man weiß gar nicht, was man unterschwellig alles transportiert, weil einem das nicht bewusst ist*“ (E1, 400-401). Dies deutet auf eine Diskrepanz zwischen dem

erkannten Bedarf an Sensibilisierung und der tatsächlichen Bereitschaft hin, sich aktiv mit gendersensiblen Themen auseinanderzusetzen und sich an Fortbildungsangeboten zu beteiligen. Es kann die Vermutung aufgestellt werden, dass dies auf mangelndes Interesse, persönliche Überzeugungen oder auf das Alter von E1 zurückzuführen ist. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass die Lehrperson durch eine hohe Arbeitsbelastung und andere Verpflichtungen keine Ressourcen für zusätzliche Fortbildungen hat oder sich von ihrer Schulleitung nicht ausreichend unterstützt fühlt. Der Umstand, dass auch alle anderen Lehrkräfte wenig bis gar keine Fortbildungsmaßnahmen wahrnehmen, könnte ebenso auf die genannten Gründe zurückgeführt werden.

8.3 Typenbildung

Mit Blick auf die Forschungsfrage, welche Einstellungen und Haltungen Primarlehrkräfte zu gendersensibler Pädagogik haben und wie sie ihren Umgang damit reflektieren, ergeben sich basierend auf den Aussagen der interviewten Lehrpersonen vier Typen. Nachfolgend werden die herausgearbeiteten Typen beschrieben. Herauszuheben ist, dass auch innerhalb eines Typus Varianz besteht.

Typ 1: Die Traditionalistin mit guten Absichten

Der Analyse zufolge kann die Lehrkraft E1 dem Typ der Traditionalistin mit guten Absichten zugeordnet werden.

Dieser Typ Lehrperson repräsentiert eine ältere Generation von Lehrkräften, die ihre Ausbildung bereits vor Jahrzehnten absolviert haben und oft traditionelle Vorstellungen von Geschlechterrollen und -identitäten mitbringen. Trotz einer gewissen Sensibilität für Stereotype und die Bedeutsamkeit gendersensibler Pädagogik äußert dieser Typ immer noch viele implizite Vorurteile und zeigt Schwierigkeiten bei der Anwendung gendersensibler Sprache und Konzepte. Bei diesem Typ zeichnet sich ein Mangel an einer tiefergehenden Reflexion über diese Vorurteile ab und er neigt dazu, im binären Geschlechtersystem zu denken.

Dieser Typus erkennt zwar die Notwendigkeit von Fortbildungen und Sensibilisierungsmaßnahmen im Bereich der gendersensiblen Pädagogik, zeigt jedoch wenig Interesse oder Motivation, daran teilzunehmen. Obwohl die

Verantwortung und Vorbildfunktion einer Lehrperson betont werden, aktuelle und fortschrittliche Werte zu vermitteln, passendes Lehrmaterial zu finden und entsprechende Unterrichtseinheiten zu gestalten, zeigt dieser Typ wenig Engagement oder Initiative, diese Verantwortung in die Tat umzusetzen. In Bezug auf den Unterricht neigt dieser Typ dazu, gendersensible Themen nicht aktiv in jenen zu integrieren und nur anlassbezogene Gespräche zu führen, wenn solche Themen aufkommen. Verschiedene kulturelle Hintergründe von Schüler*innen und deren Eltern werden von diesem Typ als Hindernis für eine offene Diskussion gendersensibler Themen betrachtet.

Typ 2: Die Engagierten mit Entwicklungspotenzial

Gemäß der Analyse können die Lehrpersonen E2 und E4 dem Typus der Engagierten Gestalterin mit Entwicklungspotenzial zugeordnet werden.

Dieser Typus verkörpert eine junge Generation von Lehrpersonen, die vor Kurzem ihre Ausbildung abgeschlossen haben und bereits ein hohes Maß an Engagement zeigen. Zudem reflektiert er aktiv über traditionelle Geschlechterrollen und ist sich seines Einflusses auf die Schüler*innen bewusst. Diese Lehrpersonen nehmen die Rolle als Vorbild für die Schüler*innen ernst und sind engagiert, gendersensible Themen systematisch in den Unterricht zu integrieren. Ebenso erkennen sie den Einfluss von Religion, Kultur und Eltern auf die Einstellungen der Schüler*innen und passen ihre Herangehensweise entsprechend an. Der Typus sieht die Notwendigkeit einer frühzeitigen Sensibilisierung der Kinder, da jene ihrer Ansicht nach bereits stark geprägt in die Schule eintreten. Die Bedeutsamkeit gendersensibler Pädagogik und deren langfristigen Auswirkungen werden von diesem Typ anerkannt; aus diesem Grund nimmt dieser Typ an Fortbildungsangeboten teil.

Der Typus zeigt ein Bewusstsein für verschiedene Geschlechtsidentitäten und ist einfühlsam und unterstützend im Umgang mit Schüler*innen und deren individuellen Bedürfnissen. Im Umgang mit gendersensiblen Themen zeigen sich diese Lehrpersonen äußerst anpassungsfähig und kreativ. Sie suchen aktiv nach geeignetem Material und integrieren diese Themen in Teamarbeiten und Gesprächskreise, um stereotypische Annahmen zu überwinden. Dieser Typus achtet besonders darauf, die Inhalte altersadäquat zu gestalten und den Schüler*innen aufzuzeigen, dass Geschlechterrollen nicht festgelegt sind.

Trotz eines starken Bewusstseins für die Vielfalt der Geschlechter und die Bedeutung von Diversität, zeigt dieser Typus gelegentlich implizite Vorurteile oder unbewusste Voreingenommenheit, sei es durch Sprache, Handlungen oder Erwartungen.

Typ 3: Die gendersensiblen Gelegenheitsintegrierer*innen

Die Lehrkräfte E3 und E5 entsprechen der Analyse zufolge dem Typ der*des gendersensiblen Gelegenheitsintegrierer*in.

Dieser Typ zeigt ein hohes Maß an Bewusstsein für Geschlechterstereotype und die Wichtigkeit gendersensibler Sprache. Die Lehrkräfte verwenden gendergerechte Sprache konsequent und sind sich der Bedeutung dieser Praxis bewusst. Der Typ ist sich über die Vorbildfunktion einer Lehrperson im Klaren und sucht aktiv nach geeignetem Lehr- und Lernmaterial und passt bestehendes Unterrichtsmaterial gegebenenfalls an, um gendersensible Themen zu behandeln. Im Unterricht integriert dieser Typ gendersensible Themen organisch in natürliche Diskussionen und führt gelegentlich Gesprächskreise dazu; bewusst plant er keine Unterrichtseinheiten zu den genannten Themen.

Der Typus zeigt damit mangelnde Initiative, gendersensible Inhalte proaktiv in den Unterricht zu integrieren. Als mögliche Gründe dafür haben sich einerseits die Annahme, dass Gendersensibilität bereits eine etablierte Norm in der Gesellschaft darstellt, und andererseits das Fehlen einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit gendersensiblen Themen sowie Strategien zur Implementierung gendersensibler Pädagogik in den Unterricht gezeigt.

Typ 4: Die passionierte Vermittlerin

Die Lehrkraft E6 kann der Analyse zufolge dem Typus der passionierten Vermittlerin zugeordnet werden.

Dieser Typus hat eine langjährige Erfahrung im Bildungsbereich und setzt sich intensiv für gendersensible Bildung ein. Eine frühe Sensibilisierung der Kinder ist diesem Typ wichtig und er strebt danach, Geschlechterstereotype zu überwinden. Der Typus betrachtet die Haltung einer Lehrperson als entscheidend für eine umfassende gendersensible Bildung und sieht daher eine große Verantwortung bei sich selbst.

Im Unterricht legt dieser Typus großen Wert darauf, alle Kinder gleich zu behandeln und verwendet stets gendersensible Sprache. Die Lehrperson zeigt Schüler*innen alternative Perspektiven und Denkweisen auf und ist kreativ bei der Gestaltung von Unterrichtseinheiten zu diesen Themen. Sie veranstaltet Diskussionsrunden und Gesprächskreise, zudem organisiert sie beispielsweise Gastvorträge von Eltern, um den Kindern zu verdeutlichen, dass ihnen alle Berufsmöglichkeiten offenstehen. Dieser Typus sieht die Notwendigkeit einer sorgfältigen und kritischen Auswahl von passenden Lehrmaterialien, um sicherzustellen, dass diese die Vielfalt der Geschlechter und Lebensweisen angemessen widerspiegeln.

9. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun die bedeutendsten Erkenntnisse dieser Masterarbeit zusammengefasst, diskutiert und in den Kontext des bestehenden Forschungswissens eingeordnet. Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Einstellungen und Haltungen von Primarlehrpersonen zum Thema gendersensible Pädagogik zu untersuchen. Anhand der Durchführung von leitfadengestützten Expert*inneninterviews, welche mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert wurden, konnte ein Einblick in die kollektiven Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte zu den unterschiedlichen Themenblöcken gewonnen werden.

In den Interviews hat sich besonders deutlich gezeigt, dass alle Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Bedeutung von gendersensibler Pädagogik zeigen und besonders die Wichtigkeit gendersensibler Sprache im Unterricht betonen. Allerdings zeichnet sich eine Diskrepanz ab: Obwohl von mehreren Lehrpersonen geäußert wird, dass ihnen die Bedeutsamkeit der Verwendung von gendersensibler Sprache bewusst ist, sind sie in der Praxis in dieser Hinsicht inkonsequent.

Die befragten Lehrkräfte zeigten sich außerdem sehr darauf fokussiert, geschlechtsneutral zu handeln und ihre Schüler*innen gleichwertig zu behandeln. Dabei betonten alle Lehrpersonen, dass die Persönlichkeit und Individualität eines Kindes im Vordergrund steht und nicht das Geschlecht. Laut Budde und Venth (2010) wird Geschlechtergerechtigkeit in der Schule gefördert, wenn Geschlechtszugehörigkeiten im Schulalltag weniger Beachtung geschenkt wird. An dieser Stelle muss auf die Gefahr hingewiesen werden, die besteht, wenn versucht wird, das Geschlecht komplett außer Acht zu lassen. Indem davon ausgegangen wird, dass Geschlecht keine Rolle spielt, könnten bestehende Ungleichheiten unerkannt bleiben oder verstärkt werden. Auf diesen Umstand ging keine der interviewten Lehrpersonen ein. Die befragten Lehrkräfte betonten an verschiedenen Stellen der Interviews, dass sie nicht zwischen Mädchen und Buben unterscheiden und dass alle Kinder gleichbehandelt werden müssen. Außerdem äußerten sie, dass die Hinterfragung und Vermeidung von Stereotypen und Vorurteilen basierend auf traditionellen Geschlechterrollen erstrebenswert seien. Die Lehrkräfte zeigten Großteils ein fest verankertes Wissen darüber, wofür sich Mädchen und Buben

typischerweise interessieren, was gleichzeitig für die Annahme einer Differenz zwischen den Geschlechtern spricht (vgl. Bendl et al. 2007; Abdul-Hussain 2012; Rendtorff 2017; Heyder et al. 2019). Einige Lehrkräfte berichteten davon, dass sie im Schulalltag aktiv darauf Acht geben, den Schüler*innen zu vermitteln, dass es nicht *die* Mädchen und nicht *die* Buben gibt, sondern dass jede*r ein individuelles Wesen ist. Sie betonten auch die Wichtigkeit, den Kindern zu zeigen, dass es in Ordnung ist, Interessen oder Vorlieben zu haben, die nicht den typischen Geschlechtervorstellungen entsprechen (vgl. Dreischritt für Geschlechtergerechtigkeit bei Budde und Venth 2010).

Einige reflektierten in diesem Zusammenhang über eigene Einstellungen und Wahrnehmungen zu Geschlecht sowie Vorstellungen über Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder und betonten die Notwendigkeit, Unterrichtsinhalte entsprechend anzupassen und die eigene Praxis kontinuierlich zu verbessern. Aus dem analysierten Material geht hervor, dass mehrere Lehrkräfte um einen genderkompetenten Unterricht (vgl. Baar 2019) bemüht sind. Die befragten Lehrpersonen zeigten zumeist eine hohe Sensibilität bezüglich der Auswahl der Schulmaterialien und legen dabei besonders hohen Wert darauf, die Vermittlung von Genderstereotypen in den verwendeten Materialien zu vermeiden. Es zeigt sich, dass Lehrpersonen zwar Fortschritte bezüglich der Vielfalt und inklusiven Darstellungen in Schulbüchern und Schulmaterialien bemerken, der weiterhin vorherrschende Mangel an spezifischen Materialien und die Notwendigkeit eigener Anpassungen weisen jedoch darauf hin, dass trotz dieser Verbesserungen noch Raum für Entwicklung besteht. Die unterschiedlichen Schwerpunkte und Quellen der Materialbeschaffung verdeutlichen, dass Lehrkräfte individuell auf ihre eigenen Erfahrungen und Ressourcen zurückgreifen, um ihre Unterrichtsmaterialien inklusiver und vielfältiger zu gestalten. Trotz unterschiedlicher Perspektiven besteht ein gemeinsames Ziel darin, eine bessere Darstellung von Vielfalt und eine gendersensible Bildung in Schulmaterialien zu erreichen.

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrpersonen eine kontextbezogene Integration gendersensibler Themen im Unterricht bevorzugen, vor allem durch Diskussionen und situative Interventionen. Sie erkennen den Einfluss des sozialen Umfelds auf das Interesse der Schüler*innen an solchen Themen. Dabei ist es ihnen wichtig, auf das Wohlbefinden der Kinder bei Gesprächen und Unterrichtsinhalten zu

solchen Themen zu achten und bei drohender Überforderung der Schüler*innen sensibel auf sie einzugehen, um eine Übersättigung der Schüler*innen zu vermeiden (vgl. Augustin-Dittmann 2015). Dem analysierten Material ist jedoch auch zu entnehmen, dass es Lehrkräfte gibt, die der Gendersensibilität zwar eine Bedeutung zumessen, sich aber ungenügend damit beschäftigen, Möglichkeiten dafür zu finden, gendersensible Themen in den Unterricht einzubinden und weniger Engagement zeigen. Bei einigen Lehrkräften zeigte sich in einigen Abschnitten der Interviews, dass es an tiefergehender Reflexion mangelt und mehr erforderlich ist, als nur dann gendersensible Inhalte in den Unterricht zu integrieren, wenn sie von den Schüler*innen angesprochen werden. Demnach stellt sich die Frage, ob allen Lehrpersonen bewusst ist, wie vielfältig das Spektrum gendersensibler Pädagogik ist und welche Maßnahmen hierzu erforderlich sind.

Die Lehrkräfte identifizierten eine Vielzahl von Herausforderungen im Umgang mit jenen Themen. Dazu zählen traditionelle Geschlechterstereotypen, familiäre Einflüsse und die Unsicherheit im Kollegium im Hinblick auf die Genderthematik. Sie reflektierten auch Faktoren wie Alter, Geschlecht und religiöse Überzeugungen einer Lehrperson, die die Haltung zur gendersensiblen Pädagogik beeinflussen können. Einige Lehrkräfte gingen in ihren Ausführungen auf persönliche Schwierigkeiten im Umgang mit gendersensibler Pädagogik ein und zeigten damit ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit. Sie behandelten bei ihren Äußerungen den Umstand, dass jede Person eine geschlechtstypische Sozialisation durchläuft und auch reflektierte Lehrpersonen im Schulalltag unbewusst Geschlechterstereotype weitergeben können. Diese Feststellung findet sich auch in älteren Studien, die die Tendenz von Lehrpersonen zur Betonung traditioneller Geschlechterrollen und Stereotypisierungen hervorheben (vgl. Faulstich-Wieland 2013).

In den Interviews zeigte sich, dass die Lehrkräfte Widerstände der Eltern gegen gendersensible Pädagogik vermehrt mit einer kulturellen Differenz rechtfertigen. Damit stellen sie eine klare Dichotomie zwischen dem vermeintlich „Eigenen“ und dem „Fremden“ her. Sie greifen auf kulturelle Unterschiede zurück, um die Herausforderungen bei der Implementierung gendersensibler Ansätze zu verdeutlichen, wodurch eine problematische Verschiebung der Verantwortung erfolgt. Dieses Vorgehen entspricht einem gängigen Diskurs, der Tendenzen zur Frauenfeindlichkeit, zum Sexismus und ähnlichen Phänomenen auf „andere“

abschiebt. Margarete Jäger (2003) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Diskursverschränkung“ und der „Ethnisierung von Sexismus“ (Jäger 2003: 421). Indem Lehrpersonen die Schwierigkeiten bei der Umsetzung gendersensibler Ansätze auf äußere Faktoren abschieben, vermeiden sie eine kritische Selbstreflexion, was wiederum Stereotypen und Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen aufrechterhält und verfestigt. Insgesamt trägt diese Praxis nicht zu einer positiven und nachhaltigen Veränderung hinsichtlich gendersensibler Pädagogik und Gleichstellung bei.

Auffallend ist zudem, dass die Lehrkräfte religiöse Weltanschauungen der Eltern und Kinder als hinderlich für die Umsetzung gendersensibler Pädagogik wahrnehmen, da bestimmte religiöse Überzeugungen Geschlechterrollen und -identitäten traditionell festlegen können und damit im Widerspruch zu modernen Konzepten von Geschlecht stehen.

Den Lehrkräften ist bewusst, dass die Schule inklusive dem Lehrpersonal, den Lehrmitteln und dem Lehrplan einen Einfluss auf die Gestaltung von Geschlechterverhältnissen und Herstellung von Geschlecht hat. Bereits die Studien von Jantz und Brandes (2006) und Faulstich-Wieland und Horstkemper (2012) zeigten, dass das Selbstverständnis von Mädchen und Buben stark von den Verhaltensweisen abhängt, die ihnen in ihrem Umfeld vorgelebt werden. Die Bedeutsamkeit einer ständigen Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen ist demnach unbedingt erforderlich. Die Lehrperson E1 beispielsweise ging verstärkt auf ihr höheres Alter und ihre damit verbundene eher traditionelle Ausbildung ein. Sie verknüpfte ihr (ihrer Meinung nach) mangelndes Wissen über Genderthematiken mit der konservativen Ausbildung und dem Fehlen an Vermittlung von Wissen über gendersensible Themen. Ihre Unsicherheiten und Schwierigkeiten im Umgang mit gendersensiblen Themen führt sie darauf zurück. Insgesamt berichteten alle Lehrkräfte über einen Mangel an Studieninhalten zu gendersensibler Pädagogik während ihrer eigenen Ausbildung und erlebten jene Ausbildung als unzureichend im Hinblick auf Gendersensibilität. Die befragten Lehrkräfte kritisierten die zum Teil sehr theoretische Ausrichtung ihres Studiums. Die Aussagen von der Lehrperson E5 sind besonders interessant, da er derzeit noch an der PH Wien studiert und seine Erfahrungen im Widerspruch zu den Angaben im Curriculum stehen. Gemäß dem Curriculum sollen gendersensible Themen in praktisch jedem Modul behandelt werden, jedoch gibt E5 an, dass diese Themen in den Seminaren nicht so häufig angesprochen werden.

Dem analysierten Material ist zu entnehmen, dass unter den Lehrpersonen der Wunsch nach konkreten Anleitungen und Hilfestellungen dazu, wie gendersensible Ansätze praktisch im Unterricht umgesetzt werden können, für angehende Lehrkräfte besteht. Außerdem betonen sie die Bedeutung von Seminaren zur Reflexion der eigenen inneren Haltung einer Lehrkraft und zur Entwicklung einer professionellen Lehrer*innenpersönlichkeit.

Die Lehrpersonen heben die Bedeutung von Weiterbildungen zu gendersensiblen Themen hervor, insbesondere für ältere oder unerfahrene Kolleg*innen und solche, die dem Thema gegenüber unaufgeschlossen sind. Die analysierten Daten zeigen, dass zumindest vier der sechs befragten Lehrpersonen (E2, E3, E4 und E6) sich als kompetent genug einstufen und keine weiteren Fortbildungen zum Thema gendersensible Pädagogik besuchen würden. Anders als bei der Studie von Büker und Rendtorff (2015), deren Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass die Primarstufenlehrkräfte das Thema Geschlecht „nicht für wichtig“ halten (vgl. Büker und Rendtorff 2015: 110) und daher Weiterbildungen dazu ablehnen, zeigten die Lehrpersonen E2, E3, E4 und E6 jedoch ein sehr ausgeprägtes Interesse an und Wissen über vorherrschende Geschlechterrollen und damit verbundenen Schwierigkeiten im Schulalltag. Die Lehrkräfte berichteten jedoch über ein mangelndes oder nicht ansprechendes Fortbildungsangebot und anderweitige Möglichkeiten sich zu dem Thema weiterzubilden. Den erhobenen Daten ist zu entnehmen, dass Lehrpersonen nicht immer freie Wahl bei Fortbildungsangeboten gegeben wird. Einige Schulen geben ihrem Team Fortbildungsbereiche vor, wodurch das Lehrpersonal bezüglich der Weiterbildungsthemen eingeschränkt ist.

Wie aus den Interviews hervorgeht, vermuten die befragten Lehrpersonen, dass die Persönlichkeit und Individualität einer Lehrkraft und ihre Art der Interaktion mit den Schüler*innen im Schulalltag von größerer Bedeutung für die Kinder ist als ihr Geschlecht. Dies deckt sich mit der Forschungserkenntnis von Budde (2011), dass Schüler*innen dem Geschlecht ihrer Lehrkraft eine sehr geringe Bedeutung beimessen und andere Persönlichkeitsmerkmale bedeutsamer für die Kinder sind. Dennoch lässt sich aus den erhobenen Daten herauslesen, dass bei einigen Lehrkräften die Annahme herrscht, dass männlichen Lehrpersonen in der Volksschule mehr Respekt als ihren weiblichen Kolleginnen sowie ein „Sonderstatus“ zugeschrieben wird, da Männer in der Volksschule weiterhin eine Seltenheit darstellen.

Auch die Verteilung der Stichprobe dieser Masterarbeit im Hinblick auf Geschlecht verdeutlicht diesen „Sonderstatus“. Des Weiteren wird von einigen Lehrkräften angenommen, dass Männer im Klassenzimmer aufgrund ihrer biologischen Anlagen als präsenter empfunden werden. Die Lehrpersonen sind sich jedoch einig, dass männliche und weibliche Lehrkräfte dieselben Qualifikationen mitbringen. Im Hinblick auf Genderwissen herrscht unter den Befragten die Annahme, dass jüngere Lehrkräfte affiner für solche Themen sind, letztlich hängt die Implementierung von gendersensiblen Themen in den Unterricht jedoch von der Lehrkraft und ihrer Einstellung dazu ab.

Trotz der genannten Herausforderungen sehen sich die Lehrpersonen als Vorbilder und Einflussfiguren im Klassenzimmer, die eine hohe Verantwortung haben, da sie die Einstellungen und Werte der Schüler*innen prägen. Die Schule wird als ein zentraler Ort für die Vermittlung aktueller Ansichten gesehen. Sie betonten die Bedeutung von Offenheit, Toleranz und Individualität im Schulalltag und streben danach, eine geschlechtsneutrale Umgebung zu schaffen, in der alle Schüler*innen unabhängig vom biologischen Geschlecht gefördert werden. Alle befragten Lehrpersonen berichteten jedoch von dem Umstand, dass das Thema Gendersensibilität keinen hohen Stellenwert an den Volksschulen hat und es auch an Unterstützung durch die Schulleitung mangelt. Matkovits und Heger zeigten bereits bei einer Erhebung im Jahr 2008 auf, dass der Stellenwert von Geschlechteraspekten an Volksschulen von dort tätigen Lehrkräften als sehr gering eingeschätzt wird.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Lehrpersonen ein breites Spektrum an Einstellungen und Erfahrungen bezüglich gendersensibler Pädagogik, wobei alle eine positive Haltung und ein Engagement für die Förderung von Vielfalt und Gleichberechtigung im Unterricht zeigen. Die befragten Lehrkräfte interessieren sich für das Thema gendersensible Pädagogik und beschäftigen sich auch in unterschiedlichem Ausmaß damit. Trotz der Herausforderungen und Unsicherheiten in manchen Bereichen zeigen die Lehrpersonen viel Sensibilität und sind engagiert und bemüht, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen, in der alle Schüler*innen gleichermaßen unterstützt und gefördert werden können. Zukünftige Forschungsprojekte könnten einen stärkeren Fokus auf die praktische Umsetzung gendersensibler Pädagogik legen und untersuchen, welche Strategien und Interventionen am effektivsten sind und wie Lehrpersonen bei der Integration dieser

Ansätze unterstützt werden können. Zudem wären auch langfristige Studien von Bedeutung, um Veränderungen in den Einstellungen und Haltungen von Primarlehrpersonen im Laufe der Zeit zu erfassen und die Langzeitwirkungen von Bildungsinitiativen oder politischen Maßnahmen im Bereich gendersensible Pädagogik besser zu verstehen. Dabei wäre es von Bedeutung, die Probandenzahl zu erhöhen, um eine breitere Palette von Einstellungen und Erfahrungen von Lehrpersonen zu erfassen.

10. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Einstellungen und Haltungen Primarlehrkräfte zu gendersensibler Pädagogik haben und wie sie ihren Umgang mit diesem Thema reflektieren.

Geschlecht ist eine soziale Konstruktion und wird auch in alltäglichen Interaktionen in der Schule immer wieder hergestellt. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema hat gezeigt, wie essenziell ein fundiertes Genderwissen bei Lehrkräften ist, um die Persönlichkeitsentwicklung sowie die Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen zu fördern, ohne dabei Ungleichheiten zu verstärken. Zudem hat die theoretische Betrachtung des Themas verdeutlicht, dass das Thema Gender im Rahmen der universitären Ausbildung unzureichend behandelt wird. Genderwissen stellt jedoch eine unverzichtbare Schlüsselkompetenz dar und für pädagogisch Handelnde ist ein reflektierter Umgang mit Geschlecht sowie eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Geschlechterdarstellungen unerlässlich.

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde im Anschluss an eine theoretische Einführung eine Datenerhebung anhand von leitfadengestützten Expert*inneninterviews durchgeführt. Die gewonnenen Daten wurden daraufhin mit Hilfe der dokumentarischen Methode analysiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Masterarbeit einen eingehenden Einblick in die vielschichtigen Einstellungen und Haltungen von Primarlehrpersonen zu diesem Thema bietet. Die Untersuchung zeigt, dass die Lehrkräfte ein grundsätzliches Bewusstsein für die Relevanz gendersensibler Pädagogik haben, ihre Bedeutung anerkennen und sich darauf konzentrieren, geschlechtsneutral zu agieren und ihre Schüler*innen gleichberechtigt zu behandeln. Besonders hervorgehoben wird dabei die Persönlichkeit und Individualität eines Kindes. Den Lehrkräften zufolge sollten die Persönlichkeit und Individualität der Kinder im Schulalltag im Vordergrund stehen und nicht ihr Geschlecht. Es herrscht eine Sensibilität bei den Lehrkräften bezüglich gendersensibler Sprache und der Notwendigkeit, Stereotypen und Vorurteile basierend auf Geschlechterrollen und -erwartungen zu hinterfragen und zu vermeiden.

Die Lehrkräfte reflektieren persönliche Schwierigkeiten im Kontext gendersensibler Pädagogik, etwa durch vorherrschende traditionelle Geschlechterstereotypen oder Unsicherheiten im Umgang mit der Thematik im Kollegium. Die Expert*inneninterviews haben gezeigt, dass sich die Lehrpersonen der Präsenz von Geschlechterstereotypen im Alltag bewusst sind und sich selbst nicht davon ausnehmen, gelegentlich unbewusst Stereotypen zu verstärken. Sie erkennen die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion der eigenen Vorstellungen und Verhaltensweisen. Die Lehrkräfte sehen in diesem Zusammenhang das Alter und die Ausbildung einer Lehrperson sowie ihr individuelles Interesse am Bereich Gender als maßgebliche Einflussfaktoren dafür, wie eine Lehrkraft mit dem Thema umgeht und es im Unterricht vermittelt. Da die Teilnehmer*innen der Stichprobe zwischen 25 und 57 Jahre alt sind und sie dementsprechend ihre Ausbildung zu verschiedenen Zeitpunkten absolviert haben, lässt sich aus den gewonnenen Daten herauslesen, dass das Thema im Rahmen der Lehramtsausbildung zwar laufend an Relevanz zunimmt, die universitäre Ausbildung wird von allen befragten Lehrpersonen dennoch als unzureichend im Hinblick auf das Thema Gender empfunden. Die Thematik Gender wird an den in den Blick genommenen Pädagogischen Hochschulen PH Wien und KPH Wien eher als Querschnittsthema gehandhabt und der Wunsch nach mehr Studieninhalten zu gendersensibler Pädagogik in der Zukunft ist offenkundig.

Die erhobenen Daten zeigen zudem, dass Lehrkräfte Fortbildungen zu gendersensiblen Themen als wichtig erachten, jedoch bestehende Angebote als ungenügend empfinden. Es lässt sich erkennen, dass die Lehrkräfte die Bedeutung von Weiterbildungen besonders für ältere oder unerfahrene Kolleg*innen betonen. Im Zusammenhang mit Fortbildungen zu gendersensibler Pädagogik heben die Lehrkräfte auch strukturelle Barrieren beim Zugang zu jenen Weiterbildungen und einen insgesamt geringen Stellenwert gendersensibler Pädagogik an den Volksschulen hervor. Demnach wird Gendersensibilität an Volksschulen nicht genug Bedeutung beigemessen und Fortbildungen in anderen Bereichen werden bevorzugt.

Das familiäre Umfeld wird von den Lehrpersonen als prägend für die Entwicklung von Kindern identifiziert. Die Lehrkräfte heben familiäre Denkmuster, verschiedene kulturelle Hintergründe sowie religiöse Überzeugungen als herausfordernde Faktoren bei der Umsetzung gendersensibler Pädagogik hervor. Infolgedessen sehen sich Lehrpersonen mit der schwierigen Aufgabe konfrontiert, einen sensiblen Ansatz zu

finden, der es ihnen ermöglicht, Genderthemen im Schulalltag angemessen zu behandeln. Die Erkenntnisse der Datenanalyse legen nahe, dass eine kontextbezogene Integration gendersensibler Themen im Unterricht insgesamt bevorzugt wird, dennoch äußern die Lehrpersonen den Bedarf an konkreten Anleitungen und Hilfestellungen zur praktischen Umsetzung gendersensibler Ansätze im Unterricht. Es besteht Einigkeit darüber, dass Unterrichtsinhalte wie auch Schulmaterialien kontinuierlich an gesellschaftliche Veränderungen angepasst werden sollten.

Obwohl die Lehrpersonen verschiedene Herausforderungen und Unsicherheiten im Umgang mit gendersensiblen Themen identifizieren, zeigen sie insgesamt eine positive Haltung der Thematik gegenüber und sind engagiert und bemüht, eine inklusive Lernumgebung zu schaffen. Sie setzen sich dafür ein, eine genderneutrale Umgebung zu schaffen, in der alle Schüler*innen gleichermaßen unterstützt und gefördert werden können. Dennoch wurde an einigen Stellen der Studie ersichtlich, dass nicht allen Lehrpersonen bewusst ist, wie vielfältig das Spektrum gendersensibler Pädagogik ist und dass viel mehr erforderlich ist, als lediglich dann gendersensible Themen zu besprechen, wenn sie im Unterrichtsalltag von Schüler*innen eingebracht werden.

Wie die Erkenntnisse dieser Studie zeigen, ist eine umfassende und ganzheitliche Herangehensweise erforderlich, um die Gendersensibilität im Bildungswesen laufend zu verbessern. Dies beinhaltet eine Adaption der Ausbildung, um mehr Studieninhalte zu gendersensibler Pädagogik sowie zur Entwicklung einer professionellen Lehrer*innenpersönlichkeit und zur Reflexion der eigenen Haltung zur Genderthematik einzubeziehen. Zusätzlich ist es notwendig, das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte zu erweitern und attraktiver zu gestalten. Es braucht eine ständige Reflexion und Sensibilisierung. Diese Bemühungen sollten idealerweise bereits von der Ebene der Schulleitung ausgehen, nur so kann der Stellenwert des Themas erhöht werden. Es ist wichtig zu betonen, dass Engagement von dem gesamten Schulsystem erforderlich ist.

Festzuhalten ist, dass die Erkenntnisgewinnung aus der vorliegenden Masterarbeit keine Allgemeingültigkeit erlangen kann, zumal die Ergebnisse auf der Datenanalyse von nur sechs Interviews basieren. Die gewonnenen Erkenntnisse verdeutlichen die Bedeutung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit gendersensiblen Themen

im Bildungskontext und unterstreichen die Notwendigkeit für weitere Forschung, die sich mit der praktischen Umsetzung und der Evaluierung von langfristigen Auswirkungen von Bildungsinitiativen oder politischen Maßnahmen im Bereich gendersensible Pädagogik auseinandersetzt. Es wäre sinnvoll, eine teilnehmende Beobachtung durchzuführen, um festzustellen, ob und wie die Lehrpersonen das Gesagte tatsächlich in ihrem Unterricht umsetzen. Interviews ermöglichen lediglich Einblicke in Absichten und Erklärungsversuche, nicht jedoch in das tatsächliche Verhalten der Personen im Unterricht.

Literaturverzeichnis

- Abdul-Hussain, S. (2012). *Genderkompetenz in Supervision und Coaching*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Augustin-Dittmann, S. (2015). MINT und darüber hinaus. Gendersensibler Unterricht als Basis einer geschlechtergerechten Gesellschaft. In J. Wedl, & A. Bartsch, *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 123-136). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Baar, R. (2019). Mädchen und Jungen gerecht werden! *Grundschule*(51), S. 26-29.
- Bargen, H. v., & Schambach, G. (2002). Geschlechterdemokratie als Gemeinschaftsaufgabe. Das Beispiel Heinrich Böll Stiftung. In T. I. e.V., *Geschlechter - Perspektiven - Wechsel: Impulse zur Bildungsdiskussion* (S. 24-31).
- Bartsch, A., & Wedl, J. (2015). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In J. Wedl, & A. Bartsch, *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 9-32). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Becker-Schmidt, R., & Knapp, G.-A. (2000). *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Bendl, R., Leitner, A., Rosenbichler, U., & Walenta, C. (2007). Geschlechtertheoretische Perspektiven und Gender Mainstreaming. In R. Bendl, A. Leitner, U. Rosenbichler, T. Schmid, K. Schörghuber, & C. Walenta, *Qualitätsentwicklung Gender Mainstreaming - Produktionsreihe der EQUAL Entwicklungspartnerschaft QE-GM* (S. 33-64). Wien.
- Besenbäck, I., Schneider, C., & Urban, E. (1997). *Geschlechtssensible Koedukation: Schulverbund Mittelschule Anton-Krieger-Gasse Wien XXIII*. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung.

- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann, & D. Ulich, *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279-301). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Braun, C. v., & Stephan, I. (2000). *Gender-Studien. Eine Einführung*. Stuttgart - Weimar: J. B. Metzler.
- Budde, J. (2006). Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen - doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In S. Jösting, & M. Seemann, *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 45-60). Oldenburg: Bis-Verlag.
- Budde, J. (2011). Geschlechtersensible Schule. In H. Faulstich-Wieland, *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 99-120). Baltmannsweiler - Zürich: Schneider Verlag Hohengehren - Verlag Pestalozzianum.
- Budde, J., & Dietrich, A. (2021). Relevanz von Geschlecht in Interaktionen in der Grundschule. In J. V. Dall'Armi, & V. Schurt, *Von der Vielheit der Geschlechter* (S. 147-161). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Budde, J., Kansteiner, K., & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden: Springer VS.

- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Büker, P., & Rendtorff, B. (2015). Sichtweisen von Lehrkräften auf Ethnizität und Geschlecht: Eine Problemanzeige. *Zeitschrift für Pädagogik*(61), S. 101-117.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2019). *Was ist Gender Mainstreaming?* Abgerufen am 24. Oktober 2022 von IMAG GMB Gender Mainstreaming: <https://www.imag-gmb.at/gender-mainstreaming/was-ist-gm.html>
- Bundeskanzleramt Österreich. (2021). *Frauen und Männer in Österreich. Zahlen, Daten, Fakten 2020*. Abgerufen am 12. Dezember 2022
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (1995). *Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" Rundschreiben Nr. 77/1995*. Abgerufen am 31. Januar 2022 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/1995_77.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). Grundsatzterlass "Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung" Rundschreiben Nr. 21/2018. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Verbreiterung von Genderkompetenz in hochschulischen Prozessen. Empfehlungen der Hochschulkonferenz - Langfassung*. Wien: BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (12. Juli 2019). Abgerufen am 22. Oktober 2022 von Wichtige Meilensteine und Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung im österreichischen Bildungswesen: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/gd/meilensteine.html>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Schneider, Claudia. (2009). *Geschlechtssensible Pädagogik: Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik*. Wien. Abgerufen am 28. Oktober 2022 von [file:///I:/184_leitfaden_bakip_09_15545%20\(3\).pdf](file:///I:/184_leitfaden_bakip_09_15545%20(3).pdf)

- Bundeszentrum für Geschlechterpädagogik und -forschung (BZfGPF). (2014). *Gender Kompetenz in der PädagogInnenbildung NEU. Vorschläge zur Verankerung. Kompetenzmodelle & theoretische Grundlagen*. Koordinationsstelle für Gender Studies an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
- Ernstson, S., & Meyer, C. (2013). *Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faulstich-Wieland, H. (1994). Reflexive Koedukation. Zur Entwicklung der Koedukationsdebatte in den Bundesländern. In U. Bracht, & D. Keiner (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik* (S. 325-342). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Faulstich-Wieland, H. (2013). Geschlechterdifferenzen als Produkt geschlechterdifferenzierenden Unterrichts. In U. Stadler-Altmann, *Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion* (S. 12-28). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2015). Doing und Undoing Gender in der Schule. In K. Bräu (Hrsg.), & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 153-165). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff, & C. Wiepcke, *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag: empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Focks, P. (2002). *Starke Mädchen, starke Jungs. Leitfaden für eine geschlechtsbewusste Pädagogik*. Freiburg - Basel - Wien: Herder.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

- GenderKompetenzZentrum. (2012). *Gender Kompetenz*. Abgerufen am 28. Oktober 2022 von GenderKompetenzZentrum: <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz-2003-2010/gender/genderkompetenz.html>
- Gildemeister, R. (2009). Geschlechterforschung (gender studies). In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 213-223). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Gildemeister, R. (2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In R. Becker, & B. Kortendiek, *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 137-145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. GWV Fachverlage GmbH.
- Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp, & A. Wetterer, *TraditionenBrüche: Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201-285). Freiburg i. Br.: Kore Verlag GmbH.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Goffman, E. (1994). *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt, Main: Campus-Verlag.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich-männlich?* Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Hasenhüttl, E. (2001). *Feministisch angehaucht? Zur Genderfrage in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien: Milena Verlag.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V., & Waburg, W. (2012). *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer .
- Heyder, A., Kessels, U., & Retelsdorf, J. (2019). Geschlechterstereotype in der Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51(2), S. 69-70.

- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(4), S. 668-692.
- Jäger, M. (2003). Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider, & W. Viehöver, *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (S. 421-437). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jantz, O., & Brandes, S. (2006). *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- Kaiser, A. (2006). Gender im unterrichtlichen Alltag der Grundschule. In S. Jösting, & M. Seemann, *Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 75-96). Oldenburg: Bis-Verlag.
- Kampshoff, M. (2007). *Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kandzora, G. (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In B. Claußen (Hrsg.), & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation: ein Handbuch* (S. 71-89). Opladen: Leske + Budrich.
- Kessler, S. J., & McKenna, W. (1978). *Gender. An Ethnomethodological Approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. (2019). Curriculum Masterstudium. Abgerufen am 18. März 2023 von https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2019_MB_170_Master_Gesamt60_19_06_24.pdf
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems. (2022). Curriculum Bachelorstudium als Voraussetzung für ein Masterstudium zur Erlangung des Lehramtes Primarstufe. Abgerufen am 18. März 2023 von https://kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2022_MB_223_Curriculum_Bachelor_Primarstufe.pdf

- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kleiner, B., & Klenk, F. C. (2017). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz: Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektive der Queer Theory. In J. Hartmann, A. Messerschmidt, & C. Thon, *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Queertheoretische Perspektiven auf Bildung: Pädagogische Kritik der Heteronormativität* (S. 97-120). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kraul, M., & Horstkemper, M. (1999). *Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Verändeuung von Unterricht und Schulkultur*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.
- Kreienbaum, M. A., & Urbaniak, T. (2006). *Jungen und Mädchen in der Schule: Konzepte der Koedukation. Identität-Vielfalt*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lahelma, E. (Juni 2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Lechner, F., Murg, B., & Magistrat der Stadt Wien Magistratsabteilung 57, F. u. (1999). *Wiener Mädchenbericht: Zahlen & Fakten*. Wien: Frauenbüro der Stadt Wien - MA 57.
- Mannheim, K. (1980). *Stukturen des Denkens*. (D. Kettler, V. Meja, & N. Stehr, Hrsg.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matkovits, S., & Heger, N. (2008). *Zusammenfassung der Ergebnisse der Online Erhebung "Gender und Schule"*. Abgerufen am 4. Februar 2023 von <https://docplayer.org/55596835-Zusammenfassung-der-ergebnisse-der-online-erhebung-gender-und-schule.html>
- Meuser, M., & Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, *Das*

Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung (S. 71-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, & D. Jahn, *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Nyssen, E. (1994). "Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich" Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der LehrerInnenausbildung. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation - Entwicklungen und Perspektiven* (S. 162-179). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Pädagogische Hochschule Wien. (2019a). *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. Abgerufen am 2. Februar 2022 von https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2021/12/PHW_Bachelorcurriculum_Primarstufe_Erl_2019_06_03.pdf

Pädagogische Hochschule Wien. (2019b). *Curriculum Masterstudium für das Lehramt Primarstufe*. Von <https://phwien.ac.at/wp-content/uploads/2022/02/phwien-curriculum-master-primarstufe-2019.pdf> abgerufen

Paseka, A. (2008). *Gender Mainstreaming in der Lehrer/innenbildung. Widerspruch, kreative Irritation, Lernchance?* Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.

Rechtsinformationssystem des Bundes. (2005). Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschulgesetz 2005, Fassung vom 22.03.2023. *Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre*

Studien (Hochschulgesetz 2005 - HG). Abgerufen am 22. März 2023 von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>

Rehmer, H. (2009). *Persönliche Zielfindung für Mitarbeiter im Rahmen der Disziplin 'Personal Mastery' einer lernenden Organisation: Hilfestellung zum Selbstcoaching*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Rendtorff, B. (2015). Thematisierung oder Dethematisierung. Wie können wir mit Geschlechteraspekten im Kontext von Schule umgehen? In W. Juliette, & A. Bartsch, *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 35-46). Bielefeld: Transcript-Verlag.

Rendtorff, B. (2017). Was ist eigentlich ‚gendersensible‘ Bildung und warum brauchen wir sie? In U. Glockentöger (Hrsg.), & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 17-24). Münster - New York: Waxmann.

Schildmann, U. (2016). Von der (reflexiven) Koedukation zur (reflexiven) Inklusion - ein Hürdenlauf der besonderen Art. In J. Budde, S. Offen, & A. Tervooren, *Das Geschlecht der Inklusion* (S. 75-98). Opladen - Berlin - Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schmidt, R. (2015). Hidden Curriculum Revisited. In T. Alkemeyer (Hrsg.), H. Kalthoff (Hrsg.), & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Bildungspraxis. Körper-Räume-Objekte* (S. 111-128). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Schneider, C. (2001). Geschlechtssensible Schulentwicklung als Herausforderung. *SWS-Rundschau*, 41(1), S. 99-119. Von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-165834> abgerufen

Schneider, C. (2002). Die Schule ist männlich? Wiener Schulen auf dem Weg von der geschlechtssensiblen Pädagogik zur geschlechtssensiblen Schulentwicklung. *SWS-Rundschau*, 42(4), S. 464-488.

- Schneider, C. (2005). Gender Mainstreaming als Schulentwicklung. In J. u.-W. Ministerium für Schule, *Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen - Perspektiven* (S. 56-61).
- Schneider, C. (2014). *Leitfaden für geschlechtssensible Pädagogik für Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren*. Wien: Frauenabteilung der Stadt Wien (MA 57).
- Schneider, Claudia; Axster, Lilly; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich. (2011). *Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" - Information und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schrittemser, I. (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Statistik Austria. (2021). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Wien.
- Treibel, A. (2006). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (Juni 1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), S. 125-151.
- Wetterer, A. (2010). Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker, & B. Kortendiek, *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 126-136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Der Dreischritt für Geschlechtergerechtigkeit (Budde und Venth 2010: 80)
- Abbildung 2: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrer*innen und die 6. Disziplin (Schratz et. al 2011: 28)

Anhang

Zusammenfassung

Gendersensible Pädagogik in der Primarstufe gewinnt zunehmend an Relevanz, da sie eine Schlüsselrolle bei der Förderung von Geschlechtergleichstellung und der Schaffung einer inklusiven Lernumgebung spielt, die die Vielfalt der Schüler*innen angemessen berücksichtigt. Um den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen aller Kinder gerecht zu werden und gleichzeitig verfestigten Geschlechterstereotypen entgegenzuwirken, ist gendersensible Bildung von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang spielen Primarlehrkräfte eine entscheidende Rolle als Schlüsselakteur*innen im Bildungssystem. Als Vermittler*innen von Bildungsinhalten haben Lehrkräfte eine unmittelbare Wirkung auf die Entwicklung von Kindern und ihre Einstellungen und Haltungen gegenüber gendersensibler Pädagogik beeinflussen maßgeblich, inwieweit gendergerechte Praktiken im Klassenzimmer umgesetzt werden.

Die vorliegende Arbeit widmet sich genau diesem Thema und untersucht die Einstellungen und Haltungen von Primarlehrkräften zu gendersensibler Pädagogik und ihren Umgang damit. Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützten Expert*inneninterviews, wobei die dokumentarische Methode zur Analyse herangezogen wurde. Die Ergebnisse zeigen eine Vielfalt von expliziten als auch impliziten Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte gegenüber gendersensibler Pädagogik, die das Verhalten der Lehrpersonen im Unterricht beeinflussen. Diese Erkenntnisse bieten wichtige Einblicke in die Herausforderungen und Chancen für die Implementierung gendersensibler Pädagogik in der Primarstufe und legen nahe, dass gezielte Schulungsmaßnahmen und Unterstützung notwendig sind, um Lehrkräfte in ihrer Rolle als Vermittler*innen geschlechtersensibler Bildung zu stärken und eine inklusive Lernumgebung für alle Schüler*innen zu schaffen.

Abstract

Gender-sensitive pedagogy in primary education is gaining increasing relevance as it plays a key role in promoting gender equality and creating an inclusive learning environment that adequately considers the diversity of students. Gender-sensitive education is crucial for meeting the individual needs and potentials of all children while simultaneously addressing entrenched gender stereotypes. In this context, primary school teachers play a crucial role as key actors in the education system. As conveyors of educational content, teachers have an immediate impact on children's development, and their attitudes and beliefs towards gender-sensitive pedagogy significantly influence the implementation of gender-sensitive practices in the classroom.

This study addresses precisely this topic and examines the attitudes and beliefs of primary school teachers towards gender-sensitive pedagogy and their implementation of it. Data collection was conducted through semi-structured expert interviews, while the documentary method was used for analysis. The results reveal a variety of explicit and implicit attitudes and beliefs of teachers towards gender-sensitive pedagogy, which influence the behavior of teachers in the classroom. These findings provide valuable insights into the challenges and opportunities for implementing gender-sensitive pedagogy in primary education and suggest that targeted training and support are necessary to empower teachers in their role as conveyors of gender-sensitive education and to create an inclusive learning environment for all students.